



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

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
INTEGRAÇÃO CONTEMPORÂNEA DA AMÉRICA
LATINA (PPGICAL)**

COLONIALIDADE DO SABER E A DINÂMICA UNIVERSITÁRIA LATINO-AMERICANA: REFLEXÕES DESDE E COM O EIXO DE *FUNDAMENTOS DE AMÉRICA LATINA* DA UNILA

VIRGINIA SANTIAGO DOS SANTOS GÓES

Foz do Iguaçu
2018



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

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
INTEGRAÇÃO CONTEMPORÂNEA DA
AMÉRICA LATINA (PPGICAL)**

COLONIALIDADE DO SABER E A DINÂMICA UNIVERSITÁRIA LATINO-AMERICANA: REFLEXÕES DESDE E COM O EIXO DE *FUNDAMENTOS DE AMÉRICA LATINA* DA UNILA

VIRGINIA SANTIAGO DOS SANTOS GÓES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea da América Latina da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Integração Latino-Americana, nas áreas de Relações Internacionais e Ciência Política.

Orientador: Prof. Dr. Gerson Galo Ledezma Meneses

Foz do Iguaçu
2018

Catálogo elaborado pela Divisão de Apoio ao Usuário da Biblioteca Latino-Americana
Catálogo de Publicação na Fonte. UNILA - BIBLIOTECA LATINO-AMERICANA

G598

Góes, 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 / Virginia Santiago Dos Santos Góes. - Foz do Iguaçu, 2018. 180 f.: il.

Orientador: Gerson Galo Ledezma Meneses.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política. Programa de Pós-graduação em Integração Contemporânea da América Latina.

1. Universidades e faculdades - América Latina. 2. Universidades e faculdades - Conhecimento e aprendizagem. 3. Conhecimento e aprendizagem - América Latina. 4. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. I. Meneses, Gerson Galo Ledezma. II. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. III. Título.

CDU 378.4(8)

VIRGINIA SANTIAGO DOS SANTOS GÓES

COLONIALIDADE DO SABER E A DINÂMICA UNIVERSITÁRIA LATINO-AMERICANA: REFLEXÕES DESDE E COM O EIXO DE *FUNDAMENTOS DE AMÉRICA LATINA* DA UNILA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea da América Latina da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Integração Latino-Americana, nas áreas de Relações Internacionais e Ciência Política.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Gerson Galo Ledezma Meneses
UNILA

Profa. Dra. Elizabete Sanches Rocha
UNESP

Prof. Dr. Felix Pablo Friggeri
UNILA

Profa. Dra. Senilde Alcântara Guanaes
UNILA

Foz do Iguaçu, 22 de março de 2018.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio infindável e por serem meu porto seguro e meu farol independente de onde meu barco esteja.

Ao meu orientador, pela dedicação e pela atenção desde o primeiro instante.

À UNILA, por propiciar vivências de profundo aprendizado em diferentes aspectos da vida.

A todos os professores que deixaram uma marca positiva na minha passagem pelo ambiente universitário.

Aos amigos da UNILA e da UNESP, pelo companheirismo, pelos sorrisos e abraços afetuosos que dão leveza à caminhada.

Aos membros das bancas de qualificação e de defesa, pelas contribuições importantes para conclusão desta dissertação.

"Transformar a experiência educativa em algo puramente técnico é amesquinhar o que há de mais fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador."
Paulo Freire

GÓES, 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. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina) – Instituto Latino-americano de Economia, Sociedade e Política, Universidade Federal da Integração Latino-americana. Foz do Iguaçu, 2018.

RESUMO

Este trabalho tem como temática a construção do conhecimento no ambiente universitário latino-americano. Objetiva-se analisar a conformação do conhecimento moderno na universidade a partir da identificação do contexto mundial como profundamente marcado pela colonialidade do saber e pela geopolítica do conhecimento. Para tanto, elege-se como estudo de caso o eixo de Fundamentos de América Latina do Ciclo Comum de Estudos da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA), na intencionalidade de compreender suas possibilidades e seus desafios epistêmicos. Em termos metodológicos, opta-se por uma transversalidade de recursos teórico-bibliográficos, documentos oficiais, entrevistas com docentes e elementos de pesquisa participante. Considera-se que a estrutura moderna que caracteriza o ensino superior na América Latina dificulta, em questões administrativas/institucionais, a implementação de propostas pedagógicas diferenciadas, obstaculizando sua potencialização epistêmica. Este processo investigativo se justifica por sua contribuição ao campo de Estudos Latino-americanos e às Relações Internacionais, ressaltando a indissociabilidade entre a realidade material e a construção de conhecimentos, fator essencial para entendimento das relações entre os âmbitos local, nacional, regional e mundial.

Palavras-chave: Universidade. Construção de conhecimentos. Colonialidade do saber. Fundamentos de América Latina. UNILA.

GÓES, Virginia Santiago dos Santos. **Colonialidad del saber y la dinámica universitaria latinoamericana**: reflexiones desde y con el eje de *Fundamentos de América Latina* de la UNILA. 2018. 180 f. Disertación (Maestría en Integración Contemporánea de América Latina) – Instituto Latino-americano de Economía, Sociedade e Política (Instituto Latinoamericano de Economía, Sociedad y Política), Universidade Federal da Integração Latino-americana (Universidad Federal de Integración Latinoamericana). Foz do Iguaçu, 2018.

RESUMEN

Este trabajo tiene como temática la construcción del conocimiento en el ambiente universitario latinoamericano. Se pretende analizar la conformación del conocimiento moderno en la universidad desde la identificación del contexto mundial como profundamente enmarcado por la colonialidad del saber y por la geopolítica del conocimiento. Para ello, se elige como estudio de caso el eje de Fundamentos de América Latina del Ciclo Común de Estudios de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA), con la intencionalidad de comprender sus posibilidades y sus desafíos epistémicos. En términos metodológicos, se opta por una transversalidad de recursos teórico-bibliográficos, documentos oficiales, entrevistas con profesores y elementos de investigación participante. Se considera que la estructura moderna que caracteriza la enseñanza superior en América Latina dificulta, en cuestiones administrativas/institucionales, la implementación de propuestas pedagógicas diferenciadas, obstaculizando su potencialización epistémica. Este proceso investigativo se justifica por su contribución al campo de Estudios Latinoamericanos y a las Relaciones Internacionales, subrayando la inseparabilidad entre la realidad material y la construcción de conocimientos, factor esencial para entendimiento de las relaciones entre los ámbitos local, nacional, regional y mundial.

Palabras clave: Universidad. Construcción de conocimientos. Colonialidad del saber. Fundamentos de América Latina. UNILA.

GÓES, Virginia Santiago dos Santos. **Coloniality of knowledge and the Latin American university dynamics**: reflections from and with the *Fundamentals of Latin America* of UNILA. 2018. 180 f. Thesis (Master's degree in Contemporary Latin American Integration) – Instituto Latino-americano de Economia, Sociedade e Política (Latin American Institute of Economics, Society and Politics), Universidade Federal da Integração Latino-americana (Federal University of Latin American Integration). Foz do Iguaçu, 2018.

ABSTRACT

This work has as its theme the construction of knowledge in the Latin American university environment. It aims to analyze the conformation of modern knowledge in the university from the identification of the world context as deeply marked by the coloniality of knowledge and the geopolitics of knowledge. For this purpose, the *Fundamentals of Latin America* axis of the Common Cycle of Studies of the Federal University of Latin American Integration (UNILA) is chosen as the case study with the intentionality of understanding its epistemic possibilities and challenges. In methodological terms, we opt for a transversality of theoretical-bibliographic resources, official documents, interviews with teachers and participant research elements. We consider that the modern structure, which characterizes the higher education in Latin America, makes it difficult in administrative/institutional matters to implement differentiated pedagogical proposals, hindering their epistemic potentialization. This investigative process is justified by its contribution to the field of Latin American Studies and to International Relations, highlighting the inseparability between material reality and the construction of knowledge, an essential factor for understanding relations between local, national, regional and global spheres.

Key words: University. Knowledge construction. Coloniality of knowledge. Latin America Fundamentals. UNILA.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Primeiro modelo do eixo de América Latina.....	72
Quadro 2 – Segundo modelo do eixo de América Latina.....	73
Quadro 3 – Terceiro modelo do eixo de América Latina.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AUGM	Associação de Universidades do Grupo de Montevideu
CI-UNILA	Comissão de Implantação da UNILA
CRC-ES	Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior do Mercosul
CONSUN	Conselho Universitário
FAL	Fundamentos de América Latina
FCES	Foro Consultivo Econômico-Social
FOMERCO	Fórum Universitário do Mercosul
ILAACH	Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História
ILACVN	Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza
ILAESP	Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política
ILATIT	Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território
IPPDH	Instituto de Políticas Públicas em Direitos Humanos
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional da UNILA
PPC	Projeto Pedagógico do Ciclo Comum de Estudos
RAADH	Reunião de Altas Autoridades sobre Direitos Humanos e Chancelarias do MERCOSUL e Estados Associados
RECAM	Reunião Especializada de Autoridades Cinematográficas e Audiovisuais do Mercosul
REAF	Reunião Especializada em Agricultura Familiar
SESu	Secretaria de Educação Superior
SEM	Setor Educacional do Mercosul
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Luso-Afro-Brasileira
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UNIAM	Universidade Federal da Integração Amazônica
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E RESISTÊNCIA EPISTÊMICA.....	14
1.1 MODERNIDADE E SUA DUPLA FACE ESTRUTURAL-DISCURSIVA.....	14
1.2 CONHECIMENTO MODERNO E RACIONALIDADE SEM RAZÃO.....	20
1.3 COLONIALIDADE DO SABER E GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO NO MUNDO EM COMPLEXIDADE.....	24
1.4 O DIALOGISMO COMO RESISTÊNCIA.....	28
1.5 CONSIDERAÇÕES.....	32
2 A CONFIGURAÇÃO UNIVERSITÁRIA EM PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	34
2.1 A GENEALOGIA DA UNIVERSIDADE.....	34
2.2 BREVE PANORAMA DA CONSTRUÇÃO DA UNIVERSIDADE EUROPEIA.....	36
2.3 A UNIVERSIDADE NA AMÉRICA LATINA: DO PERÍODO COLONIAL À INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO.....	38
2.4 A UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA SITUADA NA MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO E NA GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO.....	46
2.5 CONSIDERAÇÕES.....	53
3 A UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA E A INICIATIVA PEDAGÓGICA DE FUNDAMENTOS DE AMÉRICA LATINA.....	55
3.1 INFLUÊNCIAS PARA UMA UNIVERSIDADE DE CARÁTER REGIONAL.....	56
3.2 A IDEALIZAÇÃO E A ATIVIDADE DA COMISSÃO DE IMPLANTAÇÃO DA UNILA.....	59
3.3 O CICLO COMUM DE ESTUDOS E O EIXO DE AMÉRICA LATINA.....	63
3.3.1 <i>De América Latina: Sociedade, Cultura e Integração a Fundamentos de América Latina Una e Diversa: as primeiras experiências de um eixo em construção</i>	68
3.3.2 <i>Fundamentos de América Latina (FAL): a experiência em curso</i>	73
3.3.3 Percepções e vivências docentes em <i>Fundamentos de América Latina</i>	78
3.4 CONSIDERAÇÕES.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICES.....	115
APÊNDICE A – ENTREVISTAS.....	116

INTRODUÇÃO

Além de sua função acadêmica, de situar o leitor no debate proposto, entende-se que a introdução de um trabalho como este também confere a possibilidade de contextualizar quem o constrói, ou seja, a voz por trás das formulações.

Deste modo, a pesquisadora se identifica como sujeito de dinâmicas que se propõe a analisar, participante do ambiente cujas vivências propiciaram a delimitação de seus objetivos neste trabalho. Complementarmente, a busca pela transformação positiva e coletiva de nossas sociedades permeia suas intencionalidades.

Feita esta identificação, uma metáfora se faz oportuna na elucidação do modo por meio do qual as escolhas analíticas podem ser visualizadas. Entende-se o orbe como um emaranhado de relações, um novelo cujos fios representam aspectos específicos do todo. A escolha por alguns desses fios (que neste trabalho consistem na relação entre colonialidade, conhecimento e universidade na América Latina) revela uma das formas de se compreender a realidade social, cujos demais fios coexistem e formam, juntos, uma transversalidade. Com isso, quer-se identificar a construção do conhecimento como contextual e relacional aos demais elementos, o que confere a todas as propostas de análise acadêmica a parcialidade majoritariamente camuflada na estrutura epistêmica tradicional moderna.

O presente trabalho tem como objetivo central analisar o conhecimento moderno e sua conformação universitária de modo a compreender as possibilidades e os desafios do eixo de Fundamentos de América Latina do Ciclo Comum da UNILA no contexto de colonialidade do saber. Optou-se por uma metodologia transversal, congregando análises de caráter teórico-bibliográfico, documentos oficiais, entrevistas e elementos de pesquisa participante. Utilizam-se aportes de diferentes áreas do conhecimento, com vistas a contribuir ao campo dos Estudos Latino-americanos e às Relações Internacionais.

O interesse surge da identificação das Relações Internacionais hegemônicas ou tradicionais como despreocupadas com o impacto da geopolítica do conhecimento na dinâmica do sistema internacional. Parte-se da consideração de que a construção de espaços questionadores dessa dinâmica colonial do saber pode

representar um caminho para construção de um sistema internacional não binário.

Neste sentido, posiciona-se a educação como campo-chave na compreensão dos processos de disputa epistêmica que envolvem todos os níveis sociais, desde as microlocalidades até a complexa formulação do cenário internacional.

Opta-se por uma análise multifocal, com três eixos principais, cujos dois primeiros possuem enfoque teórico-conceitual, enquanto o terceiro engloba um estudo de caso. O primeiro eixo consiste no debate sobre o conhecimento moderno, sua parcialidade e seu contexto de formação. Para tanto, se destaca a indissociabilidade entre materialidade e discurso na edificação da modernidade, a qual apresenta como base fundacional a colonialidade. O segundo, por sua vez, abordará o caminho de construção da universidade moderna, entendendo-a como reflexo de uma lógica de produção do conhecimento que surge de um contexto e de intencionalidades específicas, mas que é exportado também para a América Latina. A terceira e última etapa do trabalho desenvolverá um debate sobre a proposta da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA) e seu Ciclo Comum, com ênfase no eixo de Fundamentos de América Latina. Com isso, debateremos os desafios da proposta e suas potencialidades em um contexto mundial marcado por concorrências ao redor da produção de saberes.

A intencionalidade é de ressaltar a existência perene de resistências aos processos de subalternização. Dentre as resistências, quer-se pensar como a universidade se posiciona no contexto de geopolítica do conhecimento e como pode ou não representar caminhos de construção de alternativas minimizadoras de suas violências.

Neste cenário, a América Latina é posicionada não como objeto de estudo, mas como local de enunciação, cuja pluralidade de vivências, realidades materiais e simbólicas a constroem como singular na compreensão do mundo.

1 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E RESISTÊNCIA EPISTÊMICA

A complexidade do mundo em que vivemos impacta nossas existências de formas múltiplas, perpassa meandros da configuração de nossas coletividades, fazendo de sua compreensão um processo difícil e sempre parcial. Diferentemente de concepções mais positivistas, que majoritariamente consideram os aspectos da realidade como bolas de bilhar, densas e herméticas, aqui assume-se a parcialidade e a provisoriedade das análises, uma vez consideradas como lentes pelas quais podemos ver o mundo, e como tais, modificáveis e ajustáveis de acordo às posturas assumidas pelos sujeitos interlocutores e às suas intencionalidades. Evidencia-se, então, a necessidade de posturas críticas ao status quo e de busca incessante por outros mundos possíveis.

Neste capítulo, portanto, pretende-se construir um caminho analítico acerca do conhecimento e das dinâmicas e relações de poder que atravessam o eixo epistêmico das realidades humanas. O objetivo central do capítulo é introduzir o debate sobre o conhecimento moderno desde perspectivas críticas e subalternas com vistas a possibilitar uma melhor compreensão da construção epistêmica que configura as relações sociais. Desse modo, formar-se-á o plano conceitual guia do debate sobre a universidade, bem como da implementação e transformação dessa instituição na América Latina, proposto no segundo capítulo e, conseqüentemente, favorecerá uma análise mais posicionada em termos epistêmicos sobre o estudo de caso proposto no terceiro capítulo, o conjunto de disciplinas do eixo de Fundamentos de América Latina do Ciclo Comum da Universidade Federal da Integração Latino-americana, uma vez entendida a necessidade de se debater o conhecimento moderno e a colonialidade epistêmica para chegar-se a uma formulação fundamentada da UNILA como proposta contemporânea de instituição universitária.

1.1 MODERNIDADE E SUA DUPLA FACE ESTRUTURAL-DISCURSIVA

O primeiro tema a ser analisado se consolida no debate acerca da modernidade, especialmente a partir dos aportes questionadores das noções que a

defendem como representativa do único e último caminho possível como modo de vida.

Primeiramente, ressalta-se que quando abordamos e mencionamos o eurocentrismo, não posicionamos a Europa no centro do mundo, e sim analisamos como ela mesma se posiciona a partir de um projeto de modernidade.

Um dos pontos centrais para compreendermos a modernidade nessa perspectiva remete à universalidade. A Europa, ao se posicionar no centro da narrativa histórica mundial, coloca sua história local como universal e seu caminho percorrido como aquele a ser trilhado também pelas demais coletividades humanas. A universalidade caminha, assim, rente à naturalização de processos e fenômenos europeus como únicas possibilidades.

Nesse sentido, descredibilizamos a noção de história universal, destacando que esta representa, em realidade, uma das múltiplas histórias locais (DUSSEL, 2005; MIGNOLO, 2003), com a diferença de ser discursivamente difundida como ideal e modelo devido às relações de poder do Sistema Internacional em sua fase moderna.

Se faz importante ressaltar que no século XV a Europa se encontrava geopoliticamente localizada na extremidade do mercado euro-afro-asiático (DUSSEL, 2005, p. 26). É com o circuito comercial do Atlântico que os demais circuitos passam a conectar-se com os de Anáhuac e Tauantinsuiu localizados na hoje nomeada América Latina (MIGNOLO, 2005, p. 37). Isso nos agrega mais elementos para o caminho analítico formulado até o momento. A Europa era periferia não somente em termos culturais, geopolíticos, mas também periferia comercial, localizada na extremidade de circuitos imensos como o molgol, o turco-muçulmano, entre outros.

Há, portanto, uma criação ideológica que passa a narrar a história europeia como história mundial e as demais como pré-histórias, ou como secundárias na configuração do mundo. Nesse sentido, a história mundial representa um discurso, uma narrativa de poder não expressiva das realidades encontradas no orbe. Desse modo, é de forte importância a interpretação crítica da Europa moderna justamente por nos fornecer ferramentas analíticas sobre a construção da América Latina em seus diferentes âmbitos.

Segundo Enrique Dussel (2005), há dois possíveis conceitos ou noções de modernidade. O primeiro, quase unanimemente aceito e promovido, inclusive em termos educacionais, se refere à modernidade como um processo europeu do século XVIII, representado principalmente pelo Iluminismo e pelas revoluções liberais burguesas. Podemos sublinhar que é nesse processo quando uma ideia de humanidade é configurada com base em uma noção de racionalidade apartada dos demais aspectos do ser, além de ser um antropocentrismo que posiciona características específicas como representativas do que é efetivamente ser humano: homem, branco, heterossexual, proprietário de terras.

O segundo conceito, ou segundo olhar sobre a modernidade, por sua vez, parte da consideração de que antes da expansão ibérica, antes da invasão das localidades de Abya Yala em 1492, não havia história mundial, mas sim histórias locais de dimensões distintas. A partir desse marco, a Europa posiciona a si mesma discursivamente no centro do mundo. Essa é efetivamente a modernidade.

Para nós, a “centralidade” da Europa Latina na História Mundial é o determinante fundamental da Modernidade. Os demais determinantes vão correndo em torno dele (a subjetividade constituinte, a propriedade privada, a liberdade contratual, etc.) são o resultado de um século e meio de “Modernidade”: são efeito, e não ponto de partida. (DUSSEL, 2005, p. 27).

Ou seja, a modernidade do século XVIII é, na verdade, uma das fases da Modernidade. É anteriormente, a partir do marco 1492, que se inicia um processo de periferização do não europeu. Há, então, a configuração de um sistema mundial, o sistema-mundo moderno-colonial.

Sistema-mundo porque representa um projeto pretendidamente expansionista, um paradigma de diferentes eixos estruturantes dos aspectos sociais, econômicos, culturais e comportamentais da vida humana. Segundo Aníbal Quijano e Immanuel Wallerstein (1992, p. 549), “a criação da entidade geossocial ‘Américas’ foi o ato constitutivo do sistema-mundo moderno” (tradução nossa). Assim, a invasão da nomeada América Latina foi condição central para a acumulação de “riqueza, conhecimentos, experiência” pela Europa (DUSSEL, 2005, p. 28). Essa faceta da modernidade, majoritariamente invisibilizada de sua narrativa, explica como modernidade e colonialidade são indissociáveis.

Considera-se, assim, a modernidade não como um fenômeno intra-

européu, mas como um projeto de mundo com posições de poder diferenciadas (MIGNOLO, 2005, p. 36). Assim, a modernidade como um sistema mundial (QUIJANO, WALLERSTEIN, 1992) é relacional, ou seja, existe por conta das relações engendradas com exterioridades ao imaginário ocidental, uma vez entendendo que a civilização ocidental nada mais é do que um processo de construção de um imaginário (MIGNOLO, 2005, p. 35). Como processo, então, possui modificações internas desse mesmo imaginário, não é estático. Isso apontado, nos resulta claro que as mencionadas exterioridades sejam essenciais para a própria modernidade fundamentar-se como projeto “civilizatório”.

Portanto, não é desvencilhável a análise da modernidade de sua outra face, a colonialidade, sendo esta representativa das exterioridades narrativa e materialmente silenciadas. Em síntese, Mignolo (2005, p. 38) nos aponta que

A configuração da modernidade na Europa e da colonialidade no resto do mundo [...] foi a imagem hegemônica sustentada na colonialidade do poder que torna difícil pensar que não pode haver modernidade sem colonialidade; que a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivativa.

A modernidade, então, não surge no século XVIII. O que temos nesse período é uma manifestação já capitalista, industrial e filosoficamente fundamentada em um racionalismo cartesiano, é a modernidade tardia (Dussel, 2005). Esta foi possível pois anteriormente fora fecundada e gestada a partir do encontro com o “outro” e da criação do binarismo moderno como prática estrutural e discursiva a partir da oposição pela diferença e não do dialogismo.

A construção da narrativa ocidental moderna tem como ponto basilar o contato com a diferença e uma forma muito própria de descrevê-la. Desde os relatos dos primeiros viajantes e cronistas europeus podem ser percebidos padrões discursivos que representam uma nova lógica de poder. O desconhecimento e rigidez das estruturas de pensamento no momento do encontro fazem com que esse “outro” desafie a certeza epistemológica do “eu” europeu, resultando em duas posturas principais: encantamento e rejeição, ambas fincadas em uma objetificação da diferença.

É nesse momento que as ideias de primitivismo, de civilização versus barbárie se destacarão e posteriormente serão utilizadas em correntes como o evolucionismo. A expansão europeia propicia as primeiras abstrações sobre

cultura, que será atrelada à ideia de civilização e construída como elemento binário de natureza. A formulação mítica de natureza versus cultura será primordial para a classificação hierárquica de povos e de saberes. Alguns serão conhecimentos subalternizados, outros serão formadores da ideologia estruturante da modernidade.

Esses relatos são o embrião da forma categorial que a própria ciência moderna utilizará posteriormente em suas formulações e tipificações. Ou seja, o discurso científico da modernidade está embutido de influências que a dinâmica da colonialidade forneceu desde os primeiros contatos.

Desse modo, a "Modernidade" acaba sendo usada como um imperialismo moral (SEGATO, 2007) e como "justificativa de uma práxis irracional de violência" (DUSSEL, 2005, p. 29). Essa violência possui diferentes manifestações, dentre as quais podemos destacar a violência direta, a violência estrutural e a violência cultural (GALTUNG, 1985), ou simbólica, em outros termos. A primeira se refere aos aspectos visíveis, identificáveis e mais perceptíveis da violência. Já a violência estrutural concentra as desigualdades imbricadas nas edificações de nossas sociedades ao longo do tempo. Já a cultural, ou simbólica, remete aos aspectos aparentemente fluídos, mas que em seu fundo são responsáveis pela construção do imaginário social, sendo a base justificadora para a manutenção das demais violências. As três se retroalimentam em sua complexidade e revelam um aspecto fulcral para o presente trabalho, qual seja: a trindade da violência se materializa na colonialidade de forma singular, concentrando-se em determinadas localidades, onde as resistências se posicionam também em diferentes feixes.

Se faz necessária, assim, a negação do mito construído e difundido sobre a modernidade, retirando sua inocência, afirmando a alteridade dos "outros" construídos como alvos das amplas violências perpetradas por ela não apenas no instante histórico da invasão, mas também no decorrer da experiência humana.

Importante, no entanto, ressaltar a reprodução do mito moderno e das suas violências pelos Estados-nação edificados nas localidades colonizadas. Nesse sentido, o colonialismo interno, segundo Mignolo (2005, p. 43), resulta da internalização da diferença colonial pelas elites criollas brancas, uma negação do controle europeu mas não uma negação do que a Europa, e posteriormente também os Estados Unidos, representam em termos identitários. Este será eixo importante

na conformação dos Estados nacionais na América pós-independências políticas, inclusive por meio da reprodução da diferença colonial com o posicionamento de indígenas e negros como “outros” internos.

Para Pablo González Casanova (2007, p. 431), é necessário entender que o próprio Estado-nação “mantém e renova muitas das estruturas coloniais internas que prevaleciam durante o domínio colonial ou burguês”. Para além das identificações das camadas criollas, podemos pensar o Estado-nação como estrutural e discursivamente moderno-colonial, por reproduzir a lógica binária da diferença, bem como a lógica capitalista à medida que serve de veículo para a implantação da estrutura de apropriação em âmbito interno. Portanto, a aparente crise do Estado-nação, amplamente discutida no ambiente acadêmico, resulta ser apenas a visualização de suas rachaduras basilares. Ao ser formulado na oposição da diferença, e sob o discurso da unidade, o Estado causa silenciamento/invisibilização, homogeneização e apropriação para a lógica capitalista. A crise do Estado-nação é apenas uma exacerbação da sua configuração como instituição moldada na e para a modernidade/colonialidade.

A crise se manifesta quando a unidade, mito fundacional do Estado-nação, é colocada em xeque pelas subalternidades múltiplas. Nesse sentido, a crise pode representar a identificação de que não comporta a diferença sem a desconfigurar. A inserção da diversidade cultural no âmbito institucional não significa real espaço e valorização das culturas marginalizadas, pois são inseridas na lógica neoliberal, de mercado, com discursos tendenciosos à concentração de poder.

Cabem, nesse contexto, mais indagações e arestas abertas do que respostas aparentemente definitivas, que em seu fundo são sempre incompletas. As arestas que destacamos para reflexões referem-se às alternativas, existentes ou passíveis de serem construídas. E parecem plausíveis alguns pontos centrais.

Por trazer práticas de representação embutidas de elementos plenos de história, política, ideologia, o discurso delineia narrativas relacionadas a tais elementos. Quando assim entendemos o discurso, começa-se a considerar as narrativas sociais como paralelas e conflitantes, ou seja, presentes no mundo em tempos e espaços distintos. Sob esta perspectiva, o poder de autonegação se faz essencial para construção de novos imaginários que contemplem as histórias locais

excluídas e marginalizadas pela lógica globalizadora da modernidade-colonialidade. A outra aresta, conectada intimamente a esta primeira, refere-se à identificação de que são as realidades encontradas na borda da modernidade as possibilitadoras de sua superação e transcendência.

Com essa abordagem sobre a modernidade-colonialidade, nos surgem questionamentos acerca de seus mecanismos, eixos edificadores. Seguiremos nosso debate com a análise do conhecimento moderno como um dos principais eixos da modernidade e como se relaciona com os demais aspectos da vida social.

1.2 CONHECIMENTO MODERNO E RACIONALIDADE SEM RAZÃO

Ao pretendermos analisar o conhecimento moderno desde a América Latina, partimos da caracterização do mesmo como ancorado em uma concepção muito própria de ciência e em alguns mitos¹ fundacionais defendidos como próprios e unicamente válidos em termos científicos.

O primeiro mito reside na consideração de que somente o conhecimento moderno-ocidental é racional ou, quando ampliado para outras localidades do globo, que somente o conhecimento que siga regras e padrões traçados pela ciência moderna é racional. O mito da razão (ocidental) é central pois quando debate-se a racionalidade, majoritariamente criam-se critérios para categorização delimitante do que é racional. Isso explica a desconsideração de outras matrizes epistêmicas como racionais, classificadas como exclusivamente míticas pelo pensamento ocidental.

[...] las formulaciones de las otras culturas (subjetivas, no racionales)

1 Parte-se de uma perspectiva filosófica que tensiona o debate sobre mito, o apontando como constitutivo de todas as visões de mundo, não como estágio anterior e inferior à razão. Esta última, apesar de ser posicionada no discurso epistêmico ocidental como oposição e superação do mito, na verdade também é uma conformação mítica. Para José Gandarilla Salgado (2009, p. 2) “El mito concierne a los orígenes de una cultura, a determinados vestigios, sustratos, códigos que le dan consistencia, que le confieren densidad, espesor a su ‘duración’[...]”. O autor também nos agrega que “La modernidad exhibe en ello un ángulo de su crisis, puesto que la razón se revela también como un mito, aquel en el que desembocó esa nueva fe que pretendió encumbrar a la razón como creencia laica, secular del progreso.” (2009, p. 2). Ver também Enrique Dussel (2009), Raimon Panikkar (2007) e Georges Lapierre (2001).

son señaladas como narrativas míticas, ignorando que, en todo caso, se trata de narraciones racionales con base en símbolos, en códigos, en relatos, lo cual muestra que se trata también de un discurso filosófico, no ya exclusivamente mítico, que está presente en todas las experiencias civilizacionales, no sólo en el occidente europeo. (SALGADO, 2009, p. 1)

Como afirmou o professor Gersen Baniwa (2016), há um problema em considerar apenas as formulações ocidentais como epistemologias, e as demais, especialmente as indígenas, como cosmologias, pois, na hierarquia do conhecimento moderno, epistemologias são posicionadas com superioridade. Há que transcender esse binarismo, considerando a existência de diversas epistemologias, igualmente válidas.

Faz-se necessária, assim, a modificação da lente através da qual pretendemos compreender os saberes, retirando a centralidade do pensamento ocidental para melhor analisarmos a construção das relações epistêmicas.

O segundo mito fundacional do conhecimento moderno, relacionado ao primeiro, é o de que a razão estaria separada dos demais aspectos do ser, e que, portanto, estes deveriam ser desconsiderados na análise científica. Bem, o pensamento ocidental, especialmente quando da sua vertente cartesiana, caracterizada por uma concepção mecanicista do conhecimento, ao segmentar em partes – quase em forma de peças de um relógio – o todo e pretender analisá-las separadamente, acaba por cair no mito de que essas peças são efetivamente separadas e de que essa é a única e válida forma de compreensão do mundo. Ocorre o mesmo com a segmentação do sujeito, edificando uma hierarquia entre razão e subjetividade, ou seja, posicionando a razão como apartada das demais, privilegiadamente localizada. A interdependência entre razão e subjetividade é pouco considerada, e esse mecanismo resulta em uma deslegitimação de conhecimentos construídos desde visões mais holísticas, sendo estas últimas posicionadas com inferioridade na hierarquia categorial da modernidade.

Um terceiro e importante mito fundacional da ciência moderna reside na separação entre sujeito e objeto. Resultado da ideia de racionalidade mencionada anteriormente, essa separação reflete um posicionamento da neutralidade como absoluta, rígida e firme. Imprescindível destacar que é a partir da física que essa noção começa a ser abalada no século XX, quando verifica-se a

influência do olhar do observador na interpretação de “resultados” de pesquisas científicas. Isso vai influenciar fortes debates em diversos campos do saber, mas ainda categorizados como secundários em nossos ambientes acadêmicos. O próprio conceito de “objeto” remete a uma obrigatoria exterioridade, uma não relação. Em sentido mais profundo, representa uma segmentação da própria relação humana em categorias, especialmente devido a uma construção do pensamento ocidental de afastamento da natureza em termos epistêmicos, sendo esta objetificada majoritariamente para apropriação.

Segundo José Gandarilla Salgado (2009), há outros dois mitos fundacionais importantes quando pretendemos compreender o conhecimento moderno. Estes são os mitos do progresso e da mão invisível do mercado. “El progreso genera una lógica de infinitud, el de la mano invisible de creación de un orden, ambos son lo más funcional al sistema dominante, son sus puntales más efectivos” (SALGADO, 2009, p. 3).

O mito do progresso se fundamenta primordialmente em uma linearidade do tempo e, assim, na colocação do futuro como certeza. Como consequência, a formulação de um caminho mais válido para a chegada a esse futuro inescapável sintetiza-se no progresso moderno, o qual vai se vestindo de outros conceitos ao longo do tempo. Nesse sentido, progresso em termos científicos está intrinsecamente relacionado com uma propagação de unicidade na jornada das sociedades, construindo categorias complexas e influenciadoras de diferentes localidades, como é a ideia de “desenvolvimento”, que teve seu início “[...] em fins da década de 1940, juntamente com a criação do sistema das Nações Unidas, do Banco Mundial e da hegemonia crescente dos Estados Unidos na geopolítica mundial” (LEGUIZAMÓN, 2007, p. 83).

Segundo Eduardo Gudynas e Alberto Acosta (2011), essa concepção de progresso se propaga a outras localidades e chega à América Latina ainda na colonização, mas se mantém e ganha espectro quando das independências políticas. “En ese largo devenir las concepciones alternativas propias de las culturas originarias fueron minimizadas, subordinadas y relegadas.” (GUDYNAS; ACOSTA, 2011, p. 104), ficando predominante a concepção moderna de progresso e sendo levada como bandeira por nossas elites políticas, mesmo em

perspectivas políticas de esquerda.

Complementarmente, o progresso é defendido como único caminho possível de construir sociedades melhores. A ideia de progresso se consolida especialmente quando atrelada ao desenvolvimento como “concepción de un proceso lineal, como sucesión de estados anteriores y posteriores.” (GUDYNAS; ACOSTA, 2011, p. 104). Para Sonia Álvarez Leguizamón, “o desenvolvimento associou-se ao ‘progresso’ como um processo irreversível e inelutável. Os que não tivessem acesso ao desenvolvimento consideravam-se pessoas, culturas e sociedades subdesenvolvidas, em um estágio ‘inferior’ de evolução e valores.” (LEGUIZAMÓN, 2007, p. 84). Com isso, percebe-se essa ideia de desenvolvimento como estratégia discursiva que, por meio de fábulas, inventa, cria, constrói nomeações diversas sobre “outros” do orbe (ESCOBAR, 2007a).

Na contemporaneidade, essa lógica de progresso se relaciona com o contexto neoliberal. Segundo José María Tortosa (2008 apud GUDYNAS; ACOSTA, 2011, p. 103) o sistema mundial vigente pode ser considerado como “*maldesarrollador*”, “maldesenvolvedor” por si mesmo, por se fundamentar na ideia de “eficiencia que trata de maximizar los resultados, reducir costes y conseguir la acumulación incesante de capital”.

É nesse ponto que o mito do progresso se vê intrinsecamente relacionado ao mito da mão invisível do mercado, e de maneira mais profunda, ao modo de vida liberal. Nas palavras de Edgardo Lander (2000, p. 28), isso representa a “naturalização da ordem social do mercado”, o que significa escancarar o emaranhado de relações entre políticas econômicas mundiais e a configuração das sociedades contemporâneas, e destacando o impacto diferente em cada localidade, a partir do aprofundamento das desigualdades.

O caminho conceitual aqui travado pode parecer perder-se, confundir-se, uma vez que iniciamos a seção abordando os mitos fundacionais da ciência moderna. Eis que se passa o inverso, ou seja, este é um caminho impregnado de significado para a compreensão da ciência enquanto um dos eixos do projeto moderno e colonial de sistema-mundo. Em síntese, podemos examinar que a ciência, a partir desses mitos fundacionais, legitima, justifica discursivamente a materialização de formulações teórico-conceituais na realidade social. Com isso,

partimos da percepção do conhecimento como relacional, ou seja, construído apenas se há o contato com o outro, dependente da diferença para existir. Por esse ângulo, partiremos a uma análise quanto à dinâmica do saber em um contexto intrincado como o é a modernidade-colonialidade.

1.3 COLONIALIDADE DO SABER E GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO NO MUNDO EM COMPLEXIDADE

Como vimos anteriormente, na construção da modernidade como projeto universalizador de um modo de pensar, sentir e viver o mundo, há uma outra face essencial para sua expansão e manutenção como perspectiva hegemônica, a colonialidade (MIGNOLO, 2011), caracterizada como um complexo enredado de relações de poder, um padrão global de colonialidade (QUIJANO, 1999, p. 141).

Há diferentes níveis que caracterizam mecanismos utilizados pela modernidade/colonialidade para sua efetivação no sistema-mundo. Um dos mecanismos pode ser sintetizado na ideia de geopolítica do conhecimento, que congrega a disposição geográfica às relações globais de poder desde a lente epistêmica, retirando o véu de neutralidade da construção do conhecimento e ressaltando intencionalidades e forças distintas a depender de quem o constrói e desde qual lugar – não apenas físico, mas identitário, de enunciação – o faz.

[...] hablar de la geopolítica no sólo hace referencia al espacio físico – es decir, el lugar en el mapa – sino también a los espacios históricos, sociales, culturales, discursivos e imaginados [...] que ofrecen la base para las subjetividades (identidades) políticas, la diferencia no sólo étnica sino colonial, y las luchas que se construyen en relación a ellas. En las espacialidades de la geopolítica se forman, negocian, transgreden fronteras y se desarrollan el poder y la política, tanto en territorios nacionales como transnacionales. También aquí se generan, producen y distribuyen conocimientos. (WALSH, 2004, p. 2)

Ao concebermos a política em sua dimensão global, com interferências diversas em cada espaço, e reconhecemos seu intrínseco vínculo com o conhecimento, acabamos por interpretar de modo distinto as divisões internacionais que categorizam lugares e suas epistemologias segundo sua influência econômica e política no sistema internacional. A engrenagem que

congrega a geração, a construção e a distribuição do conhecimento responde, então, aos vínculos de poder da modernidade.

A partir dessa perspectiva, os conceitos *localismo globalizado* e *globalismo localizado* elaborados por Boaventura de Sousa Santos (1997) nos auxiliam na compreensão das realidades sociais latentes no projeto societal moderno. O localismo globalizado "consiste no processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso [...]" (SANTOS, 1997, p. 16). Sob diferentes vertentes – desde uma perspectiva econômica, passando pela indústria cultural, por exemplo –, um fenômeno local se globaliza. No entanto, esse processo não é natural. Carrega uma complexa lógica de poder embutida de estruturas e símbolos do que pretende propagar.

Por outro lado, o globalismo localizado "consiste no impacto específico de práticas e imperativos transnacionais nas condições locais, as quais são, por essa via, desestruturadas e reestruturadas de modo a responder a esses imperativos transnacionais" (SANTOS, 1997, p. 16). O impacto dessas práticas e imperativos transnacionais no âmbito local transcende aspectos materiais da vida humana, agindo também na esfera (inter)subjéctiva.

O conhecimento moderno, a partir de mecanismos diversos, representa ao mesmo tempo um localismo globalizado, à medida que se expande com um discurso universalizador; e um globalismo localizado, por se transnacionalizar e impactar as lógicas locais de modo a hierarquizá-las conforme sua adequação aos pressupostos epistêmicos modernos. Esse processo molda um sistema-mundo posicionado na geopolítica do conhecimento.

O recurso hegemônico de hierarquização responde à lógica do projeto de modernidade, demonstrando a continuidade de seus pilares em um mundo de dinâmicas de longa duração. Considerar que o mundo responde, entre outros processos, à geopolítica do conhecimento, significa compreender o local e o global como inter-relacionados também quanto à construção de saberes.

Pero quizás la mayor consecuencia de la geopolítica del conocimiento es poder comprender que el conocimiento funciona como la economía: está organizado mediante centros de poder y regiones subordinadas – los centros del capital económico también son los centros del capital intelectual. [...] Pero hay un problema adicional. Y eso es la manera que el discurso de la modernidad creó

la ilusión de que el conocimiento es abstracto, des-incorporado y des-localizado, haciéndonos pensar que el conocimiento es algo universal, que no tiene casa o cuerpo, ni tampoco género o color. Es este mismo discurso de la modernidad que también crea la necesidad, desde todas las regiones del planeta, a “subir” a la epistemología de la modernidad; es decir, a cercarnos desde América Latina al modelo eurocéntrico como el único válido del progreso en el campo del saber. (WALSH, 2004, p. 2-3)

Nesse sentido, podemos perceber a disposição do mundo segundo centros de poder que respondem às dinâmicas econômicas, políticas e culturais do projeto de modernidade, especialmente por meio da sua característica discursiva de universalização dessas práticas. Como vimos anteriormente, o discurso de um modo de vida universal e padronizável possui problemas centrais que o faz contraditório. Em primeiro lugar, a dinâmica do sistema-mundo moderno se fundamenta na desigualdade, o que significa a impossibilidade de alcance global das mesmas condições de vida plasmadas pela ideologia neoliberal, ou seja, o próprio sistema necessita das desigualdades materiais como a fome, a pobreza e a violência direta para manter o padrão de vida dos centros de poder. Desse modo, ao contrário do que propaga o discurso universalizador do modo de vida liberal, a desigualdade é peça chave da engrenagem desse sistema-mundo, verificando-se e multiplicando-se tanto nas localidades colonizadas quanto nas periferias geográficas e simbólicas do próprio centro de poder.

O segundo problema contraditório do discurso universalizador da modernidade resulta da problemática epistêmica envolta na lógica moderna. Ao defender o conhecimento moderno em sua matriz científica como único válido, esse discurso produz um tipo de violência que interconecta-se com as demais violências que abordamos em momentos anteriores (violência direta, violência estrutural e violência cultural para GALTUNG, 1985). Seria a violência epistêmica, que apesar de categorialmente ser muitas vezes posicionada como interna à violência cultural ou simbólica, aqui a posicionaremos como um conceito à parte, mas indissociável dos demais.

Esse mecanismo de violência apenas pode ser compreendido após o caminho analítico realizado até o momento. Isso porque a construção do discurso epistêmico da modernidade se fundamenta na desqualificação de conhecimentos não modernos, ou melhor, aqueles não enquadráveis aos preceitos da modernidade.

O pilar epistêmico estrutura a sociedade moderna em termos da própria prática social, não está descolado desta. Portanto, o saber moderno também se constrói a partir do binarismo, dessa vez com a categoria de “validade” científica. Em outras palavras, se edifica apenas devido à lógica de oposição à diferença que a colonialidade carrega. Portanto, percebe-se mais um feixe de análise: a colonialidade do saber. Para Eduardo Restrepo e Axel Rojas (2010, p. 136), a colonialidade do saber se refere “al efecto de subalternización, folclorización o invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las modalidades de producción de ‘conocimiento occidental’ asociadas a la ciencia convencional y al discurso experto”.

O problema central dessa dinâmica é a desqualificação de outras formas de conceber o mundo e a naturalização dessa prática. Segundo Edgardo Lander (2005, p. 8-9), há duas dimensões explicativas da naturalização do pensamento moderno: as separações do mundo real, baseando a construção do conhecimento moderno; e a articulação desse conhecimento com as relações de poder.

Isso porque a descredibilização de conhecimentos não está separada das realidades sociais. Ela é uma das produções de ausências da racionalidade ocidental (SANTOS, 2007) e, por isso, é constitutivamente violenta.

Na visão de Boaventura de Sousa Santos (2007), podemos analisar a racionalidade ocidental e sua produção de ausências a partir de cinco modos principais, ou cinco monoculturas. Seriam elas: a *monocultura do saber e do rigor*, a *monocultura do tempo linear*, a *monocultura da naturalização das diferenças*, a *monocultura da escala dominante* e a *monocultura do produtivismo capitalista*.

Nos ateremos especialmente àquela que representa uma ligação maior com a violência epistêmica praticada pela modernidade: a monocultura do saber e do rigor. Em síntese, é “[...] a ideia de que o único saber rigoroso é o saber científico; portanto, outros conhecimentos não têm validade nem o rigor do conhecimento científico.” (SANTOS, 2007, p. 29).

Esse modo de produzir ausências é próprio da modernidade-colonialidade pois se edifica, se fundamenta na concepção de ciência moderna, criando requisitos para a validação de saberes. Resulta que essa monocultura “[...]”

elimina muita realidade que fica fora das concepções científicas da sociedade [...]” (SANTOS, 2007, p. 29), e invisibiliza conhecimentos alternativos ao pensamento moderno, conseqüentemente reduzindo realidades a uma única interpretação do mundo. A modernidade, por meio do eurocentrismo e da colonialidade do saber no contexto de geopolítica do conhecimento, nomeia conhecimentos “outros” como ausentes de sentido.

Em síntese, a violência epistêmica, ou epistemicídio (SANTOS, 2007, p. 29), invisibiliza não apenas os saberes, mas as coletividades que os detêm, uma vez compreendido o vínculo entre a realidade social e os conhecimentos produzidos, sendo estes não o resultado, mas a constituição mesma das interpretações sobre o mundo desde um modo de vida próprio, o local de construção da prática social.

Todavia, o que verificamos na contemporaneidade é uma nova forma de violência epistêmica ainda mais complexa. Em um contexto de integração ao mercado, e de uma estratégia discursiva neoliberal, os saberes não modernos são intensamente buscados para apropriação pelo sistema capitalista. Não são valorizados na categoria moderna, mas adequados aos interesses de empresas, especialmente transnacionais (MURILLO, 2007). Acontece que essa apropriação aprofunda ainda mais a desigualdade, pois as coletividades construidoras desses saberes continuam marginalizadas e exotificadas, excentricadas na lógica binária da modernidade, agora em sua fase capitalista neoliberal.

Com isso, percebe-se a necessidade de ressaltar os processos profundos e sempre existentes de resistência à lógica moderna de estratificação epistêmica.

1.4 O DIALOGISMO COMO RESISTÊNCIA

Pelo caminho analítico travado até o momento, algumas das estratégias materiais e discursivas do sistema-mundo vigente se mostraram entramadas, complexificando a compreensão mínima de seus impactos na construção de nossas sociedades e das realidades coletivas vivenciadas no mundo contemporâneo. Esta seção almeja desvelar um aspecto medular de nossas trajetórias como coletividades de um chamado Sul global, questionadoras de

nomeações categoriais e exógenas. Esse aspecto refere-se à resistência como característica identitária e moldadora de práticas de representação e ação significativas de outros mundos possíveis, especialmente quando essas práticas questionam a lógica binária da modernidade-colonialidade.

Abordar a resistência necessita alguns posicionamentos (não apenas conceituais). O primeiro desses posicionamentos faz referência a um cuidado necessário quando da abordagem que enfatiza a modernidade como projeto universalizador de uma perspectiva local por descredibilização das demais. Esse cuidado consiste em não considerar as localidades marginalizadas e subalternizadas como imóveis, passivas e meramente receptoras dessa dinâmica violenta do sistema-mundo euro/norte-centrado. A resistência existe simultaneamente às violências vividas – aqui compreendendo-as como multidimensionais – e ressalta não apenas uma crítica à ideia de “pensamento único” como também à delimitação do sistema global vigente como o caminho natural e inevitável da história humana.

O pensamento único assentado contemporaneamente nas delimitações do Consenso de Washington, na estratégia discursiva de construção do “ideal” de modernidade em sua faceta neoliberal, com consequências no imaginário coletivo de grande parte da população mundial não suprime, no entanto, diversas práxis de resistência, tecidas a partir de epistemologias “outras”.

Nesse sentido, o conceito de resistência dialógica pode-nos auxiliar na identificação de práticas e epistemologias críticas aos mecanismos universalizadores da modernidade-colonialidade. Utilizamos aqui diversas perspectivas para pensarmos a resistência dialógica não como categoria, mas como vivência já existente.

A primeira perspectiva a nos auxiliar nesse caminho consiste no arcabouço freireano. Para Paulo Freire (1987, p. 96, grifo do autor) “O *eu* antidialógico, dominador, transforma o *tu* dominado, conquistado num mero “*isto*”. [...] O *eu* dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o *tu* que o constitui”.

Pode-se afirmar que a ação antidialógica coisifica, objetifica, exotifica, mesmo quando se apropria de seus saberes, a partir de estratégias discursivas como as construídas por organismos internacionais tais como o Banco Mundial. Estratégias estas criadas como justificativas de naturalização das

desigualdades por um discurso de atrelamento ao aspecto ontológico do ser (MURILLO, 2007, p. 40) e não sua identificação como produto do sistema-mundo, especialmente em sua fase capitalista neoliberal.

Por outro lado, a ação dialógica, ao identificar como constituinte do “eu” o “outro”, quebra a oposição binária pela diferença, e posiciona esta diferença como intrínseca da constituição identitária. Portanto, identifica a própria existência como relacional. Em outras palavras, “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não-eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu*” (1996, p. 41, grifo do autor).

Essa “outredade” ressignifica o posicionamento perante as diferenças e, mais do que isso, possibilita compreender os mecanismos modernos de oposição das diferenças em suas categorias herméticas e dicotômicas. “Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a *pronúncia* do mundo, para a sua transformação.” (FREIRE, 1987, p. 96). Em outras palavras, a ação dialógica pressupõe movimento, desestabilização crítica do status quo para construção de um novo mundo desde a pluralidade relacional.

Outra contribuição importante para nossa análise realiza Ana Esther Ceceña (2008, p. 9), especialmente quando aborda a construção da imagem de “autossuficiência de um centro gerador de vida” por parte do pensamento moderno-ocidental. Podemos interpretar essa construção imagética como um discurso que propaga a dispensabilidade do “outro” na construção identitária e material de quem enuncia, ou seja, uma ação antidialógica. Para Ceceña (2008), há resistências fronteiriças – no sentido de construções não herméticas – à uniformização, padronização bem como à *des-subjetivação* que podemos caracterizar como processos da complexidade do contexto contemporâneo. Sua compreensão demandaria, para a autora, visões que rompam a unilateralidade.

Outra perspectiva complementar e extremamente importante quando desejamos delinear o conceito de resistência dialógica consiste nas abordagens inspiradas na experiência do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), especialmente na defesa de “um mundo onde caibam todos os mundos” (1996).

Dentre os diversos aportes que se inspiram nessa experiência, uma

nos parece contribuir de forma singular ao debate sobre resistência epistêmica desde uma chave dialógica. Referimo-nos ao “conceito-ação” de *co-razonar*. Nas palavras de membros da Rede de Artistas Comunitários, Comunicadores e Antropólogos/os de Chiapas, México, *co-razonar* consiste em um “diálogo entre ‘el saber del corazón’ y ‘el saber de la cabeza’ (LEYVA et al., 2011). Para Xochitl Leyva Solano (2008, on-line), “[...] construir otro mundo pasa por la co-razón y por el corazón”. Floriano Enrique Hernández Cruz (2008, on-line) complementa a ideia ao afirmar que “reconocer la raíz de cada quien... como ser humano y desde el corazón, nos hace llevar a ceder razón y a respetar al otro quien soy yo pero eres tú...”.

Essa perspectiva de complementariedade entre razão e coração caminha junto à ideia de *sentipensar*, conhecida pelo trabalho do intelectual Orlando Fals Borda (2015), quem a apre(e)nde de coletividades populares. O *sentipensamento* traz ao debate a indissociabilidade entre os diversos aspectos do ser, muitos dos quais são descredibilizados pela ciência moderna e posicionados em um *locus* de exterioridade do espaço de construção científica sob categorias inferiorizadas. Ao posicionarmos a pluralidade de aspectos da existência coletiva – não apenas humana –, modificamos com intensidade a lente através da qual observamos o mundo, o vivenciamos e percebemos realidades transformadoras há tempos existentes. Em síntese, o *sentipensar* e o *co-razonar* representam não apenas perspectivas epistêmicas não binárias como também um discurso-práxis interseccional.

Há, com isso, um questionamento da racionalidade ocidental, por construir sua base epistêmica em um maniqueísmo entre mente e corpo, entre razão e emoção, entre homem e natureza, entre o material e o imaterial. Resistir dialogicamente significa deixar essas matrizes binárias e alinhar práticas de resignificação da vida humana, muitas das quais já existem em diversas coletividades apesar da investida econômica, política e epistêmica que pretende anulá-la ou apropriar-se da mesma.

Sob essa perspectiva, se faz necessário, então, “descubrir todos los planos de realidad, todas sus dimensiones, todas sus perspectivas, dejar fluir todos ‘los mundos que en el mundo son’ para construir el mundo en el que quepan todos.”

(CECEÑA, 2008, p. 10).

Todas as perspectivas apresentadas demonstram um caminho comum quanto aos posicionamentos perante o mundo. O caminho da alteridade – “outredade” nas palavras de Freire (1996) – como essencial na resistência às relações de poder que invisibilizam e hierarquizam sujeitos, coletividades e seus saberes.

Quando falamos de resistências, essa compreensão da alteridade modifica as chaves conceituais utilizadas, pois não assume a exclusão, invisibilização e marginalização como possíveis para a vivência antissistêmica. A resistência dialógica representa, assim, uma transcendência do pensamento binário e, dessa forma, aponta a caminhos transformadores das múltiplas realidades locais desde a identificação de que o local e o global são faces indissociáveis na vivência humana.

1.5 CONSIDERAÇÕES

Como vimos no presente capítulo, a construção da modernidade como projeto de intencionalidade universalizadora depende dos processos dicotômicos da colonialidade. A materialidade e o discurso são feixes interconectados que edificam as relações de poder no sistema-mundo moderno-colonial por meio de complexas colunas vertebrais. Nos focamos especialmente na coluna epistêmica da modernidade como caminho analítico de nossas sociedades contemporâneas por entendermos que os conhecimentos são aspectos identitários e delineadores das mesmas. O pensamento moderno, um importante edificador do aspecto cultural do projeto de modernidade, se constitui, como vimos, em oposições categoriais de ideias (entendidas não apenas como formulações conceituais, mas estritamente relacionadas a intencionalidades dos sujeitos que as defendem) e modos de vida. Este é um ponto central quando pretendemos aprofundar a compreensão sobre o impacto epistêmico na dinâmica interna das sociedades e também na internacional, pois percebe-se o pensamento moderno como encravado de mitos fundacionais de forte impacto na ideia predominante de ciência e estruturante dos demais feixes sociais.

Por outro lado, a resistência dialógica aqui abordada fornece

elementos de grande amplitude pois desestabiliza os mitos fundacionais do pensamento moderno, posicionando-o como perspectiva relativa e própria de um contexto específico e, portanto, não representativa da complexidade de saberes do orbe. A resistência epistêmica com ação dialógica se constitui não apenas como posicionamento crítico à colonialidade do saber que a modernidade engendra em sua amplificação, como também possibilita pensar os espaços de construção do conhecimento desde outra ótica.

É nesse panorama que a escolha do debate sobre a universidade se constitui com maior possibilidade de compreensão crítica, entendendo-a como espaço predominantemente moderno que reproduz diversas das contradições e relações de poder da modernidade-colonialidade. Com isso, a proposta deste trabalho se constrói posteriormente no debate sobre a universidade desde uma perspectiva posicionada criticamente quanto às categorias herméticas da ciência moderna, tendo como horizonte a resistência e a descolonização epistêmicas também nos espaços internos das instituições universitárias.

2 A CONFIGURAÇÃO UNIVERSITÁRIA EM PERSPECTIVA HISTÓRICA

Ao nos propormos a estudar a universidade, não pretendemos finalizar o debate, dar conclusões finais e herméticas sobre o tema que vem sendo discutido sob diferentes perspectivas há algum tempo. O objetivo deste capítulo é trazer algumas inquietações que o debate tem suscitado e aportar reflexões. Por isso, partimos de alguns questionamentos centrais, circundantes ao tema. Busca-se compreender como a universidade está situada no complexo tecido social contemporâneo, quais suas principais fundações e modificações, quais as estruturas mantidas da universidade moderna na América Latina de hoje e como isso se reflete na construção do conhecimento universitário bem como no reconhecimento (ou não) de saberes não modernos.

Em um mundo de complexidade sistêmica em níveis simbólicos e materiais, o estudo acerca do ensino superior, especialmente em sua face universitária se faz de extrema importância e pertinência. Muito se tem abordado sobre os efeitos da globalização na educação, sobre as contradições internas das instituições de ensino, sobre o papel que cumpriram em suas respectivas sociedades. No entanto, para compreender a universidade desde uma perspectiva contextualizada no tempo e espaço em que vivemos, faz-se necessária a análise dos aspectos fundacionais do modelo universitário vigente em nossa região, bem como de suas modificações no caminho histórico.

2.1 A GENEALOGIA DA UNIVERSIDADE

Primeiramente, se faz necessário pontuar um posicionamento quanto à origem da universidade. Questão polêmica e sem conclusão definitiva, esse debate desvela uma característica latente do sistema-mundo em que vivemos. Nos remetemos à constante invisibilidade dada a iniciativas precursoras da ideia de um local para construção do saber. Apesar do conceito “universidade” ser um fruto europeu e seu modelo ter se expandido a diversas regiões, isso não o caracteriza como primeiro intento. Assim, a consideração aqui destacada é a de que a geopolítica do conhecimento posicionou o modelo europeu e, posteriormente, o estadunidense como centrais e representativos do todo no que tange espaços de

construção e compartilhamento do saber e os expandiram a outras localidades como a América Latina. E é essa influência de um modelo específico de universidade que estudaremos como problemática central da universidade na região.

Isso pontuado, ver-se-á esta seção como um debate crítico sobre a universidade na América Latina, perpassando anteriormente seus modelos formadores.

A universidade, nos moldes como conhecemos hoje, é uma criação moderna e sofre influência da universidade medieval. No entanto, considerar que isso caracteriza a Europa como centro criador de um espaço de construção e compartilhamento de saberes é problemático. Diferentes experiências existiram no globo antes mesmo da ideia medieval de universidade. Al-Qarawiyyin (ou Al-Quaraouiyine, entre outras nomenclaturas possíveis), por exemplo é uma instituição fundada por duas mulheres tunesas árabes e muçulmanas em Fez (Marrocos) no ano de 859. Há também a Mezquita de El-Azhar localizada no Cairo (Egito), fundada em 988. Em síntese, poder-se-ia falar em espaços de construção de conhecimento de diversas localidades, excluídas do discurso ocidental da história do conhecimento.

Consideraremos Al-Qarawiyyin como a primeira instituição educativa do que se assemelha à universidade. A ideia de universidade ocidental é europeia, mas este fato não a caracteriza como único modelo possível e válido. Como vimos no primeiro capítulo, a matriz ocidental do pensar categoriza e segmenta segundo seus critérios o que considera válido, útil, verdadeiro e legítimo. Com a universidade não é diferente. O que conhecemos é sim uma estrutura de origem europeia devido, principalmente, a sua expansão colonial, que foi material e simbólica e produziu paradigmas autodeclarados como globais, gerais e explicativos da totalidade. Automaticamente exclui de suas explicações outros locais de enunciação detentores de suas próprias ideias, conceitos, histórias e explicações sobre o mundo.

Apesar das diferentes vertentes e considerações sobre os locais de construção do conhecimento, aqui consideraremos esta polêmica como extremamente interessante para inquietar-nos em nossa razão moderna e considerarmos a pluralidade de perspectivas.

Enfim, quais critérios são estabelecidos para que uma instituição ou

espaço seja considerada(o) uma universidade? Essa pergunta nos provoca a pensarmos que a depender do local de enunciação do sujeito ou coletividade, do que se espera e do que se fundamenta, os saberes serão considerados de forma muito distinta. Daí a necessidade de questionarmos noções herméticas e conceitos preestabelecidos para o tema. A sistematização moderna do conhecimento, por exemplo, faz jus a um tempo-espaço e a uma localidade próprios, que foi e permanece exportada a outros, sem corresponder a todas as lógicas de produção do conhecimento.

Aqui abordaremos a universidade moderna e suas conformações anteriores, pois entendemos que a universidade latino-americana institucionalizada surge do processo colonial e, portanto, será influenciada pelos modelos europeus, o que exacerba de início a complexidade da colonialidade do saber. No entanto, essa não é a única forma possível de conformação de um espaço de trocas epistêmicas. Esse processo de negação de outras formas de universidade ou do que suas próprias localidades autodenominam faz parte de uma violência epistêmica das mais complexas, pois se esconde atrás de conceitos e discursos acadêmicos.

2.2 BREVE PANORAMA DA CONSTRUÇÃO DA UNIVERSIDADE EUROPEIA

Aqui não nos deteremos a um preciosismo semântico e conceitual das origens do termo "universidade", pois isso nos levaria a um debate carregado de disputas de poder pelo discurso e conseqüentemente a um posicionamento eurocêntrico. Nossa intenção é questionar a existência de apenas um caminho explicativo para sua origem.

Se faz importante ressaltar que no modelo europeu de instituição educativa, posteriormente nomeada universidade, considerada pelo pensamento moderno ocidental como a verdadeira origem, houve um processo complexo de construção da mesma. Diferentes tipos de agrupamentos e agremiações para aprendizado existiram em variadas épocas na região.

Nesta subseção, abordaremos brevemente o desenvolvimento da universidade europeia com a intencionalidade de analisar posteriormente sua influência na América Latina por meio de relações epistêmicas de poder.

A universidade europeia como a conhecemos é resultado de

diversos processos históricos. Com influência de experiências internas como as gregas e romanas, tais como as academias, liceus, entre outras, é no período medieval que efetivamente se vai tomando corpo uma estrutura institucional de conhecimento na região. Percebe-se o predomínio do caráter religioso, o qual perpassa os conteúdos, a estrutura administrativa, e as relações subjetivas.

O nicaraguense Carlos Tünnermann Bernheim (2003) afirma que as instituições europeias medievais não surgem atreladas a uma ideia de Estado-nação e sim a uma ideia de unicidade religiosa cristã. É nesse período, quando a classe comerciante passa a angariar e acumular poder, que o caráter religioso vai gradativamente perdendo espaço, mas não completamente, uma vez que continua a permear diversas instituições, inclusive com grande força na implementação de universidades na América Latina colonial.

Assim, a autonomia universitária e a desvinculação da Igreja não ocorreram em todas as instituições europeias da época medieval, pelo contrário, a influência papal continuou latente em múltiplas delas. Essa é uma característica que marcou diferenças entre dois dos mais exportados modelos universitários da Europa: o modelo de Bolonha e o modelo de Paris. Sendo o primeiro representativo de um discurso de tentativa de maior autonomia universitária perante a Igreja. Em síntese, a experiência “universitária” da Europa medieval estava baseada na noção de estudos gerais, sem uma segmentação do conhecimento.

Quanto à universidade moderna, ressaltamos que em seu início não está vinculada intensamente às mudanças culturais e científicas do projeto moderno de sociedade. Para Carlos Bernheim (2003, p. 34), nesse período as universidades se isolaram dessas mudanças, não sendo representativas da construção moderna do conhecimento. Desse modo, afirmar que a universidade se situa como berço do conhecimento moderno não é de todo correto, uma vez que este será construído em diferentes espaços, especialmente nas academias.

Posteriormente, com Napoleão Bonaparte, a universidade passa a funcionar em função do Estado e para os interesses do mesmo. Segundo Bernheim (2003, p. 34), ela passa a ser centralizada, burocrática e hierárquica.

El modelo napoleónico, tan imitado por las nuevas repúblicas que surgieron en América Latina a raíz de la Independencia, descoyuntó la idea unitaria de la institución universitaria medieval y la sustituyó por un conjunto de escuelas profesionales separadas, carentes de

núcleo aglutinador. Su tarea fue preparar los profesionales que necesitaban la administración pública y la sociedad. La investigación dejó de ser cometido de la universidad y se reservó exclusivamente a las academias. (BERNHEIM, 2003, p. 34)

Paralelamente a este processo napoleônico, o modelo universitário prussiano levanta o princípio de liberdade acadêmica e reintroduz a investigação científica ao meio universitário, representando forte diferença se comparada aos demais modelos predominantes na Europa (BERNHEIM, 2003, p. 35).

Portanto, a própria tradição de estudos sobre a educação superior ressalta que a origem da universidade europeia está em agrupamentos diversos e que não possuíam todas as características encontradas hoje, o que nos leva a indagar sobre as motivações de desconsideração de experiências não europeias como igualmente válidas para o conjunto do conhecimento, motivações estas que podemos encontrar na própria expansão do projeto civilizatório da modernidade.

2.3 A UNIVERSIDADE NA AMÉRICA LATINA: DO PERÍODO COLONIAL À INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO

Com base no abordado até o presente momento, surgem indagações complexas sobre a universidade latino-americana. Quais os modelos que influenciaram as universidades latino-americanas ao longo do tempo? Houve influência de modelos de outra matriz epistêmica que não a moderna ocidental? Foram se modificando? Construíram-se seus próprios modelos?

A tardia implementação de universidades no Brasil, nos exige abordar os motivos que levaram a Espanha a criá-las em território colonizado e com base em qual modelo. Carlos Bernheim, ao abordar a história da universidade na América Latina, defende que há um conjunto de fatores explicativos da criação das universidades na região durante o período colonial, especialmente para as primeiras, respondendo a uma necessidade tripla, quais seriam:

a) proveer localmente de instrucción a los novicios de las órdenes religiosas; b) proporcionar oportunidades de educación a los hijos de los peninsulares y criollos y, por excepción a los indígenas, y c) preparar a los funcionarios menores de la administración colonial (BERNHEIM, 1991, p. 10)

Segundo Bernheim (2003), pode-se falar em dois modelos

universitários norteadores para as instituições nas colônias espanholas: o de Salamanca e o de Alcalá de Henares. A primeira fundada com maior relação à ideia de Estado-nação, enquanto a segunda se configurava por seu aspecto religioso, característica predominante das universidades coloniais, que eram em sua maioria pontifícias e reais (BERNHEIM, 2003, p. 59).

Nesse sentido, a primeira universidade fundada na região adveio de ordens papais. Baseada no modelo de Henares, a Universidade Santo Tomás de Aquino (1538), localizada na República Dominicana, possuía forte caráter religioso, mas será oficializada pela coroa espanhola apenas em 1558. Já em 1551 são fundadas a Real y Pontificia Universidad de México e a Universidad Mayor de San Marcos (Perú). Essas duas instituições tiveram forte influência na região, principalmente por terem como modelo a universidade de Salamanca.

Las dos fundaciones universitarias más importantes del periodo colonial fueron las de Lima y México, ambas del año 1551. Fueron creadas por iniciativa de la Corona y tuvieron el carácter de universidades mayores, reales y pontificias. [...] Sus constituciones y estatutos, inspirados en la tradición salamantina hasta en los menores detalles, fueron adoptados o copiados por muchas otras Universidades del continente. En su trayectoria evolucionaron hasta constituirse en universidades del Virreinato, y son las precursoras de las "universidades nacionales" de América Latina. Santo Domingo, en cambio, puede considerarse como el antecedente de las universidades católicas o privadas. (BERNHEIM, 2003, p. 60)

Em alguns casos específicos, foi-se adaptando a estrutura universitária à realidade colonial. Isso pode ser verificado em algumas reformas, como a da universidade do México, realizada para o *acriollamiento* da mesma, ou seja, uma reconfiguração visando a realidade criolla. Já na Universidade de São Carlos de Guatemala, essa adaptação se deu de forma mais latente. No entanto, esse *acriollamiento*, apesar de aparentar uma atenção às colônias, não representa uma consideração dos saberes originários ou da pluralidade cultural, pelo contrário, representa uma escolha política e epistêmica para a formação de uma estrutura social hierárquica e categorizada segundo preceitos da modernidade.

A universidade tradicional do período colonial, em síntese, tinha como objetivo a adequação aos valores da classe dominante, predominantemente conservadores, e pode ser caracterizada por alguns eixos: “recorte senhorial e classista, com uma estrutura acadêmica unitária” (MOLINA, 2008, p. 131, tradução

nossa).

As universidades da região sofrem diversas modificações ao longo do tempo, e uma das fortes marcas se deve ao Iluminismo. Segundo Bernheim (2003), essa corrente de pensamento, paradigma englobante de complexas relações sociais, epistêmicas, culturais, teve grande influência nas reformas universitárias da época. Alguns centros universitários como o de São Carlos de Guatemala representaram certa adequação a um pensamento mais cartesiano e menos aristotélico-tomista no campo científico. No entanto, ressaltamos que o último permaneceu predominante como paradigma no campo filosófico por algum tempo após este processo.

Nos deteremos com mais afinco neste item pois nos parece importante. Até o presente momento desta reflexão, vimos um breve panorama sobre as universidades no período colonial, mas pudemos verificar que a matriz moderna do conhecimento – compreendendo este como gestado desde e somente por conta do encontro com o “outro” na colonialidade – não se instala completamente nas instituições universitárias desde seu início. A modernidade das universidades coloniais não tem sua face científica em seus primórdios, mas possui seu aspecto de modernidade eclesiástica. Como vimos no capítulo anterior, essa configuração religiosa da estrutura colonial é uma característica latente da primeira modernidade e se fez essencial para o estabelecimento de relações binárias de oposição pela diferença. Em síntese, a modernidade se situa sob diferentes prismas na universidade latino-americana, sendo a etapa colonial reveladora da complexidade de práticas e discursos encontrados em seus espaços ao longo do tempo.

Asimismo, podemos reprochar a la universidad colonial que vivió, en términos generales, al margen de su realidad, preocupada por asuntos que tenían poca relevancia para el verdadero bienestar de todos los miembros de su sociedad. En realidad, la Universidad colonial existió y trabajó en función de los grupos dominantes, creando una tradición clasista que aún se advierte en la mayoría de las universidades latinoamericanas. Acontecimientos como la misma Independencia, no perturbaron mucho su sosiego, pues ésta se gestó y realizó sin su participación, cuando no con su indiferencia y muchas veces a pesar del "espíritu de sumisión, de conformidad y de mansedumbre que el claustro universitario derramaba. (BERNHEIM, 2003, p. 64)

Posteriormente, ao analisar-se o período das recentes repúblicas,

percebe-se que não houve efetivamente uma transformação social. Podemos sim falar em transferência das relações de poder coloniais para os *criollos*, componentes centrais da classe administrativa e gerenciadora desses territórios recém-independizados. Este se faz um aspecto essencial na análise da colonialidade latino-americana, uma vez que mesmo após o domínio colonial direto, as estruturas coloniais permanecem transpassando as relações sociais de nossas localidades. Em âmbito epistêmico, devemos destacar que a construção da ideia de raça pela colonialidade e que conceituamos no capítulo anterior vai se multifacetar em diversas relações de poder nomeadoras dos sujeitos e suas respectivas coletividades. É nesse período histórico que a ideia de raça vai ter o discurso de mestiçagem como seu ancoradouro na construção dos símbolos dos novos Estados nacionais politicamente independentes, com forte impacto na continuidade da segmentação social.

As categorias modernas agora ganham outro aspecto nas repúblicas, devido à formalidade do poder *criollo* que substitui o imperial, sem substituir a estrutura discursiva basilar de nossas sociedades. Pelo contrário, essa construção discursiva de oposição binária e categorial vai permear ainda mais profundamente as raízes das mesmas, resultando em violências materiais, estruturais e simbólicas.

No decorrer do século XIX, os Estados recém-independizados vão se configurar como Estados oligárquicos (SAUTER, 1993) o que vai delinear as dinâmicas sociais ainda fortemente estratificadas e fazer da universidade latino-americana, bem como das outras esferas educativas, um espaço para construção do imaginário nacional.

A polarização entre conservadores (predominantemente *criollos*, *hacendados*, e do meio rural) e liberais (representados pela burguesia comercial e urbana e pela recente classe média letrada) se verificou também nas universidades, que vão se delinear entre instituições católicas e nacionais (STEGGER, 1974), sem que houvesse, no entanto, uma profunda transformação que se pretendesse desvincular da lógica de dependência (econômica e epistêmica) com a Europa.

A persistência da dependência epistêmica é representada na gradativa substituição do modelo colonial de universidade pelo modelo napoleônico,

que consistia em um caráter profissionalizante, não científico. Por ser externo e importado como os modelos anteriores, este tampouco atendia às necessidades locais de nossas sociedades. Algumas características da universidade colonial permanecem na universidade latino-americana com o modelo napoleônico, especialmente a segmentação e a elitização desse espaço, direcionado às camadas dominantes, predominantemente homens brancos de razoável poder aquisitivo.

La concepción universitaria napoleónica se caracteriza por el énfasis profesionalista, la desarticulación de la enseñanza y la sustitución de la universidad por una suma de escuelas profesionales, así como la sustitución de la investigación científica, que deja de ser tarea universitaria y pasa a otras instituciones (Academias e Institutos). La Universidad se somete a la tutela y guía del Estado, a cuyo servicio debe consagrar sus esfuerzos mediante la preparación de los profesionales requeridos por la administración pública y la atención de las necesidades sociales primordiales. Su misión es, por consiguiente, proveer adiestramiento cultural y profesional a la élite burguesa, imprimiéndole a la vez, un particular sello intelectual, promover la unidad y estabilidad política del Estado. (BERNHEIM, 2003, p. 66)

Nesse sentido, a adoção do modelo napoleônico representou uma ligação maior com os recentes Estados independentes, mas desvinculado da investigação científica. Esse modelo universitário forneceu profissionais para assumir cargos e postos nas estruturas das novas repúblicas, mas sem uma característica universitária de foco na construção do conhecimento por ele mesmo.

Para María Mercedes Molina (2008, p. 132), a universidade tradicional independentista se caracteriza principalmente por “[...] un carácter elitista, fiscal, donde se aboga por una universidad oficial encargada de preparar los funcionarios para el nuevo gobierno; con un conjunto de escuelas profesionales aisladas [...]”.

Em síntese, esse novo modelo de instituição serviu mais como utilitarismo que como espaço de compartilhamento e construção dos saberes. Vale ressaltar que as estruturas epistêmicas permaneceram elitistas e aristocráticas, representativas das classes dominantes e símbolos da estratificação social latente em nossas sociedades.

Bernheim (2003) aborda também os dois modelos clássicos da universidade nacional latino-americana entre os séculos XIX e XX: a de Santiago do Chile, fundada por Andrés Bello, e a do México, fundada por Justo Sierra. A primeira

teve maior influência na região e simbolizou uma relação com a urbanização. Nela a figura central da universidade passa a ser a do advogado, representante do modelo societal buscado pelas elites, o que não contemplou novamente as diferentes realidades internas desses Estados, sua pluralidade de condições materiais e simbólicas.

Já o modelo mexicano traduziu mais uma noção localizada de identidade e posteriormente de autonomia universitária importante para a região. Em âmbito simbólico, representou um maior atrelamento à ideia de ciência. Como vimos no capítulo anterior, a ciência moderna não é representativa da pluralidade. No modelo mexicano, o discurso identitário contrastava com a ideia moderna de ciência, o que destaca a contradição entre um apelo localizado de uma coletividade e um paradigma exógeno de conhecimento.

Quando nossas sociedades adentram o século XX, a universidade continua a manter as estruturas elitistas e estratificadas em seu interior. É nesse período que a nova classe média, que visualizava a universidade como possibilitadora de ascensão social e a percebia como estruturalmente oligárquica, protagoniza iniciativas de modificação da universidade.

La clase media emergente fue la protagonista principal del Movimiento, en su afán de lograr la apertura de la universidad, hasta entonces controlada por la vieja oligarquía y por el clero. La Universidad aparecía ante los ojos de la nueva clase como el instrumento capaz de permitirle su ascenso político y social. De ahí que el movimiento propugnara por derribar los muros anacrónicos que hacían de la universidad un coto cenado de las capas superiores. (BERNHEIM, 2003, p. 69)

É nesse contexto que a Reforma de Córdoba (1918) é construída como iniciativa de transformação da lógica universitária vigente. Ao falarmos da universidade na América Latina, não podemos deixar de mencionar brevemente esta reforma construída pelo movimento estudantil e fruto de um descontentamento das novas classes sociais do início do século XX com as velhas estruturas universitárias, que ainda mantinham forte característica colonial mesmo após as independências e que representavam em grande parte os interesses das elites econômicas e políticas. Apartada da realidade social e cultural, a universidade latino-americana mantinha o modelo napoleônico atrelado a um elitismo institucional. O movimento teve grande influência na região e representa, até os dias atuais, uma ruptura discursiva.

Para Carlos Alberto Torres (1999, p. 347), o movimento de Córdoba se situa em um contexto universitário correspondente ao seu tempo, ou seja, a universidade era oligárquica como o Estado recente. Segundo o autor, o movimento buscou desvincular o pensamento liberal da dominação oligárquica bem como estabelecer uma legitimidade democrática de consenso.

Segundo Carlos Bernheim (2003, p. 71), podemos sintetizar as ideias da reforma nos seguintes pontos: autonomia universitária, eleição pela própria comunidade acadêmica, livre docência, ensino gratuito, assistência estudantil, democratização do ingresso, extensão universitária, unidade latino-americana contra as ditaduras e o imperialismo, entre outras bandeiras.

La reforma propuso una universidad democrática basada en el cogobierno estudiantil, la autonomía política, administrativa y de enseñanza así como la selección del cuadro de profesores a través de formas de competencia públicas; propuso, además, el establecimiento de normas permanentes para la libertad de enseñanza, la gratuidad de la educación superior, la libertad de cátedra y la institución del profesorado visitante con posibilidad para el cuerpo estudiantil de optar por cursos paralelos ofrecidos por profesores de tiempo completo, así como la libre asistencia a clases. El modelo reformista pugnó por una universidad más ceñida al proyecto nacional y en pro del establecimiento de un régimen democrático y popular. Ésos fueron los objetivos y logros de la reforma que, con su ardor, cauterizaría la emergencia de un modelo democrático de universidad latinoamericana. (TORRES, 1999, p. 347-348)

Diferentes críticas são feitas ao movimento reformista de Córdoba, especialmente por representar a nova classe média da época e por não ter alcançado na prática diversos dos seus ideais e bandeiras. No entanto, pode-se pensar que esse movimento representa uma fração, um passo na jornada de modificação estrutural de nossas universidades latino-americanas. Há que se pensar na ampliação e no avanço das ideias de transformação universitária de modo a contemplar uma pluralidade maior de saberes para além do conhecimento moderno, e principalmente, intercambiar saberes com outros movimentos como de indígenas, de negros, de camponeses, de mulheres, enfim, efetivamente populares e considerando suas intersecções. Não há como almejarmos uma transformação universitária hoje sem considerar o aporte de Córdoba, mas há que construir pautas e bandeiras efetivamente tradutoras de nossa constituição sociocultural contemporânea.

Para Tomás Vasconi e Inés Recca (1971 apud TORRES, 1999, p. 350), a partir da década de 1950, começa-se a perceber um modelo ascendente de universidade, que caracterizam como "modernizante", representativa da lógica capitalista em sua fase "desenvolvimentista", especialmente porque fortalece a lógica de dependência, focando na formação de profissionais, na hiper especialização do conhecimento e apartando-se discursivamente de um posicionamento político. Segundo Torres (1999, p. 351), isso a diferenciaria do modelo latino-americano de universidade iniciado em 1918 com o movimento de Córdoba, uma vez que este defendia o acesso e a permanência de camadas sociais não representadas na universidade e se posiciona a favor do "poder universitario al servicio de un proyecto de transformación global [...]" (TORRES, 1999, p. 351).

Já nas décadas de sessenta e setenta, podemos verificar uma construção mais autônoma do conhecimento latino-americano. Para Edgardo Lander (2004, p. 176), diversas contribuições foram realizadas sem o enquadramento na estrutura disciplinar, ou seja, transcendiam as disciplinas categoriais modernas de economia, sociologia, antropologia etc. Essas contribuições também acabaram por questionar alguns dos preceitos do conhecimento moderno ocidental, ao focarem mais as interpretações analíticas sobre as questões de seu tempo do que em demonstrações metodológicas quantitativas (LANDER, 2004).

Por su parte, la noción de objetividad ligada a la noción de neutralidad del conocimiento científico, fue radicalmente cuestionada porque la noción liberal de conocimiento según la cual éste se justifica por sí mismo sin importar cuál es su utilidad - separación entre el científico y el político -, se violenta por completo cuando se asume que el conocimiento se hace desde un compromiso para el cambio, que el conocimiento es para la transformación y, por lo tanto, está comprometido con determinados sectores de la sociedad y no con otros. En fin, que no es posible separar conocimiento y política. (LANDER, 2004, p. 176)

Há que se acrescentar também que nesse período a universidade latino-americana representou um espaço de resistência aos regimes ditatoriais e ao imperialismo estadunidense.

Ao pretender-se a compreensão da universidade na América Latina e seus modelos influenciadores, nos deparamos com algumas características do modelo universitário estadunidense. Este modelo influencia nossas instituições

especialmente por conta de sua estrutura departamental, caracterizada pelas delimitações de áreas do conhecimento e de disciplinas, separação e compartimentação do conhecimento administrativamente e pedagogicamente.

A departamentalização é disciplinar, ou seja, se fundamenta na organização por disciplinas do conhecimento e essa característica pode ser encontrada em grande parte das universidades latino-americanas atualmente.

O que ocorre posteriormente, nas décadas de 1980 e 1990 é uma forte adequação de nossas universidades ao modelo neoliberal, resultado do contexto de exportação de uma perspectiva socioeconômica pelo mundo, fazendo uso da própria estrutura hierárquica do sistema internacional. Esse processo será melhor analisado em um item posterior neste capítulo, especialmente por tratarmos da mercantilização do ensino.

2.4 A UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA SITUADA NA MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO E NA GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO

Vivemos tempos de maior utilização do simbólico como instrumento de manutenção das estruturas de desigualdade. Esse aspecto tem se revelado essencial para a continuidade do modelo binário de categorização, mas também acaba por ser revestido de diferentes discursos, de modo a adequar-se às condições sociais, sem sua efetiva modificação. O conhecimento se encontra no centro desse debate, e a educação é, assim, percebida pelo modelo vigente como eixo não somente de formação dos sujeitos nos moldes estabelecidos, como também agora fornecedora de saberes que reforçam a sociedade mercantilizada. A universidade, em especial, se situa com ainda maior centralidade nesse contexto, principalmente pelo seu mito fundacional de detentora da patente do conhecimento. Desse modo, a universidade, particularmente em sua modalidade pública, é disputada discursiva e materialmente por intencionalidades diversas.

Nesse sentido, alguns pontos precisam ser apontados devido a sua importância. Um desses se refere à mercantilização do ensino superior, uma das facetas que o neoliberalismo exerce nas esferas nacionais. Segundo Ivonne Farah (2007, p. 10), há, no processo de neoliberalismo de alguns países, "[...] la expansión de la 'industria' educativa, la introducción de una racionalidad empresarial para

evaluar su desempeño y la promoción de universidades privadas".

Se faz de importância o destaque de que quando abordamos a universidade pública, não pretendemos analisar todos os meandros internos e externos que relacionamos à mesma. Entende-se que o processo de mercantilização da universidade não se verifica apenas nas instituições privadas, muitas das quais criadas no bojo da expansão do modelo neoliberal, mas perpassa também as públicas de maneira ainda mais complexa, através dos modelos de avaliação institucional majoritariamente quantitativos, dos critérios para direcionamento de verbas e/ou para seu corte, projetos com maior alcance de financiamento, entre outros fatores.

Quando analisamos anteriormente a racionalidade moderno-colonial, destacamos a matriz categorizante que esta possui e sua perspectiva mecanicista de que o todo pode ser analisado através de suas peças, como um relógio. O que podemos notar é que essa racionalidade não foi substituída pela racionalidade empresarial, mas sim modificada, alterada de acordo às novas demandas do sistema capitalista, aos seus preceitos e a sua ideologia, cada vez mais arraigada à ideia de que a melhor forma de compreender e administrar algo é imaginando-o como uma estrutura empresarial. Essa racionalidade moderna versão 2.0 pode ser encontrada como base para as privatizações de empresas estatais, nas terceirizações de serviços e cargos, e até mesmo em campanhas eleitorais, sob a consideração de que a administração pública necessita de igual gerenciamento ao da administração empresarial.

Enfim, essa racionalidade moderna em sua versão empresarial vai, então, influenciar fortemente as universidades públicas com a ascensão e difusão do modelo neoliberal, determinando características de seu funcionamento, a "utilidade" de pesquisas, a validade ou não de determinadas disciplinas e cursos, a verba destinada aos mesmos, o que influencia diretamente o sucateamento de alguns e a ótima infraestrutura de outros.

A ideia de inevitabilidade do modelo liberal em suas diversas atualizações e transformações está também latente na mercantilização do ensino superior. Vale ressaltar que essa é apenas uma face da modernidade-colonialidade, ou seja, esta ainda vigora, transformada conforme as novas condições. Pode-se

verificar esse modelo de mercantilização do ensino superior nas cartilhas e propostas da OMC e do Banco Mundial.

As diretrizes do Banco Mundial para a educação primavam, entre outros fatores, pela abertura ao setor privado e pela descentralização da administração e gestão (BOTTO, 2015), o que destacava o forte peso neoliberal do Consenso de Washington no modelo educacional propagado. A restrição de educação básica como apenas a fase primária e o conseqüente estímulo à participação do setor privado na educação secundária, média e superior são aspectos essenciais quando analisamos o Sistema Internacional desde o âmbito educacional. A dinâmica de abertura do setor educacional superior ao capital privado representa e sintetiza o modelo econômico neoliberal. Para Tchella Maso e Leila Yatim (2014), essa dinâmica ressalta fortemente a estrutura colonial do conhecimento, da mercantilização do ensino e do multilateralismo educacional, “em que distintos agentes passam a atuar em temáticas tidas como tipicamente estatais” (MASO, 2011, p. 20).

Ao mencionarmos anteriormente a atual disputa pelo espaço universitário, há outro aspecto latente além da materialidade da mercantilização do ensino. Referimo-nos à própria disputa discursiva do conhecimento universitário, especialmente por ainda representar majoritariamente a matriz epistêmica ocidental. É nesse bojo que a construção do discurso neoliberal adentra não somente as estruturas institucionais abordadas há pouco como também se faz presente na própria raiz da construção do saber, ou seja, como este é realizado, para quem, porque, como e com quais intencionalidades (LANDER, 2000).

Verifica-se que a universidade é um espaço de reprodução das relações sociais e da complexidade social de acordo com o contexto vivenciado no caminhar histórico. Não está, então, isenta das contradições, pelo contrário, majoritariamente seus processos internos se complexificam principalmente por sua função epistêmica.

Para Manuel Roberto Escobar (2007b, p. 49), o capitalismo posiciona de forma crescente a universidade na lógica de mercado, e seu cotidiano passa a ser profundamente influenciado por esta lógica. Como vimos anteriormente, há o aspecto material da influência mercadológica na universidade, não somente na

comercialização da mesma pelas instituições privadas, mas de forma mais complexa na própria dinâmica interna das instituições, nos órgãos de avaliação, na disputa por recursos, entre outros fatores que afetam fortemente as universidades públicas. Complementar a este aspecto material, encontra-se também uma face subjetiva, relacionada à construção de discursos, subjetividades, identidades.

A universidade está inserida no marco da modernidade e, como tal, não somente reproduz as contradições da mesma, como é discursivamente proclamada como local privilegiado da produção do conhecimento (moderno), e da "realización del proyecto moderno de civilización universal" (GARAVITO, 1999, p. 166 apud ESCOBAR, 2007b, p. 49). Isso se dá no contexto de transformação do próprio capitalismo, não mais em sua etapa industrial, e sim em formato globalizado fundamentado no consumo. Assim, a produção de conhecimento é influenciada a também modificar-se de formação da massa para o mercado de trabalho para formação e reforço da ideologia do consumo (ESCOBAR, 2007b, p. 51). É esta uma das características das subjetividades requeridas pelo sistema vigente; e a produção do conhecimento se situa com enorme importância na disputa pelo simbólico, pelo discursivo, podendo reforçar o *modus vivendi* ou questioná-lo por meio de saberes de resistência dialógica.

Verifica-se que a universidade se modifica conforme as transformações internas do próprio sistema e responde também à lógica de disputa de discurso. A universidade passou, como vimos no decorrer deste capítulo, de um espaço de formação das elites governantes para outro de formação em massa de força de trabalho – especialmente quando falamos do modelo universitário profissionalizante napoleônico – para agora vivenciar uma fase de capitalismo cognitivo, uma transformação interna do sistema em que o saber passa a ser disputado pelo mercado. Segundo Montserrat Galcerán (2003, p. 11), o capitalismo cognitivo "hace de la producción de conocimiento una actividad sujeta a todos los mecanismos de la producción capitalista y de la mercantilización de sus productos/servicios". Desse modo, o ensino superior vem sendo cada vez mais considerado como serviço e não como direito (ESCOBAR, 2007b, p. 52), o que pode ser verificado não somente nas instituições privadas, mas de forma ainda mais preocupante, nas instituições públicas. Conceitos como *produtividade*,

competitividade, rentabilidade, eficácia, estão já fincados nas estruturas universitárias e nos órgãos públicos responsáveis pelas mesmas.

Isso configura uma temporalidade universitária não somente moderno-colonial – que, como vimos, é fundacional da universidade ocidental e, por consequência, da universidade latino-americana –, mas também capitalista, o que significa dizer que não somente responde de forma crescente às demandas materiais do grande capital como também, e de maior complexidade, às lógicas simbólicas deste, a saber, aquelas relacionadas às subjetividades desse espaço.

El asunto es entonces que la academia se reconfigura en el escenario de la sociedad de consumo al punto que el mercado se instala como modelo central en la educación, incidiendo profundamente en la práctica pedagógica, la investigación y las maneras de habitar la universidad. Además, tal modelo se vincula a las subjetividades de manera que los individuos naturalizan este sentido de universidad, lo asumen como el único y el más válido posible, e incluso lo incorporan en sus narrativas vitales. (ESCOBAR, 2007b, p. 53)

Essa naturalização da universidade mercantilizada é chave conceitual central quando pretendemos compreender as dinâmicas do saber desde uma perspectiva crítica e dialógica. Uma vez que consideremos os sujeitos do meio acadêmico como articuladores de discursos e práticas posicionados e parciais, o conhecimento se revela como mais intersubjetivo do que propõem as perspectivas mais positivistas. Nesse sentido, a lógica de poder do sistema vigente se insere no espaço universitário não somente através da materialidade e das estruturas, mas principalmente pelos símbolos que os sujeitos reproduzem ou aos quais resistem. Em síntese, verifica-se uma luta pelo sentido (ESCOBAR, 2007b, p. 54), pelo significado, pelo discurso, na academia.

Esse capitalismo cognitivo atrelado à dinâmica do mercado representa uma das faces da geopolítica do conhecimento e se encaixa às, já antigas, estruturas modernas da universidade. Isso porque a localização de uma instituição de ensino superior será fator chave para a disposição do conhecimento a nível mundial. Verifica-se, por exemplo, que os mais difundidos ranqueamentos de universidades são realizados desde a Europa e Estados Unidos, desconsiderando aspectos locais e formas próprias de construção do saber acadêmico. Tendo em vista a lógica moderna em sua fase capitalista globalizada, a produção de

subjetividades universitárias podem ser vistas como intensamente vinculadas aos símbolos desta lógica. Ou seja, a modernidade como dinâmica estruturante baseada no binarismo e na oposição pela diferença continua latente, adicionada à dinâmica capitalista. Significa dizer que a produção do conhecimento acadêmico se vê cada vez mais atrelado e ditado pelas regras do mercado, mesmo quando discursivamente minimizadas, fazendo com que o conhecimento represente possibilidades de lucro.

A crescente especialização do conhecimento na instância universitária é uma camada desse processo e representa uma tendência à passagem de um conhecimento analítico das relações sociais para um conhecimento operacional, o que representa uma redefinição da função social da universidade ao modelo do capitalismo global (ESCOBAR, 2007b, p. 56-58). Vale a pena ressaltar que a universidade, como vimos em seções anteriores, é representativa de processos históricos diversos e sofre variadas modificações, sem que isso retrate uma transformação em aspectos fundacionais. Com isso, a hierarquização dos saberes e sujeitos internamente, a exclusão/invisibilidade de muitos, a reprodução de dinâmicas de subalternização estão presentes na estrutura e nos símbolos da universidade moderna desde seu início. Portanto, o capitalismo adiciona outros aspectos à universidade moderna, complexificando ainda mais seu cotidiano.

Paradójicamente en ese capitalismo que como poder dominante actúa en la producción de las subjetividades, normalizando, segmentando y subordinando tanto identidades como conocimientos, la posibilidad de emergencia de formas alternativas que se le opongan quizás reside en la configuración de unos cuerpos que no se adapten y devengan en creación de otros modos de existencia. De allí la pregunta angustiante por una universidad que no se extravíe en los flujos del mercado y que potencie las afecciones de quienes la habitamos y construimos. Una universidad que despierte pasiones por los saberes y aliente muchas formas posibles de conocer y comprender los mundos. (ESCOBAR, 2007b, p. 59).

Essencial se faz o apontamento de que essa faceta do capitalismo em esfera cognitiva só é possível devido à própria dinâmica do conhecimento moderno. Com isso queremos dizer que há nuances centrais da modernidade que se situam na esfera do saber como aquela capaz de difundir preceitos cristalizados

desse paradigma. Por isso, aborda-se a colonialidade do saber e a geopolítica do conhecimento como mecanismos essenciais para a manutenção da modernidade em termos simbólicos, o que, somadas às demais esferas de condições materiais de desigualdade, resultam em uma forma de viver, pensar e sentir o mundo que se impõe às demais com discurso de ser a única válida, irresistível, até mesmo inevitável.

A universidade se situa nesse contexto por sua própria conformação histórico-social, sua temporalidade e por representar um espaço onde o conhecimento moderno encontra privilégio não somente em âmbito interno, mas principalmente por que passa a usufruir de mecanismos simbólicos perante o tecido social. Eis um aspecto problemático, pois acaba por majoritariamente retroalimentar as relações de poder. Ao mesmo tempo, esse aspecto pode representar um instrumento de luta quando sujeitos e coletividades críticas ao sistema vigente e suas contradições se utilizam de seu espaço.

Como vimos no capítulo anterior, uma das formas de analisarmos criticamente o conhecimento moderno é a partir de seus eixos fundamentais, seus conceitos-chave, tais como *objetividade*, *neutralidade*, *universalidade*, essencializados como critérios para validade de uma construção analítica. A universidade, quando modificada pela modernidade e seus preceitos, será edificada como o lugar privilegiado e especializado do conhecimento moderno, principalmente por reforçar a lógica de separação típica da modernidade: homem/natureza, razão/corpo, situando o conhecimento abstrato e pretendidamente universal (LANDER, 2004).

Esses aspectos estão não somente relacionados à geopolítica do conhecimento como são fundamentais para sua análise. Isso porque seus conceitos-chave anteriormente apontados são formulações próprias de intencionalidades de sujeitos de um contexto histórico local muito diverso dos demais aos quais se defende a difusão do conhecimento moderno. Em outras palavras, não representam outras realidades. Adicionalmente, obedece a uma ordem mundial construída em relações de poder hierárquicas engendradas pela colonialidade. Para Edgardo Lander (2004), as Ciências Sociais se originam em um contexto muito específico da Europa do século XIX, caracterizado por uma disciplinarização do saber, que se

soma a um contexto político não representativo de outras realidades mundiais, bem como uma ascensão do liberalismo em suas diferentes facetas.

Com isso, criam-se as disciplinas nas Ciências Sociais, segmentando as análises com base nos critérios de uma localidade em detrimento de outras.

Esta concepción es lo que heredamos como construcción universitaria en todas las regiones del sur. Cuando aquí se crean las universidades, se organizan con base en la división disciplinaria característica de las universidades del Norte. De esta manera, se establecen por supuesto escuelas de sociología, de economía, de estudios políticos, de antropología, repitiendo de este modo la constitución disciplinaria de la academia del Norte. (LANDER, 2004, p. 171).

Para além da disciplinarização das Ciências Sociais e da própria estrutura da universidade moderna, ocorre também a naturalização de um modo de vida, sintetizado na definição de liberal, como modelo a ser seguido, ponto final de uma suposta rota linear e universal pela qual todas coletividades deveriam passar. Para Edgardo Lander (2004, p. 171), a universidade latino-americana representou um espaço estratégico de colonialismo interno nas localidades não situadas geográfica e epistemologicamente no “Norte” para defesa do modo de vida liberal, justamente por reproduzir essa lógica do “dever ser” da modernidade, essa linearidade determinista e não representativa de caminhos outros pelos quais poderíamos seguir.

2.5 CONSIDERAÇÕES

Podemos considerar, então, que essa reprodução interna, pelas elites de nossos países, de um “dever ser” - em termos políticos (democracia liberal burguesa), sociais (organização linear e progressiva), culturais (modo de vida liberal, de consumo, branco) - sintetiza uma violência simbólica, aquela mais fluida em sua compreensão, mas extremamente intensa quanto aos impactos nos sujeitos e suas respectivas coletividades a partir de um imaginário padronizado pelas hierarquias modernas.

Agora, isso não significa apontar “um fim da história universitária”, mas ressaltar os perigos presentes no espaço acadêmico, especialmente para

sujeitos e coletividades críticos ao status quo e que ocupam a universidade como forma de resistência e com intencionalidades de transformação positiva e desde as pluralidades. Nesse sentido, consideramos que se faz necessária uma perspectiva de integração solidária desde o âmbito educacional para questionamento das estruturas e dos discursos hegemônicos do meio universitário de nossa região.

3 A UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA E A INICIATIVA PEDAGÓGICA DE FUNDAMENTOS DE AMÉRICA LATINA

A construção de uma análise sobre um fenômeno móvel, fluido e em movimento como uma universidade tão recente é desafiadora por diversos motivos. O primeiro trata do arcabouço de perspectivas possíveis sobre o projeto original e outros projetos UNILA construídos ao longo de sua existência. O segundo motivo se traduz nas dificuldades metodológicas para acesso a dados e informações da UNILA e do Ciclo Comum, não havendo uma preservação oficial ou institucional do histórico de transformações passadas por ambos. Essas dificuldades traçaram diversas modificações no trilhar da pesquisa para o presente capítulo. O terceiro, e não menos importante, resulta da construção subjetiva da pesquisadora, cuja vivência como sujeito imerso na dinâmica universitária da UNILA propiciou, concomitantemente, uma intimidade e um envolvimento. Tal fator ressaltou a impossibilidade de objetificar, em termos de separação entre aquele que analisa e aquele que é analisado, separação esta já amplamente questionada ao longo do trabalho, mas que neste momento se revela em sua mais profunda faceta. Assim, opta-se, como posicionamento epistêmico, nomear a UNILA não como “objeto de estudo”, mas como espaço com o qual desenvolveu-se um aprendizado mútuo.

Neste capítulo, propõe-se a compreensão de aspectos epistêmicos da proposta da UNILA desde um dos seus eixos principais, o conjunto de disciplinas de Fundamentos de América Latina. Para tanto, optou-se por um caminho composto, primeiramente, por uma análise de influências à ideia e uma universidade latino-americana; seguida de um momento mais descritivo sobre a implementação da UNILA, dando-se prioridade aos aspectos mais relacionados ao Ciclo Comum. Posteriormente, dedica-se um tempo na descrição dos modelos do eixo América Latina², partindo, por fim, a uma escuta a alguns membros do corpo docente, entrevistados sobre suas vivências e percepções quanto a Fundamentos de América Latina.

2 Uma observação metodológica se faz importante. Na coleta de dados, nos deparamos com a ínfima e, em alguns casos, inexistente presença de documentos oficiais sobre as primeiras experiências do eixo de América Latina. As informações apresentadas resultam de relatos (em documentos majoritariamente não publicados, disponibilizados pelos próprios autores), combinados aos poucos dados oficiais localizados.

3.1 INFLUÊNCIAS PARA UMA UNIVERSIDADE DE CARÁTER REGIONAL

A ideia de uma universidade regional não data do século XXI. Segundo o Plano de desenvolvimento institucional (PDI) 2013-2017 da UNILA, na década de 1960 a intencionalidade de construção de um projeto universitário voltado à região aparece no espaço da União de Universidades da América Latina e Caribe (UDUAL) (UNILA, 2013a, p. 9). Quanto à UDUAL, se faz interessante mencionar que a integração latino-americana aparece em um dos objetivos da Carta de Universidades Latino-americanas, cuja assinatura se levou a cabo na III Assembleia Geral do organismo em 1959. Dito objetivo consiste em “alcançar a integração cultural da América Latina” (UDUAL, on-line). Apesar da não menção atual da ideia de uma universidade regional, há que se sublinhar a importância do organismo em relacionar a educação superior com a integração e, mais profundamente, a integração cultural.

A concepção da universidade como locus estratégico para os Estados e para a intensificação de suas relações bilaterais e multilaterais também foi frequentemente apontada na década de 1990, sob forte influência da proposta neoliberal de internacionalização do ensino superior promovida pela Organização Mundial do Comércio (OMC). Isso para ressaltar que foram e continuam sendo diversas as intencionalidades que posicionam a universidade como essencial na lógica internacional.

Passando para a primeira década do século XXI, volta-se a pensar a educação, e especialmente a educação superior, como eixo importante de integração regional. Interessante notar que é no espaço do Mercado Comum do Sul (Mercosul), organismo criado com forte objetivo comercial e cujos princípios se dão no contexto de maior intensidade do neoliberalismo, que essa pauta toma certo impulso. A conjuntura política da região e os alinhamentos de políticas externas mais independentes das relações “Norte-Sul” também moldou relativamente este organismo, que amplia suas pautas para além da lógica meramente comercial, incluindo uma dimensão maior de temas sociais e culturais. Iniciativas como o Foro Consultivo Econômico-Social (FCES), o Fórum Universitário do Mercosul (FOMERCO), a Reunião Especializada em Agricultura Familiar (REAF), a Reunião

de Altas Autoridades sobre Direitos Humanos e Chancelarias do MERCOSUL e Estados Associados (RAADH), o Instituto de Políticas Públicas em Direitos Humanos (IPPDH) e a Reunião Especializada de Autoridades Cinematográficas e Audiovisuais do Mercosul (RECAM) são alguns exemplos que o organismo aponta como tentativas de maximização da participação social (MERCOSUL, on-line).

No entanto, há que se destacar a existência de fragilidades nesse processo de participação social, dadas majoritariamente pela estrutura institucional do Mercosul que complexifica a chegada de demandas e proposições socioculturais advindas de movimentos sociais e demais coletividades participantes dos espaços de discussão. Nesse sentido, a transposição entre o discurso do organismo e a prática ainda se mostra um desafio.

Esse panorama nos ajuda a compreender melhor a conjuntura mais recente do papel da educação superior nas instâncias do órgão. Vale ressaltar que mesmo no contexto neoliberal já se sublinhava essa intencionalidade, inclusive com a criação, no Setor Educacional do Mercosul (SEM), de uma área dedicada à educação superior, a Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior (CRC-ES) (KRAWCZYK; SANDOVAL, 2012). Essa informação é extremamente relevante para identificar as diversas formas de posicionamento da educação nas políticas regionais, algumas das quais se verificam como fortemente atreladas a uma noção neoliberal de internacionalização e integração educacional ao mercado.³

Quando anteriormente apontamos certa modificação, ainda que de difícil prática, no âmbito do Mercosul, queremos dar alguns elementos para uma análise conjuntural no organismo durante a primeira década do século XXI e isso também acabou por permear os posicionamentos quanto ao tema educacional no bloco.

A presente contextualização mercosulina se faz essencial principalmente porque a UNILA surge em grande parte da ideia de uma Universidade do Mercosul. Há poucos registros do período de idealização dessa

3 Como analisamos no segundo capítulo, a educação – e especialmente a superior – é considerada como estratégica para a consolidação da conjuntura neoliberal ao redor do orbe. O Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio possuem políticas, cartilhas e diretrizes muito específicas para os países quanto ao tema. Para mais informações, conferir: BANCO MUNDIAL. La enseñanza superior. Washington, D.C. 1995.

proposta, mas pode-se verificar seu início como iniciativa bilateral entre Brasil e Argentina, especificamente em um protocolo de cooperação cuja firma se deu em 2006 entre os ministros Fernando Haddad e Daniel Filmus (LORENZONI, 2006).

Dentro do espírito do Plano de Ação 2006-2010 do SEM de conferir à educação um papel fundamental e estratégico dentro do projeto de integração regional do Mercosul e da necessidade de construção de políticas que articulem a educação com o processo de integração, Brasil e Argentina assinaram o “Protocolo de Criação do Mecanismo Permanente Conjunto em Temas Educacionais” em Buenos Aires, no dia 19 de julho de 2006, um mês após a XXX Reunião de Ministros da Educação do Mercosul. (ALMEIDA, 2015)

Ainda durante o ano de 2006, entre 18 e 19 de setembro, realiza-se o Seminário de Educação Superior e Integração Regional na cidade de Foz do Iguaçu, espaço no qual a proposta de uma Universidade do Mercosul é oficialmente discutida entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai (BASTOS, 2006).

No entanto, a proposta não obteve avanço significativo no bloco regional e com maior dificuldade nos âmbitos internos dos países. Diversos motivos podem ser levantados para essa dificuldade: as condições de assimetria ainda predominantes entre os países, as conjunturas educacionais muito diversas, as intencionalidades em termos de política externa por parte do Brasil, entre outros.

O Brasil continua a impulsionar a ideia em suas instâncias governamentais, o que pode ser verificado no Projeto de Lei n° 17 de 2007 no Senado Federal, e segundo a qual “Autoriza o Poder Executivo a criar a Universidade do Mercosul, com sede no Estado do Rio Grande do Sul e dá outras providências” (BRASIL, 2007). Em seu artigo 2°, apresenta como objetivo da instituição “[...] a oferta de educação superior, compreendendo atividades indissociadas de ensino, pesquisa e extensão, tendo como focos de atenção as questões dos países membros do Mercosul e o atendimento aos estudantes dessas nações.” (BRASIL, 2007, p. 1). Há, ainda, a menção de sua contribuição institucional ao “desenvolvimento científico, artístico e cultural” (BRASIL, 2007, p. 3) dos países do bloco.

Esse breve transcurso pela proposta de uma Universidade do Mercosul nos auxilia a compreender a posterior construção da ideia de uma universidade brasileira vocacionada à integração latino-americana.

Quando da incorporação unilateral de um projeto de universidade

latino-americana pelo Brasil, há que se destacar sua inserção ao que se passou a caracterizar como universidades da integração, projetos de instituições brasileiras de educação superior com vocações singulares. Além da UNILA, conformam esse grupo a Universidade da Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB), a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e a Universidade Federal da Integração Amazônica (UNIAM), hoje Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) (LORENZONI, 2009).

O Presidente da CI-Unila comenta a apresentação de Alessandro Candeas e destaca duas questões: a) a Unila será a contribuição brasileira ao Espaço Regional do Mercosul; b) a Unila além de valorizar sua inserção no Mercosul, pretende através do conhecimento compartilhado contribuir para a integração da América Latina, do México, passando pela América Central até a Argentina e o Chile. (TRINDADE, 2008 apud IMEA, 2009)

Apesar de ainda ser considerada por muitos como a universidade do Mercosul devido à influência desse projeto inicial, a UNILA possui identidade própria, mais abrangente em âmbito sociocultural, e cujas dificuldades majoritariamente derivam da estrutura institucional e do sistema educacional brasileiros.

A proposta da Universidade Federal da Integração Latino-americana resulta de múltiplos anseios e influências de seus idealizadores, mas poder-se-ia dizer que, indiretamente, conflui ideias mais subjetivas de uma universidade regional.

3.2 A IDEALIZAÇÃO E A ATIVIDADE DA COMISSÃO DE IMPLANTAÇÃO DA UNILA

Nesta subseção, trataremos das ideias, noções e motivações que guiaram a construção do projeto UNILA, entendendo esta fase como inicial quando analisada a universidade em amplo espectro.

A concretização e abertura da UNILA em 2010 confluiu de um trabalho complexo, composto de diversos profissionais desde 2007 por intermédio da Comissão de Implantação da UNILA (CI-UNILA) e sob tutoria da Universidade Federal do Paraná (UFPR)⁴. A Portaria nº 43 de 17 de janeiro de 2008 é o instrumento que instituiu a Comissão pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC), onde podemos destacar como objetivos a

4 Termo de cooperação assinado em junho de 2008.

realização de

‘estudos e atividades para o planejamento institucional, a organização da estrutura acadêmica e curricular e a administração de pessoal, patrimônio, orçamento e finanças, visando atender os objetivos do Projeto de Lei’ (art.2), ‘com o apoio de especialistas, escolhidos por sua competência no âmbito latino-americano e internacional’ e buscando ‘atuar em rede com as universidades brasileiras, em intercâmbio com as instituições universitárias dos demais países da América Latina e organismos de integração regional’ (art.3, parágrafo único) (BRASIL, 2008 apud IMEA, 2009, p. 61-62)

A Comissão teve como presidente o professor Hélgio Trindade, posteriormente o primeiro reitor *pro tempore* da UNILA, ex-reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e também foi composta por outros 12 membros: Alessandro Warley Candeas, Carlos Roberto Antunes, Célio Cunha, Marcos Ferreira da Costa Lima, Mercedes Loguércio Cánepa, Gerónimo de Sierra, Ingrid Piera Andersen Sarti, Paulino Motter, Raphael Perseghini Del Sarto, Ricardo Brisolla Balestreri, Paulo Mayall Guillayn, Stela Maria Meneghel.

No livro “A Unila em Construção”, publicado em 2009 pelo Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA) junto da CI-UNILA, há a expressão de três direções/pilares para o projeto UNILA:

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; e 3) compartilhamento recíproco de recursos e conhecimentos científicos e tecnológicos com professores e estudantes da América Latina. (IMEA, 2009, p. 16).

Menciona-se, então, que a CI-UNILA traçou princípios ético-políticos para a formalização das ideias contidas nos pilares anteriormente citados. Dentre os princípios apontados, destacam-se

[...] a liberdade para ensinar e pesquisar em uma cultura acadêmica inter e transdisciplinar considerada, hoje, indispensável para a busca de soluções aos desafios latino-americanos; o fortalecimento das relações culturais e a valorização da cultura e da memória latino-americana; a promoção do intercâmbio e da cooperação respeitando as identidades culturais, religiosas e nacionais; a consolidação e aprofundamento da democracia e o maior conhecimento recíproco entre os países latino-americanos visando contribuir para a integração regional. (IMEA, 2009, p. 16).

Algumas características norteadoras merecem atenção especial. As

noções de inter e transdisciplinaridade regularmente se fazem presentes no início de projeção da UNILA como um eixo central da proposta. “A evolução do conhecimento disciplinar para o inter e transdisciplinar, em que pesem a magnitude dos desafios metodológicos, deve ser praticada e perseguida pela Unila.” (IMEA, 2009, p. 17). Esse eixo inter e transdisciplinar de um projeto universitário inserido em um contexto mundial de geopolítica do conhecimento e hegemonia da episteme moderna se destaca por sua tentativa de posicionamento quanto à construção do conhecimento e sua prática se demonstra desafiadora.

Estas noções são relacionadas a outros conceitos igualmente importantes, tais quais “convivência intelectual” e “diálogo intercultural”, este pensado pela CI-UNILA como “[...] um dos pontos nevrálgicos do projeto pedagógico.” (IMEA, 2009, p. 17). Ademais:

Haverá de considerar que a busca da integração passa necessariamente pelo reconhecimento das diferenças entre as diversas culturas da América Latina. Aprofundar o conhecimento das diferenças certamente favorecerá a identificação das convergências que são importantes para a construção conjunta de novos horizontes. A Comissão entende que a análise da especificidade de cada cultura ou subcultura precisa estar presente no currículo da Unila e que sua explicitação e valorização constituir-se-ão os pilares éticos mais significativos. (IMEA, 2009, p. 17).

Assim, percebe-se o destaque dado pela comissão ao aspecto intercultural do projeto inicial da UNILA. Essa intencionalidade nos permite indagar sobre como diversos elementos presentes nas plurais construções identitárias das realidades sociais são majoritariamente excluídos das práticas universitárias tradicionais, apesar de debatidas conceitualmente em seus espaços.

Importante se faz a identificação de um anseio por interação de saberes. Em suas palavras, 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.” Como abordado nos capítulos anteriores, a ideia de saber acadêmico como unicamente válido é um dos pilares da construção da distância para com os demais saberes. A menção dessa interação epistêmica demonstra uma abertura, ao menos discursiva, do projeto inicial da UNILA a esses outros saberes.

Outro ponto a ser destacado refere-se à concepção da CI-UNILA

quanto ao tema de escolarização terciária na América Latina. É demonstrado como objetivo pela Comissão a ideia de “cooperação solidária” interinstitucional, o que remete a um aprofundamento das relações entre universidades da região, para além dos vínculos tradicionais de mobilidade acadêmica. Vale a pena mencionar a importância deste ponto, uma vez verificada a debilidade dos vínculos universitários da região. Apesar de iniciativas como a Rede da Associação de Universidades do Grupo de Montevideu (AUGM) e acordos bilaterais entre instituições para mobilidade, não ocorre um transbordamento para outras iniciativas mais profundas e falta uma facilitação burocrático-administrativa quando o tema é a educação superior na América Latina. Desde a dificuldade de validação de diplomas entre os países da região, tema ainda sem um procedimento padrão, até a difusão de sistemas e tecnologias autônomas já existentes em diversas universidades, a integração universitária regional padece de um impulso concretizador.

Após suas três primeiras reuniões, a Comissão de Implantação apresenta a primeira ideia da missão da UNILA como sendo

Contribuir por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão, próprias das instituições universitárias, para uma América Latina mais justa, plural, democrática e solidária, procurando desenvolver (através do conhecimento) uma cultura de integração entre os povos latino-americanos que valorize o estudo de questões sociais, econômicas e culturais, em áreas de interesse comum à região e a inserção soberana do continente no contexto internacional. (IMEA, 2009, p. 74).

Também inserem-se objetivos da futura instituição. Para a CI-Unila, os objetivos da nova universidade seriam:

- Constituir um espaço de diálogo e de reflexão sobre questões emergentes e desafios comuns à América Latina, tornando a Unila um centro catalisador de cientistas e pensadores de várias procedências.
- Promover a integração e cooperação internacional solidária, contribuindo para a geração de uma cultura de paz.
- Desenvolver um projeto pedagógico que enfatize a produção e difusão do conhecimento inter e transdisciplinar.
- Elaborar uma visão prospectiva da sociedade latino-americana, para o fortalecimento da região no cenário internacional.
- Valorização dos saberes tradicionais e das expressões socioculturais dos povos da AL buscando a equidade social e a cidadania plena. (IMEA, 2009, p. 74).

Há que se evidenciar também os princípios orientadores que a CI-Unila, em suas primeiras reuniões, propõe para a estrutura administrativa e de gestão da UNILA, dos quais podemos destacar a não verticalização, a flexibilidade e a multiplicidade de modelos (IMEA, 2009, p. 75).

Quanto à gestão acadêmico-pegagógica, a inter e transdisciplinaridade aparecem com força norteadora para a inovação educacional entre áreas comumente presentes no ambiente universitário desde uma criação coletiva de conhecimentos sobre a América Latina (IMEA, 2009, p. 75).

Feito um breve histórico da idealização da UNILA, enfocaremos alguns pontos sobre a proposta de seu Ciclo Comum. Primeiramente, há que sublinhar o ainda incipiente acesso a dados profundos da UNILA, cujos motivos podem ser resultado tanto de sua existência recente quanto da sua peculiaridade institucional e vocacional, o que complexifica a compilação.

3.3 O CICLO COMUM DE ESTUDOS E O EIXO DE AMÉRICA LATINA

O estudo sobre a idealização e a implantação da UNILA nos permite diversos fios possíveis, aqueles através dos quais pode-se compreender melhor sua existência. A escolha de um fio condutor nos facilita o entendimento mais profundo de nuances específicas desse estudo de caso, não como recorte segmentado e apartado dos demais, mas como catalisador dos debates teórico-conceituais propostos neste diálogo investigativo. Nosso fio condutor é difícil de ser categorizado como eixo, conjunto ou grupo de disciplinas, sintetizado atualmente sob o título de Fundamentos de América Latina, um dos três componentes do Ciclo Comum de Estudos da UNILA. Para chegarmos a esse fio condutor, o qual será analisado posteriormente, se faz mister um breve panorama do surgimento do Ciclo Comum.

Já na primeira reunião da CI-Unila (Brasília, março de 2008) podemos encontrar a ideia de um núcleo comum de estudos, apontada por Mercedes Canepa (IMEA, 2009, p. 67). A mesma integrante da Comissão sugere na segunda reunião (Foz do Iguaçu, abril de 2008) “que todos os alunos tenham acesso a um conhecimento básico sobre a América Latina” (IMEA, 2009, p. 71).

Como síntese das três primeiras reuniões da CI-Unila para o aspecto de organização curricular, encontramos sua primeira definição da seguinte forma:

“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” (IMEA, 2009, p. 77).

Ainda sobre o Ciclo, na quinta reunião da CI-UNILA (Curitiba, setembro de 2008), vê-se um pouco o debate sobre a ideia de um ciclo comum. Na reunião, expressou-se a sugestão de composição curricular com um ciclo básico, um ciclo profissional e um ciclo final de integração (IMEA, 2009, p. 86). Nesse momento, o ciclo básico teria “20 créditos divididos em três campos: fundamentos da integração, competências e habilidades para cursos superiores e iniciação ao campo de estudos.” (IMEA, 2009, p. 86). Diversas sugestões complementares surgem na reunião, inclusive a proposta de Marcos Lima sobre a necessidade das disciplinas de “História da América Latina” e “Epistemologia” serem fundamentais para o ciclo, com objetivo de “nivelar os alunos latino-americanos para que todos tenham um conhecimento mútuo” (IMEA, 2009, p. 86).

Na sétima reunião da CI-UNILA, o tópico sobre um ciclo básico é retomado quando da discussão sobre os cursos. Na data, Héglio Trindade expõe a primeira ideia de formato trabalhado até o momento, qual seria: ciclo básico de dois semestres, seguido do ciclo profissional de quatro a seis semestres e, por fim, uma sugestão de dois semestres de integração latino-americana (IMEA, 2009, p. 92). Vê-se que essa estrutura proposta foi em muitos aspectos modificada e a ideia de um ciclo final direcionado ao estudo da integração latino-americana deixou de existir, fazendo com que a temática ficasse minimizada e diluída nos conteúdos programáticos do futuro Ciclo Comum.

Posteriormente, na décima reunião da comissão (Foz do Iguaçu, maio de 2009), o ciclo básico é novamente apresentado, dessa vez por meio da proposta de Célio Cunha, que é debatida intensamente pelos demais membros e que volta à pauta na reunião posterior para mais detalhamento (Foz do Iguaçu, junho de 2009). Para Célio Cunha, “o ciclo daria tempo de sedimentar o projeto pedagógico da universidade. A ideia é de um ciclo integrador.” (IMEA, 2009, p. 105). É no debate sobre um Ciclo Básico que percebe-se um posicionamento mais forte de membros da CI quanto ao pluralismo e a diversidade. Para Gerónimo Sierra, por

exemplo, “o pluralismo é uma solução, recolher nos cursos a diversidade e apresentação das tensões e problemas sobre a América Latina. A integração é um tema com várias perspectivas. A única solução é o pluralismo científico.” (IMEA, 2009, p. 106). Ingrid Sarti, por sua vez, defende que “deve-se pensar na formação de alunos para atuarem na diversidade” (IMEA, 2009, p. 106).

Após a décima primeira reunião da CI-UNILA, criam-se quadros de apresentação da Proposta Preliminar da Concepção Acadêmico-Pedagógica da Unila (IMEA, 2009, p.106-108), os quais sintetizam o debate realizado até então em propostas para cada aspecto da criação da nova universidade. Quanto ao aspecto acadêmico-pedagógico, elencam-se os itens: “1) cursos bilíngues; abordagem inter e transdisciplinar; campos interdisciplinares do saber e centros experimentais/núcleos temáticos; tutoria; e ciclos de estudos: primeiro ciclo e estudos (2 semestres), ciclo profissional (4 a 6 semestres) e ciclo integrador.” (IMEA, 2009, p. 107). O documento ainda descreve o primeiro ciclo de estudos como composto por 40 créditos, e distribuído em três eixos temáticos: “fundamentos da integração latino-americana”, “formação metodológica e instrumental” ou “competências e habilidades para os estudos superiores” e “introdução/iniciação ao campo específico de estudos”.

A Subcomissão Estrutura dos Cursos, uma das quatro criadas pela CI no âmbito interno, em sua proposta para organização do primeiro ciclo de estudos da UNILA justifica os três eixos supracitados como sendo respostas a cada um dos desafios encontrados.

Na organização do Ciclo Básico da Unila há três desafios que sobressaem. O primeiro diz respeito à própria vocação integradora da universidade no contexto da América Latina. Essa vocação requer a internalização de valores básicos da diversidade regional e o exame crítico interdisciplinar da história e dos desafios do continente; a segunda questão refere-se à necessidade de preparar os estudantes para os estudos universitários, dotando-os das ferramentas indispensáveis à aquisição e produção de conhecimentos; por último, destaca-se a importância da iniciação do estudante ao campo profissional por ele escolhido. (IMEA, 2009, p. 110).

Após diversas reuniões, esta é a última menção do ciclo básico, ou primeiro ciclo de estudos nos documentos oficiais. A partir do início das atividades da UNILA, não há documentação sistemática e publicizada sobre as modificações internas, devido, entre outros fatores, à sobrecarga de funções e tarefas pelos

primeiros docentes da universidade. Portanto, continuaremos com as análises sobre o Ciclo Comum da UNILA a partir dos elementos levantados na vivência cotidiana e em alguns documentos disponíveis, como o Projeto Pedagógico do Ciclo Comum de Estudos (UNILA, 2013b).

Em artigo apresentado internacionalmente, o professor Nilson Araújo de Souza, um dos docentes visitantes no período de implantação da UNILA, compartilha alguns aspectos da formulação do Primeiro Ciclo de Estudos. Souza cita o documento de trabalho *Organização do Primeiro Ciclo de Estudos da UNILA*, o qual indica que “a proposta de um Primeiro Ciclo como elemento essencial no projeto pedagógico da UNILA foi estabelecida tendo como referência as virtudes e problemas de diferentes experiências e os objetivos centrais presentes na proposta pedagógica da UNILA” (ORGANIZAÇÃO, 2010, p. 2 apud SOUZA, 2013, p. 4). Em outras palavras, a proposta teve como fundamento um intenso levantamento de outras experiências de ciclos básicos, delineada de modo a evitar problemas encontrados nas mesmas e potencializar as características mais latentes da vocação da UNILA.

No caso da UNILA, aproveitando as experiências mais recentes, somado à sua vocação de ser uma universidade com a missão de contribuir por intermédio do conhecimento e da cultura para a integração da América Latina, pode-se conceber o primeiro ciclo de estudos em três campos de saberes e conhecimentos (ORGANIZAÇÃO, 2010, p. 2 apud SOUZA, 2013, p. 4).

Os três campos de saberes que compunham a primeira experiência do ciclo – concentrados nos dois primeiros semestres – eram Sociedade, Cultura e Integração da América Latina; Formação Metodológica e Instrumental; e Introdução ao Campo Específico de Estudos.

Em junho de 2013 é publicado o Regimento Geral da UNILA, com uma seção específica para o Ciclo Comum de Estudos. Em seu artigo 124, o documento afirma que “O Ciclo Comum de Estudos é parte integrante da missão da UNILA, e obrigatório a todos os discentes matriculados na graduação” (UNILA, 2013c), reiterando a sua vinculação direta ao projeto da recente universidade e sua obrigatoriedade curricular. O documento, no artigo 125, complementa com a definição dos conteúdos que devem ser contemplados pelo Ciclo Comum: a) Estudo compreensivo sobre a América Latina e o Caribe; b) Epistemologia e Metodologia; c)

Línguas Portuguesa e Espanhola (UNILA, 2013c).

O atual Projeto Pedagógico do Ciclo Comum de Estudos (PPC), publicado em 2013, é fruto de um intenso debate realizado durante meses pela comunidade acadêmica e técnica da UNILA. Segundo relatos, as reuniões congregavam a intensa maioria de membros, com uma pluralidade de ideias e opiniões sobre a estrutura do ciclo e seu conteúdo.

No PPC podemos encontrar diversos elementos de diálogo entre os três eixos, idealizados para uma complementaridade.

O Ciclo Comum de Estudos da UNILA está composto por três eixos de conteúdos: Línguas, Epistemologia e Metodologia, e Fundamentos de América Latina. 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)⁵. Propõe-se formar estudantes que sejam capazes de refletir com sentido crítico, em duas línguas, formulando ideias e argumentações conforme o método científico, sendo capazes de desenvolver temas de investigação sobre a história ou sobre algum aspecto problemático da contemporaneidade latino-americana. (UNILA, 2013b, p. 10–11)

A menção a uma criticidade amparada pelo conhecimento da realidade regional nos chama a atenção, especialmente por não ser um aspecto restrito às áreas comumente consideradas como responsáveis por essa criticidade. O Ciclo Comum da UNILA, por ser direcionado com obrigatoriedade a todos os cursos de graduação, amplia o horizonte ao considerá-los como igualmente dotados de potencial crítico, seja para uma trajetória acadêmica, seja para uma trajetória em outros campos de atuação. Esse é um dos elementos mais importantes quando da compreensão da proposta do Ciclo Comum da UNILA: sua amplitude justificada pela própria complexidade da realidade latino-americana, a qual demanda pensamentos mais transversais e menos categorizados para solução de problemas.

Podemos, então, verificar que o Ciclo Comum compõe a universidade desde o início de sua formulação, caracterizando-se como projeto essencial para o cumprimento da missão e da vocação da UNILA como universidade

5 Verifica-se a menção ao bilinguismo em diferentes documentos, como percebido na própria idealização da UNILA, mas as vivências mais diversas fazem com que exista hoje um entendimento, por uma parte da comunidade acadêmica, do plurilinguismo como melhor adequado conceitualmente e como foco a ser perseguido de modo a adequar as estruturas curriculares.

temática voltada à integração latino-americana e garantindo um espaço mínimo de construção de uma proposta interdisciplinar.

A seguir, abordaremos com mais especificidade o eixo de América Latina, cujas modificações levaram a sua conformação atual: Fundamentos de América Latina.

3.3.1 De *América Latina: Sociedade, Cultura e Integração* a *Fundamentos de América Latina Una e Diversa*: as primeiras experiências de um eixo em construção

Segundo Nilson Araújo de Souza (2013, p. 3), o eixo de América Latina era conformado pela disciplina *América Latina: Sociedade, Cultura e Integração*, a qual integrou o Ciclo Comum de agosto de 2010 a dezembro de 2011, os três primeiros semestres de funcionamento da UNILA. O eixo era composto por duas disciplinas ministradas nos dois primeiros semestres letivos para todos os discentes.

Segundo seu 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 cultural. Tem duração anual. [...] O objetivo desta estrutura interdisciplinar é contribuir para despertar no (a) aluno (a), a partir do conhecimento da realidade latino-americana, uma consciência favorável à integração regional” (UNILA, 2011a, p. 1).

Souza descreve com detalhes essa experiência inicial. As duas disciplinas correspondiam, respectivamente, a 8 e 4 créditos. Segundo o professor, no primeiro ano da universidade, ainda com 6 cursos, as disciplinas eram compostas por módulos. No primeiro semestre: 1) Conquista e colonização; 2) Independência e formação dos Estados Nacionais; 3) Os novos Estados nacionais e sua inserção no sistema internacional; e 4) Nacional-desenvolvimentismo, industrialização e os novos regimes políticos. Já no segundo semestre letivo, 1) O ciclo ditatorial; 2) América Latina hoje: redemocratização, neoliberalismo e perspectivas; 3) Integração latino-americana (em suas várias dimensões) (SOUZA, 2013, p. 8-9).

Com o ingresso dos discentes dos novos cursos em 2011, ocorre uma modificação, com acréscimo de dois módulos à primeira disciplina: “História e cultura dos povos originários” no início e “Estudos das sub-regiões (México, América

Central, Caribe, Região Andina, Cone Sul e Brasil)” ao final. Vale ressaltar que essa configuração resultou de um debate com diferentes propostas-chave. Optou-se pela proposta de seguimento dos chamados “grandes ciclos históricos”, mas com a incorporação da proposta inicial de abordagem de grandes áreas temáticas, quais eram a) Economia, Território e Desenvolvimento; b) Sociedade, Estado e Cultura; e c) Integração Latino-americana, que deveria ser transversal a todo o percurso curricular do Ciclo Comum (SOUZA, 2013, p. 8).⁶

No seu semestre inicial, a UNILA contava apenas com 12 professores para ministrar as aulas a 188 estudantes ingressantes em agosto de 2010, o que demandava uma extensiva carga horária e uma organização coletiva articulada. Souza compartilha, então, que a disciplina teria composição mista de alunos – quanto às nacionalidades e quanto aos cursos –; que o primeiro semestre contaria com oito horas de aulas por semana, com quatro dedicadas a Economia, Território e Desenvolvimento e outras quatro a Sociedade, Estado e Cultura; e que os professores ministrariam aulas em todas as turmas, de forma rotativa⁷ (SOUZA, 2013, p. 10).

Quanto à maior intencionalidade da disciplina, a saber, a integração latino-americana, sua transversalidade contribuiria para o início da formação discente característica do perfil universitário que se pretendia desde as primeiras reuniões da Comissão de Implantação e que se incrementou com os primeiros docentes da universidade.

Assim, o objetivo da disciplina América Latina era despertar no estudante uma consciência integracionista, mas não uma integração qualquer, e sim uma “integração solidária”. Assim, o módulo relativo à integração latino-americana, ao mesmo tempo que analisava criticamente as experiências de integração baseadas na competição comercial, destacava as novas experiências baseadas na cooperação solidária. Para isso, o programa foi organizado de forma a que o processo de ensino/aprendizagem contribuísse para despertar uma consciência crítica sobre os problemas da América Latina. A construção programática, em sua multidimensionalidade, ressaltava as contradições do processo de desenvolvimento da região, desde as contradições relativas à sua inserção internacional

6 Souza ressalta que o seguimento por ciclos históricos tinha a problemática da linearidade. Para o autor, a compreensão seria mais profunda se foco se dirigisse aos grandes acontecimentos históricos. (SOUZA, 2013, p. 9).

7 Estes são alguns dos aspectos contidos no planejamento de América Latina: Sociedade, Cultura e Integração. As formas de avaliação e a composição das orientações de trabalhos em grupo também são descritas por Souza (2013).

até as contradições internas. (SOUZA, 2013, p. 11)

Souza discorre que um intenso balanço da disciplina passou a ser realizado já no segundo semestre da UNILA, quando debilidades e potencialidades começaram a ser levantadas pela comunidade acadêmica para o aprimoramento do eixo de América Latina. Alguns relatos contribuem ao debate. O(a) entrevistado(a) 1 descreve

[...] em 2011 a gente abriu um processo de balanço da disciplina. Então vimos os pontos fortes e as debilidades. Vimos que era fundamental manter a disciplina. Que ela tinha feito um papel importante. Para esse balanço foram convidados todos os professores, quase todos compareceram às reuniões. Porque quase todos os professores davam aula em América Latina, independente da área. Os alunos foram convidados também, com participação ativa de grande parte. Então tínhamos que manter a disciplina, mas fazer algumas modificações.

Já o(a) entrevistado(a) 7 discorre

O equilíbrio entre as áreas para chegar a esse denominador comum era muito difícil. Foram muitas rodadas de debates, algumas de 8 horas. Só que era num ambiente prazeroso, onde todos estavam muito entusiasmados. Apesar de haver divergências, todos queriam chegar a um denominador comum

O(a) entrevistado(a) 9 compartilha que um dos problemas desse primeiro modelo era a dificuldade de avaliação e o acompanhamento devido de sua continuidade.

Eram grandes palestras. Mas não tinha um eixo temático forte. Não era ruim, só que era um conjunto de palestras. E não tinha característica de disciplina. E teve um grande problema que foi porque abandonamos esse modelo. Era quase impossível avaliar, fazer trabalho em grupo, ver a continuidade do processo.

Entre outros pontos, o balanço destacou que: 1) o seguimento em grandes ciclos históricos gerava uma linearidade que não potencializava idealmente o processo de aprendizagem pelos educandos; 2) a extensa quantidade de temas e rotatividade de docentes dificultava a relação mais próxima entre docente e discente; 3) oito horas da disciplina no primeiro semestre sobrecarregava os discentes, 4) havia uma maior ênfase no estudo sobre o Brasil; 5) a experiência se caracterizou mais por uma multidisciplinaridade do que interdisciplinaridade (SOUZA, 2013, p. 13-14).

Com o objetivo de lapidar o eixo, optou-se por definir o plano de ensino do segundo semestre da disciplina em módulos temáticos, não mais em ciclos históricos (módulos que foram estabelecidos como Economia, Território e Desenvolvimento; História, Sociedade e Estado; Cultura e Arte; e Integração latino-americana); reduzir o montante de docentes a ministrar em cada turma; estabelecer um professor responsável por duas turmas; subtrair o número de discentes por turma (SOUZA, 2013, p. 14).

Apesar das supracitadas mudanças terem surgido de intenso debate, outras não passaram pelo mesmo caminho, advindo verticalmente de instâncias administrativas. Um exemplo é o de distribuição das turmas por curso, abandonando a lógica mista planejada e executada até então. Como veremos em outros momentos, essa espécie de ação administrativa volta a ocorrer com o Ciclo Comum, caracterizando uma dificuldade institucional para o projeto e diminuindo sua autonomia.

Posteriormente, depois de um longo balanço, do qual participaram professores e alunos, foram feitas várias alterações e essa disciplina passou a designar-se de “Fundamentos de América Latina Una e Diversa”; a nova modalidade começou a ser implementada a partir do primeiro semestre de 2012 – portanto, o quarto semestre de funcionamento da UNILA. (SOUZA, 2013, p. 3)

Diversos foram os aspectos modificados com esse balanço. Em termos de concentração de carga horária, primou-se por diluir a disciplina em cinco semestres⁸, sendo os quatro primeiros “[...] comuns a todos os cursos, enquanto o último seria específico de cada curso” (SOUZA, 2013). Quanto à distribuição de aulas, a cada turma foi designado um grupo de professores responsáveis pelos conteúdos, com um professor articulador que conduzia a turma durante o semestre. Os conteúdos, então, foram pensados ao redor de problemáticas da América Latina para serem trabalhadas de forma interdisciplinar e interlocutória (SOUZA, 2013, p. 16). Por fim, o eixo *Fundamentos de América Latina Una e Diversa* teve seu objetivo geral descrito como:

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,

8 1° semestre com 4 créditos; 2° semestre com 4 créditos; 3° semestre com 2 créditos; 4° semestre com 2 créditos; e 5° semestre com 4 créditos.

2011b apud SOUZA, 2013, p. 16)

Quadro 1 – Primeiro modelo do eixo de América Latina

Disciplina	Objetivo da disciplina	Ementa	Período
América Latina: Sociedade, Cultura e Integração I	“Transmitir uma visão panorâmica da América Latina, em todas as suas dimensões: econômica, territorial, histórica, social, política e cultura. Contribuir para despertar no (a) aluno (a), a partir do conhecimento da realidade latino-americana, uma consciência favorável à integração regional.”	História e culturas 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 subregiões. Eixos: – Sociedade, Estado e Cultura; – Economia, Território e Desenvolvimento.	1° semestre 8 créditos 120h
América Latina: Sociedade, Cultura e Integração II	“Transmitir uma visão panorâmica da América Latina, em todas as suas dimensões: econômica, territorial, histórica, social, política e cultura. Contribuir para despertar no (a) aluno (a), a partir do conhecimento da realidade latino-americana, uma consciência favorável à integração regional.”	O ciclo ditatorial; América Latina hoje: redemocratização, neoliberalismo e perspectivas; Integração latino-americana. Eixos: – Economia, Território e Desenvolvimento; – História, Sociedade e Estado; – Cultura e Arte; – Integração latino-americana	2° semestre 4 créditos 60h
Seminários Temáticos I⁹			2 créditos 30h
Seminários Temáticos I			2 créditos 30h

Fonte: Planos de ensino *América Latina: Sociedade, Cultura e Integração*. UNILA.

9 Segundo Souza (2013, p. 7), “esses STs seriam ministrados preferencialmente por professores convidados, sem prejuízo de que professores da casa pudessem ministrar uma ou outra palestra. A ideia, desde o princípio, era transmitir a alunos e professores da jovem universidade conhecimentos sobre a atualidade latino-americana, tanto numa visão de conjunto quanto sub-regional ou mesmo por país.” Observação: não foram encontradas descrições oficiais dos seminários temáticos.

Quadro 2 – Segundo modelo do eixo de América Latina

Disciplina	Objetivo da disciplina	Ementa	Período
Fundamentos de América Latina Una e Diversa I	“Conhecer a diversidade territorial, cultural e social da região latino-americana com o objetivo de analisar as diversas formas de integração”	“Noções gerais sobre a diversidade cultural latino-americana. Análise dos eixos que configuram sua multiculturalidade. Debate sobre as diferentes formas de integração.”	1º semestre 4 créditos 60h
Fundamentos de América Latina Una e Diversa II	“Estudar a disjuntiva entre processos de integração e desintegração como componentes contraditórios da História da América Latina”	“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).”	2º semestre 4 créditos 60h
Fundamentos de América Latina Una e Diversa III	“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”	“Caracterização das desigualdades na América Latina. Dimensões, conceitos e perspectivas a partir das diferentes áreas de conhecimento.”	3º semestre 2 créditos 30h
Fundamentos de América Latina Una e Diversa IV	“Orientar os alunos para desenvolver processos de pesquisa sobre temas de seu interesse vinculados à integração latino-americana e a seus cursos de origem”	“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.”	4º semestre 2 créditos 30h

Fonte: Planos de ensino *Fundamentos de América Latina Una e Diversa*. UNILA.

Posterior ao modelo de *Fundamentos de América Latina Una e Diversa*, algumas modificações levaram a sua configuração atual, processo que analisaremos com mais afinco a seguir.

3.3.2 *Fundamentos de América Latina* (FAL): a experiência em curso

A concretização do modelo atual do eixo de América Latina resultou de um intenso debate na universidade. Alguns membros da comunidade acadêmica

compartilham que os balanços sobre o eixo de América Latina seguiram depois da implementação do modelo anterior. Isso se deve, primordialmente, ao fato da maioria dos docentes entre 2010 e 2011 ministrarem aulas do eixo de América Latina. O(a) entrevistado(a) 9 afirma que “Todos os professores da UNILA entre 2010 e 2011 davam aula em FAL, todos. Todos eram 50, mas tem um impacto isso. Significa que, não importava a área que tinha entrado, dava aula de FAL.”

Com o crescimento da UNILA, aumento de professores e de estudantes, as reuniões em torno do Ciclo Comum passaram a uma complexidade maior. Isso também correspondeu a uma dinâmica de institucionalização da universidade, com a necessidade de aprovação dos projetos pedagógicos dos cursos pelo Conselho Universitário (CONSUN), o que exigia a formulação e aprovação também do projeto pedagógico do Ciclo Comum, por compor os currículos de todos os cursos. Sobre esse aspecto, o(a) entrevistado(a) 9 comenta que

Ele [o PPC do Ciclo Comum] saiu em 2013, mas nós estávamos discutindo desde 2011, em reuniões gerais em que toda a universidade participava, a gente tinha em média 300 pessoas participando durante uma quarta-feira por mês, durante o dia todo. Como todo mundo na universidade tinha que dar FAL na quarta-feira, era tranquilo parar para debater, porque todo mundo estava. Era tranquilo fazer isso porque eram apenas 50 professores e 400 alunos. Isso é muito importante: participavam professores, técnicos, estudantes e membros da comunidade externa. Eram reuniões muito legais, mas difíceis. Cada um vinha com a sua demanda e todas muito pertinentes, mas imagina traduzir essas demandas para um PPC. Difícil. E cada vez que nós fazíamos uma versão do PPC e fazíamos uma nova reunião, as pessoas queriam mudar tudo.

Segundo o(a) entrevistado(a) 7, “em cada reunião se modificava uma ou outra coisa. E aí começaram a haver contribuições por área específica, com propostas de aulas das áreas. Com temas que consideravam centrais em cada área, que todos os alunos precisavam ter.”

Quanto à construção dos conteúdos, sua modificação foi bem ampla em comparação ao modelo anterior. O(a) entrevistado(a) 7 compartilha um pouco desse processo

Ficamos bastante em dúvida. No início, a discussão girava em torno de identidade, do que é ser latino-americano, e aí tinha um peso grande da antropologia. Isso na primeira versão da disciplina. Discentes e alguns docentes disseram que esses temas eram muito

complexos para serem ministrados como primeiros temas e que era importante ter um referencial histórico. Então qual foi a saída? E já ajustando a carga horária também, demos um peso maior a história, política e economia em FAL I. Já em FAL II ficaram as contribuições de cinema, artes, literatura, incorporando os debates da antropologia que foram retirados do primeiro módulo. E aí FAL III ficou com temas mais das engenharias, arquitetura, geografia e biologia, com menos créditos. Uma disciplina mais enxuta. Assim foi como pensamos a grosso modo.

Por sua vez, o(a) entrevistado(a) 9 complementa

FAL I, por exemplo, tem uma parte mais forte de História. Ideia antes nem era essa, era para ser só recortes temáticos. Mas os próprios estudantes diziam que era muito difícil fazer um recorte, por exemplo, da reforma agrária, sem ter tido introdução de História primeiro para entender a formação dos latifúndios na América Latina. Então foi muito pela demanda dos próprios estudantes.

A ideia central de recorte temático que permeou *Fundamentos de América Latina Una e Diversa* foi mantida, mas ajustada com características também de temporalidade em alguns temas.

Verifica-se que a carga horária foi fortemente diminuída, o que ocorreu com o Ciclo Comum como um todo, mas especialmente com os eixos de Línguas e de América Latina. A atribuição de créditos de *Fundamentos de América Latina* passou a ser de apenas 10 – 4 em FAL I, 4 em FAL II e 2 em FAL III –, subtraindo-se a disciplina de FAL IV.

Até 2014 a gente conseguiu resistir e tinha ainda FAL IV. [...] eles faziam projetos de pesquisa orientados pelos professores, era uma espécie de iniciação científica com temas vinculados à América Latina e diretamente relacionados aos cursos de origem, e todos tinham orientador. No final tinham as Jornadas Latino-americanas que fizemos durante um ano e meio que na quarta feira do final do semestre a UNILA inteira parava para poder ver as apresentações de trabalhos. E nisso parava mesmo, todo mundo fazia parte. (Entrevista 9)

Ao analisarmos o atual projeto pedagógico do Ciclo Comum, encontramos em sua justificativa, definições mais específicas sobre o eixo de América Latina e suas três disciplinas.

Segundo o PPC, Fundamentos de América Latina I tem o objetivo de “[...] 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.” (UNILA, 2013b, p. 9). Para tanto,

Os conteúdos foram articulados particularizando “marcos” históricos que, conduzidos como trajetória, permitem tecer uma ponte analítica que vai desde o processo de Colonização até o presente. Os conhecimentos desenvolvidos são de caráter interdisciplinar, contando entre eles desde materiais historiográficos até materiais sociológicos e econômicos. Por sua vez, a partir da diversidade da origem dos alunos, o intercâmbio se recria questionando e reafirmando processos de heterogeneização no interior da região. (UNILA, 2013b, p. 9)

O documento prossegue, definindo a disciplina de FAL II como constituída de “[...] conhecimentos que também são construídos interdisciplinarmente, subsidiando a compreensão da América Latina como uma região diversa” (UNILA, 2013b, p. 9).

Assume-se a diversidade das formas que apresenta a sua composição multicultural, a diversidade de apostas econômicas que guiaram as práticas de governo em cada sequência histórica, suas práticas políticas, seus vínculos com outras regiões, bem como suas diversas construções teóricas. O leque de conteúdos compartilhados incorpora uma aposta diversa em sua metodologia, levando em consideração elementos advindos de várias áreas. (UNILA, 2013b, p. 9)

Constituída por quatro eixos – cidade, campo, infraestrutura e meio ambiente –, Fundamentos de América Latina III “[...] tem a finalidade de que o aluno adquira uma perspectiva crítica dos diversos problemas que concernem ao modelo de desenvolvimento em curso” (UNILA, 2013b, p. 9-10).

O eixo Fundamentos de América Latina manteve como objetivo geral o caracterizado no modelo anterior.

Quadro 3 – Terceiro modelo do eixo de América Latina

Disciplina	Ementa da disciplina	Objetivo	Período
Fundamentos de América Latina 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.”	1º semestre 4 créditos 60h
Fundamentos de América Latina II	“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.”	“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.”	2º semestre 4 créditos 60h
Fundamentos de América Latina III	“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.”	“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”	3º semestre 2 créditos 30h

Fonte: Projeto Pedagógico Ciclo Comum de Estudos. UNILA, 2013b.

Como breve síntese da caracterização de FAL contida no projeto pedagógico, verificamos uma forte justificativa para sua existência desde a própria Comissão de Implantação e uma intencionalidade de formação crítica.

Com base nas idealizações demonstradas no projeto, podemos, então, partir a uma reflexão mais profunda sobre a prática cotidiana desse conjunto de disciplinas, alguns de seus desafios e potencialidades desde vivências de membros da universidade.

3.3.3 Percepções e vivências docentes em *Fundamentos de América Latina*

A pluralidade de perspectivas que os sujeitos envolvidos com Fundamentos de América Latina oferece, recai na necessidade de aprofundamento de determinadas questões. Para a seguinte análise das informações coletadas nas entrevistas com membros do corpo docente, optou-se por uma metodologia de recorte a partir de expressões e conceitos-chave, de modo a desenvolver melhor os aspectos mais frequentes e de maior relação com os objetivos da pesquisa.

O pouco domínio de conteúdos latino-americanos

O primeiro aspecto que podemos inferir diz respeito a toda a universidade, para além do Ciclo Comum e do eixo de Fundamentos de América Latina, mas tem um impacto ainda maior neste último. Se trata da formação docente, majoritariamente disciplinar e com restrito conhecimento sobre a região. Como verificamos na entrevista 1, a problemática já estava presente no início da universidade e nas primeiras projeções para o eixo de América Latina.

Tínhamos poucos com domínio sobre América Latina e precisávamos criar uma universidade da integração da América Latina. O domínio não era muito grande e precisávamos criar essa universidade. Fomos vivendo esse desafio para construir a proposta da disciplina. Aí construímos a proposta por natureza interdisciplinar. (Entrevista 1)

Essa característica está fortemente relacionada à predominância de professores brasileiros na composição do corpo docente, tendo em vista a pouca tradição de estudos latino-americanos no Brasil, reflexo direto da conformação metodológica e conceitual da universidade brasileira. Sobre este aspecto, um dos entrevistados acredita que “um dos desafios maiores é a própria formação do professor, porque enfim, a gente não tem uma tradição no Brasil de estudos latino-americanos consolidada.” (entrevista 10). Outros posicionamentos complementam:

O processo de edificação da disciplina FAL passou por várias etapas e teve muitos debates, nos quais ficava evidente uma dificuldade que é a principal que a gente tem, que é construir uma universidade de integração latino-americana no Brasil a partir do compromisso, do empenho, do esforço de professores majoritariamente brasileiros, jovens, sem conhecimentos profundos sobre conteúdos que dificilmente no Brasil a gente tem. (Entrevista 12)

Eu me senti bem desafiado a ministrar tantos conteúdos diferentes e muito satisfeito. Porque esse intercâmbio com tantos professores

com formações tão diversas e de tantos países diferentes, foi muito positivo para minha construção como docente. Porque é uma ilusão acreditar que todos já viemos com essa formação. Há setores sempre marginalizados na universidade tradicional. Poucas estudam América Latina e esta nunca é o centro do debate. (Entrevista 7)

Paralelamente à pouca trajetória docente em estudos latino-americanos, está a lógica de segmentação do próprio conhecimento. A caracterização de FAL como o espaço mais direto de idealização da interdisciplinaridade do projeto UNILA configura também o questionamento da disciplinarização nas formações prévias de seus docentes.

Eu acho que o desafio da Unila, por ser inovadora, falando em diversidade, em interculturalidade ou multiculturalidade e também na questão da interdisciplinaridade, é quebrar esses muros de disciplinas. Eu acho que é muito difícil, principalmente porque todos nós que estamos aqui como docentes não tivemos essa formação interdisciplinar e a gente se sente protegido pela nossa área de conhecimento. (Entrevista 5)

Então a nossa tendência na formação acadêmica é sempre se especializar, e aí FAL é exatamente uma área que recusa toda e qualquer discussão especializada porque exige, no meu entendimento, uma visão um pouco mais global, um pouco mais ampla. (entrevista 10)

A necessidade de construção de uma proposta interdisciplinar como FAL, a partir de trajetórias que são predominantemente disciplinares, delinea experiências muito particulares. Como continua o(a) entrevistado(a) 5,

A cobrança, que ainda bem que existe, dos estudantes pelo projeto, é uma oportunidade dos docentes saírem dessa área de conforto acadêmico e encarar de fato a interdisciplinaridade, a interculturalidade e a horizontalidade, que também é outra coisa. Porque se você sai da sua área de conhecimento, você se expõe, o que não é necessariamente ruim, ao aprendizado do espaço multicultural que nós temos aqui e se não, você se fecha na sua área e não aprende. É um desafio que eu acho que tem vários níveis estruturais, de forma, também interno da nossa própria formação bastante tradicional. É uma implementação de muito tempo.

E complementa

Como professor de FAL, foi um processo não difícil, mas desafiador pra mim. Um desafio agradável de passar, mas bem grande. Para que o processo de ensino-aprendizagem seja de fato interdisciplinar, nós precisamos nos tornar interdisciplinares. Então, o estudo que eu tive que fazer para FAL foi um desafio puxado. Porque cheguei aqui e já tive que preparar as aulas de FAL logo no primeiro mês, mas eu

acho que a oportunidade vai além dos conteúdos, desse aprendizado interdisciplinar, o que faz desse aprendizado mais horizontal, porque os professores têm que aprender FAL. (Entrevista 5)

Na vivência cotidiana, podemos perceber a existência de diferentes posicionamentos dos docentes quanto à sua formação disciplinar e a necessidade de superá-la para construção do projeto UNILA e, indispensavelmente, do Ciclo Comum. Como afirmam alguns entrevistados, houve um esforço, por uma camada do corpo docente, especialmente nos primeiros semestres da universidade, de buscar coletivamente maneiras de suplantar essa disciplinaridade. Como compartilhado pelo(a) entrevistado(a) 7, “A gente resolvia um pouco isso fazendo cursos de formação internos, reuniões para planos de aulas, preparações de aulas, compartilhamento de textos etc.” E o(a) entrevistado(a) 1 destaca que no início da universidade essa superação das dificuldades era buscada por meio de um estudo conjunto e um aprendizado mútuo entre professores e estudantes.

Por outro lado, como resultado do próprio aumento do corpo docente nos últimos anos, a tendência mais latente hoje é de intensificação dessa dinâmica disciplinar em diversos espaços da universidade, o que acaba por criar um ambiente instável para a permanência da proposta de Fundamentos de América Latina. Sobre esse aspecto, o(a) entrevistado(a) 3 afirma que “[...] FAL não nega os interesses específicos de determinada carreira de formação, mas significa você se abrir a transitar por diferentes áreas e falar para além do seu lugar de especialista.” Ao mesmo tempo, ressalta que esse processo reproduz algumas dificuldades, uma vez que a diversidade de temas e conteúdos demanda um preparo muito maior do docente.

E aí essa é uma primeira questão: como trabalhar essa interdisciplinaridade? E a segunda: como fazer com que exista a perspectiva de formação do professor como permeável em FAL? Porque umas das grandes dificuldades que a gente tem hoje é a de se deparar com a necessidade de ter uma abordagem generalista mesmo. Também acho que o perfil dos professores de FAL é de não ocupar o lugar de especialista. Por exemplo, aquele que pesquisa um tema e só fala sobre ele. A ideia de FAL sobretudo é de que tem algo que deve permear a formação de todos [os estudantes]. (Entrevista 3)

Percebe-se um forte dilema quanto à formação docente e sua capacidade de ministrar a totalidade dos conteúdos. Como ponto de dúvida, o(a)

entrevistado(a) 6 comenta

Acho que FAL faz sim a gente repensar o nosso trabalho, a perspectiva teórico-metodológica, mas a prática também põe muitos desafios. Essas coisas do tipo: se não tem professor suficiente, como a gente vai fazer, vai dar aula para turmas enormes? Se ela foi pensada para ser dada por mais de um professor e não tem, como a gente lida com isso na prática? Eu estou fazendo certo de dar uma aula sobre temas que eu não domino? Não é precarizar? E seu tirar esses temas, eu não vou estar modificando FAL? Então na prática a gente tem essas questões que não remetem tanto a esse questionamento, a essa perspectiva epistemológica. Só que elas acabam tomando muito espaço. (Entrevista 6)

A condução desse debate passa principalmente por dois elementos. O primeiro, de que FAL demanda um constante questionamento da lógica de especialização do conhecimento moderno. O segundo, de que os docentes possuem suas formações nessa mesma lógica e que se faz necessário criar modos de construir a disciplina sem reproduzir a especialização e sem sobrecarregar a atividade docente. O encontro dessa fórmula parece ter como componentes centrais: 1) um plano contínuo de formação docente a partir dos objetivos e da vocação da universidade; e 2) uma dinâmica de atribuição de aulas coerente com a singularidade da UNILA, o que significa criação de mecanismos administrativos próprios.

Quanto à formação docente sobre temas da América Latina, verificamos uma recorrente menção deste aspecto pelos entrevistados. O(a) entrevistado(a) 11, por exemplo, considera que “no caso da UNILA, todo docente deveria passar por FAL”. Outro(a) complementa

Inclusive eu acho que todos os professores da UNILA tinham que ministrar FAL pelo menos uma vez, para conhecer melhor a América Latina. Seria interessante que os professores passassem por isso também, talvez FAL para professores. Dentro de uma instituição de ensino é difícil encontrar essas propostas. (Entrevista 5)

A ideia de um curso de formação em FAL para todo o corpo docente aparece significativamente nos relatos e também na vivência dos estudantes. É o que descreve o(a) entrevistado(a) 12

Então eu considero que FAL é um grande desafio. Em uma reunião do CONSUN um estudante disse uma vez: “O problema da UNILA é que os professores não fizeram FAL”. Acho essa ideia muito legal, porque os estudantes têm essa noção, têm a capacidade, o potencial de alçar voos muito mais destacados no campo de conhecimento da

América Latina, porque eles foram já semeados nesse âmbito, nessa discussão.

O mesmo entrevistado considera essencial um curso de formação básica em FAL para sensibilização dos docentes quanto ao projeto vocacional da universidade e que deveria também ser expandido aos técnicos administrativos, “porque eles participam dos processos e são as pessoas que às vezes tomam decisões importantes para os estudantes” (entrevista 12).

Acerca do segundo aspecto – concernente à dinâmica de atribuição de aulas – e devido à sobrecarga de conteúdos, o eixo de América Latina seguiu uma dinâmica própria de compartilhamento de turmas até 2016, a qual discutiremos rapidamente a seguir.

Dinâmica de articulador e colaboradores

Como analisamos, a disciplina de FAL foi construída para ser ministrada coletivamente, viabilizando um intercâmbio frequente tanto entre educador e educando quanto entre educador e educador. A ideia da interdisciplinaridade da disciplina necessita formas próprias de atribuição de aulas e de gestão desta.

Até meados de julho de 2016, FAL possuía uma prática singular no ensino superior de composição de docentes por turma. A divisão de disciplinas e, conseqüentemente, de créditos não é uma surpresa nas universidades, mas preminentemente não configura um compartilhamento da sala de aula, mas a segmentação em blocos. A proposta de compartilhamento de FAL, no entanto, pressupunha uma construção coletiva do conhecimento desde diferentes pilares.

Segundo a pesquisa realizada, a dinâmica de articulador e colaboradores foi uma tentativa de suprir a dificuldade de domínio de todos os conteúdos por um docente, ao mesmo tempo que pretendia um acompanhamento mais entrelaçado dos temas. Também possibilitava, segundo relatos, que os docentes compartilhassem o mesmo espaço e conhecessem melhor as formações dos demais para o incremento de sua própria.

O articulador tinha essa função de suscitar o debate, de articular o debate e também acompanhava o semestre todo, então não era apenas uma alternância de professores. Tinha essa figura que estava durante todo o semestre acompanhando os debates e elaborando as

conexões entre os temas. Isso por um lado, por outro lado, assim, a pressão sobre o professor de FAL aumentou com o fim dessa dinâmica, porque antes a gente nem sempre conseguia mas tentávamos ao máximo ter professores de formações diferentes em cada turma, o que deixava um pouco mais contempladas as áreas presentes no conteúdo de FAL. (Entrevista 3)

Sabe-se que esses objetivos não foram alcançados em todas as turmas, devido a suas particularidades. Mas percebeu-se que grande parte dos docentes envolvidos com FAL consideram que foi uma grande perda pedagógica para a disciplina. Como comenta o(a) entrevistado(a) 3

Eu acho que um dos maiores pontos frágeis é que nós tivemos uma mudança com relação aos colaboradores. Quando eu cheguei aqui, FAL era composto por um professor articulador e dois colaboradores. Em geral eram de áreas diferentes, porque a proposta de FAL é interdisciplinar. Em FAL I, por exemplo, eu tenho que dar conta de conteúdos da Economia, da História, da Ciência Política, das Relações Internacionais etc. É bem complexo. Mas a gente fazia essa parceria. Geralmente eram colaboradores de áreas diferentes da área do articulador. O curso funcionava muito bem, a gente aprendia com os colegas. [...] Agora o docente é responsável pelo conteúdo de toda a disciplina com uma turma. Só que é uma disciplina com essa característica interdisciplinar para uma pessoa só.

Segundo relatos, a supressão da dinâmica de articulador e colaboradores não se realizou por meio de debate com a comunidade acadêmica, apenas seguiu caminhos administrativos, desconsiderando as particularidades de FAL e suas demandas próprias quanto a modelos de composição docente.

Eu acho importante deixar registrado, como uma tomada de posição mesmo, que dentro dessas mudanças de FAL, é o fato de que aquilo que eu dizia sobre mudanças estarem sendo feitas e eu não tenho a certeza de que estão sendo feitas para atender a necessidades acadêmicas e pedagógicas, mas sim a questões administrativas. Uma dessas mudanças foi o encerramento da dinâmica de articulador e colaboradores. Não me parece que foi uma decisão atendendo a questões acadêmicas, foi algo administrativo, sobre cálculo de créditos e disponibilidade docente. (Entrevista 3)

O fato teve intenso impacto no processo de continuidade da disciplina e é frequentemente lembrado como ação vertical da gestão universitária que influenciou o desenvolvimento pedagógico interdisciplinar planejado para a UNILA.

Então chegamos numa fórmula de que teríamos por turma um articulador e três colaboradores. E aí tinha uma questão do ponto de

vista da administração acadêmica que era a atribuição de créditos a esses professores. E essas pessoas que já estavam questionando FAL, começaram a questionar administrativamente a atribuição dos créditos, com o argumento de que não era uma boa utilização dos recursos. O que em várias áreas isso é totalmente normal. Mas fizeram disso uma luta política e infelizmente, a gente perdeu. Então a última modificação foi essa. [...] Aí você gera uma situação de voluntarismo, o que é muito difícil, tendo que implorar para os docentes ministrem FAL, o que certamente afeta a qualidade. (Entrevista 7)

A própria administração da universidade gerou uma situação de fragilidade da disciplina, ao acabar com a dinâmica de articulador e colaboradores. Primeiro, porque dificultou a atribuição das disciplinas que, com o aumento de turmas, a cada semestre passou a ser um desafio maior. Segundo, porque dificultou o contato dos estudantes com uma diversidade maior de práticas docentes em um mesmo período letivo.

Então nós perdemos muito com isso, porque nós não temos nenhum professor com capacidade de dar todos os conteúdos de FAL de forma satisfatória. Então gera uma debilidade ainda maior para FAL e gera complicações para aqueles que dão e querem dar FAL. E os estudantes também sentem que há professores que não entendem muito de determinados temas. Isso tudo gera problemas para FAL. (Entrevista 12)

Em resumo, se faz perceptível a influência direta dessa medida administrativa nos aspectos pedagógicos bem como no manejo dos temas e conteúdos propostos em Fundamentos de América Latina.

Temas e conteúdos

As opiniões a respeito do conteúdo programático de Fundamentos de América Latina não são consensuais, apresentam uma pluralidade ampla. Neste sentido, o entendimento de alguns de seus aspectos parecem favorecer a edificação da disciplina.

Percebeu-se, nas entrevistas, que há uma flexibilização dos temas. Alguns professores o fazem de acordo com um diálogo com os próprios estudantes, por meio de construção coletiva; outros abordam os conteúdos com determinados enfoques. Para o(a) entrevistado(a) 2, por exemplo, a construção com os estudantes é uma forma de lidar com os temas coletivamente, partindo de uma flexibilidade.

Então, tem alguns conteúdos que são meio que obrigatórios em FAL.

E os professores que são mesmo da área de FAL têm uma certa dificuldade de lidar com eles. A gente meio que vem quebrando um pouco esses temas. São doze aulas já fechadas em tese, com o que a gente deveria dar. A gente meio que subverte isso, mantendo um pouco a ideia de qual era o eixo central dessa proposta, mas partindo dessa construção dos alunos. (Entrevista 2)

Para alguns, o PPC do Ciclo Comum tem uma forte característica genérica, enquanto o conteúdo programático sugerido (não presente no documento, mas compartilhado entre os docentes) lhes parece rígido. Por isso a opção por algumas modificações a cada semestre, adequando às turmas e às vivências dos próprios estudantes ou a uma proposta diferente de conexão entre os temas. No caso da entrevista 11, percebe-se uma escolha de condução através do que tem-se configurado e debatido como pensamento latino-americano.

Eu sempre preparo uma aula central, mas eu sempre apresento essa debilidade para os estudantes, na medida em que me dei conta de que não é uma debilidade minha, ou da UNILA, os desses professores, mas é um diagnóstico. E aí eu acho que o que dá uma linha, um fio condutor para isso é desenvolver o que em FAL I se fala em pensamento latino-americano sobre a integração [...]. Ou seja, localizar na história o que é o pensamento latino-americano, a construção do conceito de América Latina, me ajuda a localizar os temas.

Neste tópico, podemos observar uma multidimensionalidade atribuída a FAL. Alguns preferem utilizar os próprios autores dos períodos tratados, com uma maior carga de leitura, outros optam por elementos mais audiovisuais, ou por atividades grupais etc. Essa diversidade de formas de ensino não caracteriza uma modificação na estrutura da disciplina. Ressalta-se, no entanto, que propostas mais dinâmicas têm sua implementação dificultada com o crescimento de estudantes por turma, sem aumento simultâneo de docentes envolvidos com FAL.

Há que se sublinhar a relação direta entre esse diagnóstico de manejo dos temas com a própria estrutura interdisciplinar pensada para FAL, cuja dinâmica de compartilhamento de turmas com uma articulação central – debatida em momentos anteriores neste trabalho – tinha papel importante. A finalização da figura do docente articulador, junto do crescimento contínuo da universidade, impactou as formas de relacionamento com as turmas e de abordagem dos conteúdos, devido ao fato do eixo de América Latina ter sido formulado com uma estrutura singular de distribuição de créditos que favorecia a complementariedade temática.

Em termos de aportes à formação discente, o(a) entrevistado(a) 2 compartilha

Eu tenho a impressão, no primeiro momento, de que há uma relação com os cursos deles, que há uma contribuição na formação intelectual, que a disciplina se liga a algumas outras do Ciclo Comum. Mas isso é tudo no campo da percepção, e uma percepção que vai mudando de semestre a semestre por conta das diferenças dos cursos.

Essas percepções variam devido principalmente à composição sempre nova das turmas, que agregam outras vivências a cada período letivo. Composição esta que se diversifica não apenas pelos cursos, mas também pelas nacionalidades e localidades dos seus sujeitos. Como complementa o(a) entrevistado 5, “a diversidade está presente e tem que estar nos processos de ensino.”

Ainda sobre diversidade, outros debates são trazidos também sobre os exemplos que a proposta de FAL traz para abordagem dos conteúdos.

E os próprios temas de FAL selecionados sempre vão aos exemplos das grandes economias, a gente reproduz o que a gente aprendeu nas academias do centro, [...] dos grandes centros da produção do conhecimento da América Latina, que ainda são centros educados sobre o colonialismo e que pode ser que pratiquem o colonialismo interno. Então nossos exemplos são Brasil, Argentina e México, indo pelo tamanho do PIB. [...] E não tem como não contestar isso na sala de aula. Quando eu estou preparando a aula, me deparo com isso. (Entrevista 11)

Outro ponto de questionamento que alguns docentes levantam reside no caminho escolhido para determinados temas, uma opção de abordagem mais linear em FAL I. Para alguns entrevistados, essa etapa é ainda carregada de uma cronologia que dificulta a transversalidade. Ao mesmo tempo, alguns identificam que essa dinâmica ajuda na transição para os conteúdos de FAL II e III, estes mais guiados por eixos temáticos.

As entrevistas nos propiciaram reparar que existe certa inquietação com a estrutura do plano de ensino. Por um lado, há ânsia de maior maleabilidade, todavia, por outro, há o entendimento de que a disciplina demanda um fio condutor partilhado para manter seu objetivo principal de acesso do conteúdo por todo o corpo discente, de ser efetivamente uma base comum de conhecimentos sobre a América Latina. Esse impasse é comentado também na entrevista 3

Então isso significa a necessidade de uma mínima base comum, ou seja, que o Ciclo Comum funcione de fato como algo comum, como algo que construa conhecimentos e debates sobre a América Latina, que fazem parte, a meu ver, de uma formação humanística, conceitual, política e artística que deve interessar a todo mundo que está buscando uma formação na universidade cujo foco é a integração. Por outro lado, como conciliar isso com o fato de que FAL não se torne uma justaposição de conteúdos? Como que a gente vai fazer para criar uma conexão, porque se não fica uma lógica muito fragmentária, um acúmulo de conteúdos que não dialogam. Ou seja, no fim das contas eu acho que FAL é também um campo de provas porque é onde a ideia de interdisciplinaridade é mais intensa na UNILA.

Para o(a) entrevistado(a) 8, um dos problemas de FAL é sua falta de pragmatismo, que, em sua opinião, dificultaria o seu estabelecimento como área. Outros entrevistados discordam, afirmando que FAL aborda os principais temas das realidades encontradas no contexto latino-americano e que se fazem importantes para formação de profissionais diferenciados, com conhecimentos que contribuam para a superação de problemas a partir de todos os campos.

Acho que nós estamos dando a base para que os estudantes saiam daqui conhecendo elementos fundamentais, pilares estruturais da nossa história, da nossa formação social, da nossa formação étnica. Eu considero que os professores que encabeçaram a construção de FAL tiveram um papel importante e um peso grande nisso. (Entrevista 12)

O(a) entrevistado(a) 8 defende uma aproximação intensiva com os cursos para atender suas demandas, o que outros entrevistados veem com cautela, principalmente devido às fortes tentativas de supressão do Ciclo Comum por alguns cursos.

Eu não sou resistente de mudar os conteúdos de FAL, se for de acordo comum. Mas para chegar a esses três planos que temos hoje, nós passamos dois anos fazendo isso, planejando. Meu medo é que se façam ementas rápidas, adaptadas aos cursos, e que deixem de lado os problemas centrais latino-americanos. (Entrevista 9)

Ao mesmo tempo, o mesmo entrevistado 8 aponta que “no entanto, mais uma vez, se a gente faz um ciclo comum que pensa necessidades específicas dos cursos, ele passa a não ser mais comum, ele passa a ser específico de cada curso.”

Em síntese, não há uma univocalidade quanto aos temas e

conteúdos. Há quem os considere demasiadamente detalhados ao serem preestabelecidos, e quem defenda que isso mantém a disciplina com um eixo comum, independente do docente ou curso ao qual se dirige. Esse é um debate complexo e sem posicionamentos binários entre os que defendem FAL. Certamente que será foco de uma construção mais profunda da universidade em algum momento.

Há que se refletir sobre a condução desses debates em torno das modificações de FAL, especialmente por ser um espaço em que as disputas sobre um modelo de universidade estão mais latentes.¹⁰ Neste sentido, a construção de uma estrutura mais autônoma para decisões concernentes a FAL e ao Ciclo Comum como um todo se faz essencial para transformações positivas e que objetivem a potencialização da proposta da universidade, não seu enfraquecimento.

Construção de conhecimentos em Fundamentos de América Latina

Em termos de construção epistêmica no Ciclo Comum, especialmente em FAL, há muitos enfoques e perspectivas, complementares ou não para a análise aqui pretendida.

Primeiramente, há uma identificação importante sobre como o conhecimento acadêmico se formula em nossa região. Percebe-se que tradicionalmente ocorre um predomínio de estudos sobre os contextos nacionais, com poucas análises que destaquem a intensa relação entre estes e a realidade latino-americana. Mesmo agendas de pesquisa sobre outros países acabam por restringir-se a aspectos locais. De acordo com o(a) entrevistado(a) 1

A UNILA então foi criada com a missão de construir conhecimento e criar quadros para a integração da América Latina. E dentro dessa função geral da Unila, o Ciclo Comum cumpre um papel fundamental: gerar conhecimentos e compreensão sobre o que é essa América Latina, gerar quadros técnicos para trabalhar essa integração.

10 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. O processo que resultou na perda da paridade em 2015 está diretamente relacionado a essa postura de “normalização” da UNILA, ou seja, de enquadramento ao modelo tradicional de universidade brasileira, desconsiderando sua singularidade enquanto projeto.

A formação de profissionais com visão macro e relacional é um diferencial importante, especialmente por questionar minimamente a hiperespecialização do conhecimento. FAL é, para muitos dos cursos da UNILA, um dos poucos espaços para problematização de questões regionais. Segundo a entrevista 1, FAL propicia uma construção do conhecimento mais regional, diminuindo essa distância entre os países. A pluralidade de nacionalidades dos estudantes é um fator intrinsecamente relacionado a essa construção de saberes compartilhados regionalmente e em FAL se torna ainda mais visível.

E como tem esse diálogo de alunos de diversos lugares da América Latina, surgem coisas que a gente não espera na sala de aula. Surgem propostas de pesquisa muito interessantes [...] E aí os alunos partem das experiências deles, do que eles estão vivendo para entender o que é essa experiência de fato. Esse interesse vem de alunos de diversos cursos. (Entrevista 2)

Neste sentido, a formulação de um pensamento diverso em FAL está indissociável da composição mais ampla de estudantes. Suas vivências constroem a disciplina desde a prática, desde seu cotidiano. Portanto, a diversidade na composição discente da UNILA tem influência em toda sua dinâmica epistêmica, e mais expressivamente em Fundamentos de América Latina, o que deve ser cotidianamente considerado para ingresso e permanência de sujeitos cujas realidades são múltiplas.

Inevitavelmente, a gente trabalha com o conhecimento que cada um trouxe do seu país, então FAL é um espaço de construção do conhecimento interdisciplinar do ponto de vista de que, embora hoje o componente curricular seja inscrito nos cursos, a composição é misturada, e é um interdisciplinar que vai para além dos estudos latino-americanos, porque estamos construindo conhecimento com as exatas e biológicas também. Então é com todas as áreas do conhecimento: das ciências humanas, sociais, letras, artes mais todas as possibilidades das exatas e biológicas. (Entrevista 11)

Essa potencialidade de contribuição aos estudos latino-americanos desde diferentes áreas também é apontada por outros entrevistados

Então, quer dizer, não é só o professor de FAL que tem que trabalhar com os estudos latino-americanos. Em tese, todos os professores dessa universidade deveriam trabalhar com estudos latino-americanos, dentro da sua área, levantando os questionamentos, enfim. Acho que as trajetórias de cada um poderiam enriquecer bastante nesse sentido. E aí inclusive desvincular essa ideia de que

os estudos latino-americanos são apenas do campo de humanas e sociais. Eu acho que a UNILA pode propiciar um espaço para que inclusive as ciências exatas e duras também se engajem cada vez mais nessa discussão dos estudos latino-americanos. Eu acho que há professores nessas áreas na UNILA que fazem e que se engajam nessa discussão. (Entrevista 10)

E os benefícios são esses: formação de profissionais em diferentes áreas com pensamento mais crítico que pode trazer ferramentas para que todas as áreas do conhecimento sejam mais humanizadas, mais preparadas para a realidade social, principalmente da América Latina. Acho que o maior benefício é esse, uma formação que pense que vai trabalhar em função de uma sociedade com seres humanos, entendendo quem são eles, do que precisam, como podemos criar uma sociedade justa. E a partir de todas as áreas, como podemos contribuir para uma integração. Sem exagero, eu acho que FAL pode fazer isso. (Entrevista 5)

A transversalidade da proposta do eixo de América Latina caracteriza um elemento singular para se pensar o compartilhamento de conhecimento para além da especialidade acadêmica. Sobre esse aspecto, alguns entrevistados discorrem

E a gente foi perdendo, nas diferentes áreas do conhecimento, a noção de conhecimentos gerais, cultura geral. A gente ficou muito especialista. E eu acho que não existe projeto de sociedade como um todo sem um pensamento complexo em contexto. Um pensamento especialista não resolve estruturas complexas. (Entrevista 11)

Eu acho que a proposta de interdisciplinaridade é sair um pouco do positivismo e ter um conhecimento menos especializado, mais crítico, mais abrangente. Então, se por um lado alguém pode criticar o menor tempo ao conhecimento específico, eu defendo a interdisciplinaridade. Acho que aquele conhecimento que vai ser complementado por uma outra área, por uma leitura mais abrangente da América Latina vai se enriquecer. É justamente FAL o que provavelmente ninguém vai encontrar fora da UNILA, as outras coisas, sim. (Entrevista 5)

Quanto à construção do saber em FAL, há diversas opiniões, advindas de vivências e trajetórias acadêmicas particulares. Segundo entrevista 3, “as maiores potencialidades de FAL são as possibilidades de construção de saberes que estão um pouco fora do que se espera tradicionalmente.”

A predominância de conhecimentos europeus no ensino superior é destacada por diversos entrevistados. FAL é mencionada como um espaço que

permite perceber essa dinâmica, pois parte de uma valorização de uma narrativa própria sobre nossa história.

Se você faz uma universidade que é voltada justamente para a América Latina – e a gente tem a consciência de que o conhecimento é predominantemente europeu e americano –, nada mais justo do que a gente buscar nossas origens, tentar estimular a pensar de uma maneira daqui pra fora e tentar resolver os problemas com os nossos modelos. (Entrevista 8)

Então pra gente tentar desvincular um pouco essa herança, não que ela seja negativa, mas ela é, muitas vezes, insuficiente, é interessante que a gente comece a pensar nossa realidade desde o histórico até quais são os fatores que de fato fazem a necessidade da gente pensar fundamentos da América Latina, ou qualquer pensamento daqui para o exterior. É super importante essa valorização mesmo pra gente começar a nos espelhar na nossa própria realidade e deixar um pouco o exterior de lado. (Entrevista 8)

Essa identificação da necessidade de valorização de modelos próprios de análise para compreensão de nossos contextos locais não é nova, mas passa a ganhar espaço, ainda que pequeno, no meio acadêmico. Como vimos no primeiro capítulo, instrumentos conceituais e metodológicos de questionamento da dinâmica moderna do conhecimento passam a configurar um rico arcabouço para compreensão de nossas realidades.

Agora, sobre a descolonização do conhecimento. Nossa maneira de ver o mundo é a maneira que a gente aprendeu com os europeus, quando da colonização. Então nós temos diversos preconceitos raciais, de gênero, que vêm dessa construção europeia. A forma de conhecer também é uma forma europeia. A ciência europeia exclui diversos outros saberes, os coloca como superstição. (Entrevista 2)

É neste sentido que se faz cada vez mais relevante a compreensão do âmbito epistêmico como inerente não apenas às produções de sentido, de identidade e dos modos de vida, como também dos elementos materiais de reprodução de desigualdades ou de resistência às mesmas. Para isso, há que se compreender esse processo para além da dinâmica acadêmica, voltando-se também às experiências populares e suas contribuições epistêmicas. Nesta direção, o(a) entrevistado(a) 5 discorre sobre a relação da UNILA com esse processo:

Acho que a América Latina hoje está vivendo um novo período de integração, com diferentes desafios e um dos mais fortes hoje em dia, tanto na área de educação quanto na área de integração, é a demanda de descolonização cognitiva, ou seja, de colocar no mesmo

nível de importância a valorização das culturas populares. Isso a gente vê com grande dificuldade em vários países, em outros isso está caminhando melhor. Eu acho que essa valorização de conhecimentos não acadêmicos como iguais na importância, e a necessidade da América Latina de olhar para esses conhecimentos e enxergar a riqueza que isso tem para a humanidade, é uma luta que está se dando em diversos campos. Acho que é uma luta bastante generalizada na América Latina. Nesse sentido, a proposta da UNILA vai um pouco ao encontro desse movimento. [...] Então eu acho que a UNILA pode se consolidar como um polo disso tudo e para isso precisa fortalecer seu plurilinguismo, sua diversidade, seu ingresso para que seja efetivamente popular, sua política de permanência. Tudo isso é essencial para que ela se torne um polo muito importante para a América Latina, mas para isso há muito trabalho pela frente.

Ao nos depararmos com esse desafio epistêmico que emana de diversas experiências e visões de mundo predominantemente inferiorizadas pelo conhecimento moderno, podemos potencializar a proposta do Ciclo Comum da UNILA, especialmente Fundamentos de América Latina. Sob esta perspectiva, a entrevista 10 traz outros elementos importantes

Então eu acho que, ao trazer a discussão de Fundamentos da América Latina, de estudos latino-americanos, para a universidade, é a oportunidade que temos de começar a produzir um conhecimento a partir de outros lugares, outras corporalidades, outras experiências. Que aí eu acho que isso tem a ver com aquela discussão que eu colocava pra você sobre nossa noção de modernidade como aquilo que surge na Europa e que se espalha pra o resto do mundo, como último estágio da humanidade, que toda a humanidade deve se espelhar. E isso explica porque nosso conhecimento sempre parte de autores europeus, de problemas europeus. Por isso eu acho que a UNILA enquanto universidade com vocação latino-americanista, propicia um espaço para que a gente possa construir conhecimento a partir de outros lugares e de outras experiências, saindo um pouco dessa visão universalista do conhecimento.

Se faz latente a necessidade de compreensão de todos os conhecimentos como igualmente válidos, sem hierarquização, contextualizá-los segundo seus discursos formadores, suas matrizes históricas, sua concretude cotidiana.

Neste caminho, a experiência de FAL é ressaltada como detentora de um potencial de formação diferenciada. Para o(a) entrevistado(a) 2, por exemplo,

FAL pode fazer com que a gente pense as nossas áreas, os nossos projetos, a nossa atuação profissional de forma diferente. É meu posicionamento político pessoal, né? De que FAL pode propiciar pensar para além do capital, pensar a partir das pessoas. Então é

uma certa proposta anticapitalista de fato, sabe?

Por sua vez, o(a) entrevistado(a) 5 considera que criticidade deve sempre permear a prática de FAL, tendo como objetivo a formação para modificação social, independente da área de atuação.

[...] a construção do conhecimento em FAL deve ser sempre através do pensamento crítico, talvez a partir da pergunta “Como a minha área que eu estou estudando pode interferir e mudar a sociedade?”. E para isso eu preciso conhecer e estudar a sociedade. Eu acho que essa seria uma pergunta básica e acho que aí é que FAL dá um sustento bastante importante. (Entrevista 5)

Ainda quanto à indagação sobre a produção do conhecimento em FAL, o(a) entrevistado(a) 6 reflete

Agora, sobre qual vai ser o impacto. Se isso está ajudando a questionar sobre a produção da ciência, eu ainda não me sinto em condições de avaliar em que medida. Acho que pode estar plantando sementes. Acho que tem muita gente que pode estar trabalhando isso mais profundamente. Não sei dizer se isso é uma coisa generalizada.

Já segundo a entrevista 10, FAL representa uma maneira de posicionarmos enquanto locus de enunciação, possibilitando a compreensão dos processos de subalternização que, como vimos no primeiro capítulo, possuem diversas facetas materiais e discursivas, da qual o conhecimento faz parte.

E o que eu entendo, a maneira como eu venho entendendo FAL é como oportunidade para a gente pensar a América Latina enquanto locus de enunciação. E aí, obviamente dentro de um contexto mundial, geopolítico em que se desenha uma geopolítica do conhecimento e que é importante a gente se colocar enquanto locus de enunciação, enquanto perspectiva porque se não historicamente a gente vai dar continuidade a esse processo de espoliação da América Latina que não é apenas econômico, mas social, político e epistêmico.

Complementarmente, comenta o(a) entrevistado(a) 2

FAL me deu essa perspectiva de pensar outras inserções. Pensar a inserção da América Latina que é essencial, pensar nos nossos objetos de estudo, nas nossas práticas. Mas pensar também outras localidades. Porque a gente na academia responde predominantemente a teorias de países centrais. FAL talvez seja uma tentativa de descolonização do conhecimento de fato.

Em suma, pode-se perceber que, mesmo com perspectivas diversas e muito particulares sobre a construção do conhecimento em FAL, há um

pensamento condutor, uma atribuição de sentido singular e de potencialidade para fortalecimento de uma autonomia epistêmica para além da disciplinaridade.

O momento de ministrar Fundamentos de América Latina

Uma questão tem perpassado alguns espaços da universidade, ainda não em âmbito administrativo, sobre modificação dos períodos para a oferta do eixo de América Latina do Ciclo Comum. Analisemos alguns pontos de vista recolhidos nas entrevistas.

O(a) entrevistado(a) 2 comenta

Eu acho que nos primeiros semestres é melhor. Eu acho que no início eles ainda não entraram na pilha da disputa interna da universidade, sabe? E depois muitas vezes eles se perdem na disputa. Eu acho que logo no início do curso é melhor, até porque eles vêm com uma experiência do ensino médio que às vezes é muito dogmática, que traz uma série de preconceitos que muitas vezes são reproduzidos nos seus cursos de graduação e que FAL ajuda, de alguma maneira, a quebrar. Eu acho que se gente deixa FAL mais pra frente, o preconceito acaba sendo mais cristalizado.

Essa percepção de FAL como um espaço de questionamento da escolarização básica tradicional e das concepções reproduzidas cotidianamente pela estrutura de ensino vigente, se mostra interessante para a constante reflexão sobre o impacto da proposta.

Igualmente faz-se importante pensarmos o papel de FAL desde o início da graduação como envolvimento ao mote central da universidade.

Esse debate mais geral sobre a América Latina vir no começo faz todo sentido. Então o que eu tenho percebido, não com opinião formada, mas como constatação, é que talvez esse debate sobre o ideal momento que deve entrar FAL responda mais a questões administrativas. [...] Acho que a gente tem que partir do pressuposto de que deve ser ministrado no início. Acredito que as mudanças da universidade demandam que não se sacralizem o formato, que fique lá cristalizado que não possa ser mexido. No entanto, eu acho que tem uma dimensão acadêmica e pedagógica que eu acho que é o que deve nortear. Até o momento eu confesso que tem sido bem interessante esse contato nos primeiros períodos. Eu tenho achado muito positivo esse contato antes, primeiro por uma razão lógica, da especialização que vai se dando depois, segundo pela disponibilidade dos estudantes no início do curso para lidar com disciplinas um pouco mais gerais. [...] Acho que é o momento de maior abertura, porque eles acabaram de chegar, entraram na UNILA, então é o momento de discutir isso aqui onde eles estão entrando, que eu acho que um outro papel importante de FAL. A

gente tem a ideia de integração e de América Latina no nome e na proposta da universidade. Essas ideias devem ser colocadas em debate. A gente não deve tomar a América Latina como algo dado, é algo construído, que parte de diversas posições e leituras de mundo. Então é coerente que esses estudantes que entram na Universidade Federal da Integração Latino-americana façam esses debates na entrada. (Entrevista 3)

Por outro lado, o(a) entrevistado(a) 10 considera pertinente considerar-se a postergação de FAL

Agora, se você pensa isso do ponto de vista pedagógico para que o aluno possa se situar um pouco melhor na universidade, para que ele possa, em outros semestres, já ter um pouco de contato com seu curso e com outros debates, me parece interessante porque acho que favorece a questão de FAL. Porque em FAL a gente tem uma quantidade imensa de conteúdos. E para o aluno que está chegando às vezes isso é um pouco difícil, porque tem debates nesses campos teóricos que são muito específicos. E aí eu acho que pensar FAL em outros semestres sob esse argumento de o aluno ser melhor situado na universidade, de ter contato com outras discussões, acho que isso vai favorecer os conteúdos e temas que compõem o PPC.

No entanto, há de se pensar sobre o efeito na formação dos discentes, especialmente dos cursos com quantidade menor de temas como aqueles trabalhados em FAL.

Então eu acho mais adequado no início do curso, especialmente nesse nível do acolhimento e no início dos debates desses assuntos, que para alguns cursos serão mais aprofundados, mas para outros às vezes será o único momento. Por isso eu acho que FAL tem um papel muito importante para esses cursos de áreas que esses temas não são mais tratados. (Entrevista 4)

Alguns entrevistados também ressaltaram que seria interessante uma continuidade de FAL para além dos três primeiros semestres. “Eu acho que FAL é bem legal que seja um ano e meio e que seja no início. Seria legal se fosse para pra frente também, ou seja, ampliar FAL” (Entrevista 11). O(a) entrevistado(a) 4 acrescenta que “os estudantes também sentem falta de FAL, do modelo de aula, da dinâmica da disciplina.”

A carência de continuidade é também destacada na entrevista 2 por seu impacto no acompanhamento da formação discente.

A impressão que eu tenho é que as disciplinas de FAL têm um impacto na vida dos estudantes, mas é só uma impressão, porque eu não tenho condições de avaliar depois, e a gente nem tem uma continuidade com as turmas. A gente perde os alunos. Por um lado,

eu acho interessante a gente circular pela universidade, mas por outro a gente fica sem ter um retorno da nossa atividade mesmo.

Paralelamente, a conformação diversa dos cursos da UNILA não garante que essa continuidade esteja presente nos demais períodos, o que leva a reflexões sobre a necessidade de aprofundamento do perfil da universidade para além do Ciclo Comum. Um pouco dessa preocupação é discorrida na entrevista 10

Eu acho que FAL poderia exatamente contribuir para acentuar esses debates e essa vocação latino-americanista. Porque, assim, um dos problemas é que a discussão muitas vezes fica estagnada. Quer dizer, a gente tem uma formação latino-americanista nos primeiros semestres, também com as línguas e a metodologia, mas aí quando o aluno passa por esses semestres, parece que acabou a vocação latino-americanista e aí nos outros semestres ele acaba caindo numa formação tradicional.

A posição predominante é de que FAL cumpre um papel muito significativo ao ser ministrada nos primeiros semestres. Especialmente pela abertura que os estudantes ainda possuem, e também por ser o espaço de debate de questões mais gerais sobre a América Latina que podem ser retomadas e aprofundadas quando de estudos mais específicos em suas respectivas áreas.

Eu acho que é muito importante esse conhecimento básico da América Latina, de alguns autores, algumas propostas, alguns paradigmas de pensamento dentro da América Latina, alguns questionamentos que eu acho que são fundamentais para todos os cursos. Essa inserção de um pensamento crítico inicial sobre a América Latina é importante para começar a pensar o seu curso já com essa bagagem. Porque se você não mantiver essa formação logo no início, depois vai ser muito mais difícil fazer conexões. Então, pessoalmente, mas não é uma resposta fechada, eu acho importante manter FAL logo no início e fazer FAL mais diluído [...] (Entrevista 5).

Resumidamente, considera-se que a retirada de FAL dos primeiros semestres fragilizaria sua proposta pedagógica, uma vez que a idealização de sua composição tem como enfoque uma base comum da realidade latino-americana para posterior relação com aspectos mais específicos.

Impacto pedagógico de FAL

Outro elemento importante para nossa análise é o da possibilidade que FAL dá para uma reflexão sobre a prática acadêmica como um todo. Quanto às reflexões que FAL propicia sobre a atividade docente, por exemplo, o(a) entrevistado(a) 3 comenta

Por isso eu acho que estamos tocando em pontos de FAL que, na verdade, nos servem para pensar questões pedagógicas muito mais amplas e que deveriam ser práticas em todos os cursos. FAL tem me feito pensar não só no meu lugar como docente de FAL mas como professor. O espaço de FAL acaba sendo bem autorreflexivo sobre a própria prática acadêmica. Isso não é algo específico de FAL, mas acaba que neste espaço a gente verbaliza mais sobre isso. A impressão que eu tenho em FAL é que eu estou sempre voltando a momentos autorreflexivos, sobre o que estamos fazendo no espaço da sala de aula. Por isso que eu digo, eu preciso me entender como professor de FAL, mas a própria prática me demanda entender-me antes de tudo como professor.

Por ser um espaço de debate acerca de dimensões da realidade latino-americana, FAL facilita questionamentos variados sobre o próprio ensino superior e suas necessárias modificações para transformação social coletiva. Para o(a) entrevistado(a) 3, “[...] a educação superior tem que passar por uma formação social, política e humanística e eu acho que FAL é uma proposta de caminho, quase uma resistência nesse sentido.”

Um elemento adicional e elementar é o da expectativa discente e seu envolvimento com a disciplina. Durante a experiência no cotidiano da universidade, se fez perceptível a majoritária abertura dos estudantes a FAL e seus debates.

A gente tem uma receptividade muito boa para FAL. Seja porque escolheram a UNILA, e chegam com essa vontade de discutir América Latina, seja porque chegam com essa instigação de desconstruir um pouco essa ideia do saber universitário. Muitos já chegam com uma perspectiva bastante politizada, de como integrar essa dimensão acadêmica no cotidiano. Então, com tudo isso, é possível encontrar a reverberação dessas demandas em FAL. Aí a gente vai vendo que, nessa produção cotidiana de sentidos, eles podem encontrar aqui como um lugar de reflexão. Então acho que FAL tem essa contribuição a dar. (Entrevista 3)

Então acho a experiência de FAL completamente diferente. Há muitos estudantes que escolheram a UNILA por causa do projeto, então eles já vêm com sede daquilo. É muito interessante isso. Eles vêm mais com essa ânsia do que grande parte dos professores, talvez. (Entrevista 6)

Ainda sobre este aspecto, o(a) entrevistado(a) 4 comenta ter “[...] a sensação de que FAL, por ser do Ciclo Comum, acaba gerando um conhecimento compartilhado por mais gente.” e que “[...] isso gera uma identidade de conhecimento entre um número maior de pessoas, mais do que quando é

setorizado.”

Eu tenho a impressão de que ter passado por FAL, por essa reflexão da formação da América Latina, do que é isso, de quem inventou a América Latina, ter passado por tudo isso é uma experiência única para quem está buscando uma carreira que não diretamente tem um perfil acadêmico. Acho que principalmente para quem não tem perfil acadêmico, para quem não vai continuar na universidade, para quem vai continuar em outras trajetórias. Eu acho que é uma experiência única. FAL tem um perfil acadêmico e dá essa abordagem para aqueles cursos que não têm esse perfil, contribuindo para a vivência profissional mais crítica dos estudantes de todos os cursos. (Entrevista 4)

O contato irrestrito dos cursos com os conteúdos de Fundamentos de América Latina confere um sentido ainda maior à sua proposta, especialmente pela relação direta com o cotidiano e, nas palavras do(a) entrevistado(a) 3, “conectado com debates que extravasam o espaço universitário. [...] É uma tentativa de sistematizar isso, mas não nasce aqui e, na melhor hipótese, não se esgota aqui. As pessoas levam isso para suas vidas.”

Então nesse ponto eu acho que FAL é algo que atende ao objetivo da UNILA, mas também é algo que, nos seus melhores momentos, consegue trazer essas discussões sobre temas da América Latina que fazem parte da nossa vida e destacar que aqui é um espaço pra gente lançar outro olhar sobre elas. (Entrevista 3)

Por outro lado, FAL é destacada como o espaço característico para debater a própria constituição material de nossas realidades latino-americanas e das narrativas sobre as mesmas.

Eu acho que o campo de FAL é bastante interessante em vários sentidos e vários aspectos porque ele permite, favorece, propicia ao estudante a possibilidade de conhecer a história da América Latina melhor, a formação social, política, econômica e cultural do continente. E, ao mesmo tempo, FAL não se trata simplesmente de conhecer essa formação, mas de problematizar a maneira que historicamente essa formação foi pensada. Então me parece que FAL propicia esse espaço para questionar uma série de narrativas consagradas, canonizadas acerca da nossa história, da nossa formação política, do nosso lugar. E eu acho que é essa é, de uma forma e de outra, a sua maior riqueza. (Entrevista 10)

O significado de FAL para a UNILA

O último, mas não menos importante, aspecto a ser considerado sobre a experiência de Fundamentos de América Latina, consiste na compreensão

de seu papel para a proposta da UNILA.

Como primeiro ponto, percebe-se uma forte atribuição de inovação e singularidade ao eixo de América Latina, tanto em âmbito de compartilhamento de conhecimentos entre diferentes áreas, como de formação diferenciada para além do campo de atuação acadêmica. Podemos destacar alguns comentários a respeito do tema:

Eu acho FAL um espaço muito incrível. Existem cursos de estudos latino-americanos em várias universidades, em várias escolas de formação não formal também. Já existe isso. Mas a experiência da UNILA de colocar estudantes de todas as áreas para fazer isso é absolutamente inovador e necessário, porque, por fim, isso que é pensar a universidade, de formar recursos, quadros pros próprios países. E a gente está formando para a América Latina. (Entrevista 11)

Então eu vejo FAL para a UNILA como essas duas pernas: uma é o sonho, a utopia, a construção do fabuloso, que é, na verdade, o tutano da ideia; e a outra coisa é o diferencial técnico, que nosso profissional conhece a América Latina, que ele, além de ser engenheiro, economista, arquiteto, médico, tem um diferencial. (Entrevista 12)

A indispensabilidade de Fundamentos de América Latina para a manutenção coerente da vocação da UNILA é diversas vezes destacada.

Sem FAL não tem UNILA. Porque a gente não tem esse conhecimento que está sendo construído aqui. Eu acho que talvez, daqui a algumas décadas, a gente consiga ter algo mais consolidado. Quem é especialista em uma abordagem sobre a América Latina? Não é ser especialista em Argentina, em Equador, é ser especialista em América Latina. Pensar qualquer coisa sob a perspectiva latino-americana. Quase ninguém consegue fazer isso. E isso tem que ser construído no cotidiano. E se a UNILA é uma universidade da integração latino-americana, se não tiver isso, acaba sendo outra coisa. (Entrevista 2)

FAL é esse campo de testes para que a gente de fato pense o projeto da universidade. Aquelas palavrinhas-chave integração e América Latina elas são a base da discussão em FAL, então FAL é coerente com os objetivos da instituição e é o espaço para pensarmos o que ela é e o que estamos fazendo nela, inclusive sensibilizar os estudantes para eles entenderem que eles vieram para esta instituição, então para eles entenderem o contexto que eles estão. (Entrevista 3)

Sobre os obstáculos que o eixo enfrenta internamente, alguns se destacam. Para o(a) entrevistado(a) 3, a instituição tem dificuldade em “[...] lidar com

as especificidades de FAL e de dar respostas às demandas.” e que se faz necessário “[...] institucionalizar esse pensamento sobre o que é FAL.”¹¹

Certas questões podem auxiliar na compreensão desses obstáculos. Primeiramente, a influência da lógica universitária tradicional na prática administrativa e de gestão, que pressiona todos os elementos diferenciados da UNILA em direção a um enquadramento, o que interfere nas tomadas de decisão. Em segundo lugar, a latente departamentalização pela qual a universidade vem passando, mesmo que com nomenclaturas próprias, o que caminha juntamente à disciplinarização dos cursos.

[...] a impressão que eu tenho é que cada vez mais a universidade vai se consolidando nessa lógica dos cursos, é como se ela fosse se departamentalizando com outro nome. Então onde fica FAL? Fica nessa tensão. Num processo em que essa universidade precisa se encaixar num molde mais tradicional e FAL está nesse limbo, buscando essa perspectiva inovadora mas tendo que se adequar a um modelo de universidade mais tradicional. Então a gente tem, do ponto de vista de estruturação da instituição, saber lidar com isso (FAL) que é tão diferente. (Entrevista 3)

Como analisamos no segundo capítulo, a edificação da universidade moderna é permeada pela segmentação do conhecimento segundo categorias determinadas por uma realidade discursiva local que se autodenomina universal, o que gera desconfortos e instabilidades quando propostas minimamente questionadoras são materializadas. Sobre esta problemática, como sintetiza apropriadamente o(a) entrevistado(a) 11,

A gente tem nas mãos a possibilidade de uma construção do conhecimento plural, intercultural, mais horizontal e mais democrática, sem dúvida. Agora, a gente esbarra na estrutura. É uma universidade inovadora que está numa estrutura tradicional do ensino superior.

Outra notável particularidade que o debate ao redor de FAL suscita refere-se ao aprofundamento de conceitos que nomeiam a UNILA, tais como

11 Um ponto que não é foco deste trabalho, mas merece uma pequena menção devido ao destaque recorrente nas entrevistas remete às dificuldades laborais dos professores contratados especificamente para FAL. Entre elas estão: a alocação em áreas da própria CAPES, onde não existe uma área delimitada para propostas semelhantes a FAL; dificuldade na orientação de trabalhos de conclusão de curso, por conta da não continuidade de FAL pelos semestres posteriores; a problemática orçamentária para projetos de pesquisa e extensão, ficando estes docentes com acesso restrito ao orçamento geral, sem acesso aos orçamentos dos institutos; a sobrecarga derivada da supressão da dinâmica de articuladores e colaboradores.

integração, e suas transformações.

Eu acho fundamental. Eu acho que não tem como a gente chegar numa universidade que leva a América Latina no nome sem olhar para isso e dizer “O que é a América Latina?”. Eu acho que tem que ser um espaço de diferentes visões de integração. É o que eu falo: a integração não é um valor em si. Não é ótimo a integração pela integração. A gente tem que discutir qual integração. (Entrevista 11)

Se a gente pegar o projeto UNILA, eu acho que FAL é uma oportunidade de deixar em aberto e em debate as próprias ideias de América Latina. Uma universidade como a UNILA que traz a América Latina no nome, precisa se abrir às diferentes perspectivas de América Latina. Não que ela não esteja aberta, mas a ideia é abrir cada vez mais. Quanto mais a gente estiver aberto e explicitar os discursos que existem em torno de integração e de América Latina, a gente vai ter um projeto mais consistente. (Entrevista 3)

Por fim, para compreensão da UNILA e de seus pilares, suas bases estruturantes, é indispensável a identificação de Fundamentos de América Latina como espaço privilegiado e direcionado para a construção de análises sobre o próprio projeto de universidade que está sendo construído.

Acho que FAL faz parte do eixo formador do projeto UNILA. Se a gente pensa em interdisciplinaridade, bilinguismo e integração, FAL é o principal eixo da interdisciplinaridade. Porque é uma chance de debater temas sobre a América Latina com essa diversidade que eu falei, de professores, de abordagens que eles trazem, com a diversidade de colegas de turma. (Entrevista 3)

Bom, eu acho que FAL é fundamental, é uma das bases para a UNILA. Sem FAL a UNILA já vira uma universidade tradicional. Sem outras coisas também, como a diversidade cultural, estudantes e professores de outros países, sem o bilinguismo. FAL é um dos pilares. (Entrevista 5)

Em síntese, podemos perceber que há preminência de opiniões quanto à importância de FAL como eixo estruturante da proposta da UNILA.

3.4 CONSIDERAÇÕES

Destaca-se Fundamentos de América Latina como detentora de uma narrativa de integração latino-americana própria, com potencial de transcender a universidade e encontrar outras narrativas já existentes no cotidiano de nossas coletividades. Para tanto, se faz essencial a superação de obstáculos institucionais

internos da UNILA e externos, no âmbito da própria estrutura do ensino superior brasileiro.

O ciclo comum da UNILA, especialmente FAL, se depara fortemente com a lógica de poder que envolve aspectos tradicionais da universidade moderna, como a disciplinaridade, a departamentalização, a diminuição de políticas de permanência estudantil que leva à elitização, a concentração de poder nas instâncias de decisão, entre outros aspectos. A supressão da dinâmica de articuladores, o não acesso aos recursos dos institutos pelos docentes do Ciclo Comum, a tentativa de diminuição crescente da carga horária e dos créditos de FAL (percebida na comparação entre a proposta inicial e a vigente) são alguns exemplos da complexidade da situação do eixo, que segue em disputa por sua singularidade.

Como vimos no segundo capítulo, a universidade moderna vai acumulando elementos com o devenir histórico. Apesar de modificações positivas de algumas de suas características na América Latina, muitas das quais se fizeram por processos de luta interna com repercussão regional¹², outras modificações advêm da incrementação neoliberal que sofre o ensino superior e apenas realçam a forte modernidade do espaço universitário. Mencionamos isso, porque os supracitados aspectos tradicionais que vêm sendo reproduzidos administrativamente na UNILA respondem primordialmente a uma lógica estruturante da universidade tradicional, o que dificulta enormemente a continuidade e o aprofundamento de projetos diferenciados e críticos.

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 e, por consequência, do conhecimento nela construído. Essas oposições refletem, portanto, um apego à lógica epistêmica moderna. Isso não quer dizer que quaisquer críticas têm de ser evitadas, pelo contrário, são essenciais quando vindas de sujeitos dispostos a construir e reconstruir uma iniciativa para a transformação social desde o epistêmico, desde o pedagógico. Com todas as dificuldades que a disciplina apresenta, há que se ressaltar que grande parte delas, e as entrevistas demonstram

12 A Reforma de Córdoba é um exemplo, mas podemos pensar as diversas mobilizações estudantis posteriores, cujas bandeiras de democratização da educação e de busca por autonomia universitária continuam presentes e são acompanhadas por outras demandas.

isso, são de caráter administrativo, não pedagógico.

Importante se faz a compreensão do Ciclo Comum da UNILA como processo, como movimento. Mudanças devem mirar um constante aprofundamento de construção do conhecimento desde as margens e não para enquadramento a um modelo tradicional, exógeno ao seu objetivo central de formação interdisciplinar compartilhada e devem partir da consideração das particularidades da vocação da UNILA.

FAL é uma tentativa de pensarmos desde nossas realidades a construção do conhecimento. Como vimos, não alcança um rompimento total com a lógica epistêmica moderna, mas representa um esforço universitário de questionamento dessa narrativa. Para fortalecimento do potencial de FAL, a atribuição de autonomia na sua gestão pelo coletivo de docentes apoiadores envolvidos diretamente e colaborativamente com o eixo parece ser urgente e fundamental. Com isso, o debate sobre a construção do conhecimento seria mais frequente e frutífero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho abordamos algumas das problemáticas consideradas chave para compreensão da dinâmica epistêmica contemporânea. Na primeira etapa, partimos de uma análise da complexa e importante influência que o contato com a diferença representou em termos materiais e discursivos para a configuração da modernidade enquanto projeto expansionista. Com isso, pudemos questionar os mitos fundacionais da modernidade e posicioná-la em seu contexto, descaracterizando sua universalidade e destacando a hierarquização que realiza quanto aos seres e seus conhecimentos a partir de categorias formuladas na lógica de poder. A relação entre resistência epistêmica e dialogismo foi, então, abordada como práxis potencialmente transformadora da realidade, por existir na borda da estrutura moderna, mais próxima de sua superação.

No segundo capítulo, relacionamos a conformação epistêmica da modernidade à sua estrutura institucional universitária. A partir de uma análise dos principais elementos históricos da universidade moderna, debatemos sua importação na América Latina, suas diferentes nuances no contexto colonial e suas modificações até a contemporaneidade, quando verifica-se uma perpetuação da estrutura moderna, mas com vestimentas mais atreladas ao capitalismo neoliberal, especialmente por meio da mercantilização da educação superior e da reprodução interna de aspectos discursivos da lógica capitalista, mantendo, continuamente, a segmentação social e simbólica de sujeitos e coletividades.

Por fim, o terceiro capítulo nos trouxe a análise sobre a Universidade Federal da Integração Latino-americana e sua proposta de Ciclo Comum, cuja escolha de enfoque ao eixo de Fundamentos de América Latina se mostrou propícia para a conexão estabelecida nas etapas anteriores do trabalho. Pudemos compreender os elementos norteadores da criação da universidade e algumas de suas modificações e, posteriormente, as justificativas pedagógicas e epistêmicas para um Ciclo Comum singular na região, cuja formulação segue em debate e em disputa.

A UNILA se constrói em um paradoxo, uma vez que representa uma tentativa de construção inovadora de universidade, mas inserida na estrutura da

educação superior moderna, o que complexifica suas propostas mais questionadoras. O eixo de Fundamentos de América Latina, especificamente, parece traduzir um pouco essa problemática, pois desafia a episteme moderna em diversos aspectos, especialmente pela busca da interdisciplinaridade e construção humanística e crítica de todas as áreas, mas em uma estrutura que administrativamente responde a dinâmicas tradicionais. Os problemas administrativos criados na UNILA refletem a dificuldade de modificação do paradigma entre seus membros docentes, muitos dos quais buscam reproduzir e implementar o modelo moderno de universidade. Outras posturas, por sua vez, defendem a conformação autônoma dos processos decisórios e uma edificação da UNILA como espaço de questionamento epistêmico na América Latina, identificando FAL como uma tentativa de concretizar essa busca.

A colonialidade do saber está muito presente na estrutura do ensino superior brasileiro, onde a disciplinarização favorece a hiperespecialização, a pouca compreensão ampla da realidade para superação de problemas de toda ordem, pois estes não surgem segmentados em áreas e disciplinas, mas da concretude. Outro aspecto da colonialidade do saber que podemos destacar a partir deste trabalho consiste no aspecto administrativo e institucional que envolve a educação superior, dificultando, em muito, a implementação de projetos inovadores, com potencial de influência positiva na formação plural de novos profissionais. A lógica departamental, extremamente arraigada nos indivíduos da comunidade acadêmica é um exemplo disso. Mesmo em uma universidade criada com questionamento a essa lógica, vê-se a crescente adequação à mesma, com diferentes nomenclaturas. As normas postas não são questionadas por muitos de seus membros, que insistem em encaixar a UNILA nos moldes tradicionais. Outro exemplo é a própria transformação dos cursos, muitos dos quais têm demonstrado um perfil mais atrelado aos currículos de cursos tradicionais, cada vez menos conectados à vocação da UNILA. Isso pode ser verificado na diminuição de carga horária de disciplinas inovadoras dos cursos, ou mesmo sua supressão, e nas modificações dos projetos pedagógicos sem intencionalidade de fortalecimento de sua singularidade, o que é predominantemente realizado por membros da comunidade acadêmica também opositores ao Ciclo Comum.

Quanto a FAL, há que se perceber seu debate a partir de diferentes matizes. Há elementos marcantes de uma epistemologia moderna, verificados na lógica cronológica linear de alguns instantes da disciplina e na conformação de certos tópicos. Como vimos anteriormente, a linearidade se constituiu com intensidade no conhecimento moderno e a universidade tradicional a fundamentou como justificativa metodológica da própria consideração da vivência humana como um processo de etapas consecutivas. Outras epistemologias, no entanto, não consideram a história desde outros movimentos: circulares, elípticos, espiralados, entre outros, o que nos faz identificar a linearidade como apenas uma das formas de compreensão da realidade social. Essa característica, ainda presente em alguns momentos de FAL, segue em debate por seus membros, não apenas em termos de conteúdo, mas de metodologias de ensino, uma vez identificada a dificuldade inicial dos educandos de acompanhamento quando há uma quebra total de linha cronológica, o que revela também como a educação básica está edificada.

Por outro lado, elementos questionadores da modernidade também se fazem presentes quando escolhe-se visualizar a realidade a partir de uma ressignificação da localidade da qual cada sujeito enuncia. Essa parece ser a potencialidade maior em âmbito epistêmico. Outra característica de questionamento à modernidade parece ser a de considerar todos os educandos como potenciais na transformação positiva das realidades presentes na região, independente de seus cursos de formação. Essa consideração questiona a disciplinaridade na prática e propicia análises mais complexas para os seguintes semestres de graduação. FAL se propõe a questionar o discurso de univocalidade da ciência moderna, e acaba também posicionando temáticas que tradicionalmente não possuem espaço para debate na academia, o que ressalta também uma tradicional exclusão de sujeitos representativos dessas temáticas de um espaço estruturante como a universidade.

Há que se sublinhar que a constante tentativa de enfraquecimento de FAL corresponde também a uma disputa interna entre perspectivas diferentes sobre o modelo de universidade a ser construído. Isso reflete, similarmente, como a dinâmica de colonialidade do saber, não apenas pelo eurocentrismo, mas também por um colonialismo interno na região, encontra reprodutores na universidade, descredibilizando tentativas de questionamento.

Em suma, a pesquisa nos revelou a necessidade substancial de desnaturalizar o modo que construímos o conhecimento. O modo vigente, o moderno, foi historicamente naturalizado em diversos âmbitos: 1) quanto à forma de construção do conhecimento; 2) quanto à linguagem dessa construção; 3) quanto à estética da mesma; 4) quanto à anulação do local de enunciação de quem o constrói; 5) quanto à apropriação pelo capitalismo. Há um desmonte do coletivo, da noção de coletividade e é preciso destacar que isso não está apartado da lógica de construção do conhecimento. O conhecimento moderno se estrutura em uma noção de humano que é individual, não coletivista ou comunitária. A integração ao mercado representa, na verdade, uma forma de desintegração dos laços comunitários, de aprofundamento das desigualdades. Ao mesmo tempo, os sujeitos não integrados são os que pensam e formulam estratégias antissistêmicas pela construção subjetiva de resistências.

O labirinto universitário em tempos de complexidade representa, ao mesmo tempo, uma crise e uma oportunidade de construção de alternativas críticas ao sistema. A universidade tradicional é mantenedora das lógicas desiguais e hierárquicas da modernidade-colonialidade, do capitalismo e do patriarcado e se faz urgente pensar em outras formas de construir o conhecimento universitário de modo a transformar, transmutar sua genealogia desigual. Já existem experiências importantes nessa direção na América Latina e há que potencializá-las, fortalecê-las e ocupar seus espaços com pluralidade. Iniciativas como Fundamentos de América Latina estão nesse processo, não são estanques.

Nos vale a indagação de como conseguir que a universidade seja

[...] un espacio abierto para la renovación del conocimiento, para el debate inter-teórico e inter-saberes como condición –a su vez– de la renovación de la propia universidad, de la vida social, política y económica, y como condición de la descolonización de la educación. (FARAH, 2007, p. 9).

Esse é um debate extremamente necessário e urgente, não apenas como reprodução de ideias e perspectivas sobre a universidade que se quer construir através da diversidade, da descolonização e do dialogismo, é necessário que nas práticas cotidianas a estrutura seja questionada incessantemente e que se construam microespaços de resistência epistêmica na universidade, que não se fechem em si mesmos e que efetivamente dialoguem horizontalmente com a

pluralidade epistêmica ao seu redor.

Com todas as dificuldades que isso representa, há que se assumir a não universalidade da universidade. A partir do reconhecimento dos seus limites, é possível formular um espaço de construção e intercâmbio de saberes que relacionem as diferentes camadas do ser. Podemos, assim, buscar uma *transversidade*, um espaço que assuma a existência de versos e reversos, o transbordamento, a transversalidade dos seres e saberes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. **O Mercosul Educacional e a criação da UNILA no início do século XXI**: por uma integração regional via educação. 2015. 149 f. Tese (Doutorado em Economia Política Internacional) – Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**. Washington, D.C.: 1995.

BANIWA, G. **Educação intercultural e descolonização de saberes no contexto da diversidade étnico cultural do Brasil**: saberes ainda em busca de um lugar nas novas epistemes. Foz do Iguaçu, PR. 3 out. 2016. Palestra ministrada na I Semana Interdisciplinar de História e Antropologia da Universidade Federal da Integração Latino-americana.

BASTOS, C. **Ministros discutem Universidade do Mercosul em seminário regional**. Portal do MEC, s/p, 15 set., 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/212-noticias/educacao-superior-1690610854/6924-sp-342914167?Itemid=3>>. Acesso em: 8 out. 2017.

BERNHEIM, C. T. **Historia de la universidad en América Latina**: de la época colonial a la Reforma de Córdoba. San José, C.R.: Editorial Universitaria Centroamericana (EDUCA), 1991.

_____. **La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI**. México DF: Unión de Universidades de América Latina, 2003. e

BOTTO, M. La transnacionalización de la educación superior: ¿qué papel juegan los nuevos regionalismos en la difusión de estas ideas? El caso del MERCOSUR (1992-2012) en perspectiva comparada. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, v. 6, n. 16, p. 90–109, 2015.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº 17 de 8 de fevereiro de 2007**. Autoriza o Poder Executivo a criar a Universidade do Mercosul, com sede no Estado do Rio Grande do Sul e dá outras providências, 2007. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4527406&disposition=inline>>. Acesso em: 16 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 43 de 17 de janeiro de 2008**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria43.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2017.

_____. Casa Civil. **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, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/L12189.htm. Acesso em: 08 out. 2017.

CASANOVA, P. G. Colonialismo interno (uma redefinição). In: BORON, A. A.; AMADEO, J.; GONZALEZ, S. (Eds.). **A teoria marxista hoje. Problemas e**

perspectivas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007. p. 431–458.

CECEÑA, A. E. **Derivas del mundo en el que caben todos los mundos**. México: Siglo XXI: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2008.

CRUZ, F. E. H. **Escrito**. San Cristóbal de las Casas, México. 17 e 18 maio 2008. Pensamentos oferecidos ao Seminário Impensar las ciencias sociales de cara a la ecología de saberes. Disponível em: <http://jkopkutik.org/sjalelkibeltik/index.php?option=com_content&view=article&id=16%3Aintroduccion&catid=10%3Aespanol&Itemid=8&limitstart=5>. Acesso em: 7 jun. 2017.

IMEA. **A UNILA em construção**: um projeto universitário para a América Latina. Foz do Iguaçu: Instituto Mercosul de Estudos Avançados; Comissão de Implantação da UNILA, 2009.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (Ed.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 24–32.

_____. Una nueva edad en la historia de la filosofía: el diálogo mundial entre tradiciones filosóficas. **Educación Superior: cifras y hechos**, v. 7, n. 43–44, p. 2009.

ESCOBAR, A. **La invención del tercer mundo**: construcción y deconstrucción del desarrollo. Caracas: Fundación Editorial El Perro y La Rana, 2007a. v. 1.

ESCOBAR, M. R. Universidad, conocimiento y subjetividad: relaciones de saber/poder en la academia contemporánea. **Nómadas**, n. 27, p. 48–61, 2007b.

EXÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL. **Cuarta declaración de la Selva Lacandona**. 1996. Disponível em: <<http://enlacezapatista.ezln.org.mx/1996/01/01/cuarta-declaracion-de-la-selva-lacandona/>>. Acesso em: 6 jun. 2017.

FALS BORDA, O. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Ciudad de México; Buenos Aires: Siglo XXI Editores; CLACSO, 2015.

FARAH, I. Apresentação. In: SANTOS, B. de S. (Ed.). **La universidad en el siglo XXI**: Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. 4. ed. La Paz: CIDES-UMSA, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALCERÁN, M. El discurso oficial sobre la Universidad. **Logos: Anales del Seminario de Metafísica**, n. 36, p. 11–32, 2003.

GALTUNG, J. **Sobre la paz**. Barcelona: Fontamara, 1985.

GARAVITO, E. De la cultura universal a la cultura diferencial. In: **Escritos escogidos**. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 1999.

GUDYNAS, E.; ACOSTA, A. El buen vivir o la disolución de la idea del progreso. In: ROJAS, M. (Ed.). **La medición del progreso y del bienestar**: propuestas desde América Latina. México, DF: Foro Consultivo Científico y Tecnológico, 2011. p. 103–110.

KRAWCZYK, N.; SANDOVAL, S. A. M. O processo de regionalização das universidades do Mercosul: um estudo exploratório de regulação supranacional e nacional. **Educação e Realidade**, v. 37, n. 2, p. 647–668, 2012.

LANDER, E. ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién?: reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. **Estudios Latinoamericanos**, v. 6–7, n. 12–13, p. 25–46, 2000.

_____. Universidad y producción de conocimiento: reflexiones sobre la colonialidad del saber en América Latina. In: SÁNCHEZ, I.; SOSA ELÍZAGA, R. (Eds.). **América Latina**: los desafíos del pensamiento crítico. México DF: Celsa: UNAM, Siglo XXI, 2004. p. 167–179.

_____. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (Ed.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 21–53.

LAPIERRE, G. **El mito de la razón**. Barcelona: Alikornio, 2001.

LEGUIZAMÓN, S. Á. A produção da pobreza massiva e sua persistência no pensamento social latino-americano. In: CIMADAMORE, A. D.; CATTANI, A. D. (Eds.). **Produção de pobreza e desigualdade na América Latina**. Porto Alegre: Tomo Editorial/ CLACSO, 2007. p. 79–124.

LEYVA, X. **Escrito**. San Cristóbal de las Casas, México. 17 e 18 maio 2008. Pensamentos oferecidos ao Seminário Impensar las ciencias sociales de cara a la ecología de saberes. Disponível em: <http://jkopkutik.org/sjalelkibeltik/index.php?option=com_content&view=article&id=16%3Aintroduccion&catid=10%3Aespanol&Itemid=8&limitstart=5>. Acesso em: 7 jun. 2017.

_____. et al. **Sjalel Kibeltik. Tejiendo nuestras raíces**. 2011. Disponível em: <<http://jkopkutik.org/sjalelkibeltik/>>. Acesso em: 6 jun. 2017.

LORENZONI, I. **Haddad discute criação da Universidade do MERCOSUL com presidente da República**. Portal do MEC, s/p, 31 jun, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6757:&catid=221&Itemid=86>. Acesso em: 16

out. 2017.

_____. **Universidades federais investem em projetos inovadores**. Portal do MEC, s/p, 19 jun, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/13739-universidades-federais-investem-em-projetos-inovadores>>. Acesso em: 8 out. 2017.

MASO, T. F. **As clivagens de um discurso aparente: os acordos educacionais do Banco Mundial com o Brasil entre 1991 e 2002**. 2011. 225 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MERCOSUL. **MERCOSUL – Outros Foros**. Disponível em: <<http://www.mercosur.int/innovaportal/v/6574/9/innova.front/outros-foros>>. Acesso em: 8 out. 2017.

MIGNOLO, W. **The darker side of western modernity: global futures, decolonial options**. Durham: Duke University Press, 2011.

_____. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

_____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Ed.). **A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 33–54.

MOLINA, M. M. Introducción al estudio de la universidad en latinoamérica. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, v. 4, n. 1, p. 129–142, 2008.

MURILLO, S. Produção de pobreza e construção de subjetividade. In: CIMADAMORE, A. D.; CATTANI, A. D. (Eds.). **Produção de pobreza e desigualdade na América Latina**. Porto Alegre: Tomo Editorial/ CLACSO, 2007. p. 39–78.

ORGANIZAÇÃO do Primeiro Ciclo de Estudos da UNILA. Texto organizado para discussão interna dos Pró-reitores e Professores. Maio de 2010.

PANIKKAR, R. **Mito, fe y hermenéutica**. Barcelona: Herder, 2007.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. **Dispositivo**, v. 24, n. 51, p. 137–148, 1999.

QUIJANO, A.; WALLERSTEIN, I. Americanity as a concept, or the Americas in the modern world-system. **International Social Science Journal**, v. 44, n. 4, p. 549–557, 1992.

RESTREPO, E.; ROJAS, A. **Inflexion decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán, Colômbia: Editorial Universidad del Cauca; Instituto de

Estudios Sociales y Culturales Pensar; Universidad Javeriana, 2010.

SALGADO, J. G. G. La sin-razón del progreso y el progreso de la sin-razón. **Educación Superior: cifras y hechos**, v. 7, n. 43–44, p. 1–4, 2009.

SANTOS, B. DE S. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 48, p. 11–32, 1997.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAUTER, G. O. Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX). **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 1, 1993.

SEGATO, R. L. Introdução: políticas de la identidad, diferencia y formaciones nacionales de alteridad. In: **La Nación y sus otros**: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007. p. 15–36.

SOUZA, N. A. DE. América Latina una e diversa: em busca de uma abordagem interdisciplinar. Trabalho apresentado em Santiago, Chile. 2013.

STEGER, H.A. **Las universidades en el desarrollo social de la América Latina**. México DF: Fondo de Cultura Económica, 1974.

TORRES, C. A. La universidad latinoamericana: de la reforma de 1918 al cambio estructural en los noventa. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 4, n. 8, p. 345–377, 1999.

TORTOSA, J. M. Maledesarrollo inestable: un diagnóstico. **Actual Marx/ Intervenciones**, n. 7, p. 121–138, 2008.

UDUAL. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. **Sobre UDUAL**. Disponível em: <<https://www.udual.org/principal/sobre-udual/>>. Acesso em: 8 out. 2017.

UNILA. **Plano de ensino América Latina: Sociedade, Cultura e Integração**. Foz do Iguaçu, 2011a.

_____. **Plano de ensino Fundamentos de América Latina Una e Diversa**. Foz do Iguaçu, 2011b.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional 2013-2017**. Foz do Iguaçu, 2013a. Disponível em: <<https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PDI%20UNILA%202013-2017.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2017.

_____. **Projeto pedagógico ciclo comum de estudos**. Foz do Iguaçu, 2013b. Disponível em: <https://unila.edu.br/sites/default/files/anexo_da_resolucao_009-2013_-_ppc_ciclo_comum_de_estudos.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

_____. **Regimento Geral da Universidade**. Foz do Iguaçu, 2013c. Disponível em:

<[https://unila.edu.br/sites/default/files/files/REGIMENTO%20GERAL%20DA%20UNILA_vers%C3%A3o%20atualizada%20com%20a%20Portaria%20UNILA%20n%C2%BA%201175%20de%2018%20de%20dezembro%20de%202015\(4\).pdf](https://unila.edu.br/sites/default/files/files/REGIMENTO%20GERAL%20DA%20UNILA_vers%C3%A3o%20atualizada%20com%20a%20Portaria%20UNILA%20n%C2%BA%201175%20de%2018%20de%20dezembro%20de%202015(4).pdf)>. Acesso em: 8 nov. 2017.

VASCONI, T.; RECCA, I. **Modernización y crisis en la universidad latinoamericana**. Santiago: Universidad de Chile, Centro de Estudios Socio Económicos, 1971.

WALSH, C. Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización. **Boletín ICCI-ARY Rimay**, Quito, v. 6, n. 60, março 2004. Disponível em: <<http://icci.nativeweb.org/boletin/60/walsh.html>>. Acesso em: 22 maio. 2017.

YATIM, L.; MASO, T. Banco Mundial e geopolítica do conhecimento: a privatização do ensino superior. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 4, n. 1 (Ed. Esp.), p. 80–94, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTAS

Entrevista 1 – 31 de agosto de 2017 – Foz do Iguaçu.

P.: Gostaria que você compartilhasse a experiência de implantação da UNILA.

R.: Inicialmente foi criado pelo governo federal, a partir do MEC, uma comissão com representantes de várias universidades, inclusive com representantes de outros países que não o Brasil, como o caso do Uruguai, coordenado pelo professor Hélgio Trindade. Essa comissão tinha a tarefa de elaborar uma proposta para criação da UNILA. O presidente Lula inicialmente havia proposto criar uma universidade da integração a partir do Mercosul. Mas houve resistência de um ou outro país para criação de uma universidade multinacional. Existe uma nos Andes. O parlamento Andino criou uma universidade que pertence ao conjunto dos países andinos. O Lula se inspirou nessa experiência. Ela é bancada pela Comunidade Andina através do parlamento andino. Como houve resistência para criar uma universidade de vários países, o Lula resolveu criar uma universidade brasileira com vocação latino-americana. E aí foi importante. Porque ele pensou em fazer aqui em Foz do Iguaçu? Foi uma resposta política ao presidente dos EUA, Bush, que tinha declarado antes que a tríplice fronteira era o antro do terrorismo internacional. Qual foi a resposta do Lula? “Vou criar uma universidade de integração da América Latina exatamente onde o Bush diz que é o antro do terrorismo internacional”. Ele veio aqui na ITAIPU e visitou esse prédio que nós estamos, onde tudo estava em ruínas, deteriorado. E o presidente da Itaipu da época, o Samek, tinha tomado a decisão de derrubar os prédios para construir coisas novas. O Lula veio aqui, visitou e alguns deles tinham desenhos nas paredes dos trabalhadores. Porque aqui moravam os trabalhadores que construíram a Itaipu. “o senhor vai derrubar uma preciosidade dessas? Vamos montar uma estrutura acadêmica aqui. Propôs montar o PTI e depois montar a UNILA aqui. Aí criou essa comissão. Essa comissão enviou a proposta ao congresso. O congresso aprovou por unanimidade. Essa é uma coisa importante. Nessa disputa atualmente de setores querendo extinguir a Unila, o congresso naquela época, aprovou por unanimidade a lei de criação da UNILA. Foi sancionada em janeiro de 2010. Mas antes da UNILA, para criar uma universidade nova, existe na estrutura do MEC, a ideia da universidade tutora. Então, ia criar uma universidade no Paraná. Inicialmente a UNILA funcionava como estrutura dentro da Universidade Federal do Paraná. Ia ser um momento eleitoral, em 2010 ia ter eleição. Então não se sabia exatamente quem iria ganhar. Era a candidatura da Dilma e do José Serra. O José Serra tinha uma posição contra a integração. Ele dizia que o Brasil comete um erro ao se integrar com os países pobres, os países do Mercosul, que tem quer se integrar diretamente com os países ricos, EUA e Europa. Então para consolidar a UNILA mesmo antes da criação dela pelo congresso, o Helgio resolveu acelerar a implantação dela. E criou algo que não existe em nenhuma estrutura universitária dessa forma que ele fez. Criou o IMEA, dentro da estrutura da UFPR. E o IMEA começou já em 2009 a ter eventos. Antes de sair a criação da UNILA pelo MEC, a UNILA já estava funcionando através do IMEA. Normalmente um instituto de estudos avançados é o ápice de uma universidade. No caso da UNILA, foi o inverso: primeiro o IMEA, depois a UNILA. Essa comissão criada pelo governo, sob coordenação do Helgio, resolveu em algum momento trazer um conjunto de professores visitantes para cá, contratados pela UFPR via

IMEA, para começarem a pensar os cursos que seriam ministrados e o conteúdo desses cursos. Então criou em outubro de 2009, contratou 12 professores visitantes quase todos aposentados. A ideia dele era pegar pessoas experientes. Eram apenas duas que não eram aposentadas. Os demais eram professores aposentados. Qual era a ideia? Começar antes mesmo da implantação da UNILA quais seriam os cursos. Isso foi em outubro de 2009, a época que eu vim pra cá. Porque tanto eu quanto minha esposa viemos pra cá na mesma época. Tínhamos vivido a experiência de tentar implantar uma universidade de integração da América Latina no Mato Grosso do Sul. O MS é uma divisão do estado do mato grosso. Quando isso foi feito, estava na constituição do estado que o MS deveria criar uma universidade estadual. Minha companheira ficou incumbida de coordenar uma comissão para fazer a proposta de criação da universidade. E aí a proposta que foi feita foi de criar a UNILA que foi aprovada pelo governo do estado, pela assembleia estadual, aprovada pelo MEC, mas na hora de implementar o governo do estado do MS achou que não tinha recurso e acabou não criando a universidade. Então nós dois tínhamos vivido essa experiência. Eu fazia parte do governo. Eu era secretário de assuntos especiais do governo. Então, quando a gente soube da implantação da UNILA, entraram em contato com ela e nos convidaram para vir. E começamos a partir de outubro de 2009 a pensar os cursos. Montamos uma estratégia, a ideia era ter 30 cursos de graduação no total. Então qual foi a ideia que montamos? Criar 6 cursos por semestre. Ao longo de 5 anos, teríamos os 30 cursos. Então, no primeiro semestre que a UNILA começou a funcionar, haviam 6 cursos. A universidade foi sancionada em janeiro de 2010 e os cursos foram sendo preparados para os primeiros alunos. Aí se criaram 6 cursos, alguns desses cursos foram montados com missões de fora da universidade, com professores de outras instituições com propostas para serem analisadas pelos professores que estavam aqui. Eram reuniões quase diárias. Reunia a estrutura da administração nascente, porque se começa com muito poucos cargos. Era o reitor e o vice-reitor Gerónimo Sierra. Os seis cursos eram: Economia, Ciência Política e Sociologia, Relações Internacionais e Integração, Ciências Biológicas, Engenharia de Energias Renováveis e Engenharia Civil de Infraestrutura. Além de criar cada curso e elaborar o programa de cada curso, colocamos outra tarefa importante: definimos que queríamos o ciclo comum. Nós visitamos uma experiência de outra universidade que tinha o ciclo comum. O Hélgio visitou a UFABC, mas queríamos algo adaptado à vocação da UNILA. Aí pensamos o ciclo comum da seguinte forma: 3 disciplinas comuns a todos os cursos durante um ano. Durante o primeiro semestre já entraria uma disciplina específica do curso e no segundo duas específicas do curso.

P: Essa ideia do ciclo comum surgiu desde o início da idealização da UNILA ou foi durante o processo das reuniões que vocês pensaram nesse ciclo?

R: o Hélgio achava desde o começo, mas a ideia foi se aprofundando durante as reuniões. Ele tinha duas coisas importantes na cabeça: a ideia do ciclo comum e a ideia da interdisciplinariedade. Fazer cursos que tivessem vocação para a América Latina mas que fossem bem interdisciplinares. Então para o ciclo comum, pensamos em 3 disciplinas comuns: 1) América Latina: sociedade, cultura e integração; 2) Metodologia e 3) Línguas. Uma coisa importante que foi definida desde o primeiro momento é que metade dos estudantes fossem brasileiros e outra metade dos países de língua espanhola. A ideia era lutar para que entre os professores ocorresse a mesma coisa. Essa meta para os estudantes foi alcançada durante os

primeiros anos, mas hoje não está mais assim. Os últimos dados que eu soube é que são 75 por cento de brasileiros. Bem, então como é que a gente definiu o conteúdo do ciclo comum? Vou me referir especificamente à disciplina de América Latina que era o mais complicado. Primeiro essa comissão geral que era composta por aqueles 12 professores, já estou falando do GT2. Bom, vamos falar do GT1 inicialmente. Esse que foi criado pelo governo. Um grupo dentro dessa comissão elaborou uma lista de temas que seriam interessantes de serem tratados pela disciplina de América Latina. Aí foi formado o GT2. Se tiver alguma incoerência você vê no texto. Aí foi criada a comissão para converter essa proposta em programa. Inicialmente converter no programa, depois colocar sobre a forma de projeto pedagógico e tal. Qual era o desafio? Tínhamos poucos com domínio sobre América Latina e precisávamos criar uma universidade da integração da América Latina. O domínio não era muito grande e precisávamos criar essa universidade. Fomos vivendo esse desafio para construir a proposta da disciplina. Aí construímos a proposta por natureza interdisciplinar. Na mesma disciplina o aluno via elementos de economia, de geografia, de história, de política, de relações internacionais, de direito, de cultura, na mesma disciplina. Só que as aulas começariam em agosto de 2010 para os seis primeiros cursos, praticamente com apenas disciplinas do Ciclo Comum, uma única disciplina específica dos cursos. Não tinha professor para dar a disciplina de América Latina. A gente tinha aqueles 12 professores iniciais, 188 estudantes. Então o desafio era lecionar a disciplina de América Latina com professores que não tinham formação em América Latina. Então foi um estudo conjunto entre professores e alunos. E aí como é que a gente montou a disciplina? Cada professor só entrava uma vez em cada sala de aula, em três horários diferentes. A aula seguinte já não seria mais aquele professor, já seria outro. Então os alunos tiveram, durante o período, aula com 12 professores diferentes. Sendo que tem professor que foi chegando, já tinham começado as aulas. Eu já ligava para o professor antes de chegar, e avisava “você vai dar tal tema amanhã”. Foi uma situação que nós professores vivenciamos junto com os alunos. Ao mesmo tempo em que fizemos isso, a professora Luiza elaborou as questões estudantis de alojamento, saúde etc. Não tinha uma estrutura para essas coisas. Então nós professores e membros da administração fazíamos isso pessoalmente. Era uma quantidade menor de estudantes. Começou em agosto o primeiro semestre. Era para abrir turma só anual, mas no ano seguinte já se abriu no começo do ano com outros seis cursos, ficando com 12 cursos já em 2011. Então a disciplina foi construída de forma coletiva. Foi um ensaio da cabeça de um iluminado, foi ministrada e maneira coletiva. Aí em 2011 a gente abriu um processo de balanço da disciplina. Então vimos os pontos fortes e as debilidades. Vimos que era fundamental manter a disciplina. Que ela tinha feito um papel importante. Para esse balanço foram convidados todos os professores, quase todos compareceram às reuniões. Porque quase todos os professores davam aula em América Latina, independente da área. Os alunos foram convidados também, com participação ativa de grande parte. Então tínhamos que manter a disciplina, mas fazer algumas modificações. Já fizemos algumas no segundo semestre de 2011. Mas o balanço completo terminou no final de 2011. Aí se definiu transformar a disciplina em Fundamentos de América Latina Una e Diversa. Aí se fez algumas correções. Uma correção importante foi diminuir a quantidade de professores que passavam por uma turma. Porque antes, os alunos tinham aulas com 12 professores diferentes no

mesmo semestre. A gente viu que os estudantes manifestaram que era difícil costurar tudo isso. Costumávamos dizer que as cabeças dos alunos era um painel de alquimia. Vimos que era importante diminuir a quantidade de professores por turma e ter um professor articulador, um que acompanhe o conjunto. Porque antes quem era o articulador era o coordenador de América Latina, que tinha que articular todas as turmas. Enquanto eram 6 turmas, tudo bem. Mas quando o número foi aumentando, vimos que essa dinâmica ficava complicada de ser mantida. Tem um dado importante, que no meio do balanço em 2011, eu consegui com o reitor que ele abrisse contratação de 3 professores específicos para América Latina. Fizemos o concurso para esses três professores visitantes. Passaram 3, das quais ficaram 2. Então já nesse segundo momento do balanço, elas tiveram participação ativa. Não só no balanço como na execução das propostas que saiam da reunião. Aí criamos um grupo de trabalho dentro dessa dinâmica de balanço entre professores e alunos para colocar propostas em debate. Nesse GT que eu coordenei tinha gente de várias áreas. Minha ideia era fazer a seleção dos docentes e como professor visitante sênior não podia ficar com cargo executivo na universidade. Então eu tinha que preparar a sucessão. Então definimos isso. Que haveria um professor articulador por turma.

P. Essas modificações foram bem profundas, não é?

R.: A gente definiu mais claramente os grandes eixos, foram adicionadas temáticas no início e final. Foi colocado como eixo central da disciplina a questão da integração. Uma coisa muito importante da primeira fase da disciplina que depois se perdeu um pouco, foi um trabalho conjunto que os alunos faziam. Como é que era feito esse trabalho? Cada grupo tinha que ter alunos de distintos cursos e diferentes nacionalidades. Tinha dois orientadores, um de conteúdo e um de metodologia. Esse processo foi riquíssimo não só para os alunos como para os professores. Isso colocou a integração na prática. E isso se dava também na moradia. Na moradia inicial se tinha em cada compartimento estudantes de países diferentes. Então é uma experiência muito rica de vida também. Porque a integração se faz de várias formas, não apenas entre países, também entre relações humanas. Depois, quando definimos que seriam menos professores em cada turma e um professor articulador, que foi algo necessário, sacrificamos esse trabalho realizado pelos estudantes durante a disciplina. Mas o importante é que manteve o programa, aperfeiçoou também pedagogicamente. Já houve modificações mais recentes que eu não conheço.

P. Eu queria saber como você considera o impacto do ciclo comum para a América Latina como um todo, pensando em nível macro.

R. Veja bem, se tem dito que o Brasil, enquanto Estado nacional e enquanto governos, tem estado de costas para os demais países da América Latina. O que ocorreu também foi simultâneo dos demais para com o Brasil. Eu analiso um pouco isso em meus trabalhos. Aos interesses externos da América Latina, especialmente ao expansionismo estadunidense na região, era interessante dividir a América Latina, limitar os processos de integração. Aquele ditado de “dividir para governar”. Então interessa dividir para governar. Já houve vários momentos de tentativa de integração e todos frustrados. O que avançou melhor foi a chamada quarta onda, com países progressistas e a luta contra a ALCA. É nesse contexto que surge a UNILA. Quando a ideia de integração é retomada e o contexto é mais favorável. A UNILA então foi criada com a missão de construir conhecimento e criar quadros para

a integração da América Latina. E dentro dessa função geral da Unila, o ciclo comum cumpre um papel fundamental: gerar conhecimentos e compreensão sobre o que é essa América Latina, gerar quadros técnicos para trabalhar essa integração. Inclusive havia uma ideia do primeiro reitor pro tempore de que não interessava que os estrangeiros ficassem no Brasil depois de graduado, de que o importante era eles voltarem a seus países e levarem os conhecimentos científicos sobre a AL e suas capacidades de trabalho sobre a integração. Nesse sentido, o ciclo comum cumpriu uma função importante. Porque muita gente diz que o Brasil não estudava a América Latina e os outros países estudavam. Mas não é verdade, os outros também não estudam. Cada país estuda o seu país. Aquele que mais estudou a América Latina no passado foi o México. Mas mesmo ele diminuiu esse estudo depois do NAFTA. Depois disso foi um pouco retomado pela UNAM. Enfim, ter uma universidade como a UNILA, que atrai tanto estudantes como professores de diversos países da região, faz com que o conhecimento volte aos países.

É preciso também considerar as oposições ao ciclo comum que ocorrem internamente. Essa oposição tem um lado ideológico de alguns setores da UNILA contra a integração. Mas há outro setor que resiste ao ciclo comum não por razão ideológica, mas por ser extremamente desafiador levar o ciclo e esse trabalho a mais é algo que incomoda. Esse incômodo advém da formação extremamente disciplinar que os professores tiveram em toda a sua vida acadêmica. Estar em um espaço que não só propõe a interdisciplinariedade como exige isso para a construção do ciclo comum, faz com que muitos se oponham. Acaba que o setor que é ideologicamente contra acaba por cooptar esse outro setor.

É importante entender que o Ciclo Comum também está em construção, assim como a UNILA. O que não se pode é perder a essência do ciclo comum e transformá-lo em outra coisa totalmente exógena ao seu objetivo e missão. Essas outras coisas já existem por aí. O Ciclo Comum da UNILA é algo único e singular.

Entrevista 2 – 19 setembro de 2017 – Foz do Iguaçu.

P. O que lhe trouxe à UNILA?

R.: Confesso que foi um pouco um tiro no escuro. Eu não sabia muito bem o que era o projeto, tinha uma ideia. E a disciplina Fundamentos de América Latina. Quando eu olhei o edital, pensei: “Nossa, é aqui que eu quero morrer dando aula, nessa área”. Mas sem conhecer muito o projeto. Conheci mesmo quando eu vim pra cá, em um projeto já em crise.

P: Nesse sentido, como docente, quais são suas percepções sobre a construção do conhecimento, dos saberes em Fundamentos de América Latina?

R: Então, FAL isoladamente não resolve muita coisa. Claro, tem todo o contexto do Ciclo Comum, mas o que eu tenho sentido falta em FAL é de poder dialogar mais profundamente com as áreas, com os próprios cursos em que os alunos estão. Porque, assim, a impressão que eu tenho é que as disciplinas de FAL têm um impacto na vida dos estudantes, mas é só uma impressão, porque eu não tenho condições de avaliar depois, e a gente nem tem uma continuidade com as turmas. A gente perde os alunos. Por um lado eu acho interessante a gente circular pela universidade, mas por outro a gente fica sem ter um retorno da nossa atividade mesmo. Em geral, eu gosto muito de dar aula de FAL e os alunos também. Eu gosto muito dos trabalhos que eles fazem, das propostas de pesquisa que eles

apresentam, porque eu tenho uma dinâmica na disciplina que é assim. Pego alguns conteúdos de são básicos e outros conteúdos que são a partir das experiências deles. Eu construo a partir dos interesses também, que tem a ver com as vivências também. É muito trabalhoso, mas é uma proposta minha. Não dá pra gente imaginar que os alunos são uma tábula rasa, que não têm experiência, que não sabem de nada. E é assim, tem alguns conteúdos que, na minha experiência, considero que são essenciais e coloco isso pro diálogo com eles. Mas eles também trazem. Por exemplo, eu estou dando FAL II agora, que tem uma discussão mais da cultura, identidade. E aí a gente está dando uma certa reformulada e tem um momento que a gente faz uma discussão de Estado e poder. Aí, deixo de lado um pouco a abordagem cultural nesse tema do Estado e poder e aí os alunos trazem o que eles estão querendo ver nesse aspecto, nesse recorde. Um aluno, por exemplo, chegou a tomar um tiro da polícia em São Paulo, então ele tem uma vivência visceral. E acaba trazendo à tona toda a discussão de violência pelas quais eles são submetidos. Tenho alunas que são discutir questões do feminismo, do feminismo negro, do feminismo burguês. Elas não tem nem muita noção de que estão fazendo isso, mas estão. E aí vai da Engenharia Química à Ciência Política. Então é uma coisa muito diversa. Além da questão dos cursos tem a questão das nacionalidades, que são diversas. Então muitas vezes eles se surpreendem com coisas que a gente não sabe e nós nos surpreendemos com coisas que eles também não sabem. Por exemplo, na última aula teve um aluno brasileiro, um aluno até relativamente informado que se espantou com a Guerra do Paraguai. Ele falou: “Mas não foi o Paraguai que atacou?”. E aí se questiona toda a construção oficial da história brasileira. Teve um aluno, por exemplo, que é da engenharia. Eu estava dando aula partindo do pressuposto de eles tinham alguns conhecimentos mínimos que eu não precisava trabalhar. A gente vai incorporando, achando que eles estão sabendo. Aí esse aluno levantou a mão e perguntou: “Mas professor(a), o que é neoliberalismo?”. Sabe quando tudo desmonta e você volta? Eu tenho alunos que têm uma vivência política muito interessante nos seus países, que conhecem mais profundamente alguns aspectos da história, aí eles enriquecem muito. Tem desde o aluno que não sabe o que é neoliberalismo, até o aluno que já foi perseguido e baleado pela polícia, ao aluno que já foi preso por militância política, ao aluno que é filho de diplomata, ou outro que é assumidamente de direita. Tudo isso aparece. Aí a construção é difícil, né?

P.: Nesse sentido também, como que os temas e conteúdos são trabalhados e abordados por você em FAL?

R.: Então, tem alguns conteúdos que são meio que obrigatórios em FAL. E os professores que são mesmo da área de FAL têm uma certa dificuldade de lidar com eles. A gente meio que vem quebrando um pouco esses temas. São doze aulas já fechadas em tese, com o que a gente deveria dar. A gente meio que subverte isso, mantendo um pouco a ideia de qual era o eixo central dessa proposta, mas partindo dessa construção dos alunos. Mas é aquilo que eu te disse. Eu tenho a impressão, no primeiro momento, de que há uma relação com os cursos deles, que há uma contribuição na formação intelectual, que a disciplina se liga a algumas outras do Ciclo Comum. Mas isso é tudo no campo da percepção, e uma percepção que vai mudando de semestre a semestre por conta das diferenças dos cursos.

P.: Para você, quais são as maiores fragilidades de FAL?

R.: Eu acho que um dos maiores pontos frágeis é que nós tivemos uma mudança

com relação aos colaboradores. Quando eu cheguei aqui, FAL era composto por um professor articulador e dois colaboradores. Em geral eram de áreas diferentes, porque a proposta de FAL é interdisciplinar. Em FAL I, por exemplo, eu tenho que dar conta de conteúdos da Economia, da História, da Ciência Política, das Relações Internacionais etc. É bem complexo. Mas a gente fazia essa parceria. Geralmente eram colaboradores de áreas diferentes da área do articulador. O curso funcionava muito bem, a gente aprendia com os colegas. Em alguns momentos conseguíamos construir uma proposta um pouco mais integrada e em outros, não, porque depende como o professor entende a disciplina. Mas no geral as experiências foram boas. Do dia para a noite, os colaboradores sumiram. Sumiram assim, a instituição cortou por questão da carga horária, uma besteira. Isso foi muito recente, em 2016. E aí então, no primeiro ano da minha experiência na UNILA foi com os colaboradores, mas logo caiu, e foi de uma forma autoritária porque a gente ficou sabendo em cima da hora. Agora o docente é responsável pelo conteúdo de toda a disciplina com uma turma. Só que é uma disciplina com essa característica interdisciplinar para uma pessoa só.

P.: Para você, quais são as maiores potencialidades de FAL?

R.: Então, as maiores potencialidades de FAL são as possibilidades de construção de saberes que estão um pouco fora do que se espera tradicionalmente. E como tem esse diálogo de alunos de diversos lugares da América Latina, surgem coisas que a gente não espera na sala de aula. Surgem propostas de pesquisa muito interessantes, daquelas basicamente bibliográficas mesmo. Por exemplo, em 2015, um dos temas de FAL II era “As diásporas negras e resistências”. Em geral, a ideia de diásporas negras é de trabalhar as migrações de povos africanos para as Américas. Eu tinha alunos haitianos na turma e alguns deles apontaram: “Nós somos da diáspora, somos negros também, mas não somos africanos. Nós podemos trabalhar com a diáspora haitiana ao invés das africanas?”. E aí os alunos partem das experiências deles, do que eles estão vivendo para entender o que é essa experiência de fato. Esse interesse vem de alunos de diversos cursos. Alguns desses alunos haitianos, por exemplo, eram da saúde coletiva. Alguns alunos da Engenharia Civil de Infraestrutura fizeram, em 2016, seminários. Um dos temas da disciplina, por exemplo, é “Modernização *desde arriba*”. Esses alunos da engenharia pegaram essa proposta e discutiram as grandes obras da Copa do Mundo, das Olimpíadas e como eles são as pessoas que vão fazer isso no futuro, ficaram impactados.

P.: Um dos debates atuais é sobre o momento de ministrar FAL. Com a sua experiência, o que você acha da disposição da disciplina?

R.: Eu acho que nos primeiros semestres é melhor. Eu acho que no início eles ainda não entraram na pilha da disputa interna da universidade, sabe? E depois muitas vezes eles se perdem na disputa. Eu acho que logo no início do curso é melhor, até porque eles vêm com uma experiência do ensino médio que às vezes é muito dogmática, que traz uma série de preconceitos que muitas vezes são reproduzidos nos seus cursos de graduação e que FAL ajuda, de alguma maneira, a quebrar. Eu acho que se gente deixa FAL mais pra frente, o preconceito acaba sendo mais cristalizado.

P.: Para você, qual o diferencial de FAL para a educação superior como um todo?

R.: Eu acho, pela experiência de FAL, eu sinto falta de outras coisas. Porque ao trabalhar com FAL a gente percebe o quanto os nossos conteúdos tradicionalmente foram balizados pela Europa, e quanto são restritos e limitados a uma visão do

Brasil que não está na América Latina, uma visão de classes para a América Latina. FAL nos dá a dimensão de perceber isso, só que falta a gente perceber os outros países que também estão no chamado Sul global. Não é só a América Latina, temos países africanos que também estão em uma situação com a qual temos proximidades culturais e econômicas. A UNILAB faz isso com países africanos, mas a gente aqui na UNILA tem pouco contato com ela. FAL me deu essa perspectiva de pensar outras inserções. Pensar a inserção da América Latina que é essencial, pensar nos nossos objetos de estudo, nas nossas práticas. Mas pensar também outras localidades. Porque a gente na academia responde predominantemente a teorias de países centrais. FAL talvez seja uma tentativa de descolonização do conhecimento de fato. Eu tenho certa dificuldade porque eu não rejeito tudo que vem da Europa e eu tenho uma pegada mais marxista e eu vejo muita crítica ao marxismo o colocando como uma abordagem que também é hegemônica, o que não é real. O fato dela ser da Europa não significa que ela seja hegemônica nem que ela esteja a serviço de uma determinada visão de mundo. Mas eu entendo a crítica, só não concordo. E acho que o marxismo nos dá, claro que não é uma coisa dogmática, ele nos dá ferramentas para pensar desde esse outro lugar, o lugar onde nós estamos. Agora, sobre a descolonização do conhecimento. Nossa maneira de ver o mundo é a maneira que a gente aprendeu com os europeus, quando da colonização. Então nós temos diversos preconceitos raciais, de gênero, que vêm dessa construção europeia. A forma de conhecer também é uma forma europeia. A ciência europeia exclui diversos outros saberes, os coloca como superstição. Por exemplo, quando a gente pensa em conhecimentos médicos, a ciência do século XIX é horrível com relação à violência, isso até hoje. Essa técnica, por um lado avançou em muitas coisas, mas também silenciou muitas práticas que vêm sendo retomadas mais contemporaneamente. E a gente tem muita dificuldade de pensar fora disso, fora desse padrão do que é ciência, do que é superstição. A gente não consegue abandonar assim, né?

Eu acho que FAL pode fazer com que a gente pense as nossas áreas, os nossos projetos, a nossa atuação profissional de forma diferente. É meu posicionamento político pessoal, né? De que FAL pode propiciar pensar para além do capital, pensar a partir das pessoas. Então é uma certa proposta anticapitalista de fato, sabe? Mesmo que seja para provocar crise. Por exemplo, com os alunos das engenharias, tomando consciência de que o que eles vão fazer pode ser muito prejudicial. Eles precisam tomar essa consciência para optar com clareza. Não é só pensar em construir uma grande ponte. Você tem que saber que sua grande ponte vai desalojar milhares de pessoas e que elas vão pra rua.

P.: Como você acha que podemos potencializar os pontos fortes de FAL e minimizar as fragilidades?

R.: Eu acho que deveriam ter professores de FAL. Diferente da proposta original que era todo mundo professor de FAL. Na proposta original, todos os professores não seriam professores de cursos, seriam professores da universidade como um todo, sem se vincularem diretamente aos cursos e todos poderiam dar FAL. Na prática, isso não funciona. Eu tenho a impressão de que o concurso que teve para FAL foi para garantir a existência da disciplina. Eu acho que deveriam existir mais professores de FAL. Não sei como se daria essa inserção deles na universidade porque isso é um problema entendido de forma diferente pelos 9 professores de FAL, cada um tem uma posição sobre isso. Porque eu acho que há uma diversidade

de comprometimento com FAL. Enquanto há professores que têm procurado dirigir a sua construção de carreira, de pesquisa, para, de alguma forma, atender as demandas da disciplina e atender as demandas do projeto, há outros que dão o que querem em FAL, modificando a disciplina em uma disciplina completamente diferente. Há cursos que são contra o projeto, e se eles assumem FAL? Por conta disso eu acho que deveriam mais professores exclusivos de FAL. E todo semestre a gente tem uma dificuldade em encontrar colegas para colaborar, colaboração essa que pode vir, pode não vir. E a disciplina sempre vai ficando na corda bamba. Sempre dá certo, mas uma hora pode não dar, uma hora a gente pode não ter professores para dar aula, só os 9. E aí faz o que? E também acho que deveria haver alguma forma de dialogar, como quando haviam os articuladores e colaboradores. Porque o que acontece é que ficamos muito isolados na disciplina. Para além de não ter articulador, nós também não temos curso. Eu fui uma das pessoas contra a entrada dos professores de FAL nos cursos, hoje eu entendo a resistência, mas entendo alguns dos argumentos dos meus colegas. Por exemplo, a gente não consegue ter mais diálogo na universidade, principalmente porque não há mais a figura do articulador. A gente fica bem isolado. É um aprendizado diário. O tempo todo a gente está pensando e experimentando coisas. E aí também tem a nossa perspectiva como educadores que também não é homogênea. Cada um tem uma perspectiva muito diferente, que algumas vezes nem se enquadra com a forma como as instituições, não só a UNILA, estão organizadas. Uma das coisas que eu achei engraçada até, a gente acaba tendo que driblar aqui e ali é sobre avaliações. A obrigatoriedade de dar duas avaliações. A secretaria determina quantas avaliações a gente tem que dar. E aí, o sistema, a burocracia vai te direcionando para determinadas práticas. Você tem que ter um controle X sobre a frequência, outro controle Y sobre o conteúdo, um controle Z sobre a avaliação. A avaliação fora da prova é vista como esquisita. Uma vez eu pedi uma autoavaliação pros meus alunos e eles não sabiam o que fazer. E assim, eles têm muito receio da gente achá-los arrogantes. Ninguém se dá 10 numa autoavaliação. Eu tenho uma visão de conjunto que eles não têm, uma visão de continuidade não apenas de um momento, e de como os outros alunos estão posicionados.

P.: Como você vê FAL para o projeto da UNILA?

R.: Eu acho essencial. Sem FAL não tem UNILA. Porque a gente não tem esse conhecimento que está sendo construído aqui. Eu acho que talvez, daqui a algumas décadas, a gente consiga ter algo mais consolidado. Quem é especialista em uma abordagem sobre a América Latina? Não é ser especialista em Argentina, em Equador, é ser especialista em América Latina. Pensar qualquer coisa sob a perspectiva latino-americana. Quase ninguém consegue fazer isso. E isso tem que ser construído no cotidiano. E se a UNILA é uma universidade da integração latino-americana, se não tiver isso, acaba sendo outra coisa.

Entrevista 3 – 21 setembro de 2017 – Foz do Iguaçu.

P: O que lhe trouxe à UNILA?

R: Desde o mestrado eu estive muito de olho no campo dos estudos latino-americanos, direta ou indiretamente. Então me interessou o projeto da UNILA desde o primeiro momento, antes mesmo do concurso que postulei ser aberto. Meu contato com a Universidade de Buenos Aires (UBA) também despertou ainda mais esse

interesse pelo campo de estudos latino-americanos. Quando eu estudei cinema latino-americano no mestrado, tive contato com muita produção acadêmica, não só de estudos de cinema, mas também da literatura. Então eu tive contato com esses estudos literários onde um certo latino-americanismo tem muita força. Então fiquei muito de olho na UNILA. Apareceram alguns concursos, eu até cheguei a me inscrever em alguns deles, mas não vim fazer, porque não deu certo. Daí assim, quando eu terminei o doutorado, eu ainda fiquei trabalhando em universidades particulares até que abriu-se o concurso para FAL, que eu não sabia muito bem o que era. E acabei descobrindo que muitos dos colegas que vieram também não sabiam. Os concursos que abriram para FAL eram assim: a área era de Fundamentos de América Latina, com subárea História, outra de Estudos Latino-americanos, outra de Arte, Cultura e Audiovisual, etc. Aí eu fui pesquisar e vi que tinham FAL I, II e III e que era uma lógica de proposição de conteúdos diversos. Mas aí eu tomei um susto quando eu entrei em contato com o coordenador do ciclo comum da época e ele me manda o plano de ensino, ementa etc. cujos conteúdos eram bem diversos e de áreas diferentes. Aí eu cheguei para dar aula de FAL I e tinha como temas “Povos pré-colombianos”, conteúdos de história, “Governos populistas”, Vanguardas Artísticas, Teorias da Dependência. E eu vi que realmente era uma mescla de conteúdos da História, da Economia, das Relações Internacionais, Arte, entre outras áreas. Acabei entendendo um pouco melhor a loucura que é FAL, uma proposta super desafiadora. Fiquei muito assutado, mas muito animado também. Primeiro pela proposta, muito diferente de tudo que eu conhecia e pela dinâmica que ainda tinha na época de que FAL tinha um docente articulador e os colaboradores. Então eu fiquei super entusiasmado com a ideia de dividir a disciplina com outros colegas, de assistir as aulas deles, de eventualmente eles assistirem as minhas quando eu fosse colaborador. Tudo isso foi muito novo e muito instigante pra mim. Isso foi em março de 2015.

P. Nesse sentido, como docente, quais são suas percepções sobre a construção do conhecimento, dos saberes em FAL?

R. Eu vou tentar responder já imaginando que virão outras perguntas depois. Eu acho que há muitas questões que permeiam FAL. Sinto que depois de dois anos e meio eu ainda estou me entendendo em FAL. Acho que FAL é algo que está em construção mesmo. E isso é um debate que a gente vem fazendo. Esse “a gente” é meio esquisito também. Em primeiro lugar, esse “a gente” significa esse grupo que entrou para FAL e que tem vinculação prioritária com FAL, mas ampliada com essas pessoas que passam por FAL. Porque FAL é esse lugar de circulação da universidade, o que é extremamente rico, porque acho que é onde a ideia de ciclo comum se concretiza, quando esses professores atuam nos cursos, e atuam em FAL e fazem essas pontes. Mas enfim, essas pessoas que de algum modo têm atuando em FAL. Eu tenho conversado com várias deles e o que eu tenho percebido é isso: FAL tem se transformado porque a universidade tem se transformado. Quando um certo modelo de FAL foi pensado, e eu falo sobretudo com depoimentos de vivência de colegas mais antigos, a universidade era bem menor, a quantidade de cursos também, e me parece que inclusive esses conteúdos de FAL podem ser traçados pelos perfis dos docentes que elaboram FAL. Claro quer assim, à medida que a universidade vai se transformando, vai ficando muito maior, de que a própria institucionalização da universidade vai acontecendo, a pergunta sobre qual o lugar institucional de FAL vai se tornando cada vez mais urgente. Como se dá uma base

de estruturação acadêmica, administrativa de FAL hoje. Tudo isso vai me deixando cada vez mais com a certeza de que é um processo. Com tudo que isso tem de riquezas e possibilidades e, por outro lado, de ansiedade pelo fato de que hoje não estamos em um lugar confortável, mas bem movediço. Isso no âmbito institucional. Do ponto de vista acadêmico-pedagógico, eu acho que o grande desafio de FAL é justamente equilibrar a ideia de ter de fato um componente comum, ou seja, dar essa base para que estudantes dos mais diferentes cursos possam transitar, possam se misturar. Eu acho maravilhoso isso, porque em FAL I eles estão mais vinculados às turmas de FAL de seus respectivos cursos. Depois quando eles veem que podem transitar, já se percebe em FAL II uma mescla maior, mais diversa. Então isso significa a necessidade de uma mínima base comum, ou seja, que o Ciclo Comum funcione de fato como algo comum, como algo que construa conhecimentos e debates sobre a América Latina, que fazem parte, a meu ver, de uma formação humanística, conceitual, política e artística que deve interessar a todo mundo que está buscando uma formação na universidade cujo foco é a integração. Por outro lado, como conciliar isso com o fato de que FAL não se torne uma justaposição de conteúdos. Como que a gente vai fazer para criar uma conexão, porque se não fica uma lógica muito fragmentária, um acúmulo de conteúdos que não dialogam. Ou seja, no fim das contas eu acho que FAL é também um campo de provas porque é onde a ideia de interdisciplinaridade é mais intensa na UNILA. Então a interdisciplinaridade o que significa exatamente? Não é que em uma semana a gente vai ter economia, em outra Arte e em outra semana vai ter História, isso não é interdisciplinar, isso é um acúmulo de disciplinar. É multidisciplinar não interdisciplinar. Interdisciplinar é trazer, por exemplo, um tema como ditaduras posso tratar isso de diferentes vieses. É o fato de que o tema de aula como um ponto para debate que demanda diferentes perspectivas disciplinares. E aí essa é uma primeira questão: como trabalhar essa interdisciplinaridade? E a segunda: como fazer com que exista a perspectiva de formação do professor como permeável em FAL? Porque umas das grandes dificuldades que a gente tem hoje é a de se deparar com a necessidade de ter uma abordagem generalista mesmo. Também acho que o perfil dos professores de FAL é de não ocupar o lugar de especialista. Por exemplo aquele que pesquisa um tema e só fala sobre ele. A ideia de FAL sobretudo é de que tem algo que deve permear a formação de todos. Ao mesmo tempo a gente diz: “isso é importante para a formação de vocês no curso de vocês, sobretudo se vai ter um enfoque depois”. Por exemplo: para discutir arquitetura latino-americana em uma disciplina de arquitetura, há conteúdos de FAL que podem subsidiar esses debates específicos. Se no curso de cinema, em disciplinas mais à frente, vai ter um debate específico sobre a produção e circulação audiovisual na América Latina, tem aspectos da dimensão histórica, social e política da América Latina que servem de subsídio para analisar o âmbito cinematográfico. Então FAL não nega os interesses específicos de determinada carreira de formação, mas significa você se abrir a transitar por diferentes áreas e falar para além do seu lugar de especialista. E isso também gera algumas dificuldades, porque como eu vou lidar com conteúdos de economia se eu não tenho uma formação em Economia. O limite é tênue entre você acabar lidando com esse problema de falar o que não sabe ou trazer um olhar de uma outra área e tentar trabalhar esses temas a partir do seu olhar. Então esse é um desafio grande.

P. Quanto aos temas, como você percebe a abordagem dos conteúdos que estão

postos para FAL e como você trabalha esses temas?

Em primeiro lugar, assim. Eu não optei pela saída que é tentar pegar os temas e abordar a partir da minha formação mais latente. Primeiro que eu realmente gosto da possibilidade de me jogar e debater essas outras questões. Então eu não faço isso de forçar o encaixe à minha área. Por outro lado, eu entendo que toda disciplina, todo componente curricular, quando ofertado, tem um pouco da personalidade do enfoque do docente, isso é natural. Não existe conhecimento neutro, então não existe um programa é aplicado por todos os docentes igualmente. Então, é inevitável que essa perspectiva, não só de formação, de afinidades teóricas, conceituais, mas também de visões políticas, permeie nossa forma de ministrar a disciplina. Então, o que é que eu acho? Um dos desafios é: a situação que temos em FAL é a seguinte: temos um plano pedagógico extremamente genérico e um conteúdo programático sugerido. Com sugerido eu quero dizer, o conteúdo que tem sido trabalhado em tópicos em FAL I, II e III. Vou tomar o exemplo de Fal I para ficar mais fácil. Se você pega o PPC do Ciclo Comum, a ementa de FAL I é “analisar as disjuntivas e processos culturais, sociais e econômicos da América Latina”. Aí você tem esse conteúdo programático que não está no PPC, mas que foi consolidado pela prática de FAL que é: povos pré-colombianos e conquista da América, formação dos Estados-nação, vanguardas artísticas, governos populistas, teorias da dependência. Isso não está na ementa. Isso é um conteúdo programático. Mas a questão é, e isso gera alguns atritos, em que medida uma disciplina que já vem com seu conteúdo programático aula por aula fere a liberdade de cátedra, ela engessa demais a abordagem possível. Então é quase como se a gente tivesse ou entre algo extremamente generalista, que é a ementa. Que se a gente fosse seguir só a ementa e cada um definisse o conteúdo programático, cursar FAL I comigo ou com outro docente seria totalmente diferente, perderia a ideia de Ciclo Comum. Por outro lado, como sair desse engessamento de que vem cada tópico definido por aula. O que eu faço é tomar esse percurso sugerido, mas fazendo adaptações. Minha ideia é criar uma linha de continuidade entre os temas, não apenas da disciplina, mas também com as demais do conjunto de FAL, sem perder esse norte que a gente tem, que hoje é o que a garante minimamente uma base comum entre as diferentes turmas de FAL II, por exemplo, nesse semestre. Se a gente não tiver uma base comum, a gente não vai ter FAL II, a gente vai ter um monte de FAL diferentes que vão variar segundo a turma que você se matricula. Na verdade, essa tensão entre o genérico e o engessado eu acho que tem a ver com o fato de existirem alguns desafios que precisam ser enfrentados em FAL. Me parece que quando FAL começou, não existiam 28 turmas de uma disciplina no semestre, como temos hoje. Eram menos cursos, menos pessoas que davam aula de FAL. Tinha um rodízio maior. Agora que FAL chegou nessa escala, a gente precisa talvez se aproximar, e isso é apenas uma percepção minha, e chegar a uma matriz curricular de uma disciplina, onde você tem uma ementa e o conteúdo programático vai ser definido por um planejamento do semestre, variando de acordo com o semestre e com o perfil da turma. Esse conteúdo programático atual que não está no PPC tem sido estratégico para manter esse ponto em comum, mas me parece que algum momento o próprio PPC precise ser pensado. E aí eu não sei o que seria: é a bibliografia que vai mudar? E a própria ementa que vai se tornar um pouco mais específica para que a ementa seja suficiente como norte para a gente definir um conteúdo programático sem recorrer a esses tópicos delimitados antes?

São apenas algumas ideias. As minhas próprias percepções vão mudando também. Porque de fato para algo tão singular, próprio da UNILA, com um processo de construção, as minhas percepções vão mudando. Por exemplo, eu tenho muita dúvida se FAL deveria abrir turmas genéricas ou se a gente mantém com vinculação nos cursos. Não sei, não é uma decisão fácil. Porque ao mesmo tempo em que a mescla é super legal, ter noção do perfil do estudante que está na turma ajuda a fazer algo menos genérico, algo que de fato busque dialogar com os interesses presumidos pelos cursos. Tem questões pedagógicas que eu ainda estou pensando a respeito. Por enquanto, pra mim tem funcionado isso, eu tenho trabalhado de uma forma mais continuada com um curso, já há alguns semestres. É maravilhoso o fato de que em uma turma que é oficialmente de determinado curso tenham estudantes de outros cursos. Mas isso já me leva a crer que esses estudantes que se matriculam em turmas de outros cursos trocaram informações entre eles, sabendo qual é a formação do professor etc. Isso permite que fique mais claro para o estudante esse enfoque. Mas é engraçado. Na primeira aula de FAL II deste semestre, quando eu apresentei o programa, um estudante perguntou: “Esse programa da disciplina é porque é FAL II ou é por causa da sua formação?” Eu disse: “As duas coisas”. Não é porque minha formação é X que vai ter aula sobre X, foi isso que eu quis dizer pra ele. Mas tem as referências de texto, alguns estudos de caso que eu trago, algumas obras que tem a ver com o meu repertório, com minha formação. Porque não dá para dar uma aula totalmente genérica, você sempre traz o seu olhar.

P. Uma pergunta professor, quanto ao momento ideal para FAL. Há um debate forte sobre isso. Com a sua experiência, o que você acha da disposição do momento da disciplina?

R. Então, é engraçado. Eu tive contato com esse debate muito recentemente. É um debate forte, mas acho que ele está ganhando mais força agora. Eu não sei. A princípio eu acho muito interessante o fato de que a gente tenha alguns debates em FAL que são propostos que podem depois ser aprofundados e direcionados para as especificidades das carreiras, é interessante que estejam no início. É como se a gente partisse daquele geral para particularizar nos objetivos de cada curso, de cada formação. Esse debate mais geral sobre a América Latina vir no começo faz todo sentido. Então o que eu tenho percebido, não com opinião formada, mas como constatação, é que talvez esse debate sobre o ideal momento que deve entrar FAL responda mais a questões administrativas. Ou seja, pela necessidade de distribuição de carga horária, pela quantidade de professores, não sei. Eu tive essa impressão. É um debate em aberto e na verdade, pelo momento que a gente está, eu, pelo menos, não conheço muito bem quais são só elementos trazidos pra isso. Acho que a gente tem que partir do pressuposto de que deve ser ministrado no início. Acredito que as mudanças da universidade demandam que não se sacralizem o formato, que fique lá cristalizado que não possa ser mexido. No entanto, eu acho que tem uma dimensão acadêmica e pedagógica que eu acho que é o que deve nortear. Até o momento eu confesso que tem sido bem interessante esse contato nos primeiros períodos. Eu tenho achado muito positivo esse contato antes primeiro por uma razão lógica, da especialização que vai se dando depois, segundo pela disponibilidade dos estudantes no início do curso para lidar com disciplinas um pouco mais gerais. Mas o que eu percebo, por mais que com essas disciplinas aparecendo logo nos primeiros períodos, os estudantes podem se sentir sem chegar aonde querem

rapidamente, por precisarem fazer esse debate social, cultural, político até chegar até a carreira que escolheu, acho que é o momento de maior abertura, porque eles acabaram de chegar, entraram na UNILA, então é o momento de discutir isso aqui onde eles estão entrando, que eu acho que um outro papel importante de FAL. A gente tem a ideia de integração e de América Latina no nome e na proposta da universidade. Essas ideias devem ser colocadas em debate. A gente não deve tomar a América Latina como algo dado, é algo construído, que parte de diversas posições e leituras de mundo. Então é coerente que esses estudantes que entram na Universidade Federal da Integração Latino-americana façam esses debates na entrada. Que aí também é uma coisa que eu me indago. É preciso pensar o que significa essa noção de fundamento. Esse fundamento quer dizer o que? Eu posso dar minha resposta provisória. Eu prefiro entender os fundamentos de América Latina como esses disparadores iniciais de debates que se espera que os estudantes encampem e direcionem para os interesses e afinidades deles ao longo da trajetória deles na UNILA, envolvendo pesquisa, extensão e suas formações. Então minha ideia de fundamentos é esse start, disparador inicial de debates e reflexões. Eu não gosto de pensar os fundamentos como aquilo que é o principal sobre América Latina que eles não podem deixar de ver, porque hierarquiza e canaliza certos conhecimentos e temas. Para mim fundamentos não é o que é fundamental em comparação com o que é acessório. Acho que essa seria a pior maneira de entender FAL. Daí por que também eu acho que é preciso que haja um equilíbrio entre uma certa base que se vai cumprir em FAL para que ela seja comum, mas com a possibilidade de que essas visões de e sobre a América Latina estejam abertas a serem debatidas também. Por exemplo: por que tal escritor é fundamental numa disciplina de FAL e outro não é? Isso passa pela ideia de cânone literário que é amplamente debatida. Mais uma vez essa ideia: os fundamentos de América Latina não podem atuar como fontes que vão cristalizar esse conhecimento como intocável. Então também é um outro desafio que a gente tem. Como manter esses conteúdos comuns que são importantes para a formação inicial desses estudantes sem cair nesse enrijecimento. Eu acho importante que a gente trabalhe com referências, mas isso nunca deve chegar a uma sacralização dessas referências. Até para o professor é cansativo trabalhar semestre após semestre com os mesmos textos e referências. Isso se torna um pouco preguiçoso e esquemático e também canônico. Então é importante pensar o que são esses fundamentos. É algo que eu acho bastante instigante de fazer. Ainda que possa levar a conflitos, né? Porque claro que é aquela história: não existe conhecimento neutro. Eu tenho minhas perspectivas conceituais, políticas, estéticas, eu defendo certo quadro de referências acadêmicas, artísticas que eu gostaria de trazer para FAL e outras pessoas têm outras referências. Isso pode levar a um certo tensionamento sobre quais são esses temas, autores, bibliografias. Mas acho que isso faz parte da vida universitária. Por isso eu acho que estamos tocando em pontos de FAL que, na verdade, nos servem para pensar questões pedagógicas muito mais amplas e que deveriam ser práticas em todos os cursos. FAL tem me feito pensar não só no meu lugar como docente de FAL mas como professor. O espaço de FAL acaba sendo bem autorreflexivo sobre a própria prática acadêmica. Isso não é algo específico de FAL, mas acaba que neste espaço a gente verbaliza mais sobre isso. A impressão que eu tenho em FAL é que eu estou sempre voltando a momentos autorreflexivos, sobre o que estamos fazendo no espaço da sala de aula. Por isso que eu digo, eu preciso me entender

como professor de FAL, mas a própria prática me demanda entender-me antes de tudo como professor. Eu acho importante deixar registrado, como uma tomada de posição mesmo, que dentro dessas mudanças de FAL, e o fato de que aquilo que eu dizia sobre mudanças estarem sendo feitas e eu não tenho a certeza de que estão sendo feitas para atender a necessidades acadêmicas e pedagógicas, mas sim a questões administrativas. Uma dessas mudanças foi o encerramento da dinâmica de articulador e colaboradores. Não me parece que foi uma decisão atendendo a questões acadêmicas, foi algo administrativo, sobre cálculo de créditos e disponibilidade docente. Falo isso menos como uma crítica à decisão, para mostrar também que esses contingentes do ponto de vista administrativo estão colocando FAL em um momento de transição grande. Antes o articulador era a pessoa que estabelecia os links, porque estava nas aulas dos colaborados. O articulador tinha essa função de suscitar o debate, de articular o debate e também acompanhava o semestre todo, então não era apenas uma alternância de professores. Tinha essa figura que estava durante todo o semestre acompanhando os debates e elaborando as conexões entre os temas. Isso por um lado, por outro lado, assim, a pressão sobre o professor de FAL aumentou com o fim dessa dinâmica porque antes a gente nem sempre conseguia mas tentávamos ao máximo ter professores de formações diferentes em cada turma, o que deixava um pouco mais contempladas as áreas presentes no conteúdo de FAL. A partir do momento em que estou sozinho, vou ter que criar estratégias para dar conta de conteúdos de economia, RI, história, dos quais não sou especialista. Este é um dos pontos que colocam essa necessidade de que FAL mude, necessidades internas e outras da instituição.

P. Professor(a), então quais você considera serem os pontos fortes e os maiores desafios de FAL atualmente e como acha que se pode potencializar os primeiros e minimizar os segundos?

R. Eu acho que pontos fortes, em primeiro lugar: FAL é esse campo de testes para que a gente de fato pense o projeto da universidade. Aquelas palavrinhas-chave integração e América Latina elas são a base da discussão em FAL, então FAL é coerente com os objetivos da instituição e é o espaço para pensarmos o que ela é e o que estamos fazendo nela, inclusive sensibilizar os estudantes para eles entenderem que eles vieram para esta instituição, então para eles entenderem o contexto que eles estão. O outro ponto forte é a dimensão do trânsito, porque eu me sinto privilegiado em poder dar aula em outros cursos para além da minha formação. Isso faz a gente transitar e conhecer, ter um outro olhar sobre a universidade. Mas trânsito também dos estudantes, quando se misturam, se inserem em outras turmas. Em terceiro lugar como ponto forte é: FAL nos obriga a encarar o desafio da interdisciplinaridade. FAL não existe sem a interdisciplinaridade. E não por conta desse conteúdo programático que está estabelecido hoje. Vamos fazer um exercício de especulação: supondo que FAL passe a ter uma lógica semelhante a lógica das optativas. Na qual se propõe conteúdos com um certo roteiro de leitura e temas que se enquadre no campo de estudos latino-americanos, ainda assim seria interdisciplinaridade. Então as demandas colocadas desde que a gente pense problemas, questões e reflexões essa ideia. No mundo concreto, um problema pode e deve ser abordado por várias disciplinas que dão diversos olhares. Então a partir do momento em que vamos discutir a América Latina, suas questões, problemas e potencialidades, isso demanda um aporte interdisciplinar. Então isso nos obriga também a encarar esse pilar que é colocado pela instituição. Esses são alguns dos

pontos fortes. Pontos fracos, eu diria que hoje, sobretudo o maior ponto fraco é que FAL não tem um lugar muito claro na instituição. Quem é que dá base de sustentação para FAL? Nós tivemos concurso para 9 professores de FAL, que são ditos como exclusivos dela. Isso é uma armadilha dupla. Primeiro porque esses 9 não dão conta da demanda de turmas. Então FAL é essa coisa meio doida em que temos professores concursados par FAL, professores que atuam em FAL, outros que entram e saem. Estamos dispersos pelos institutos, o que eu acho coerente com o fato de que FAL está em todos, mas, ao mesmo tempo, gera a questão de como articular para a gente pensar as questões de FAL. Aquilo que eu dizia antes, quando eu falo “a gente” em FAL, quem é esse “a gente”? Quem é que vai pensar o PPC de FAL? Quem é que conduz esse processo? É preciso dizer isso: a gente está num processo de institucionalização. Estamos no primeiro ano do colegiado do ciclo comum. A coisa está andando, mas eu acho que FAL tem demandado articulações por conta das modificações da instituição. A gente precisa institucionalizar esse pensamento sobre o que é FAL. A gente tem uma ementa que não diz muito o que é FAL, muito genérica, e temos o conteúdo programático que não é oficial. A própria cultura da universidade foi consolidando esses conteúdos de FAL, mas eles não estão lá no PPC. Eu não sei se devem estar dessa forma, mas de alguma forma é preciso pensar que norte é esse. Então um dos pontos fracos de FAL hoje é essa dificuldade que a instituição tem de lidar com as especificidades de FAL e de dar respostas às demandas. Não é para estar em cursos, porque da forma como a UNILA foi pensada, na lógica dos centros interdisciplinares, das áreas, faz parte da interdisciplinaridade essa ideia de trânsito dos próprios docentes. Mas a impressão que eu tenho é que cada vez mais a universidade vai se consolidando nessa lógica dos cursos, é como se ela fosse se departamentalizando com outro nome. Então onde fica FAL? Fica nessa tensão. Num processo em que essa universidade precisa se encaixar num molde mais tradicional e FAL está nesse limbo, buscando essa perspectiva inovadora mas tendo que se adequar a um modelo de universidade mais tradicional. Então a gente tem, do ponto de vista de estruturação da instituição, saber lidar com isso (FAL) que é tão diferente.

P.: Então, professor(a), se há, qual você considera ser o diferencial de FAL na educação superior como um todo?

R. Vou partir da minha perspectiva e vou falar como estudante, que a gente nunca deixa de ser. Lembra quando eu disse que me envolver com a vida acadêmica me fez ter acesso a debates e perspectivas que eu não tinha no meu curso? Eu acho que a educação superior tem que passar por uma formação social, política e humanística e eu acho que FAL é uma proposta de caminho, quase uma resistência nesse sentido. É em FAL que a gente precisa dizer para esses estudantes: vocês vieram para cá para seguir determinadas carreiras, mas têm essas questões que estão sendo colocadas, que não só permitem que, nas formações de vocês, vocês tenham essa dimensão social, política, econômica e cultural mais ampla, mas também que dizem respeito ao nosso cotidiano. E aí eu falo assim. A gente diz pra eles, mas é muito legal porque eles chegam muitas vezes com essa perspectiva. A gente tem uma receptividade muito boa para FAL. Seja porque escolheram a UNILA, e chegam com essa vontade de discutir América Latina, seja porque chegam com essa instigação de desconstruir um pouco essa ideia do saber universitário. Muitos já chegam com uma perspectiva bastante politizada, de como integrar essa dimensão acadêmica no cotidiano. Então, com tudo isso, é possível encontrar a

reverberação dessas demandas em FAL. Aí a gente vai vendo que, nessa produção cotidiana de sentidos, eles podem encontrar aqui como um lugar de reflexão. Então acho que FAL tem essa contribuição a dar. Aqui é o momento da gente refletir sobre o senso comum. Não para rebaixá-lo e dizer que o cotidiano não importa, nem para perpetuar e reproduzir a naturalização do senso comum. Então nesse ponto eu acho que FAL é algo que atende ao objetivo da UNILA, mas também é algo que, nos seus melhores momentos, consegue trazer essas discussões sobre temas da América Latina que fazem parte da nossa vida e destacar que aqui é um espaço pra gente lançar outro olhar sobre elas.

P. Então qual seria para você, a representatividade de FAL para América Latina, para além do espaço universitário?

É engraçado, assim, porque o que eu vejo de inserção de FAL consigo vislumbrar pelas demandas que chegam. Eu vejo como questões que a gente está colocando sobre isso que chamamos de FAL estão passando por vários espaços. Por exemplo, a gente está discutindo sobre identidade, e essa relação entre o eu e o outro aparece. Então tem coisas em que a gente está tocando aqui e que na verdade está conectado com debates que extravasam o espaço universitário. Então a gente não é vanguarda, mas é um lugar onde é possível elaborar questões que a sociedade está colocando. Então eu acho que FAL já existe socialmente para além da universidade com outros nomes. Isso existe nos diferentes contextos nacionais e regionais com outros nomes ou ainda não nomeado. Acho que FAL é uma tentativa de sistematizar isso, mas não nasce aqui e, na melhor hipótese, não se esgota aqui. As pessoas levam isso para suas vidas.

P. Em síntese, qual seria o papel de FAL para o projeto UNILA?

R. Como eu já falei bastante disso, eu vou falar algo novo. Se a gente pegar o projeto UNILA, eu acho que FAL é uma oportunidade de deixar em aberto e em debate as próprias ideias de América Latina. Uma universidade como a UNILA que traz a América Latina no nome, precisa se abrir às diferentes perspectivas de América Latina. Não que ela não esteja aberta, mas a ideia é abrir cada vez mais. Quanto mais a gente estiver aberto e explicitar os discursos que existem em torno de integração e de América Latina, a gente vai ter um projeto mais consistente. Porque eu acho que a consistência não vem da unidade, mas da percepção dessas tensões. Eu acho que as tensões existem, e quanto mais a gente explicitá-las, melhor. Eu acho que a América Latina é uma ideia em disputa, e FAL ajuda a explicitar essas disputas para que as pessoas se tornem cada vez mais conscientes e possam defender suas visões. América Latina não é um conceito já dado, está sendo construído aqui.

Entrevista 4 – 21 setembro de 2017 – Foz do Iguaçu.

P. O que lhe trouxe à UNILA?

R.: Eu não sei se fiquei sabendo da UNILA logo que ela foi inaugurada ou se demorou. Não sei. Mas quando eu soube do projeto da UNILA, eu já tinha terminado o doutorado e aí eu me interessei. Porque eu já tinha investigado a Argentina, já tinha, informalmente, entrado em contato com professores de outras áreas e de outros países, do México, da Argentina, do Chile. Então eu já tinha essa coisa latino-americana. O que me trouxe à UNILA foi essa possibilidade de um lugar interdisciplinar onde a vivência latino-americana pudesse ser experimentada com

mais força. Eu queria ter feito um pós-doutorado aqui. Abriu um processo seletivo para um pós-doutorado e eu me inscrevi, mas eu não cumpri um dos pré-requisitos. Mas aí eu fiquei de olho nos concursos. Pouco tempo depois abriu e eu passei.

P.: Quais são suas percepções sobre a construção do conhecimento, dos saberes em FAL?

R.: Eu tenho a impressão de que a gente faz isso sem refletir sobre. Por exemplo, construção do conhecimento. Isso nunca foi um tema pra mim. Eu tenho a sensação de que FAL, por ser do Ciclo Comum, acaba gerando um conhecimento compartilhado por mais gente. Isso eu sinto um pouco, que eu converso com outros professores, colegas de FAL. Este semestre foi a primeira vez que eu solicitei monitoria para FAL e fiz entrevista com um monte de gente. Notei que isso gera uma identidade de conhecimento entre um número maior de pessoas, mais do que quando é setorizado. Eu tenho a impressão de que se eu fosse tradicionalmente uma professora de um curso em uma universidade tradicional, o trânsito do conhecimento seria muito mais restrito a uma área pequena. Aqui eu acho que FAL possibilita essa coisa ampla que gera e agrega conhecimento de pessoas que vêm de partes muito distintas e que têm perspectivas muito diferentes.

P.: Como você aborda os conteúdos e temas de FAL?

R.: Os temas e conteúdos de FAL são complicados, porque foram criados em uma outra época da UNILA, em um sistema que não existe mais, com menos cursos, as turmas sempre sendo compartilhadas por mais de um professor. A ideia seria de que cada professor fosse mais especialista em um tema do que em outros. Isso foi pensado dessa forma. A quantidade de temas que são tratados, a diversidade de abordagens. No mesmo semestre você tem temas determinados como José de Vasconcelos, Feminismo e Cinema, por exemplo. Isso foi pensado para outra estrutura muito diferente do que a gente tem hoje, de um professor por turma, quando consegue dividir é um sacrifício. Hoje está muito difícil. Eu cheguei a pegar uma época um pouco mais fácil, está pior. Mas professor faz isso em todos os níveis. O que o professor faz? Faz o seu melhor. Então o que é o melhor, eu faço. O que é o meu pior, eu não faço. Porque os estudantes não merecem. Os estudantes não merecem que eu dê aula do que eu não sei. Eu acho que atualmente eu estou lidando com liberdade. Eu sinto que o meu conforto com temas mais ligados com o mundo da trajetória intelectual das ideias trabalhadas. Então eu uso muito os próprios escritores dos períodos. Estamos falando do século XIX, vamos ler e criticar Sarmiento e os seus críticos. Eu gosto muito, e sinto as respostas dos alunos. Quando noto que fica um pouco pesado, a gente volta mais pra coisas mais atuais, pra temas mais próximos do que a turma já viu em outras matérias e disciplinas. Eu sinto a resposta deles. Vai sendo construído com eles e vai sendo modificado a cada semestre.

P.: Quais você considera que sejam os pontos mais fortes de FAL e as fragilidades?

R.: Eu acho que o ponto forte de FAL continua sendo a interdisciplinaridade. O fato de serem professores de diversos cursos que estão dando FAL. De alguma forma, os 9 professores de FAL são uma anomalia na universidade, porque a gente não tem lugar, não existe uma unidade do centro comum, então somos um pouco soltos aleatoriamente pelos institutos. Então somos anomalias. Mas tirando a gente, que é um momento muito específico do concurso, a maioria dos professores de FAL são de cursos e que fizeram concurso para estar na UNILA. Isso eu continuo achando a coisa mais interessante de FAL, a contribuição de áreas muito diversas tentando

pensar um certo conjunto de temáticas, de problemas em comum. Claro, com certa flexibilidade, porque não temos uma apostila a seguir. Acho que esse ainda é o ponto forte de FAL, esse compartilhamento de FAL pela universidade. E a maior fragilidade, não sei. Talvez seja um problema institucional, não sei. Que é a frequente falta de docentes. Todo semestre não fecha, sempre começa alguma turma sem professor, aí junta com outra. Mas eu não sei muito identificar com clareza de onde vem isso. Vem do fato da universidade ter aumentado? Pode ser. Um número maior de cursos gera um número maior de turmas de FAL e dificulta. Gera a necessidade de um concurso com o mesmo perfil do que eu fiz, voltado para FAL? Talvez. Mas aí vai gerar mais pessoas na nossa condição e aí realmente a gente teria que melhorar a organização da nossa condição laboral.

P.: Qual o diferencial de FAL para a educação superior com um todo?

R.: Eu acho revolucionário. Hoje de manhã eu dei aula para Ciências Biológicas, e nessa turma há estudantes da Medicina e outros poucos de alguns cursos. Eu tenho a impressão de que ter passado por FAL, por essa reflexão da formação da América Latina, do que é isso, de quem inventou a América Latina, ter passado por tudo isso é uma experiência única para quem está buscando uma carreira que não diretamente tem um perfil acadêmico. Acho que principalmente para quem não tem perfil acadêmico, para quem não vai continuar na universidade, para quem vai continuar em outras trajetórias. Eu acho que é uma experiência única. FAL tem um perfil acadêmico e dá essa abordagem para aqueles cursos que não têm esse perfil, contribuindo para a vivência profissional mais crítica dos estudantes de todos os cursos.

P.: Qual a importância de FAL para a UNILA?

R.: Acho que FAL faz parte do eixo formador do projeto UNILA. Se a gente pensa em interdisciplinaridade, bilinguismo e integração, FAL é o principal eixo da interdisciplinaridade. Porque é uma chance de debater temas sobre a América Latina com essa diversidade que eu falei, de professores, de abordagens que eles trazem, com a diversidade de colegas de turma. Porque no começo os estudantes se matriculam em FAL I que é ofertada diretamente para o seu curso, mas a partir do segundo semestre isso muda. Os estudantes acabam se matriculando ou de acordo com o horário, ou por conta de um elogio sobre o professor, ou para repetir ou evitar algum docente. Isso gera uma maior interdisciplinaridade na prática, não é somente no currículo quanto à variedade de temas mais vinculados a outras áreas. Não é só isso, é uma interdisciplinaridade na prática, na vivência da sala de aula.

P.: Qual o papel de FAL para a América Latina?

R.: Eu acho que vai haver cada vez que tiver mais egressos da UNILA. Acho que é o tipo de coisa que a gente vai observar com mais clareza quando mais pessoas estiverem graduadas pela UNILA e voltarem aos seus países, aos seus estados também. É muito comum as pessoas virem para Foz especificamente para estudarem na UNILA e depois voltarem aos seus locais de origem. Acho que isso já está acontecendo, de pessoas produzindo coisas com essa perspectiva. Depois de ter passado por FAL e por tantas outras disciplinas com esse perfil, isso vai começar a aparecer mais.

P.: Como você acha que as fragilidades de FAL podem ser superadas?

R.: Eu não sei. Tenho receios de dizer que com mais um concurso resolveria, ou que estimular mais professores resolveria. Mas a gente tem que identificar a razão de alguns não estarem estimulados a dar FAL. Então é difícil propor isso. Vamos

estimular de que forma? Eu me sinto à vontade para fazer isso muito individualmente, mas isso enquanto algo institucionalizado, não sei.

P.: Um dos debates atuais é sobre o momento de ministrar FAL. Com a sua experiência, o que você acha da disposição da disciplina?

R.: Pois é. Eu acho que FAL acolhe muito no início da universidade. Eu acho que talvez academicamente FAL possa ter mais rendimento mais pra frente, com o estudante já com mais experiência de leitura, por exemplo. Então FAL poderia ser melhor aproveitada academicamente depois que já fosse “normal” ler mais. Mas, por outro lado, ela também gera um tipo de acolhimento para quem acabou de chegar, porque ninguém é especialista, porque no fundo o conteúdo é introdutório. Então eu acho mais adequado no início do curso, especialmente nesse nível do acolhimento e no início dos debates desses assuntos, que para alguns cursos serão mais aprofundados, mas para outros às vezes será o único momento. Por isso eu acho que FAL tem um papel muito importante para esses cursos de áreas que esses temas não são mais tratados. Os estudantes também sentem falta de FAL, do modelo de aula, da dinâmica da disciplina.

Entrevista 5 – 25 setembro de 2017 – Foz do Iguaçu.

P. O que lhe trouxe à UNILA?

R.: Desde 2010, quando a UNILA foi criada, eu estava de olho nela porque já tinha uma afinidade com música latino-americana e, através da música, surgem as outras coisas conectadas. No fundo a gente não pode separar as questões de política, de gênero, de sociedade de modo geral, da música. Então a gente vai abrindo esse leque de possibilidades. E acabei me interessando muito pela América Latina no geral, não só pela música. E aí abriu uma vaga na UNILA e eu vim pra cá em 2015. Embora eu tivesse conhecimento do projeto mais ou menos, eu não conhecia os detalhes, como o Ciclo Comum, não conhecia a seleção diferenciada para não-brasileiros. Aí eu fui conhecendo aqui. Foi um grande aprendizado, o primeiro ano foi difícil porque a gente tem um projeto talvez idealizado na cabeça e às vezes as coisas não funcionam tão bem assim. Tem muitos desafios para fazer um projeto que eu acho e acredito ser muito inovador. Eu acho que a diversidade é uma das grandes lutas e reivindicações do século XXI e a implementação dessa diversidade em uma universidade que é inovadora, mas também em uma estrutura de séculos, muito tradicional. Então, quebrar com isso é muito difícil. Eu acho que o desafio da Unila, por ser inovadora, falando em diversidade, em interculturalidade ou multiculturalidade e também na questão da interdisciplinaridade, quebrar esses muros de disciplinas. Eu acho que é muito difícil, principalmente porque todos nós que estamos aqui como docentes não tivemos essa formação interdisciplinar e a gente se sente protegido pela nossa área de conhecimento. E como a academia é tão rígida com a gente com relação àquilo que a gente pode escrever, ao que se pode dizer, escolher as palavras certas, a forma, aí a gente acaba se protegendo na área que a gente conhece mais, acaba se fechando. Claro que isso não é geral. A cobrança que, ainda bem que existe, dos estudantes pelo projeto, é uma oportunidade dos docentes saírem dessa área de conforto acadêmico e encarar de fato a interdisciplinaridade, a interculturalidade e a horizontalidade, que também é outra coisa. Porque se você sai da sua área de conhecimento, você se expõe, o que não é necessariamente ruim, ao aprendizado do espaço multicultural que nós temos

aqui e se não, você se fecha na sua área e não aprende. É um desafio que eu acho que em vários níveis estruturais, de forma, também interno da nossa própria formação bastante tradicional. É uma implementação de muito tempo.

P. Nesse sentido, como docente, quais são suas percepções sobre a construção do conhecimento, dos saberes em FAL?

R. Eu acho que FAL, não só FAL, o Ciclo Comum, representa todas as dificuldades do projeto da UNILA, mas também todos os benefícios, na minha opinião. Eu tinha falado que nós docentes temos essa dificuldade porque tivemos outra formação na graduação. Mas também pensando em FAL, por exemplo, para ilustrar. Se a gente propõe uma aula mais diferente, mais horizontal, os estudantes também têm dificuldade de lidar com isso porque também vêm de uma escola tradicional. Por isso que o único jeito de lidar com isso é no diálogo, tanto pelo lado do docente como do discente. Eu acho que a construção do conhecimento em FAL, pela própria proposta já é uma visão muito interdisciplinar, porque você vê conteúdos que não veria. E agora isso ficou muito mais forte, mais claro pra mim, porque eu faço doutorado e eu vejo doutorandos e inclusive professores do programa que não têm conhecimentos de alguns dos conteúdos que são muito básicos em FAL. Eu vejo, então, que realmente é uma experiência muito particular, muito privilegiada, para os professores e para os discentes, que têm oportunidade de lidar com esse leque de conhecimento. Você sabe, a gente vai desde conteúdos de História, de Ciência Política, Comunicação, Arte, Cultura, enfim. Agora, existe uma dificuldade de implementar isso. Por exemplo, eu acho que FAL I ainda tem uma carga muito pesada de história tradicional, ainda muito cronológica. Os conteúdos são muito interessantes, mas da forma que foi feita não é muito transversal. Mas a gente tem conversado muito com os professores do Ciclo Comum, de que tem que ter uma proposta inicial e, a partir dela, ir aprofundando. E, se a gente já começa, pros estudantes que estão no primeiro semestre e vieram do ensino médio que é muito diferente, com uma proposta muito diferente da que eles já trazem de educação mais linear, acho que o choque seria mais forte. Então talvez seja bom fazer uma transição de FAL I para FAL II e FAL III, onde podemos fazer um processo menos linear, mais transversal e encarar mais a interdisciplinaridade. Mas assim, eu acho que uma prioridade é que os estudantes consigam adotar os conteúdos e processos trabalhados para a área deles, para que não fique como uma informação que não vai ser usada. Se a gente não fizer as conexões, eu acho que não é interdisciplinaridade, é um conhecimento alheio, externo. Acho que é um desafio bastante grande, mas acho que tem funcionado. Eu tive trabalhos muito bons em FAL I, muito críticos. Eu lembro da área de Química, por exemplo, de como estudantes conseguiram pegar áreas, conteúdos da disciplina aparentemente muito distantes da área de Química e fazer conexões maravilhosas. Eu acho que o desafio maior é esse, porque é aí que os estudantes vão conseguir aproveitar FAL para se tornarem químicos, engenheiros, musicistas, historiadoras com um pensamento crítico sobre a América Latina a partir da área deles e delas absolutamente diferenciado. Então eu acho isso, a construção do conhecimento em FAL deve ser sempre através do pensamento crítico, talvez a partir da pergunta “Como a minha área que eu estou estudando pode interferir e mudar a sociedade?”. E para isso eu preciso conhecer e estudar a sociedade. Eu acho que essa seria uma pergunta básica e acho que aí é que FAL dá um sustento bastante importante.

P. Nesse sentido também, como que os temas e conteúdos são trabalhados e

abordados por você em FAL?

R. Bom, eu acho que de modo geral, é importante não sair totalmente dos conteúdos. Por mais que a gente questione, certamente se temos 50 professores ministrando FAL, é claro que não vai ter um consenso sobre os conteúdos. Eu acho importante também que cada professor, professora traga um pouco mais da sua área de conhecimento. Por exemplo, comigo, uma turma de FAL vai se influenciar muito mais da minha área do que um professor de outra área falando sobre minha área. A gente precisa ser interdisciplinar também, mas eu acho importante que FAL se adapte às professoras e aos professores. Por outro lado, também acho importante não sair completamente desse conteúdo. Eu acho que, de modo geral, quem trabalha com FAL entende isso e consegue adaptar os conteúdos mas respeitando a estrutura geral. Até porque, uma coisa que eu acho interessante em FAL, é que os estudantes sempre conversam sobre FAL, trocam ideias sobre como cada professor ou professora ministrou a disciplina. Se a gente não tivesse um centro de alguns conteúdos semelhantes, a gente não ia permitir esse diálogo, seriam praticamente disciplinas diferentes. Eu acho que a questão pedagógica, a gente tem que respeitar a autonomia docente. Tem pessoas que trazem muito mais vídeos, documentários sobre os temas, outros são muito mais voltados às leituras, a uma aula mais expositiva. Eu acho que tudo é válido. A diversidade está presente e tem que estar nos processos de ensino. Na minha experiência, de modo geral o que eu faço é separar alguns grupos e em cada tema um grupo vai conversar um pouco mais, ter maior responsabilidade sobre o tema e depois que esse grupo apresenta e lidera uma reflexão com a turma eu já falo um pouco mais. Eu sou mais adepto às atividades um pouco mais dinâmicas, alguns permitem isso mais facilmente do que outros. Por exemplo, tem um tema em FAL I que é o “Boom cultural da década de 1960” e aí tem toda a questão dos escritores que foram influenciados pela revolução cubana, pelo realismo mágico. Então, depois de entender um pouco sobre o tema, cada grupo pode escrever e representar um trecho de alguma obra. Eu sempre acho que o aprendizado que passa pelo corpo, que não apenas pelo racional, de ficar sentado discutindo as coisas, fixa um pouco mais. Agora, falando de uma dificuldade para eu fazer isso, que é um problema que todos nós precisamos resolver. Esse tipo de atividade é muito difícil de fazer quando se tem 60 estudantes em uma sala. Qualquer falta de silêncio já impede que se consiga ouvir a atividade. Aí, a única coisa que funciona nesse ambiente de tantos estudantes, é o ensino muito vertical, com todos em silêncio e o professor falando. Porque atividades mais abertas, mais participativas com 60 estudantes fica difícil. E é uma questão que, pelo que eu tenho visto, está ficando cada vez pior, porque o número de estudantes está crescendo e o número de professores específicos de FAL e os voluntários, não. Eu acho que a universidade precisa priorizar o seu Ciclo comum, que é a identidade e a proposta diferenciada da UNILA. E se isso ficar de lado, se a situação ficar cada vez mais precária para os professores de FAL, o Ciclo Comum pode se tornar muito difícil. E eu acho que, para professores específicos de FAL, já é uma situação muito difícil. E eu acho que na questão da interdisciplinaridade, que não é um caso específico da UNILA, mas para qualquer instituição que se propõe a fazer um projeto interdisciplinar, tem duas questões: os diplomas, devido ao nosso sistema educativo ocidental ser disciplinar, em muitos lugares, para concursos, vão pedir uma especificidade. Essa mistura, espero que isso esteja mudando, mas a gente precisa pensar um pouco nisso. Claro, não digo que a gente precise pensar no mercado e

direcionar os nossos cursos para o que o mercado vai querer. Eu acho que é uma relação dialética, quanto mais a gente vai abrindo instituições e cursos interdisciplinares, o mercado e o mundo vão mudando também. Eu vejo que tem cada vez mais instituições que adotam a interdisciplinaridade. Outra dificuldade que eu ia falar é que os professores interdisciplinares, ao não pertencerem a um curso, acabam tendo menos oportunidades profissionais. Por exemplo, de orientação de TCC. Os professores de FAL trabalham nos primeiros três semestres. A partir do 4º semestre, não acompanham mais. Então, chegando no sexto, sétimo semestre, os estudantes vão procurar alguém para orientar, às vezes eles lembram de um professor de FAL, mas geralmente vão procurar alguém da área. É claro que uma parte muito importante da trajetória docente é orientação de pesquisas e para que isso aconteça é importante que a gente acompanhe o estudante do começo até o fim e com FAL há um corte nisso. Há o acompanhamento até o terceiro semestre, geralmente de turmas diferentes.

P.: Você citou o problema da continuidade. Existe um debate sobre o ciclo comum quanto ao melhor período ou momento para ministrar FAL. Qual sua opinião e percepção sobre isso?

R.: Eu acho que a continuidade é muito importante. Talvez os conteúdos, do jeito que estão agora, são muito densos para um semestre só. Em FAL I você vê a história inteira da América Latina. Tudo bem, é possível e talvez seja necessário fazer só uma pincelada dessa história, mas eu acho que isso seria melhor aproveitado se fosse mais diluído. Por outro lado, embora FAL exija bastante leitura e que talvez um argumento de colocar FAL um pouco mais pra frente seja uma ambientação dos estudantes num outro ritmo, mas acho que FAL é transversal para muitas outras coisas depois. Eu acho que é muito importante esse conhecimento básico da América Latina, de alguns autores, algumas propostas, alguns paradigmas de pensamento dentro da América Latina, alguns questionamentos que eu acho que são fundamentais para todos os cursos. Essa inserção de um pensamento crítico inicial sobre a América Latina é importante para começar a pensar o seu curso já com essa bagagem. Porque se você não mantiver essa formação logo no início, depois vai ser muito mais difícil fazer conexões. Então, pessoalmente, mas não é uma resposta fechada, eu acho importante manter FAL logo no início e fazer FAL mais diluído, com duas horas em vez de quatro e que sejam por quatro semestres ou cinco em vez de três. Para também evitar uma rejeição por parte de professores e estudantes que acham que é uma disciplina fora do curso que escolheram e que demanda muito tempo. Inclusive FAL poderia acompanhar o curso todo. São apenas propostas.

P.: Para você, quais são as maiores potencialidades e fragilidades de FAL?

R.: Olha, na verdade, as fragilidades que eu vejo são mais as dificuldades da sua implementação. Assim, os professores de FAL terem menos oportunidades de carreira, como orientações, pesquisa e extensão. Eu não vejo fragilidades, mas dificuldades muito grandes de sua implementação. Mas não consigo ver um aspecto negativo. Por exemplo, uma crítica que quem acha que FAL já tem uma carga horária demais é que FAL tira tempo do estudante do aprendizado que ele tem que ter no seu próprio curso. Mas isso é uma polêmica, se deve haver interdisciplinaridade ou não. Eu acho que a proposta de interdisciplinaridade é sair um pouco do positivismo e ter um conhecimento menos especializado, mais crítico, mais abrangente. Então, se por um lado alguém pode criticar o menor tempo ao

conhecimento específico, eu defendo a interdisciplinaridade. Acho que aquele conhecimento que vai ser complementado por uma outra área, por uma leitura mais abrangente da América Latina vai se enriquecer. É justamente FAL o que provavelmente ninguém vai encontrar fora da UNILA, as outras coisas, sim. Então as fragilidades são, pra mim, questões estruturais que a gente precisa construir melhor pra proteger FAL e não sermos injustos com os professores de FAL, porque é um trabalho difícil e inovador. Isso por um lado. Por outro, que os estudantes tenham a consciência da importância da interdisciplinaridade. Talvez uma preparação não só dos estudantes, mas dos professores também, principalmente de professores que não ministram o Ciclo Comum, para que todos entendam a importância de FAL. Isso para combater o discurso de que estão perdendo tempo. Então nós temos fragilidades na estruturação de FAL, mas não na proposta. E os benefícios são esses: formação de profissionais em diferentes áreas com pensamento mais crítico que pode trazer ferramentas para que todas as áreas do conhecimento sejam mais humanizadas, mais preparadas para a realidade social, principalmente da América Latina. Acho que o maior benefício é esse, uma formação que pense que vai trabalhar em função de uma sociedade com seres humanos, entendendo quem são eles, do que precisam, como podemos criar uma sociedade justa. E a partir de todas as áreas, como podemos contribuir para uma integração. Sem exagero, eu acho que FAL pode fazer isso. Então eu acho que os benefícios do Ciclo Comum como um todo são fantásticos, mas a gente precisa trabalhar com muito cuidado e entender também que é uma construção a longo prazo. A gente tem que ter paciência e cuidar para que a pressa por melhorar todos esses desafios não prejudiquem o Ciclo Comum. São mudanças muito fortes e profundas de estruturas que nos acompanhem a séculos, então não podemos exigir resultados tão a curto prazo.

P.: A partir da sua experiência, como você analisa o diferencial de FAL no ensino superior como um todo?

R.: A primeira graduação que eu fiz a gente tinha uma disciplina na universidade que era escrita acadêmica, comum a todas as áreas. Só que o propósito era totalmente diferente. Cada curso tinha um professor de dentro do curso que ministrava a disciplina. Não tinha interdisciplinaridade. Na verdade, eu nunca vi uma proposta como a de FAL de sair da sua área e passar por áreas tão diferentes. Eu nunca passei por outra instituição que tenha essa proposta. Eu nunca passei por essa experiência antes. Como professor de FAL, foi um processo não difícil, mas desafiador pra mim. Um desafio agradável de passar, mas bem grande. Para que o processo de ensino-aprendizagem seja de fato interdisciplinar, nós precisamos nos tornar interdisciplinares. Então, o estudo que eu tive que fazer para FAL foi um desafio puxado. Porque cheguei aqui e já tive que preparar as aulas de FAL logo no primeiro mês, mas eu acho que a oportunidade vai além dos conteúdos, desse aprendizado interdisciplinar, o que faz desse aprendizado mais horizontal, porque os professores têm que aprender FAL. Inclusive eu acho que todos os professores da UNILA tinham que ministrar FAL pelo menos uma vez, para conhecer melhor a América Latina. Seria interessante que os professores passassem por isso também, talvez FAL para professores. Dentro de uma instituição de ensino é difícil encontrar essas propostas.

P.: Para você, qual é o papel de FAL para a UNILA?

R.: Bom, eu acho que FAL é fundamental, é uma das bases para a UNILA. Sem FAL a UNILA já vira uma universidade tradicional. Sem outras coisas também, como a

diversidade cultural, estudantes e professores de outros países, sem o bilinguismo. FAL é um dos pilares. Talvez, eu tenho a esperança de que mesmo quem não apoia muito a ideia do Ciclo Comum, talvez por desconhecimento, por não ter se aproximado direito dessa proposta, é uma dificuldade. Acho que todos nós temos mais ou menos uma formação tradicional, e é sempre difícil quebrar com isso. É um desafio interno. Mas eu acho que tem um ambiente cultural da UNILA que faz com que mesmo quem não apoia e não se identifica muito com FAL eventualmente vai se contagiando um pouco com essa energia. Eu vejo projetos muito interessantes em muitas áreas impregnados dessa atmosfera, muitas vezes devido aos estudantes. Esse eu acho outro pilar fundamental do projeto da UNILA, estudantes que chegam com muito mais expectativas com a proposta da universidade que os professores e acabam exigindo que o projeto não mude muito, não se perca. Então, eu entendo que há muitos professores de FAL que têm uma visão um pouco pessimista da luta para manter FAL, para organizar melhor as aulas, para que os professores não sejam sobrecarregados. Apesar dessa questão da luta que pode cansar às vezes, eu sou otimista nesse sentido, porque acho que o Ciclo Comum acaba influenciando muito todo mundo. Acho que, inevitavelmente, defendendo ou não o projeto da UNILA, quando você está aqui você acaba tendo que se adaptar um pouco. É uma coisa que a gente não pode medir.

P.: O que você acha que FAL representa para a América Latina como um todo?

R.: Eu acho que FAL representa um movimento na educação latino-americana que já vem crescendo ou germinando há algumas décadas. A interdisciplinaridade é um conceito e uma proposta que já tem várias décadas de existência e na América Latina a ideia de integração latino-americana que já é bastante antiga, mas que, dependendo do período, tem um significado diferente. Acho que a América Latina hoje está vivendo um novo período de integração, com diferentes desafios e um dos mais fortes hoje em dia, tanto na área de educação quanto na área de integração, é a demanda de descolonização cognitiva, ou seja, de colocar no mesmo de importância a valorização das culturas populares. Isso a gente vê com grande dificuldade em vários países, em outros isso está caminhando melhor. Eu acho que essa valorização de conhecimentos não acadêmicos como iguais na importância, e a necessidade da América Latina de olhar para esses conhecimentos e enxergar a riqueza que isso tem para a humanidade, é uma luta que está se dando em diversos campos. Acho que é uma luta bastante generalizada na América Latina. Nesse sentido, a proposta da UNILA vai um pouco ao encontro desse movimento. Primeiro pelo conhecimento da América Latina, do que temos em comum e, segundo, pela proposta do bilinguismo que hoje já é substituído por muitos pela ideia de plurilinguismo. Isso significa não trazer somente as línguas mas também todos os conhecimentos populares para a universidade. Eu acho que a UNILA, não coincidentemente, foi criada em 2010 com uma proposta muito vigente, muito atual nesse sentido de que a descolonização não pode acontecer apenas no campo econômico, mas também no conhecimento. E não é uma coisa apenas da América Latina. Na África, na Ásia e mesmo alguns autores europeus trabalham essa ideia. Então eu acho que a UNILA pode se consolidar como um polo disso tudo e para isso precisa fortalecer seu plurilinguismo, sua diversidade, seu ingresso para que seja efetivamente popular, sua política de permanência. Tudo isso é essencial para que ela se torne um polo muito importante para a América Latina, mas para isso há muito trabalho pela frente.

Entrevista 6 – 25 setembro de 2017 – Foz do Iguaçu.

P.: O que lhe trouxe à UNILA?

R.: Na verdade, na época eu estava terminando o doutorado. Não foi o projeto especificamente. Eu estava prestando vários concursos, prestei em outros lugares. Mas fui tomar contato mesmo quando abriu essa vaga. E aí foi isso. Eu fui conhecer, me inteirar, me interessar pelo projeto mesmo aqui. Na época eu nem tinha certeza se eu prestava. Porque eu achava assim, é um perfil tão América Latina, e eu tinha vindo de uma formação bem mais focada no Brasil. Quando eu terminei o doutorado, estava tendo um processo seletivo de projetos temáticos da FAPESP de grupos de pesquisa e eles estavam procurando pós-doutorandos. Então, diferente de grande parte das pessoas, eu fiz um pós-doutorado antes de dar aula na universidade. Então foi ali que eu me interessei mais pela América Latina. Então, no meu tema de pesquisa, inicialmente era só Brasil, depois eu comecei a fazer um exercício mais comparativo. Daí, quando eu vi o edital, achei que era muito América Latina. Fiquei insegura se eu me encaixava bem, se minha formação tinha a ver. Mas deu certo. Tem boa parte do exercício que veio com a UNILA, de vir pra cá, de me aprofundar mais nas questões de América Latina. Mesmo nos debates sobre a epistemologia, sobre a construção do saber, eu acho que sob essa perspectiva, a minha formação foi bem mais tradicional. Então é uma experiência muito nova mesmo. Quando eu vim pra cá para trabalhar em FAL, a interdisciplinaridade já era algo que eu gostava, por conta de uma experiência como substituto(a) em outra universidade. A gente ainda estava se adaptando no começo das nossas aulas em FAL, então tinha gente que procurando dar aula de FAL para alunos de sua própria área. E eu ficava assim: “não, é muito legal dar aula para outras áreas.” Eu tinha já quando eu entrei em FAL a vontade de dar aula para cursos diferentes. Então isso foi uma coisa bacana. Acho que a experiência anterior estimulou.

P.: Quais são suas percepções sobre a construção do conhecimento, dos saberes em FAL?

R.: Eu acho uma pergunta difícil. Eu acho que o repensar, o questionamento, não sei se é por estar em FAL ou por estar na UNILA, porque, de alguma forma, essas questões estão em vários espaços da universidade. Eu não sei fazer essa separação de que FAL provocou tal repercussão ou influência. Em parte eu ainda estou em adaptação com relação a algumas coisas. Exatamente por FAL ser uma proposta diferente, então em parte eu senti uma dificuldade. Por exemplo, nós entramos nesse concurso, e a gente tem uma troca, uma construção de um conjunto de trabalho, de ideias, mas não se configurou ainda entre a gente diálogos de pesquisa. Como a gente veio de áreas distintas, a gente dialoga sobre várias questões, mas de fato até o momento não conseguimos fazer muitas coisas juntos. Talvez alguns professores tenham conseguido mais. Sei que alguns professores fizeram cursos de extensão juntos. Mas da minha parte isso ainda não ocorreu. Por isso a minha aproximação com o curso respectivo à minha formação é uma resposta a isso. Sentia lugares como eu conseguia trabalhar, onde eu tinha diálogo. Não acho que não possa acontecer, só não acho tão óbvio, tão natural. Não é porque entramos juntos no mesmo concurso que íamos sair construindo um grupo de pesquisa. A gente tem muito uma discussão se FAL é uma área mesmo ou se nós somos de diferentes áreas e FAL é o lugar onde fazemos a interdisciplinaridade. Isso

tem sido uma discussão difícil. Acho que é um processo mais lento e mais difícil do que para quem entrou em cursos ou áreas outras da UNILA, ainda que tenha uma proposta específica. Eu acho que a gente tinha desafios, por exemplo, quando eu entrei em 2015 ainda estava funcionando o exercício de ser mais ou menos três professores, o articulador e dois colaboradores, mas com o tempo a gente foi perdendo isso. E no meio do ano passado teve uma medida que cortou os créditos do articulador. Então, por exemplo, o articulador era a pessoa que ganhava 4 créditos e acompanhava a turma do início ao fim. Tem turmas que a gente não consegue ter três professores, nem dois. Tem momentos que você está dando aula sozinho o semestre inteiro para uma turma. E a disciplina de FAL não foi pensada para ser assim. Então isso tem sido muito difícil, até para sabermos como proceder, como fazer para ter os colaboradores, se esse é o melhor formato. Por exemplo, eu me lembro de que desde que eu cheguei, quando eu me apresentei para professores de alguns cursos, eu ouvia que eles tinham várias propostas para FAL, mas que nunca levaram à diante. Penso que FAL da forma que está é um pouco engessada. Então a gente tem um pouco esses problemas. Quando a gente chegou, as ementas já estavam prontas e detalhadas e você tem que cumprir todos aqueles pontos. E você se sente sem liberdade. Ela é pensada como interdisciplinar, mas na prática às vezes dá certo, outras não tanto.

P.: Como você lida com os conteúdos e temas de FAL?

R.: Então, eu acho que cada professor está lidando de diferentes maneiras. O que eu acho que também é um problema. É sinal de que a coisa está meio instável. O que em princípio a gente conseguiu mais recentemente era a ideia de se formar um NDE de FAL para repensar as ementas. Mas é isso, tem um grupo mas ele não foi nomeado. Quando ele vai apresentar propostas e tal? A proposta era essa, apresentar como FAL está funcionando, tem esses problemas. É possível melhorar? Até em termos de distribuição de créditos, para alimentar o exercício interdisciplinar em FAL. A gente se adapta a isso, tenta voltar ao que era antes? Até o momento cada um está tentando se virar como pode. Eu acho que, em parte, as pessoas estão estudando para dar aulas de temas que elas não dominam. Não quer dizer que elas não podem dar. Eu posso estudar e dar uma aula sobre CEPAL e tudo mais. Ou outros temas que não são totalmente da minha área. Mas é uma coisa pra gente refletir. Na UNILA há pessoas com muita experiência para dar certos temas, que dariam uma ótima aula, que dominam, que têm formação e que dariam uma ótima discussão com os alunos. Então estamos pegando um professor cuja área de especialização é uma, para falar de outra coisa. Mas não sei. Essas são questões da prática do dia a dia. Quando a coisa do articulador e do colaborador começou a falhar e um professor assumir sozinho surgiu essa questão. Como a gente faz? E, ao mesmo tempo, toda vez que a gente tentava discutir isso, os que entraram para FAL, a gente enfrentava a questão de que o Ciclo Comum atinge toda a universidade, todos os cursos têm isso no seu PPC, então não é uma coisa simples fazer qualquer alteração. Não depende só da gente. Como a gente faz esse diálogo? Então, se o NDE for nomeado, vir a funcionar, talvez seja um caminho para repensar as ementas, para atualizar discussões. Porque olha, quando FAL foi planejada, qual era o objetivo, qual era a questão? Eu lembro que, quando eu entrei, quem me recebeu e a alguns professores de FAL foi o Fábio Borges e o Luciano Severo. Eles reuniam a gente, conversavam bastante sobre como FAL tinha surgido, qual era a ideia. Nenhum de nós veio de uma universidade que tinha isso, então precisávamos

ser atualizados sobre qual era o projeto. Eu me lembro que principalmente que a ideia era a seguinte: uma universidade com objetivo de promover e buscar a integração, que pensava muito na questão da interdisciplinaridade e que tinha um diagnóstico de que na formação de vários campos profissionais havia um grande desconhecimento sobre a América Latina. Tanto que o Ciclo Comum e FAL principalmente tinha sido pensada inicialmente para dar um pouco de conta disso, de uma trajetória histórica em termos culturais, étnicos, econômicos etc, um debate amplo, básico sobre a América Latina que fosse direcionado a todos os cursos. O que eu quero dizer é que naquela época não estavam colocados nesses termos se pensar essa hierarquia do conhecimento. Embora isso já esteja presente em vários debates da própria UNILA, eu não sei em que medida isso está presente em FAL da forma que foi criada porque eu não estava lá. Então, em parte, o que eu conheço é das pessoas contarem um pouco mais o porque dela ter surgido dessa maneira, os debates que foram feitos. São disciplinas que passam por diversos campos. E que é muito legal, mas não necessariamente, do jeito que está lá ela promove essa reflexão automaticamente. Ela pode ser pensada assim, na prática, no desenvolvimento da aula, na dinâmica com os alunos. Acho que muitos dos temas ali suscitam isso, mas não tenho certeza que os temas que foram escolhidos, da forma que foram escolhidos, necessariamente implicam nisso. E eu acho que é por isso que alguns professores de outras áreas faziam essa observação: “Da forma que os temas aparecem em FAL é ainda uma forma muito tradicional”. Poxa, FAL I começa com “Povos Pré-colombianos e Conquista”. Quer dizer, a gente está repetindo o que o curso de “História: América Latina” está rompendo, que se começa uma história com a chegada dos conquistadores, que você está chamando uma população que vivia aqui de “pré-colombianos”. Então, não sei. Se você prestar atenção nos próprios temas, você vai perceber. É claro que na sala de aula você pode levantar esses questionamentos. Que a nomenclatura reproduz essa leitura. Mas é um questionamento que a gente tem. Será que essa era a melhor escolha? Ainda que tenham temas ali que sugerem esse debate, a questão das lutas de independência, das demandas sociais, tem questões ali que suscitam esse debate, mas é isso, acho que determinados temas... Eu consigo talvez ter uma dimensão melhor disso no curso da minha área. Talvez professores de outras áreas pensem isso para outros temas. Mas acho que isso faz parte do avanço do debate também. Acho que não tem que esperar que quando FAL foi criada tudo isso tinha que estar elaborado dessa maneira lá. Acho que o caminho é que ela se renova. Quais os caminhos institucionais para que o avanço desse debate sobre a hierarquia no campo dos saberes pudesse estar presente na própria escolha dos temas, ou na nomenclatura. Alguns de nós, em conversas com os colegas, se sentem muito engessados com essa coisa de ser quase um tema por aula. Então se põe lá “independências da América Latina”. Como dar isso em uma aula? Qual o objetivo? Dar um amparado mais geral porque esses alunos não serão historiadores nem nada assim? Mas qual é o objetivo? Fazer um grande resumo, um grande recorte, trabalhar com o que eu acho mais interessante? Então a gente tem esses dilemas. É a melhor opção mesmo um tema? Tem temas que têm tanto material, que se desdobra em mais de uma aula. Mas nem com todos os temas, porque não conheço tão profundamente. Não sei. Eu acho que tem uma série de coisas que são muito inovadoras, até pelo fato de que não vejo isso em nenhuma outra universidade. Um Ciclo comum de perfil humanista, que os alunos tenham aulas desses temas de

humanidades que têm esse perfil de América Latina, isso é muito legal. Respondendo a sua pergunta: acho que FAL faz sim a gente repensar o nosso trabalho, a perspectiva teórico-metodológica, mas a prática também põe muitos desafios. Essas coisas do tipo: se não tem professor suficiente, como a gente vai fazer, vai dar aula para turmas enormes? Se ela foi pensada para ser dada por mais de um professor e não tem, como a gente lida com isso na prática? Eu estou fazendo certo de dar uma aula sobre temas que eu não domino? Não é precarizar? E se eu tirar esses temas, eu não vou estar modificando FAL? Então na prática a gente tem essas questões que não remetem tanto a esse questionamento, a essa perspectiva epistemológica. Só que elas acabam tomando muito espaço. É isso, por exemplo, eu poderia estar me aprofundando ainda mais nesses debates se eu não tivesse que correr atrás para dar conta que eu não entendo muito bem e que você nunca fica satisfeito. Você estuda, prepara sua aula e vai, mas você sabe que não está dando aquela aula do mesmo jeito que temas com os quais você dialoga melhor, que têm a ver com a sua formação. É um tempo que eu poderia estar investindo exatamente nesse debate, levando isso pra FAL. É impressionante como essas coisas que são do campo prático, problemas institucionais acabam ocupando espaço demais, muito mais do que deveriam. E a gente tem poucas oportunidades em que a gente senta para discutir essas questões e que aí surge essa conversa de porque a gente está dando um tema que é “povos pré-colombianos”, porque estamos usando essa nomenclatura. Será que todos os professores de FAL dão esse tema com criticidade? É o caso de se ter controle sobre o que as pessoas estão dando? Ou o problema está no próprio tema. Acho que às vezes a gente se perde muito com questões outras.

P.: Para você, quais são as maiores potencialidades e fragilidades de FAL?

R.: Olha, eu acho que o ponto mais forte é a própria ideia, é uma coisa única, de uma preocupação de que essa é uma carência, esse conhecimento histórico, geográfico, sociológico, dessa trajetória latino-americana. E é impressionante. No tempo que eu tenho dado aula, a maior parte dos alunos é muito receptiva. Eu tenho certeza de que há aqueles que não se interessam, que reagem com a ideia de que FAL não agrega. Mas eu não sinto isso da maioria. Então, por ter transitado por cursos de engenharia, de diversos outros campos, ao contrário, eu sinto grande interesse da maior parte deles e geralmente reações do tipo “por que a gente não aprendeu isso antes? Por que na escola não se ensina isso?” Então eu acho isso muito rico. No sentido de que não é que eles não acham importante, ou não sentem necessidade, mas muitos se envolvem. Porque essas questões são relevantes se você é químico, assistente social, biólogo. Acho que eles assumem muito rapidamente uma ideia de que essa discussão tem uma importância inclusive no campo profissional deles. Então eu não esperava, eu achava que a resistência ia ser maior. Inclusive eu fazia assim, comecei a desenvolver minhas próprias interpretações. Acho que eles são receptivos porque ainda não assumiram preconceitos que vão depois ter contato no próprio curso. Eles estão chegando, ainda nos primeiros semestres, ainda não estão tão expostos a visões de mundo sobre o quanto é desimportante e dispensável para o diploma. Então me surpreendo com o interesse e com o envolvimento.

P.: Nesse sentido, essa questão do melhor de ser ministrada FAL é um debate. Pra você, qual o melhor momento para ser dada FAL?

R.: Então, eu conheço essa discussão. Inclusive no colegiado do ciclo comum isso já

foi levado, de talvez algumas disciplinas serem distribuídas ao longo do curso. Inclusive alguns professores de letras acham que o ensino de português e espanhol deve ser mais diluído ao longo do curso, porque os estudantes vão precisar disso na medida em que se exige para atividades e trabalhos. A ideia de que a questão linguística deveria ser mais intensa no começo, mas mais diluída posteriormente, acompanhando o curso. Quanto a FAL, essa observação que eu fiz anteriormente é muito minha, é uma surpresa. Por que os estudantes não têm a resistência que pessoas mais velhas ou professores mesmo têm? É uma impressão minha, mas talvez não seja só o período ministrado, não sei. Como são três disciplinas, não quer dizer que elas tenham que ser uma sem seguida da outra também. Não sei se é legítimo, ou em que grau se comprova, mas parte das queixas que eu já ouvi de alguns professores de cursos é que os estudantes demoram para ter disciplinas do curso e alegam isso como fator de evasão. Eu, na verdade, não acredito muito nisso, mas a questão é que fica tudo no campo da suposição. Não acho que tenham muitos dados de estudantes que estão indo embora por que não gostam do ciclo comum. Acho que os problemas são mais graves, de permanência e outros. Mas eu entendo a demanda, por exemplo, de começar o quanto antes disciplinas do próprio curso. Acho que isso poderia ser conversado e melhorado. Não acho que ter que ser tão rígido. Acho que FAL I ser no primeiro semestre é bacana, porque tem esse exercício do primeiro contato. Agora FAL II e FAL III talvez poderia ter outra distribuição. Mas em qual outro momento a gente poderia fazer esse debate? Como podemos dar encaminhamento? Porque todas as mudanças que têm vindo, têm vindo de cima para baixo, e isso foi uma coisa que minha experiência no colegiado do Ciclo Comum foi meio frustrante. Eu achei que ele ia dar encaminhamento a isso, mas não senti isso. Essa questão do corte de créditos, ninguém conversou com a gente, essas coisas chegam de cima. Então é isso. A gente tem questões, a gente tem coisas para serem discutidas. Eu acho que há demandas dos cursos que os professores do Ciclo Comum teriam abertura para discutir isso e conversar, mas não há um canal para esse diálogo. Então eu acho que algumas disciplinas deveriam estar sim no começo. Mas o pacote todo eu não sei. Talvez possa ser pensado de uma forma um pouco mais diluído, até porque há o processo de amadurecimento dos alunos, de irem se integrando com os colegas, com a universidade. Isso vai fazendo que o próprio olhar para as coisas que a gente está discutindo não diminua, se for algo bem construído. Eu acho que o ponto de partida de achar que isso era uma necessidade, ter esse Ciclo Comum, de ter esse tipo de discussão, a minha sensação em sala de aula é que os alunos respondem de acordo com isso. Parece que eles têm mesmo essa necessidade, esse interesse. Nossa, dependendo da área, eles vêm cheios de questões, acham muito legal poder discutir determinados temas, acham bacanas determinadas perspectivas, então isso é muito legal. Essa é a parte mais prazerosa. Você curte estar ali com eles. Porque é isso, quando você está ali com turmas às vezes bem misturadas e com debates, com questões, com interesse, é muito legal. Como eu venho de uma universidade que é muito elitista, eu me lembro vagamente da minha graduação de uma certa tentativa de interdisciplinaridade, que se fazia em termos de um currículo que a gente deveria cumprir tantos créditos em outros cursos, mas isso tinha idas e vindas. Esse diálogo não era muito alimentado, isso dentro das humanidades. Saindo dali, não tem esse diálogo. Fora a convivência estudantil, a gente não tinha muitas situações em que se colocava a universidade como um todo, a produção do conhecimento. Quando se

faz, é em grupos muito específicos. Isso era muito pontual. Então acho a experiência de FAL completamente diferente. Há muitos estudantes que escolheram a UNILA por causa do projeto, então eles já vêm com sede daquilo. É muito interessante isso. Eles vêm mais com essa ânsia do que grande parte dos professores, talvez.

P.: Qual o diferencial de FAL para a educação superior com um todo?

R.: Eu acho que isso é uma coisa que ainda em parte vai começar a mostrar seus frutos. Não sei, talvez em termos dos egressos que estão levando um pouco dessa experiência. Não sei se tenho muita condição para avaliar, mas uma coisa que me fez pensar isso que você perguntou é que dependendo dos lugares onde eu vou, principalmente fora do Brasil, há um grande interesse pela UNILA, pelo projeto, as pessoas querem ouvir você falar sobre esse Ciclo Comum. Principalmente quando vou a simpósios, as pessoas têm um baita interesse, os olhos brilham. Mais do que em outros lugares do Brasil. Não sei porquê, mas enfim. Talvez esses outros espaços por aqui ainda sejam muito marcados por um funcionamento muito tradicional, muito fragmentado, onde as áreas do conhecimento praticamente não dialogam. Talvez uma grande falta de valorização dos conhecimentos de humanidades. Acham que não precisa saber desses conhecimentos para construir uma ponte, um prédio. Esse pensamento também existe aqui dentro, mas eu acho que apesar disso a gente ainda tem o Ciclo Comum, não sabemos até quando. Mas eu tenho a impressão de que em outras universidades isso seja pior. Imagina, nem se questiona isso. Tudo que a gente escuta aqui também, mas em outros espaços é muito mais enraizado parece. Me chama atenção que às vezes quando eu estou em outros países, em outros congressos, as pessoas queiram saber, professores, alunos, há uma tendência das pessoas ficarem deslumbradas. Por que mais fora do que aqui? Talvez porque o Brasil tenha um caminho mais isolado? Não sei. Então, assim. Eu acho interessante que se eles querem discutir e saber sobre isso é porque está sendo pensado e observado. Agora, sobre qual vai ser o impacto. Se isso está ajudando a questionar sobre a produção da ciência, eu ainda não me sinto em condições de avaliar em que medida. Acho que pode estar plantando sementes. Acho que tem muita gente que pode estar trabalhando isso mais profundamente. Não sei dizer se isso é uma coisa generalizada. E a minha dúvida é se só pela proposta e pela ementa isso está assegurado. Acho que não necessariamente.

P.: E para a UNILA? Qual você acha que é o papel de FAL?

R.: Eu acho que o Ciclo Comum é fundamental, um dos pilares do projeto, mas, ao mesmo tempo, acho que existem mais disputas em torno do projeto, entendimentos do que deva ser o Ciclo Comum, então às vezes eu me sinto perdido(a) nisso. Eu acho que ele é importante. Acho que estamos em uma fase tão ruim... Nós de FAL que viemos dessa situação de corte de créditos, por exemplo. Com quem a gente dialoga sobre as questões de FAL? A gente já tentou com a Prograd, também montamos o colegiado do Ciclo Comum, mas a gente fica perdido em termos de... Então qual é a definição, qual é o entendimento de FAL que a gente está trabalhando? O que a gente está defendendo de fato? Existe espaço pra gente existir? Porque uma coisa é o projeto, a forma que ele foi pensado e outra coisa é o que foi passado pra gente. Há um processo aí e que eu acho que envolve muitas figuras da universidade. Muita gente trabalhou a elaboração disso, na proposta de FAL, nos desenhos dos temas. E eu tenho uma impressão, não tenho tantas conversas com as pessoas para ter dados etal, mas que existem muitas pessoas que se sentem muito responsáveis pela criação do Ciclo Comum, pelo

funcionamento de FAL e que elas têm um entendimento, elas idealizaram isso de uma determinada maneira, eu acho. E quando a gente fez o concurso, havia uma certa expectativa sobre o papel que a gente ia desempenhar. E aí eu tenho minhas crises sobre se existe um descompasso entre uma coisa e outra. No fim das contas, a forma como a gente leu esse projeto, a gente que entrou depois, que não participou das disputas, não conhece os grupos em conflito. Essas questões que eu coloquei pra você do tipo: “Olha, se a gente está buscando trazer novos questionamentos, a forma que está posto aqui ajuda ou amarra, avança ou retrocede, esses são os melhores pontos para se falar de América Latina?”. E acho que isso é natural. A gente entrou, começou a trabalhar e isso tudo surge. Acho que é isso, não se criou um canal, ou, pelo menos, eu sinto falta, de ter um canal de diálogo com as pessoas que criaram isso. Até para amarrar melhor, para saber qual é a expectativa, o que a gente deveria estar fazendo, e se a gente está achando que não está funcionando, conversar sobre o melhor caminho. E é possível melhorar, é possível renegociar a forma como isso está elaborado? Como a gente atualiza isso com os debates que a gente está tendo? Então a fragilidade maior de FAL é essa sensação de perdidos. Nós somos os de FAL, somos responsáveis por fazer esse projeto caminhar, mas parece que a gente não tem muito poder de discussão, de definir coisas. Qualquer mudança afeta a universidade inteira, porque todos os cursos têm o Ciclo Comum no PPC. Então chamar essa discussão parece que o mundo vai acabar. Pode ser que acabe mesmo. Porque existe sempre essa ameaça, porque sempre falta professor, não conseguimos sempre que os professores dos cursos colaborem. Então acho isso, acho que seria mais produtivo se a gente tivesse espaços em que essas coisas pudessem ser encaminhadas. Dependemos de um espaço em que pudéssemos discutir, legitimar essa discussão, abrir para diversas propostas e encaminhar. E parece que a gente vai acumulando os dilemas e a gente fica sempre esperando a próxima bomba. A última foi o corte de créditos, no meio do ano passado, durante as férias de julho. A gente ainda estava montando as grades, a distribuição de turmas e a gente recebeu a informação de que não importa o número de professores, a disciplina ia valer 4 créditos. Então na prática, para você fechar o seu horário, você tem que pegar quantas turmas? Como você faz essa divisão? Como você convence os outros a participarem nesses termos? Antes o professor articulador recebia 4 créditos em FAL I e FAL II. O articulador era o professor responsável por acompanhar a turma do começo ao fim, como todo professor que tem uma turma. A ideia é que ele conseguisse um ou dois colaboradores pra aqueles temas mais diversificados, e eles também receberiam 1 crédito cada um. Aí você amarrava com as outras discussões. Aí o que se cortou, na verdade, são os 4 créditos do articulador. Alguns alunos ficam nervosos e preocupados sem essa figura que centralize. E é isso, é difícil hoje você conseguir uma pessoa que vá assumir a responsabilidade de turmas de 2 créditos para fechar o seu horário? Os professores, ao longo do tempo, vão se envolvendo com várias coisas. Os professores que só colaboram têm uma liberdade maior. Eu quero dizer que, ao longo do tempo, a tendência não é que a colaboração aumente. Se você não tem algo que legitime cobranças, não há como obrigar. E eu nem acho que as pessoas estão erradas ou algo de ruim ao escolherem não colaborar, mas naquele momento não é prioridade para elas. E é isso, temos assumido turmas sozinhos. Você tem 4 créditos de uma disciplina, mas você fica no dilema de: “não era pra ser interdisciplinar?”. Eu faço um esforço e tal, mas é meio precarizado. Como a gente

lida com isso? Então isso foi nas férias e a gente recebeu a informação em julho e a partir de agosto começou a vigorar. Foi bem ruim. Tinha sido a eleição para o colegiado do Ciclo Comum, e os coordenadores dos eixos estavam saindo. Seu eu me lembro bem foi pela Prograd, não lembro se por meio de portaria. E a gente não sabia com quem reclamar, não sabíamos aonde ir. A gente continua assim. No semestre que vem, se não tiver professores suficientes para dar FAL? A gente não sabe o que esperar, porque as decisões vêm de cima pra baixo. E a gente não se sente muito empoderado para resistir. Por qual caminho a gente consegue fazer isso? Não sei. Não vou dar FAL? Não sei se essa é a solução. Então é meio instável, meio inseguro. Espero que tenhamos caminhos melhores. Apesar de o cenário não estar bom, acho que uma coisa que me pareceria mais legal é se a gente conseguisse construir esses espaços, ter um caminho de atualização. Então essas perguntas sobre se estamos questionando a própria produção do conhecimento, a hierarquia, que isso passe a ser o foco da atenção e do encaminhamento para FAL. Acho que a gente está muito apavorado, inseguro. Mas acho que isso seria a melhor coisa. Que a gente tivesse espaço para consolidar isso. A melhor parte de FAL é quando eu estou em sala de aula. Então de uma forma geral, é muito bacana estar com os alunos na perspectiva dos debates de FAL, essa é a melhor parte. As vivências institucionais, as dificuldades de consolidar um projeto, uma proposta que é diferente envolve mil disputas e às vezes disputas entre gente que aparentemente quer a mesma coisa, mas falam línguas diferentes. O seu entendimento sobre o Ciclo Comum ou sobre FAL é muitas vezes divergente. A gente tinha que estar mais articulado para se defender daqueles que são contra. É isso, fico mais desanimada com esse universo institucional do que com a prática cotidiana de dar aula de FAL.

Entrevista 7 – 30 setembro de 2017 – Foz do Iguaçu.

Eu prestei o concurso da UNILA para professor visitante. Fui selecionado e fiquei muito entusiasmado por que entrei em uma universidade que tem a proposta característica de interdisciplinaridade e vocação para a integração latino-americana. Achei perfeito porque encaixaria muito bem ao que eu estava buscando. Acabou sendo muito conveniente, porque é uma universidade aberta à interdisciplinaridade e voltada para o meu tema de pesquisa.

P. Professor(a), você teve contato desde o início com a disciplina que veio a ser chamada atualmente como FAL?

Antes mesmo de chegar, já falavam sobre o ciclo comum para os docentes que chegariam. Na época FAL tinha outro nome “América Latina: Sociedade, Cultura e Integração” e outra configuração, bem mais pesada do que é hoje. Eles tinham 16 créditos em América Latina. Antes mesmo de eu chegar, o Prof. Nilson já me colocou para dar aula no cronograma, com temas específicos. Naquele momento havia muita rotatividade. O mesmo professor dava aula para muitas turmas sobre o mesmo tema. Eu fiquei muito contente, porque pela primeira vez me convidaram para falar sobre Mercosul, sobre Alba, sobre Unasul. Agora, no início, eu estava priorizando mais o curso, e atuava como colaborador na disciplina de América Latina.

P. Professor(a), eu tenho tido um pouco de dificuldade de acesso a esse histórico de FAL, de suas modificações ao longo do tempo. Apenas às vivências das pessoas. Como foi sua experiência quanto a essas modificações?

R. Eu fiquei bastante entusiasmado, porque eu sabia que era um projeto em construção, ainda não era fechada essa grade e que era muito inovadora. Me chamava muito a atenção que na época nós éramos uns 50 professores na universidade. Então em qualquer reunião para decidir o conteúdo de FAL estavam presentes 30, 40 professores em uma grande mesa redonda, e de áreas totalmente diferentes. E o Nilson que conduzia as reuniões, o fazia de uma forma muito competente, porque é muito difícil professores de tantas áreas diversas querendo definir o que é essencial para um aluno da UNILA saber sobre a integração latino-americana, história da América Latina, qual o conhecimento básico que deveriam ter sobre a região latino-americana. Então naquele momento eu participava de quase todas as reuniões. E me parecia muito promissora a ideia: que todos os alunos daqui tivessem conhecimentos básicos sobre a região, que se sensibilizasse com os problemas e que, independente da área de atuação, levasse isso para a realidade dele, sendo um melhor profissional devido a esses conhecimentos básicos e essa sensibilização quanto aos problemas latino-americanos. Mas eu sabia que era um desafio muito grande, porque a gente conhece o mundo acadêmico e sabe que é um mundo com muita vaidade. Então eu vi um professor de uma área fazer um programa achando que aqueles conteúdos eram mais importantes do que os conteúdos de outras áreas. O equilíbrio entre as áreas para chegar a esse denominador comum era muito difícil. Foram muitas rodadas de debates, algumas de 8 horas. Só que era num ambiente prazeroso, onde todos estavam muito entusiasmados. Apesar de haver divergências, todos queriam chegar a um denominador comum. Então eu tinha um respeito muito grande pelo processo no início. Bom, aí esses foram meus primeiros 6 meses. [...] Mas por outras características eu acredito, minha participação do CONSUN, na comissão de greve de 2012, eu tinha certa experiência em negociações. Ninguém queria nunca assumir o cargo de chefia do Ciclo Comum, porque era muito trabalho, muito professor envolvido. E ninguém tinha conhecimento acadêmico para lidar com esse tipo de proposta dessa dimensão. Mas era um momento difícil, porque já começaram grandes conflitos em torno do ciclo comum, especialmente devido à ampliação dos cursos. Já começa a haver uma pressão para diminuição da carga horária, que na época era bem maior que a de hoje. [...] Num período em que o conselho universitário estava se estruturando, os PPCs tiveram que passar pelo CONSUN, entre eles o PPC do ciclo comum, o que era uma tarefa bem difícil porque além de ser aprovado internamente entre os professores que montaram a proposta, também tinha que ser aprovado por todos os coordenadores, porque fazia parte dos PPCs individuais. Mas surpreendentemente, com a carga de trabalho que tinha o CONSUN, essa reunião que eu pensei que seria uma das mais complicadas passou o PPC sem muitas ressalvas. Por um lado foi bom que passou, mantendo um pouco esse espírito inicial dos debates para sua construção, por outro lado ele ficou um pouco Frankenstein. Porque para você conseguir agradar ou contemplar todas as demandas de todas as áreas, talvez ele tenha perdido um pouco a coerência. Ficou um mosaico, com muitas opiniões para que todos fossem contemplados.

P. Como foi esse processo de modificação de “América Latina: Sociedade, Cultura e Integração” para FAL?

R. Eu estava à frente de todo esse processo. O pessoal de epistemologia e filosofia era sempre um número menor. Eles tinham os debates entre eles também. O tema polêmico era a questão do eurocentrismo entre eles. Mas eu nunca me meti no

debate intelectual do conteúdo. Mas a gente fazia reuniões de subárea e reuniões gerais, várias. E a gente registrava em ata o que estávamos fazendo. Depois eu fazia reuniões com cada coordenador de curso. Então eu não tinha tempo de tomar café, ou tomava muitos cafés para conseguir falar com todos. E aí tinham dois problemas: eu tinha que receber todos os professores novos, explicar como funcionava o modelo do ciclo comum e, no CONSUN, foi quase uma guerra civil, defender vagas para professores que fossem atuar primordialmente no ciclo comum, que a gente sempre chamou de coração da UNILA, o diferencial dela, a essência do projeto. Aí esse processo foi já não tão rico como no período do Nilson, porque a participação dos docentes não era a mesma que antes proporcionalmente. Mas havia uma ampliação dos professores, que chegaram, com razão, querendo inserir seus pontos de vista nesses conteúdos. E era interessante porque manteve um diálogo entre professores de áreas diferentes, mas com a dificuldade de manter uma coerência. Hoje eu acho que tem que ser revisto isso, mas naquele momento eu acho que foi importante a aprovação do PPC como estava, para amadurecer o projeto e depois fazer reformas. Porque todos tinham uma tentação de reformar o tempo todo. Mas foi isso. Um período de muito desgaste porque é uma situação que você tem que administrar muitos problemas internos entre os professores, licenças, etc. E também externamente havia uma pressão tremenda dos coordenadores que questionavam a validade pedagógica da manutenção do ciclo comum, com uma cobrança de comprovação científica de que o conteúdo do ciclo comum seria importante para a formação discente. E por parte dos alunos tinham críticas também, porque os professores que dão aula de FAL, poucos tiveram uma formação sobre América Latina. Então era um projeto bem difícil de ser implementado. A gente resolvia um pouco isso fazendo cursos de formação internos, reuniões para planos de aulas, preparações de aulas, compartilhamento de textos etc. Enfim, era um conjunto de coisas para administrar. Agora, dava uma satisfação grande ver que funcionava para 29 cursos ao mesmo tempo, que a gente conseguiu implementar.

P. Também houve uma modificação na forma de distribuição das disciplinas do Ciclo comum e, mais recentemente, na alocação de aulas quanto aos articuladores e colaboradores. Como que você sentiu isso?

R. Essa estrutura é bem importante para o funcionamento da disciplina, porque dificilmente um professor daria conta da diversidade de temas existentes em FAL. No início, o que acontecia? Como eram poucas turmas, apenas 6 cursos, então toda turma, independente do curso, era misturada. E hoje eu defenderia que deveria ser assim. Não deveria ser dividido por curso. E aí você escolhia o professor especializado em tal tema e ele replicava essa aula em todas as turmas, como uma aula magna. Então os alunos chegavam a ter aulas com 15 professores diferentes, isso até 2012. Fizemos uma audiência pública com docentes e discentes sobre o tema. E a crítica por parte dos discentes era essa, de que eles tinham dificuldade de conectar um conhecimento com o outro, que as aulas ficavam muito deslocadas umas das outras, que seria importante a figura de uma pessoa que fizesse uma articulação para esses conteúdos. Então chegamos a uma solução intermediária: não perder uma das maiores riquezas de FAL que é ter dois professores de áreas diferentes atuando na mesma sala, mantendo o diálogo. Acreditávamos que aí se poderia exercer a interdisciplinariedade. Mas, ao mesmo tempo, escutamos essa crítica por parte dos alunos de que seria necessário uma articulação dos conteúdos. Então chegamos numa fórmula de que teríamos por turma um articulador e três

colaboradores. E aí tinha uma questão do ponto de vista da administração acadêmica que era a atribuição de créditos a esses professores. E essas pessoas que já estavam questionando FAL, começaram a questionar administrativamente a atribuição dos créditos, com o argumento de que não era uma boa utilização dos recursos. O que em várias áreas isso é totalmente normal. Mas fizeram disso uma luta política e infelizmente, a gente perdeu. Então a última modificação foi essa. De que os colaboradores deixam de receber créditos. Aí você gera uma situação de voluntarismo, o que é muito difícil, tendo que implorar para os docentes ministrem FAL, o que certamente afeta a qualidade.

P. Sobre a construção dos temas e conteúdos, você estava bem envolvido nesse processo. Como foi o processo de construção?

R. Bom, quando eu cheguei já existia uma ementa, uma bibliografia inicial. Mas estava muito ligada a um livro que é o Unila em Construção. Então parte do ciclo comum foi fruto dele. Então já havia uma base. E a partir do processo dessas reuniões bastante ampliadas que o Nilson coordenava, foi se propondo modificações. Em cada reunião se modificava uma ou outra coisa. E aí começaram a haver contribuições por área específica, com propostas de aulas das áreas. Com temas que consideravam centrais em cada área que todos os alunos precisavam ter. Isso já foi para a construção do PPC atual. Eu segui com as reuniões do Nilson. A diferença da época do Nilson para a minha era que eu chamava os professores que atuavam em FAL, e depois me criticavam por isso. Mas era muito mais gente. Então fazia sentido chamar aqueles professores que atuavam diretamente, que tinham uma experiência em FAL, especialmente os primeiros, para saber o que funcionava ou não. E aí tinha uma equipe redatora, com um de cada eixo do ciclo, para a redação do PPC. Mas foi isso, um conjunto de reuniões. Aí colocamos em pauta quando todos os PPCs foram pautados no CONSUN. Porque era essencial para o reconhecimento dos cursos. Muitos cursos começaram sem grade aqui, sem PPC, sem nada. E aí na transição do Helgio para o Josué, o segundo quis resolver essa parte administrativa.

P. Professor(a), eu reparei que existem duas linhas diferentes. O PPC do ciclo comum, com conteúdos bem gerais e um outro que é um plano já com temas mais específicos como se fossem aulas mesmo. Como foi essa construção dos temas?

Ficamos bastante em dúvida. No início, a discussão girava em torno de identidade, do que é ser latino-americano, e aí tinha um peso grande da antropologia. Isso na primeira versão da disciplina. Discentes e alguns docentes disseram que esses temas eram muito complexos para serem ministrados como primeiros temas e que era importante ter um referencial histórico. Então qual foi a saída? E já ajustando a carga horária também. Demos um peso maior a história, política e economia em FAL I. Já em FAL II ficaram as contribuições de cinema, artes, literatura, incorporando os debates da antropologia que foram retirados do primeiro módulo. E aí FAL III ficou com temas mais das engenharias, arquitetura, geografia e biologia, com menos créditos. Uma disciplina mais enxuta. Assim foi como pensamos a grosso modo.

P. Como docente, qual foi sua experiência e percepção em FAL e também como considera a importância de FAL para a UNILA e para a América Latina como um todo?

R: Foi fundamental. Eu me senti bem desafiado a ministrar tantos conteúdos diferentes e muito satisfeito. Porque esse intercâmbio com tantos professores com formações tão diversas e de tantos países diferentes, foi muito positivo para minha

construção como docente. Porque é uma ilusão acreditar que todos já viemos com essa formação. Há setores sempre marginalizados na universidade tradicional. Poucas estudam América Latina e esta nunca é o centro do debate. Então, foi muito importante na minha formação intelectual, de grande enriquecimento por conta da bibliografia, dos temas, bem desafiador e trabalhoso. Do ponto de vista administrativo também me deu muita experiência para ver como a universidade funciona por dentro, quais são os procedimentos. E do ponto de vista político, é muito difícil. Acho que essa é a parte que mais me cansou e sinto um pouco de frustração com isso. Por que fizeram com o coração da UNILA, fazem disso hoje mais um problema do que uma vitrine. Mas eu tenho esperança de que o ciclo comum não perca sua essência, suas características iniciais. Eu gosto muito de dar aula de FAL. Dei aula para vários cursos, de áreas distantes da minha. Para isso, a gente melhorou como professor dando aula em FAL, porque retira da zona de conforto. E aí tem outro debate que é tremendo. As novas tecnologias, o perfil dos novos alunos. Então eu tive um aprendizado grande.

Entrevista 8 – 2 outubro de 2017 – Foz do Iguaçu.

P. O que lhe trouxe à UNILA?

R. São aqueles caminhos, assim. A UNILA há 4 anos não estava tão em evidência quanto está hoje, infelizmente. Minha namorada na época, atual esposa, tinha passado num concurso aqui. E ela fez amigos, os mesmos que temos até hoje. Em um determinado momento, em 2014, eles me informaram a respeito do concurso para FAL, que na época eu não tinha a mínima ideia do que seria. Só que as exigências eram em ciências ambientais, que é extremamente compatível com a minha área de atuação acadêmica desde então. Então eu estava terminando doutorado, numa época em que estava escrevendo o projeto de pós-doutorado. Mas aí eu parei o projeto e vim pra Foz estudar para a prova, aí estudei. Antes de terminar o doutorado, passei. Aí terminei o doutorado correndo, em dezembro para assumir em janeiro. Foi corrido, mas deu tudo certo. Outra questão a respeito da UNILA. Teoricamente, na ideia inicial, um dos pilares do projeto UNILA é não ter professores vinculados a cursos. E sim a áreas. Hoje em dia muita gente fala, muitos defensores do projeto falam que são vinculados a determinados cursos, mas não são. Na verdade são áreas, grandes áreas, da mesma forma que FAL é uma área, Línguas outra, Ciências Biológicas outra, e assim com todas as demais. Os professores não são contratados especificamente para cursos e sim para áreas. Isso tornaria a universidade mais holística, com professores podendo atuar indiscriminadamente em outros cursos, sem a obrigatoriedade de estarem vinculados a um determinado curso.

P. Nesse sentido, como docente, quais são suas percepções sobre a construção do conhecimento, dos saberes em FAL?

R. Olha, são muitas as percepções, positivas e negativas. O que eu enxergo como FAL, a princípio? FAL é uma disciplina que dentro do projeto UNILA é estruturante, de fato. Algum tempo depois eu fui descobrir como funciona FAL, porque quando você presta e passa num concurso não tem ninguém que te fale a respeito da dimensão do que seja FAL. Então você mesmo vai construindo, vai conversando com outras pessoas, vai lendo a respeito. E, pelo fato de ser uma área totalmente nova que, absolutamente nenhuma outra universidade possui, então FAL ainda está

em construção do que propriamente seja. A princípio, e aí eu vou te falar a respeito de uma opinião, porque como não tem nada certo, essa é minha opinião. FAL é estruturante dentro da universidade. Se você tem o intuito de fazer uma universidade federal de integração latino-americana, línguas é estruturante, você ter uma universidade bilíngue, então você precisa dar condições das pessoas aprenderem espanhol e português. No segundo momento, se você faz uma universidade que é voltada justamente para a América Latina – e a gente tem a consciência de que o conhecimento é predominantemente europeu e americano –, nada mais justo do que a gente buscar nossas origens, tentar estimular a pensar de uma maneira daqui pra fora e tentar resolver os problemas com os nossos modelos. Problemas na ciência, e eu falo mais sobre as Ciências biológicas, que eu tenho mais afinidade, para resolver certos problemas, a gente tem certos modelos que a grandíssima maioria deles são europeus e norte-americanos. Então pra gente tentar desvincular um pouco essa herança, não que ela seja negativa, mas ela é, muitas vezes, insuficiente, é interessante que a gente comece a pensar nossa realidade, desde o histórico até quais são os fatores que de fato fazem a necessidade da gente pensar fundamentos da América Latina, ou qualquer pensamento daqui para o exterior. É super importante essa valorização mesmo pra gente começar a nos espelhar na nossa própria realidade e deixar um pouco o exterior de lado. Então FAL é super importante. No entanto, a maneira como ela é vista e ministrada, tem seus problemas seríssimos, justamente pelo fato de não ter uma receita de bolo a seguir. Não tem 40, 50, 60 anos de tradição de pensar fundamentos de América Latina. Isso é um problema sério. Isso também, na minha opinião, quando a gente associa uma área do conhecimento a intuições políticas e emotivos, como é FAL. FAL sofre muito de ideologias, isso é muito complicado. Uma linha do conhecimento você tem que desvincular da questão ideológica para poder crescer na área. Se não você fica naquela endogenia, de autodiscussões, criando uma nova realidade que muitas vezes não reflete o que realmente é. Eu acho que, na verdade, esse é o grande problema de FAL. A gente ainda não tem um pragmatismo para se estabelecer como área.

P. Como você aborda os conteúdos e temas de FAL?

R. Com relação à ementa, ela é fixa, é de acordo com o PPC do Ciclo Comum. Todos os cursos têm a mesma ementa. Os temas também, teoricamente, os professores não podem abordar temas diferentes do que está previsto no PPC. Fundamentos da América Latina tanto 1 quanto 2 quanto 3 teoricamente seria uma disciplina ministrada igualmente para todos os cursos. Se você está na engenharia a disciplina de FAL atribuída a Ciências Sociais, você teria todo o direito de fazer. Os créditos são os mesmos, o conteúdo é o mesmo e, teoricamente, o que você aprenderia seria o mesmo que seus colegas de engenharia aprenderiam, porque é comum a todos. Então não teria essa mudança em termos de conteúdo. Obviamente a vivência em sala de aula altera. Alunos das Ciências Sociais vão encaminhar a disciplina em uma direção e os de Engenharia em outra. No entanto, todas as temáticas deveriam ser as mesmas. Então o que eu faço é isso: eu pego o plano de ensino, organizo as aulas só de acordo com os dias e todas as temáticas eu procuro contemplar. Apesar de minha atuação ser em FAL III, onde temos apenas dois créditos para ministrar. E, por exemplo, a gente tem abordagens como “mudanças climáticas e América Latina” para ser dada em 1h40. Então é bem restrito o tempo. Torna o conteúdo extremamente rápido e incompleto, mas é o que

temos. Então eu procuro ministrar da maneira mais próxima possível do que foi proposto originalmente.

P.: Você mencionou algumas potencialidades e alguns pontos que considera fracos em FAL. Como considera que essas potencialidades podem ser maximizadas e as fragilidades superadas?

R: Com relação às potencialidades, eu acho que agora com o estabelecimento do colegiado do ciclo comum, que é um ponto de convergência de todas as áreas do Ciclo, as coisas poderiam tender a uma certa melhora. No entanto, a heterogeneidade das áreas envolvidas e os interesses diversos faz com que fiquemos esbarrando nos avanços. Existem boas intenções para todos os lados, no entanto, elas ficam puxando as cordas de um lado para o outro. Eu acho que tem que ser discutido, particularmente para Fundamentos de América Latina, a forma como se ministra dentro da universidade. Porque muitos cursos têm uma carga horária do ciclo comum como um todo extremamente pesada, comparada com o próprio PPC ao longo dos primeiros anos. E isso faz com que um aluno que entra para um curso de exatas quase não veja durante praticamente o primeiro ano inteiro qualquer disciplina relativa ao curso, porque a carga horária relativa ao ciclo comum é muito grande. Então isso é um problema. A gente tem altos índices de evasão no início do curso principalmente em cursos não relacionados à área de humanas, que o ciclo comum é estritamente de humanas, é muito grande e a pessoa se sente desmotivada por não ter disciplinas relativas aos cursos. Então, será que, por exemplo, FAL deveria ser distribuída ao longo do curso? Não sei. Será que ela deveria continuar concentrada no começo do curso? Não sei. Será que cursos que se apresentam como apenas meio período, como os cursos noturnos, eles de fato têm que ter a mesma carga horária de FAL que num curso integral? Porque, veja, um impacto de FAL e de línguas num curso integral equivale a certo número de créditos. Esse mesmo impacto é atribuído a cursos que têm meio período de atuação. Então, de fato, quem entra num curso noturno, só vê disciplinas do Ciclo Comum nos primeiros anos. Então o impacto proporcional do Ciclo Comum é muito grande para cursos de meio período. Então, talvez rediscutir essas questões. E aí a gente entra num contrassenso, porque se ele é Ciclo Comum ele deve ser ministrado igualmente para todos, mas como fazer um ciclo comum para meio período e outro para período integral. Então, é muito complexo. Outra questão que é muito interessante e importante é o Ciclo Comum se aproximar cada vez mais dos cursos. O Ciclo Comum começar a entender quais são as demandas dos cursos, os cursos têm demandas, têm opiniões a respeito do ciclo comum. A grande maioria dos cursos repudia a área de FAL e a forma como é dado o Ciclo Comum e os coordenadores de curso são indivíduos que potencializam as necessidades dos cursos, então nada mais justo do que ouvi-los cada vez mais para essa nova reforma do ciclo comum. Essa é uma forma fundamental, tanto para aproximar o Ciclo Comum dos cursos quanto para ganhar essa simpatia que foi perdida, quanto para a gente reestruturar o ciclo comum de uma forma mais viável. A gente tem hoje um cenário de estagnação do número de vagas docentes. E a gente está numa universidade ainda em construção. A gente tem que o Ciclo Comum atenderia, teoricamente a todos os cursos da universidade, e a gente não tem professores suficientes para isso. Então a gente vai ter que fazer uma reforma pensando nisso, e essa reforma tem que contemplar as necessidades específicas dos cursos. No entanto, mais uma vez, se a gente faz um ciclo comum que pensa necessidades

específicas dos cursos, ele passa a não ser mais comum, ele passa a ser específico de cada curso. Então, veja bem, a gente não tem para onde correr. Honestamente, o modelos que se pensou para FAL vai desaparecer, por conta de todas essas problemáticas e são coisas que não têm jeito. Ou a gente continua nessa ideia primeira, dos primeiros anos da UNILA, de que tudo giraria em torno do Ciclo Comum, coisa que ainda não parece mais viável devido à falta de vagas, à mudança de concepção da universidade. Ou a gente adapta o CC à realidade dos cursos. Se isso acontecer esse aspecto integrador do CC pode ser prejudicado. Então é bem complicado.

P.: Como você percebe FAL na educação superior como um todo, comparando com suas outras vivências universitárias?

R.: FAL é bem peculiar, ela se enquadra muito bem à nossa realidade na UNILA, pelo fato da gente buscar essa latino-americanização. Então ela é fundamental para o anseio da UNILA. Mas eu não vejo isso para outras universidades, porque cada uma tem sua vocação. Quando se falava da modificação da UNILA para a Universidade Federal do Oeste do Paraná, eu fui contra por vários motivos e um foi esse, de que o Oeste do Paraná não é a vocação da UNILA, já há uma universidade com esse propósito. E sim, quando você cria uma universidade, você tem um determinado intuito, não é meramente formar mão de obra qualificada, você tem que atender uma regionalidade. O propósito da UNILA tem relação com a América Latina como um todo, o intuito regional dela é mais amplo. Ela tende a potencializar o regionalismo da América Latina. Logo, FAL se faz muito importante nesse sentido. No entanto, para outras universidades eu não vejo a necessidade de implantação de FAL, porque não é o intuito dessas outras universidades, não que não seja importante, mas elas não foram criadas para isso. Mas para a UNILA, sim, FAL é uma matéria estruturante da forma que a gente pensa a universidade hoje. Hoje, do jeito que pensamos a universidade, FAL é muito importante.

Entrevista 9 – 4 outubro de 2017 – Foz do Iguaçu.

P. Professor(a), eu tenho tido mais dificuldade de acesso a esse histórico de FAL, de suas modificações ao longo do tempo. Apenas às vivências das pessoas. E isso é importante para a memória da UNILA. Como foi sua experiência quanto a essas modificações?

R.: FAL é tema mais interessante da UNILA, é o lugar de disputa da universidade. É que, assim. Eu vou dar meu exemplo. Ao mesmo tempo em que eu estava no ciclo comum, estava na coordenação de um curso. Depois fui para o centro interdisciplinar e estava na comissão superior de pesquisa. Só para você entender depois. Até porque eu acho importante você por isso. Nunca tanta gente jovem teve cargos tão rápido. A UNILA tem os institutos, os centros interdisciplinares e os cursos. Foi uma maneira de tentar fugir, apesar de não ter conseguido, da lógica departamental. A gente tinha esse objetivo de registrar esses processos de FAL. Eu tinha na cabeça que no futuro alguém tentaria estudar e não teria documentos para isso. Mas, entre outras coisas, porque não dava tempo. Acho importante você colocar isso na sua dissertação porque tem a ver com esse trabalho docente militante muito explorado. Eu nunca trabalhei tanto na minha vida quanto nos primeiros anos de formação da UNILA. Eram 24 horas respirando isso. A gente tomava café da manhã, almoçava e jantava junto, morava junto. A gente fazia tudo

junto, abria mão das férias. Então a gente, na loucura de fazer a universidade, a gente deixou isso. Também era o elemento dos mandatos. A gente sabia que se não fizesse as coisas no mandato, a gente ia perder. A gente já tinha consciência da fragilidade do projeto UNILA antes. O ataque que a gente sofreu este ano, a gente achou que ia sofrer antes. Então não deu conta. Isso é importante, porque as universidades do REUNI, todos os meus amigos da minha geração que foram para o interior do Brasil, todos eles narram as mesmas coisas. Que é um acúmulo. Todas elas tiveram muito jovens, funções que elas não estavam preparadas, que elas não queriam, e tiveram um desgaste imenso. Não tinha UNILA centro, não tinha JU, era tudo no PTI. A gente pegava uma van 7h30 da manhã e ia para o PTI, tomava café da manhã lá, almoçava, jantava, voltava, dividia as casas. Tanto que essa geração primeira, tragicamente, está toda fugindo um pouco. Se você pegar toda a primeira geração, ninguém aguenta mais. Houve um cansaço tremendo por identificação com o projeto. Todos esses professores, com exceção de um que tinha feito mais concursos, todos os outros de nós só fizemos concurso para a UNILA. Então, se você olhar em termos de trajetória profissional, a UNILA foi a primeira opção de todos esses. No caso de FAL, certamente do Ciclo Comum, porque só trabalharam no Ciclo Comum aqueles que estavam realmente engajados com o projeto da UNILA. E aí nós viramos aqueles que as pessoas apontam e dizem: esses aí não querem mudar a UNILA, o projeto original. Aí vem o problema do Ciclo Comum. O Ciclo Comum foi pensado, tem uns documentos, não sei se você teve acesso, ele já foi pensado pela comissão de implantação. A comissão de implantação tinha a lógica da UnB de Darcy Ribeiro. Lá para a UnB ele tinha proposto uma grade comum. Porque a ideia dele era capital cultural geral. No caso da UNILA, esse capital cultural que seria partilhado por todo mundo – vale lembrar que no começo da UNILA todo mundo era 100% bolsista, independente das condições econômicas. É claro que a UNILA foi criada para que as classes trabalhadoras tivessem acesso à universidade, muitos dos nossos egressos dos primeiros anos eram os primeiros de suas famílias a terem diploma superior, a UNILA foi criada para atender esse público que de fato atendeu, mas tinha gente de todos as camadas. Esse capital cultural comum da UNILA ia aparecer em três vertentes: línguas, que já começa com um baita problema, porque começa com português e espanhol, que era o que o Mercosul reconhecia. Então a UNILA nasce bilíngue, mas já deveria ter nascido plurilíngue desde a sua idealização. Esse é um dos principais elementos que mesmo a comissão de implantação da UNILA tinha de América Latina menos plural.

P.: Isso é uma das coisas que me chama atenção no livro *A Unila em Construção*, a definição de América Latina.

R.: Sim, é uma definição muito estreita. Claro, eles estavam trabalhando no marco do Mercosul. O problema da UNILA é isso, que os primeiros documentos foram trabalhados no marco do Mercosul. A UNILA só mudou para o marco da América do Sul e para a América Latina com o posicionamento da Dilma para a CELAC. No início, a ideia não era chegar até o México, até a América Central, era para ser CONESUL. Foi a conjuntura política e, principalmente, a agenda da política externa do primeiro mandato Dilma que fez com que a UNILA ampliasse. Tem aquele discurso dela célebre na CELAC de que a UNILA seria o braço educacional da integração. Aí você faz um cruzamento com os dados dos estudantes que foram entrando, você vê que tem um paralelo muito forte com isso. Mas olha, então ia ser português e espanhol. Um problema enorme, primeiro um problema existencial. O

Paraguai está aqui do lado, com o guarani. Mas o guarani não tinha nem sido reconhecido pelo parlamento do Mercosul, isso mudou muito recentemente, se eu não me engano, só de 2012 para 2013. Os editais da UNILA divulgados no exterior eram divulgados por embaixadas, por ONGs muito vinculados aos grupos, movimentos. Então muitos dos que vieram eram vinculados a esses movimentos. Uma vez eu dei aula para uma turma que tinha 10 estudantes bolivianos que não falavam espanhol, falavam sua língua local, porque tinha sido a primeira vez com o Evo Morales que o próprio governo da Bolívia tinha feito um edital para formar lideranças indígenas no interior da Bolívia. Parte dos estudantes que se cadastraram a esse edital vieram para o Brasil, outra parte está nas universidades bolivianas. Então o professor em sala de aula tem que lidar com isso. Para mim, foi um desafio maravilhoso, mas para outros colegas, foi um terror absoluto. Eu comecei a fazer prova oral, comecei a dar um valor tremendo para a oralidade, comecei a dar trabalhos em grupo, curtas-metragens. Você tem que se adaptar a outras formas de avaliação ou você avalia da mesma forma de sempre e essas pessoas são as que mais reprovam. A UNILA tem um dado que você tem que ir atrás que tem tudo a ver com o Ciclo Comum. Que a PRAE lançou em um relatório sobre assistência estudantil com recorte de raça, classe e gênero com relação aos recortes de bolsas de extensão e de pesquisa. A partir do momento que foram diminuindo as bolsas de assistência, sobraram as bolsas básicas que são disputadas por todo mundo como em qualquer universidade, que são as de extensão e de pesquisa. E aí o resultado da PRAE é trágico, a gente já imaginaria, a UNILA reproduz a exclusão das outras universidades públicas brasileiras, a maior parte das bolsas estavam na mão de brasileiros, lembrando que em 2012 a gente teve maior parte de alunos estrangeiros. Na mão de brasileiros, homens, dos cursos de ciências exatas e biológicas. Quando se faz o recorte de raça aqui, indígenas e negros só tinham as bolsas de ações afirmativas, basicamente. Então é um problema que a UNILA não enfrentou, não conseguiu, não quer mexer. A PRAE tem relatórios muito interessantes. E muitas vezes, esses excluídos aí encontram lugar no Ciclo Comum e em FAL. FAL é o espaço do cara peruano que faz engenharia, de falar da própria cultura, de respirar um pouco, é o espaço identitário que ele tem. O problema das línguas se agravou, numa certa medida, quando entraram os alunos haitianos e aí veio o crioulo. Porque até aí era uma América Latina que só pensava em português e espanhol. A maior parte dos professores não tiveram graves problemas com isso porque, primeiro, os haitianos em sua grande maioria já vieram falando português porque muitos já estavam morando no Brasil, já tinham visto humanitário, vivendo condições trágicas. Então a maior parte dos haitianos já falava português e já estava no Brasil. Ao contrário de um peruano que veio direto da selva peruana para cá. E teve uma certa tolerância maior com os haitianos, mas a universidade não enfrentou o problema, ele só existe. Qual que é a questão do ciclo comum que você precisa pensar? O fato da UNILA ter, na sua criação. Tem uma confusão na UNILA de que ela foi criada com 50% de vagas para brasileiros e 50% de vagas para estrangeiros. Mas ela não foi criada assim. No Unila em construção e nos documentos de apoio que serviram para a câmara poder julgar, se indicava 50%, era apenas uma sugestão. A gente leu, desde nosso discurso político militante, esse negócio. A gente chegou a ter em 2012 55% de estudantes estrangeiros. O problema sempre foi os professores. Que eu saiba, atualmente nós temos apenas 18% de professores estrangeiros. Agora que a gente correu esse risco enorme de ser transformada em oeste do Paraná, muitos

professores compilaram dados. Esses dados não tinham antes, eles estavam perdidos por aí. Então esse é o primeiro problema. O caso do Haiti é trágico, porque não vai mais ter o programa Pro-Haiti. Não teve entrada ano passado e não vai ter esse ano. Tudo indica que foi um único programa e ele estava diretamente vinculado à professora Gisele Ricobom quando estava na PROINT. A outra coisa aqui do Ciclo comum é isso do eixo de Filosofia e Epistemologia. Qual que era a ideia? Até teve uma cátedra sobre isso. Era muito mal visto na UNILA porque uma parte dos alunos não gostam das aulas, os professores dos cursos gostariam que as aulas de Filosofia, Ética e Ciência fossem aulas de Metodologia, ensinar a fazer ABNT e tal. Os professores de Filosofia não querem isso e, na verdade, quando a UNILA foi criada, a ideia não era essa. Era para ter capital cultural comum para criar uma ciência com novas epistemologias. A ideia era muito boa. Que as discussões sobre Filosofia da Ciência fossem discussões em conjunto com toda a universidade. E aí vem um dos problemas do Ciclo Comum na minha opinião. No começo as turmas eram mistas. Então eu dava aula que tinha, a gente começou com 6 cursos, alunos misturados. E aí fazia sentido, não só línguas como Filosofia do Conhecimento, discutir o papel do conhecimento e sua construção entre Relações Internacionais, Engenharia de Energias Renováveis, Biologia etc. Essa disciplina foi perdendo um pouco seu sentido à medida que a gente foi disciplinarizando a UNILA. Que é outro cerne, porque o tripé da UNILA é multiculturalidade, interdisciplinaridade e bilinguismo. Esse é um tripé que está lá. A gente está no caminho oposto. Todos os nossos programas anteriores interdisciplinares estão indo para o disciplinar e isso está diretamente relacionado com os departamentos, com a modificação dos institutos etc. A sua pesquisa é importantíssima porque talvez você vá conseguir registrar uma UNILA que ainda mantém um pouco da ideia inicial. Uma das pautas que vai entrar no CONSUN é exatamente essa. Bom e depois, a outra matéria que é mais do seu interesse, que é FAL. Bom, ela não começou com nome de FAL. Se chamava algo como Seminários de Cultura Contemporânea. Todos os professores da UNILA entre 2010 e 2011 davam aula em FAL, todos. Todos eram 50, mas tem um impacto nisso. Significa que, não importava a área que tinha entrado, dava aula de FAL. Eu tenho um colega de Física Quântica que deu aula comigo. Como que a gente fez para incorporar essas pessoas? Num primeiro momento, o Nilson teve ideia das grandes palestras. Esse meu colega ia lá e falava de Física Quântica para os estudantes de todos os cursos. Eram grandes palestras. Mas não tinha um eixo temático forte. Não era ruim, só que era um conjunto de palestras. E não tinha característica de disciplina. E teve um grande problema que foi porque abandonamos esse modelo. Era quase impossível avaliar, fazer trabalho em grupo, ver a continuidade do processo. Por exemplo, um semestre normal tem, em média, 14 aulas. Eram 14 professores diferentes, em palestras. Como você avaliava isso? Tinha uma coisa maravilhosa, que o professor se sentia muito bem por dar uma palestra da sua área de conhecimento, que tem a ver com a crítica a FAL. Ele dava, assim, para vários grupos, que tinham várias turmas, ele rodava. Mas era um caos avaliar, os professores reclamavam, os alunos se incomodavam muito porque diziam que não tinha começo, meio e fim etc. Nós fizemos um concurso para professores visitantes e foram selecionadas apenas três pessoas. FAL começou às quartas-feiras, porque já que tinham alunos misturados de todas as turmas, tinha que ter um dia fixo, assim os professores poderiam dar aula. Era uma delícia, porque você ia ao PTI nas quartas e eram só FAL. Era muito legal. Enfim, nós depois fizemos esse

PCC vigente. Se você falar com os professores de FAL atualmente, eles vão ser muito críticos a esse PPC. Eles têm críticas diferentes dos professores que são a favor de destruir FAL, são críticas diferentes. Ele saiu em 2013, mas nós estávamos discutindo desde 2011, em reuniões gerais em que toda a universidade participava, a gente tinha em média 300 pessoas participando durante uma quarta-feira por mês, durante o dia todo. Como todo mundo na universidade tinha que dar FAL na quarta-feira, era tranquilo parar para debater, porque todo mundo estava. Era tranquilo fazer isso porque eram apenas 50 professores e 400 alunos. Isso é muito importante, participavam professores, técnicos, estudantes e membros da comunidade externa. Eram reuniões muito legais, mas difíceis. Cada um vinha com a sua demanda e todas muito pertinentes, mas imagina traduzir essas demandas para um PPC. Difícilimo. E cada vez que nós fazíamos uma versão do PPC e fazíamos uma nova reunião, as pessoas queriam mudar tudo. E tinham vários golpes e contragolpes. Eu lembro de mexer no arquivo e ter mais de 100 versões. Naquela época, a gente tinha 12 cursos. Então é claro que o PPC de 2013 responde aos 12 cursos e não aos 29 de hoje. É um PPC que inclusive se baseou nos estudos latino-americanos da UNAM, focalizando os grandes problemas da América Latina. Então a gente resolveu fazer um recorte temático. E dar alguma ideia de temporalidade. FAL I, por exemplo, tem uma parte mais forte de História. A ideia antes nem era essa, era para ser só recortes temáticos. Mas os próprios estudantes diziam que era muito difícil fazer um recorte, por exemplo, da reforma agrária, sem ter tido introdução de História primeiro para entender a formação dos latifúndios na América Latina. Então foi muito pela demanda muito dos próprios estudantes. Então no primeiro semestre de FAL I tem muito História, Antropologia, Literatura, Artes, Economia, Relações Internacionais. Esse PPC é, como dizem alguns críticos com razão, um retrato da UNILA desse período e dos cursos que existiam até então. O que aconteceu com ele? Já em 2013 a gente incorporou os novos cursos que foram entrando. Hoje reclamam, mas antes tinham 6 semestres de FAL. A ideia original de capital cultural era que pelo menos metade do curso tivesse ciclo comum. Com a luta política da universidade, se reduziu as matérias de línguas, de epistemologia e de FAL. É verdade que em línguas houve um problema com o próprio grupo de línguas, que pediu para reduzir porque não havia professores suficientes. E aí a gente teve uma disputa grande, porque nossa disputa era não reduzir o número de matérias, mas forçar a contratação de professores. Aí eles racharam entre eles e perderam isso. Três semestres é muito pouco para uma universidade da integração. Então no final ficou 3 de línguas, três de FAL. Até 2014 a gente conseguiu resistir e tinha ainda FAL IV. Não sei se você conseguiu ver, era a ementa mais linda, eles faziam projetos de pesquisa orientados pelos professores, era uma espécie de iniciação científica com temas vinculados à América Latina e diretamente relacionados aos cursos de origem, e todos tinham orientador. No final tinham as Jornadas Latino-americanas que fizemos durante um ano e meio que na quarta-feira do final do semestre a UNILA inteira parava para poder ver as apresentações de trabalhos. E nisso parava mesmo, todo mundo fazia parte. O que aconteceu? Os cursos, com o argumento de que a carga horária estava muito pesada, que o ciclo comum estava inviabilizando a formação dos estudantes, eles conseguiram reduzir o ciclo comum a 50%, porque agora as três disciplinas estão contidas nos três primeiros semestres. A mais drástica modificação foi em FAL e Línguas, e Epistemologia só tem duas disciplinas agora. Foi reduzindo. Você tem que acompanhar o seguinte. Toda essa discussão de

FAL foi concomitante ao estatuto de 2012 e ao regimento de 2013. Quando a gente estava discutindo o estatuto vinha alguém querendo discutir FAL. O problema da UNILA passou a ser o Ciclo Comum, todas as insatisfações eram direcionadas ao ciclo comum. Usando o Ciclo comum como justificativa para a evasão, o que já temos pesquisa que indicam que não é isso. O motivo da evasão não é que o estudante demora para ter disciplinas de engenharia no primeiro semestre, é porque ele não consegue se formar em engenharia por questões da própria engenharia. O problema da UNILA para criticar o Ciclo Comum é que tira-se a perspectiva comparada. Tem evasão em engenharia no Brasil inteiro e na América Latina inteira, e não só na UNILA. Então pense o problema da evasão da engenharia pela engenharia e não pela UNILA. Aí aconteceu o seguinte, no CONSUN, já que tem falta de documento, eu sugiro que você olhe as atas do CONSUN, porque todos os problemas de FAL apareceram lá. Um dos argumentos contrários a FAL é que excede a carga, outro argumento é que é muito generalista, o outro é que os professores não são formados para a área, porque os professores que eram obrigados a dar aula de FAL não queriam. Em resposta a isso, o coordenador do Ciclo Comum na época fez concurso para FAL. Mas atuam em FAL 40 professores. Então a gente sabia que tinha esse gap. Eu dou todo semestre FAL. Quem segura FAL são os demais professores. E aí tem uma separação muito evidente na UNILA. Você quer saber se a pessoa tem vinculação ao projeto da UNILA, é só ver quem dá aula em FAL. Se ela não der aula em FAL, é porque acha que o projeto está falido, porque pensa que a universidade foi tomada pelos partidos políticos etc. Não tem uma pessoa que foge disso que estou falando. Se está ou não a favor do projeto da instituição, inclusive quem militou agora para que ela permanecesse. Um exemplo bem prático, o sindicato vinculado ao ANDES, por exemplo, 90% ou mais dos professores dão aula em FAL. Em 2013 a UNILA apresentou dois grandes problemas, que é nossa briga existencial até hoje. Um é o Ciclo Comum, com ódio a FAL, porque o Ciclo Comum é um problema como um todo para essas pessoas, mas FAL é mais odiada porque não essas pessoas não veem sentido em FAL. Também não veem em Filosofia, mas veem como normas da ABNT. Línguas é muito difícil falar contra, mas nas atas do CONSUN você vai ver gente falando que é um absurdo espanhol obrigatório. Inclusive a proposta mais forte deles é transformar todo o Ciclo Comum em optativas, o que gera um problema gravíssimo de contratação de professores mas também porque não ia ter. Se FAL fosse facultativo, os cursos iam obrigar menos os professores a dar FAL. O outro problema, que está intrínseco, que não tem como separar, é o problema da paridade. Se eu fosse você, falaria disso, apresentar o ciclo comum na UNILA passa pela questão do poder. Aqui você tem o processo de elitização da universidade, a lógica de poder, a departamentalização, a interdisciplinaridade e por aí vai. Por exemplo, os haitianos só vieram porque os alunos eram a maioria no CONSUN e nós conseguimos passar isso. Aliás, se você quiser fazer um capítulo muito legal, pega as atas do CONSUN e veja todas as políticas de assistência estudantil, de inclusão de todo tipo etc., no voto ganhou por conta dos estudantes e dos técnicos, todas. Você pode até fazer um mapeamento. Toda tomada de decisão do que era considerada para a comunidade foram os estudantes os responsáveis pela aprovação. E tragicamente, com relação aos professores, era tudo de mais retrógrado. Que a gente vive agora. Então, porque que as duas coisas aconteceram ao mesmo tempo? Tem várias explicações: primeiro, professores em comum. Era a mesma fala, era indissociável.

E também porque em FAL se discutem políticas públicas se discute o projeto da UNILA. O que os professores que criticavam FAL diziam era que a gente instrumentalizava os alunos para eles reclamarem no CONSUN. Mas é que o Ciclo Comum era o espaço de debate da universidade, ainda é, mesmo que tenha diminuído muito. O movimento estudantil da UNILA também sempre foi complexo. A briga era para saber se ia ter DCE ou não, e não tem solução, muita gente vai desistindo no meio do caminho, não aguentam pela exaustão. Mas a fragilidade do movimento estudantil pode ser comprovada agora na luta pela manutenção da UNILA. A gente ter perdido a paridade, a gente perdeu ao mesmo tempo FAL. Foi aqui que se reduziu 50%, nas mesmas reuniões. Por que? Porque, deixando de ter o apoio dos estudantes e dos técnicos, a gente perdeu qualquer pauta vinculada ao Ciclo Comum. Cê vai ver na ata do CONSUN que pede contratação de professores e que foi negada, já era na configuração 70%. Os professores de FAL conseguimos antes disso, por causa dos votos dos estudantes. Todas as coisas para o Ciclo Comum foram ganhas assim. Vale dizer que na gestão do Héglio a gente teve muito apoio. Ele criticou muito. Se forem te contar como era o cotidiano, era complicado, porque ele ia nas aulas, ele estava em todas as reuniões, ele era contra as licenciaturas na UNILA, era a favor de serem só bacharelados, porque estava muito imbuído das discussões do Mercosul Social e da secretaria do Mercosul de formar agentes para trabalhar no Estado, etc. Mas a gente não pode negar que o Héglio fazia muitas políticas que fortaleciam o Ciclo Comum. Ele saiu quando foi aprovado o regimento paritário da UNILA. Ele tinha pavor dos departamentos, era o principal articulador dessa ideia dos institutos e dos centros interdisciplinares. Ele sempre dava o exemplo da UFRGS que ele tinha experiência. E era muito latino-americanista e apoiou enormemente o Ciclo Comum. Então de 2010 a 2013 o Ciclo Comum está bem. A gente faz o PPC, contrata professores, etc. Quando teve a mudança de gestão, aí começa a entrar em decadência. Ao mesmo tempo que teve a mudança de gestão, a gente elegeu paritariamente cargos na UNILA. Isso segurou em alguns espaços. O que aconteceu foi que ILATIT e ILACVN começaram a falar que o problema da UNILA era o Ciclo Comum e ILAESP e ILAACH, mesmo com as disputas internas e rachados internamente, seguraram. O principal inimigo de FAL é um professor que começou a falar que com Ciclo comum a gente não vai formar ninguém. Durante muito tempo a gente enfrentou ele, nós conseguimos muita coisa. Mas aí quando acabou a paridade e passou a ser 70/30, eles revogaram tudo que a gente tinha conseguido no período anterior. Mas foram anos de resistência. Traduzindo, de 2010 a 2015, o Ciclo Comum resistiu. Agora a gente resiste aos trancos e barrancos. Até uma outra investida chegar. Teve uma que só não foi mais forte porque teve a crise política no Brasil. Em 2014, no CONSUN paritário, a gente aprovou a criação de seis novos cursos por instituto, em duas levas. Os cursos que foram abertos em 2015 a gente ainda estava forte, então seguem todos com Ciclo Comum. De 2015 e 2016 não abriram os 12 novos cursos. E a gente teve um azar tremendo da vida. Os cursos mais progressistas de 24 cursos ficaram para a segunda leva, entre outras coisas porque eram cursos que necessitavam debate com a comunidade. Por exemplo, o ILAESP criou no primeiro semestre de 2015 Administração Pública e Políticas Públicas, Serviço Social, Filosofia, e tinha mais três a serem abertos depois, Pedagogia, Educação do Campo e Educação Indígena. Veja bem, o instituto vinculado ao curso de RI que aprovou isso. Por quê? Porque tem a ver com essa militância interdisciplinar dos professores. São cursos que

historicamente estariam em outros institutos. E aí esses cursos não aconteceram, eles estão aprovados, mas não foram criados. Eu ia nas reuniões, as pessoas já diziam que não iam colocar FAL nos novos cursos. Os contrários a FAL diziam que não teria Ciclo Comum nas licenciaturas porque diziam ser cursos mais técnicos, para formação docente. Então essa demanda, diziam eles, não precisava de formação da América Latina. Aqui já tem a discussão de que não precisa de Ciclo comum para formação docente. Nesses 24 novos cursos aqui, 18 são licenciaturas, se eu não me engano. E aí tem esse argumento elitista de que a licenciatura tem que ser uma coisa mais técnica para suprir as públicas brasileiras, o que reflete uma noção de educação ultra mercadológica e utilitarista. Mas olha que importante, o maior ataque a FAL e ao Ciclo Comum foi por parte das licenciaturas, porque elas iam ser a nova leva de criação. Aí a gente começou a disputar. Se tivessem sido criados os cursos, alguns teriam Ciclo Comum e outros não. Mas já entraríamos na justiça, porque ia contra a vocação da UNILA. O que é interessante nessa história é que o argumento mais forte não veio para as engenharias, por exemplo, mas para as licenciaturas, justamente porque é o elo mais fraco do processo. Eles não puseram esse argumento antes, porque teriam que rever o regimento geral da UNILA e tinham medo de não criarem os cursos deles. Só que os cursos de 2016, marginais, com o argumento de que cursos noturnos não têm espaço para Ciclo comum, era melhor não criar. E para eles, em 2016, com a paridade já vencida, valia a pena mudar o regimento. Tragicamente, a gente só não perdeu o Ciclo comum ainda por causa da crise política brasileira, porque não valeu a pena para eles ainda. P.: Existe o debate sobre o melhor momento a ser dado FAL. Como você analisa isso?

R.: Eu acho que a maior parte das críticas as pessoas têm razão. Eu sempre resisti às mudanças em FAL, mas entendendo o lugar do outro. E aí vem uma disputa sobre que tipo de aluno a gente quer formar e que mundo tem lá fora. Aí a gente volta ao capitalismo e sua posição com relação a isso. Uma posição que é mais clara em FAL, mas que está todo curso tem. Em FAL fica mais evidente porque não tem um curso específico. Estou falando isso porque entendo quando eles falam determinadas coisas. Infelizmente, a gente não consegue ter cursos maiores em que todos fossem alunos bolsistas, para termos cursos integrais. Nossos alunos têm muitas disciplinas e não têm tempo para ócio, é muito exaustivo estar aqui. Meus colegas da UNILAB dizem que é igual lá, ainda mais por causa da missão. O que eu to querendo dizer com isso? Eu entendo quando os cursos dizem que é melhor em outro semestre, ou que vamos diminuir a carga aqui, ou vamos adaptar mais para o curso, ou que essa carga de determinada disciplina interessa menos etc e tal. FAL III era para incorporar essas demandas. O que eram FAL III e FAL IV se transformaram em uma disciplina apenas, de 2 créditos. Eu, particularmente, tenho muita dificuldade de dar FAL III por conta da limitação de tempo, com temas que são os mais complexos. É muito difícil, é a disciplina que eu mais estudo e mais sofro. Eu sofro, os alunos sofrem, não dá tempo, trágico. A maior parte dos meus colegas não gostam de dar aula de FAL e particularmente de FAL III porque têm que estudar muito. Não porque eles não gostem. Porque às vezes a gente que defende FAL usa um argumento ruim que é o de que os professores não gostam de estudar. Eles são professores, pesquisadores, é claro que gostam de estudar. É que um cara que entrou para sociologia e é especialista em sociologia do trabalho, é mais fácil para ele montar duas obrigatórias e duas optativas dentro do escopo que ele sempre

estudou. FAL é a coisa mais desafiadora possível que pode ter para um professor, porque se você tiver sorte, você é especialista em um dos temas. Se você tiver sorte. E vai depender da sua formação. Sabendo, tendo consciência que a maior parte dos professores da UNILA não teriam uma formação latino-americanista, o Nilson tinha proposto, lá atrás, Seminários de formação de professores sobre estudos latino-americanos, mas não foi pra frente por falta de verba. O que acontece com FAL? Ou o professor já tem uma formação anterior e vai dar aula daquilo, ou assume que não tem formação mas vai estudar até não poder mais dar. Os assuntos são de fato muito diversos. Claro que a gente criou coisas paliativas, como um banco de dados comum. Tem só os títulos das aulas, cada um dá um viés como bem lhe interessa. Cada um adapta à sua formação, mas eu entendo que é muito difícil para um professor dar aula de FAL, é muito difícil mesmo. É o maior desafio que eu já tive profissionalmente, todos os meus colegas dizem a mesma coisa. Você tem que estudar muito, porque em FAL você não pode fingir que sabe. Claro, nenhum de nós vai pretender ter o domínio completo sobre a América Latina, mas os temas de FAL fazem, primeiro, que você tenha que estudar o panorama, então você tem que ter uma ideia para comparação, você tem que ter recortes temáticos ou geográficos ou o que seja. Então você tem que estudar muito para ter uma noção geral daquele negócio e a maior parte de nós tenta adaptar aos cursos que vai dar lá. Eu já dei aula para todos os cursos da UNILA. Em cada curso eu tendo adaptar os conteúdos de FAL. E aí entra a crítica que alguns colegas fazem a FAL, e respondendo a sua pergunta. Eu não acho que os conteúdos de FAL tenham que ser inteiramente adaptados aos cursos. Porque se ele for inteiramente adaptado aos cursos – porque a demanda antes era de que queriam fazer uma ementa de FAL para cada curso -, se for fazer isso, não vai se discutir reforma agrária, os principais problemas não serão discutidos. Não vai ter Ciclo Comum, não vai ter capital cultural comum. Eles têm um argumento pertinente que é o de que a carga de humanidades e ciências sociais é muito maior. É verdade, mas é resultado de uma disputa política. Se a gente tivesse mais FAL, a gente tinha o plano de equilibrar isso. Então, eu entendo a crítica dos outros lados, mas aí é uma posição minha que já defendi em vários espaços, de que deve haver uma ementa única, acho que tem um plano disciplinar único. Cada professor escolhe como agir a partir disso. O que não quer dizer que não pode ser mudado. É normal que se faça isso. Eu não sou resistente de mudar os conteúdos de FAL, se for de acordo comum. Mas para chegar a esses três planos que temos hoje, nós passamos dois anos fazendo isso, planejando. Meu medo é que se façam ementas rápidas, adaptadas aos cursos, e que deixem de lado os problemas centrais latino-americanos. E são outras gerações, faz sentido que as pessoas venham com outras ideias. Eu dei o exemplo da reforma agrária, mas vamos pensar outro. O poder do agronegócio na América Latina, por exemplo. Pode ser que nessa modificação eles não achem interessante manter essa aula sobre o agronegócio. Então vai ser uma disputa ferrenha para ver o que vai ficar no texto final disso daqui. Além disso tem a coisa dos próprios professores. Os professores de FAL são muito insatisfeitos com a condição laboral que eles têm. É um debate grande. Eu prestei um concurso para um curso porque não tinha concurso para FAL eu não acho que professor de FAL é de segunda categoria, mas a instituição trata eles assim e muitos professores concordam com isso. Entre outras coisas porque a UNILA não conseguiu criar a universidade que nós queríamos. Eles querem cursos. Eu entendo. Se a UNILA fosse de fato interdisciplinar e se trabalhassem os centros

interdisciplinares, as pessoas não diriam “Você é professora de que?”. A maior parte dos professores vai dizer que são do curso X. Só que eu entendo, eles têm prestígio e estabilidade que os professores de FAL não têm. Então, se eu fosse professora de FAL, não gostaria de me vincular em um curso, gosto da ideia de transitar por vários. Acho o professor de FAL mais livre que os que fizeram concurso para um determinado curso. Mas eu entendo que a maior parte está infeliz na condição laboral. A mesma coisa para os professores de línguas. Parte desses problemas foram sendo resolvidos porque foram criados mestrados doutorados e eles foram entrando. Os professores de Filosofia resolveram isso criando um curso de Filosofia. É muito interessante você ver o discurso, mesmo das pessoas mais progressistas de que é muito legal não ter curso, mas que precisam de um curso. Eu acho que a prova do maior fracasso, da falência da tentativa de não departamentalizar (que departamentalizou) é exatamente o status e o não status que tem o ciclo comum na instituição. E eles têm argumentos pertinentes. Quando eu vou cadastrar um projeto de pesquisa de FAL, não tem essa área. Por quê? Porque de novo a universidade brasileira não está preparada para a interdisciplinaridade. Você sabe que está fazendo um mestrado interdisciplinar e que quando for prestar um concurso, não vai conseguir. Uma parte considerável dos professores que estão na UNILA só conseguiram prestar concurso aqui. E aqui eles encontraram um nicho que em outros lugares eles não têm. Interdisciplinar é uma delícia de cursar mas difícilíssimo de lidar depois do ponto de vista laboral, de todos os sentidos. Você não tem ideia de quantas brigas já tiveram por isso, quantas pessoas não se falam mais por conta desses debates. Eu acho a maior parte das críticas os Ciclo Comum, elas são pertinentes. Mas as pessoas fazem críticas desde uma perspectiva muito disciplinar e não têm a dimensão geral do projeto. Elas pensam para seu determinado curso, para determinada situação. Eu adoraria que no NDE e no colegiado do Ciclo Comum se discutisse a ideia de capital cultural a ideia de formação geral. Por exemplo, meus colegas da Economia diziam que era importante ter acesso a esse debate como questão de resistência. Outro exemplo, só dá para entender e o golpe de 2012 no Paraguai se entendermos o papel do aquífero guarani. Era para FAL ser isso, intercâmbio. Não é. Então quando meus colegas criticam, em sempre falo, acho que você tem razão. Mas quando eles me perguntam se eu apoiaria se estivesse num conselho para mudar, eu digo que não. Até porque grande parte deles só tem propostas de mudança para a própria área e não propostas de alteração com uma visão do todo.

P. E como você vê o futuro para FAL?

R: Eu acho que esse NDE vai mudar radicalmente as ementas e eu acho que vai ter uma despolitização de FAL. Até porque está mais fácil, hoje em dia, despolitizar FAL pelo clima político que a gente está vivendo. Então não sei mais se vão ser escolhas temáticas. Porque às vezes uma coisa que parece boa, não é. Pode-se apelar para o cronológico, por exemplo, e tirar o temático. E o temático é o que torna a reflexão interdisciplinar e não o cronológico. Eu, por exemplo, já participei de inúmeras bancas de TCC da UNILA. Eu orientei e continuo orientando alunos que conheci dando aula de FAL. Eu acho que corre o risco então, real, de reduzir ainda mais a carga horária, e inclusive, uma proposta da PROGRAD porque faltam pelo menos 20% dos professores de FAL todo semestre; e vai mudar o conteúdo programático, a ementa. Nunca mais vai ter concurso de FAL. Não tem vaga para os cursos e muito menos para FAL. Se um dia voltar a ter vaga vai ser para os cursos que estão

deficitários de professores. Eu acho que você até poderia colocar isso das transitoriedades. A gente acabou de quase ser destruído. Porque o projeto de transformar a UNILA na universidade do oeste do paraná está concomitante   ideia da UNILA deixar de ser uma universidade vocacional, com uma missão de integra o.  , no fundo, uma luta contra a universidade temática. E o que as pessoas que defendem esse projeto de mudança... A denúncia da paridade foi feita por parte do corpo docente e parte do corpo docente atual gostaria que a UNILA se transformasse em universidade federal do oeste do paraná. Então você vai escrever colocando no máximo algumas perspectivas. E a gente acabou mesmo de quase ser destruído, foi por muito pouco. A frase que eu vou dizer   compartilhada por muitos colegas: de que nosso sonho era construir isso aqui e se aposentar aqui. De que a vida inteira acadêmica fosse na UNILA. Tem uma tendência de tentar impedir novas destrui es da UNILA fazendo uma reforma interna e tirando certa carga de latino-americanismo dela. Isso já tem acontecido. Pode ser que agora, nesse novo CONSUN, que surjam propostas do que alguns acham de formatar a universidade e supostamente protegê-la de ataques externos. E aí o que eles chamam de prote o   perigoso, mas eu acho que vai ter eco. A ideia   supostamente proteger os ataques retirando tudo de diferente da UNILA, como cortar o Ciclo Comum. O que está em discussão   o processo de democratiza o da universidade. E FAL   isso, ou deveria ser.   insuportável para eles pensar uma universidade em que a ementa tenha sido construída coletivamente. FAL era uma disciplina em constante constru o.

Entrevista 10 – 6 outubro de 2017 – Foz do Iguaçu.

P.: Quais são suas percep es sobre a constru o do conhecimento, dos saberes em FAL?

R.: Eu acho que o campo de FAL   bastante interessante em vários sentidos e vários aspectos porque ele permite, favorece, propicia ao estudante a possibilidade de conhecer a história da América Latina melhor, a forma o social, política, econ mica e cultural do continente. E, ao mesmo tempo, FAL não se trata simplesmente de conhecer essa forma o, mas de problematizar a maneira que historicamente essa forma o foi pensada. Então me parece que FAL propicia esse espaço para questionar uma série de narrativas consagradas, canonizadas acerca da nossa história, da nossa forma o política, do nosso lugar. E eu acho que   essa  , de uma forma e de outra, a sua maior riqueza. Eu entendo que, quando a gente está discutindo América Latina, a gente precisa entender a América Latina como um campo em disputa, não apenas como uma região geográfica em que determinados processos históricos, econ micos e políticos aconteceram. Mas entender que a maneira como a academia e o conhecimento   construído acerca dessa forma o e desses processos históricos não   algo exterior ao próprio processo histórico, mas faz parte dele. Então eu acho que FAL acaba sendo um espaço em que propicia esse debate. E aí um debate que foi construído de forma interdisciplinar. Fundamentos da América Latina, e   por isso que eu gosto tanto, te permite a discussão da América Latina a partir desses diferentes olhares, diferentes campos disciplinares.

P.: Como você lida com os conteúdos e temas de FAL?

R.: Na verdade assim, isso varia de semestre a semestre. Porque eu acho que, ao

mesmo tempo em que eu formo os meus estudantes na área de América Latina, também estou me formando, porque, na verdade, embora eu tenha feito um concurso específico para estudos latino-americanos, eu considero que sou um(a) jovem pesquisador(a) que tem muito a aprender. E aí, conseqüentemente. E isso é um aspecto muito positivo em FAL, é a diversidade cultural que a gente tem nas nossas salas de aula. Então a presença de estudantes de vários países é de uma riqueza muito grande. Por exemplo, em FAL I você tem momentos importantes da nossa trajetória mas nenhum professor vai dar conta de abordar toda essa diversidade e heterogeneidade desses conteúdos. Aí que, nesse sentido, o nosso estudante tem um papel importante no processo de construção das aulas, dos conteúdos e das discussões. E é nesse sentido que eu tento trabalhar para que meu aluno não seja apenas um estudante, mas também seja um sujeito do próprio conhecimento, sempre tentando despertar nele a responsabilidade não apenas do conhecimento que ele tem que produzir pra ele, mas o conhecimento que tem que produzir para toda a turma. Porque quando um aluno, por exemplo, boliviano, traz um aspecto do país dele, da sua formação cultural, não está apenas trazendo pra mim ou pra ele, mas está trazendo informação que agrega todo o grupo. Nesse sentido, ele também é responsável pelo aprendizado de todos. Então, voltando a questão inicial que eu estava colocando pra você, quando eu falo que cada semestre muda, é exatamente por conta disso, porque a cada semestre eu aprendo com os meus estudantes, aprendo pesquisado, aprendo orientando, então conseqüentemente isso vai me dando novos olhares e novos enfoques. Atualmente, como eu estou tentando trabalhar e pesquisando na área dos estudos das epistemologias do Sul, das perspectivas subalternas, decoloniais, pós-coloniais, isso de alguma forma transparece na minha aula, na hora de preparar o conteúdo. Daí eu consigo perceber que, nos últimos tempos, apesar da diversidade dos conteúdos, minha fala também se vê atravessada por diversas questões colocadas por esses estudos que implicam um revisionismo acerca da modernidade, do eurocentrismo enquanto uma forma institucional de dominação que atravessa a formação política, social e econômica do continente e, por sua vez, forma práticas epistêmicas. Então eu tento caminhar um pouco nesse sentido. Em FAL I você tem um conteúdo mais ou menos organizado de forma cronológica, então eu mais ou menos sigo o que está estabelecido no PPC do Ciclo Comum referente a FAL. Agora, em FAL II, como as temáticas são muito diversas e muito diferentes, eu já tento trabalhar um pouco mais através de organização de unidades e, dentro dessas unidades eu tento trazer um pouco desses debates. Em FAL II a gente trabalha questões de gênero, de multiculturalismo, a contribuição da diáspora africana na constituição do continente, também há temas de cinema, de arte, de literatura. Então você tem também uma diversidade um pouco maior.

P.: Para você, quais são as maiores potencialidades e fragilidades de FAL?

R.: Eu vejo que FAL, na verdade essa área de estudos apresenta inúmeros desafios. Um dos desafios maiores é a própria formação do professor, porque enfim, a gente não tem uma tradição no Brasil de estudos latino-americanos consolidada. Por exemplo, quando a gente passa por aquele momento de perda dos colaboradores, a gente passa a enfrentar esse desafio, porque o conhecimento é inesgotável e é imenso. Então a nossa tendência na formação acadêmica é sempre se especializar, e aí FAL é exatamente uma área que recusa toda e qualquer discussão especializada porque exige, no meu entendimento, uma visão um pouco mais global,

um pouco mais ampla. Então eu acho que, conseqüentemente, me parece que esse é um grande desafio. Por outro lado, embora você tenha acabado com a figura dos colaboradores, isso também trouxe, como eu tinha colocado, um desafio que também foi interessante do meu ponto de vista. Por quê? Porque embora você tivesse a figura dos colaboradores, que foi uma tentativa muito importante para tentar dar conta dessa diversidade de conteúdos das disciplinas, por outro lado, às vezes as aulas ficavam um pouco desconectadas porque também era difícil fazer uma conexão entre as falas e os conteúdos principalmente considerando que os alunos estão nos primeiros semestres. Então eu como professor(a) digo uma coisa X e você tem outro professor que diz Y, não porque um está certo e outro errado, mas porque estamos falando de lugares epistemológicos diferentes. Então para os estudantes que estão começando os primeiros semestres nem sempre fica muito claro e nem sempre o professor articulador consegue fazer esse trabalho inclusive de situar essas questões para os estudantes. Então quando acaba essa figura dos colaboradores também foi uma experiência interessante porque eu passei a pensar FAL na sua globalidade e tentar encontrar um fio condutor para aquela diversidade de temas e de discussões. E aí foi sobretudo nas leituras que as teorias decoloniais fazem acerca da modernidade e de toda essa problematização de como a modernidade é indissociável do processo de colonização e de que mesmo com o fim deste você tem a continuação da colonialidade, que eu consegui encontrar um fio condutor para falar dessa diversidade de assuntos e de questões. E aí então, nesse sentido, eu acho que FAL é esse espaço em que estamos sempre construindo e aprendendo e sempre lidando com esse desafio. E aí eu acho que a gente fosse fazer essa entrevista daqui a um ano, com certeza eu já teria outras coisas, outras visões. Acho que FAL é uma área muito dinâmica. Agora, no que diz respeito aos aspectos mais institucionais, eu acho que da maneira como FAL é desenhada institucionalmente acaba engessando uma série de práticas que inclusive poderiam contribuir para uma renovação dos estudos latino-americanos. Por exemplo, eu acho que o fato de a gente ter um colegiado do Ciclo Comum que está ligado à PROGRAD traz uma série de limites para se pensar mesmo a construção de FAL. E quando estou pensando na construção de FAL, não estou falando apenas do aspecto de sala de aula, mas os demais que estão envolvidos, como pesquisa e extensão. Então eu acho que, automaticamente, a gente perde uma série de autonomias na construção desse processo. Esse é um debate que eu acho que a universidade tem que fazer, a gente tem que começar a discutir e repensar um pouco essas questões.

P.: Como você acha que as fragilidades podem ser superadas e as potencialidades fortalecidas?

R.: Na verdade, assim, essa é uma grande questão para a qual eu também não tenho uma resposta pronta e acabada, porque esse é o grande desafio que a todos nós, professores que atuamos em FAL, temos enfrentado. Eu acho que um dos caminhos que a gente precisa para tentar fazer isso é aproximar e fortalecer o campo dos estudos latino-americanos dentro da universidade. Fomentar um debate entre os professores, fomentar a pesquisa e a extensão nessa área, porque eu acho que, pensando de um ponto de vista decolonial, o pensar é indissociável do fazer. Então de fato a gente precisa de práticas para que a gente inclusive consiga repensar aquilo que a gente vem fazendo. Então a gente precisa de espaços onde esses professores possam se encontrar, debater, fomentar atividades de ensino,

pesquisa e extensão a partir dos estudos latino-americanos, a partir de uma perspectiva latino-americanista e, é claro, sempre respeitando a autonomia e a liberdade de cátedra, porque é como eu coloquei no início da minha fala, entendo o campo dos estudos latino-americanos como um campo em disputa. Então o que a gente tem que favorecer na universidade é que essa disputa possa acontecer, porque é a partir dessas disputas em torno do que é América Latina e do que são os estudos latino-americanos que a gente pode propiciar uma renovação desses estudos. Acho que isso é uma coisa bastante fundamental para se pensar como superar um pouco esses desafios. Mas também acredito que a busca da solução desses caminhos deva ser sempre situada no longo prazo. É o que eu falei antes, no Brasil a gente não tem tradição em estudos latino-americanos, mas vejo que a UNILA tem muito potencial no sentido de realizar essa vocação e, à medida que ela for realizando essa vocação ela vai poder ir construindo uma memória e, conseqüentemente, ir se revendo nesse processo.

P.: Um dos debates atuais é sobre o momento de ministrar FAL. Com a sua experiência, o que você acha da disposição da disciplina?

R.: Eu não vejo muitos problemas em colocar FAL. FAL é feita nos primeiros semestres. Não vejo muitos problemas em diluir um pouco FAL em outros semestres desde que o argumento para isso seja pedagógico e não administrativo como vem sendo feito na universidade. Há um argumento que diz que “Vamos diluir FAL porque nos últimos semestres alguns alunos já desistiram dos cursos, conseqüentemente, como falar professor, você vai cumprir a demanda.” Acho que a gente tem que repudiar esse tipo de argumento, que é um argumento, a meu ver, que pensa FAL de um ponto de vista da gestão, de uma gestão administrativa em que você tem que resolver a equação X alunos e X professores. Acho isso bastante problemático. Agora, se você pensa isso do ponto de vista pedagógico para que o aluno possa se situar um pouco melhor na universidade, para que ele possa, em outros semestres, já ter um pouco de contato com seu curso e com outros debates, me parece interessante porque acho que favorece a questão de FAL. Porque em FAL a gente tem uma quantidade imensa de conteúdos. E para o aluno que está chegando às vezes isso é um pouco difícil, porque tem debates nesses campos teóricos que são muito específicos. E aí eu acho que pensar FAL em outros semestres sob esse argumento de o aluno ser melhor situado na universidade, de ter contato com outras discussões, acho que isso vai favorecer os conteúdos e temas que compõem o PPC.

P.: Qual o diferencial de FAL para a educação superior com um todo?

R.: Eu acho que, assim, FAL de fato traz um diferencial em relação às outras universidades, porque te propicia fazer, de fato, com que nós, latino-americanos, nos reconheçamos como latino-americanos. Porque infelizmente, no Brasil o nosso conhecimento – vou falar do Brasil porque é a experiência que tenho mais vivência – é totalmente eurocentrado. Quer dizer, o conhecimento no Brasil é hegemonicamente construído nas universidades do eixo Sul e Sudeste principalmente São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. E tradicionalmente esses são estados que viram de costas para a América Latina e seu olhar está voltado para a Europa. Então eu acho que, ao trazer a discussão de fundamentos da América Latina, de estudos latino-americanos, para a universidade, é a oportunidade que temos de começar a produzir um conhecimento a partir de outros lugares, outras corporalidades, outras experiências.

Que aí eu acho que isso tem a ver com aquela discussão que eu colocava pra você sobre nossa noção de modernidade como aquilo que surge na Europa e que se espalha pra o resto do mundo, como último estágio da humanidade, que toda a humanidade deve se espelhar. E isso explica porque nosso conhecimento sempre parte de autores europeus, de problemas europeus. Por isso eu acho que a UNILA enquanto universidade com vocação latino-americanista, propicia um espaço para que a gente possa construir conhecimento a partir de outros lugares e de outras experiências, saindo um pouco dessa visão universalista do conhecimento, principalmente no campo das ciências sociais e humanidades. Para pensar o que o Mignolo chama de pluriversalidade, pensando o conhecimento não a partir de um lugar universal, neutro, objetivo, o que é uma ficção. Apesar dos autores europeus reivindicarem isso, é uma grande ficção, porque o conhecimento é corporeizado, é matizado pelas experiências sociais, históricas e políticas dos sujeitos. E acho que a UNILA propicia isso, o que é de uma riqueza muito grande e muito importante.

P.: Para você, qual o papel de FAL para a UNILA?

R.: Eu acho que FAL poderia exatamente contribuir para acentuar esses debates e essa vocação latino-americanista. Porque, assim, um dos problemas é que a discussão muitas vezes fica estagnada. Quer dizer, a gente tem uma formação latino-americanista nos primeiros semestres, também com as línguas e a metodologia, mas aí quando o aluno passa por esses semestres, parece que acabou a vocação latino-americanista e aí nos outros semestres ele acaba caindo numa formação tradicional. Por isso eu entenda e ache que de fato a gente precise das disciplinas de FAL, o maior desafio de fato na universidade é tornar os estudos latino-americanos algo transversal dentro dos diferentes debates. Então, quer dizer, não é só o professor de FAL que tem que trabalhar com os estudos latino-americanos. Em tese, todos os professores dessa universidade deveriam trabalhar com estudos latino-americanos, dentro da sua área, levantando os questionamentos, enfim. Acho que as trajetórias de cada um poderiam enriquecer bastante nesse sentido. E aí inclusive desvincular essa ideia de que os estudos latino-americanos são apenas do campo de humanas e sociais. Eu acho que a UNILA pode propiciar um espaço para que inclusive as ciências exatas e duras também se engajem cada vez mais nessa discussão dos estudos latino-americanos. Eu acho que há professores nessas áreas na UNILA que fazem e que se engajam nessa discussão.

P.: Para você, qual a importância de FAL para a América Latina?

R.: Eu acho que FAL cumpre um papel bastante importante exatamente no sentido de sensibilizar o estudante acerca de uma série de temáticas, de questões que eles podem desenvolver ao longo de sua trajetória de formação. E falando a partir desse meu lugar como professor de FAL, pensar de fato a América Latina enquanto locus de enunciação, e não apenas enquanto um objeto de estudo. Acho que isso é o mais importante e maior desafio na construção e na contribuição. Porque se a gente parar para pensar, a América Latina historicamente sempre foi objeto de estudo da ciência europeia. Desde o início quando os europeus chegam aqui na América Latina em 1492, embora a ciência ainda não esteja constituída, a gente tem a visão teológica que vai perguntar se os indígenas tinham ou não alma. Depois dessa passagem do que inclusive o Mignolo chama de teologia para ecologia, que vai ser o processo de constituição da ciência moderna, você novamente a América Latina enquanto objeto de estudo. E o que eu entendo, a maneira como eu venho entendendo FAL é como oportunidade para a gente pensar a América Latina enquanto locus de enunciação.

E aí, obviamente dentro de um contexto mundial, geopolítico em que se desenha uma geopolítica do conhecimento e que é importante a gente se colocar enquanto locus de enunciação, enquanto perspectiva porque se não historicamente a gente vai dar continuidade a esse processo de espoliação da América Latina que não é apenas econômico, mas social, político e epistêmico. Tem uma ideia do Darcy Ribeiro que eu gosto bastante, que é a ideia de desalienação. Quando ele fala disso, é exatamente a ideia de que a gente precisa contar a nossa própria história, porque até então quem vem contando a nossa história é o europeu. Então é nesse sentido que significa pensar a América Latina enquanto locus de enunciação porque, no meu entendimento, a ruptura inclusive com os processos de dominação econômica, social e política também passa necessariamente por uma ruptura da dominação epistêmica. E quando eu estou falando de dominação epistêmica, não estou falando apenas do conhecimento *stricto sensu*, no conhecimento pela ciência, mas estou falando da própria constituição da identidade. Porque desde sempre, no processo de colonização, vem sendo imputada a ideia de que nós somos inferiores, portanto nossa economia, nossos modos de produção são inferiores, nossa política é inferior, nosso conhecimento é inferior. Aí, romper com essa ideia de inferioridade, o que a própria Azaldua chama de “ferida colonial” é um passo extremamente importante nesse processo de libertação econômica, política, social epistêmica. Mas ao mesmo tempo, nesse processo de libertação a gente precisa problematizar todos os processos de dominação interna. Porque não dá para gente criar um tipo de polarização do tipo “europeu é o opressor e nós somos oprimidos”, porque nós sabemos que nesse processo de formação interna da América Latina, a gente tem uma série de opressões. Aí eu acho que os estudos latino-americanos precisam incorporar outras gramáticas da justiça, da dignidade, outras gramáticas nessa lógica de produção do conhecimento, inclusive no que diz respeito ao discurso crítico, que historicamente exclui determinados sujeitos como os indígenas, as mulheres, os negros. E os estudos latino-americanos ou a América Latina enquanto locus de enunciação deveriam propiciar espaços para que esses sujeitos possam falar e para que possam construir epistemes que visem essa libertação tanto no plano da subjetividade como no plano econômico, social, político.

Entrevista 11 – 23 novembro de 2017 – Foz do Iguaçu.

P.: Quais são suas percepções sobre a construção do conhecimento, dos saberes em FAL?

R.: Eu acho que na minha breve trajetória FAL é a concretização de uma concepção de educação popular no ensino superior. Claro que, conceitualmente, educação popular é uma coisa e ensino superior é outra. Mas eu comecei como educadora, e digo educadora porque não foi algo formal, em projetos sociais, na alfabetização de adultos, em projetos sociais com crianças e jovens e na pesquisa, então uma educação não formal. Então eu já tinha tido contato com essa reflexão das perspectivas da construção do conhecimento, especialmente Paulo Freire. E aí quando a gente vai trabalhar em FAL, embora ele tenha um programa definido no PPC e nos temas por semana, que são aproximadamente 12 temas por semestre, e isso tem todo um questionamento que deve ser feito à parte, cada um deles poderia ser um semestre diferente, em termos de conceito e de eventos históricos. Cada tema de FAL poderia ser um semestre inteiro, no mínimo. Inevitavelmente, a gente

trabalha com o conhecimento que cada um trouxe do seu país, então FAL é um espaço de construção do conhecimento interdisciplinar do ponto de vista de que, embora hoje o componente curricular seja inscrito nos cursos, a composição é misturada, e é um interdisciplinar que vai para além dos estudos latino-americanos, porque estamos construindo conhecimento com as exatas e biológicas também. Então é com todas as áreas do conhecimento: das ciências humanas, sociais, letras, artes mais todas as possibilidades das exatas e biológicas. E também da origem dos estudantes. Eu me considerava uma professora latino-americanista, pela minha formação, mas eu me concentrei em um estudo de caso específico. E a América Latina vai do México ao Uruguai, chegando ao extremo sul. E os próprios temas de FAL selecionados sempre vão aos exemplos das grandes economias, a gente reproduz o que a gente aprendeu nas academias do centro, porque muitos professores vêm do Sul e Sudeste do Brasil, ou vêm de Buenos Aires, ou seja, dos grandes centros da produção do conhecimento da América Latina, que ainda são centros educados sobre o colonialismo e que pode ser que pratiquem o colonialismo interno. Então nossos exemplos são Brasil, Argentina e México, indo pelo tamanho do PIB. Isso está no programa de FAL, não fui eu que criei, é o que a gente teve acesso. E não tem como não contestar isso na sala de aula. Quando eu estou preparando a aula, me deparo com isso. A hora que a gente chega para dar o exemplo de México para a maioria de estudantes paraguaios. Como assim?

P.: Como você lida com os conteúdos e temas de FAL?

R.: Acho que a primeira palavra é angústia. A gente não teve formação para todos os temas. E quando a gente tem a responsabilidade de passar um debate acadêmico, a gente não está dando aula de América Latina para o ensino médio, nem para um cursinho. Então é uma grande responsabilidade passar 5 séculos em um semestre, com 12 temas. A gente, no início, quando eu entrei aqui, tinha um sistema de colaboração. Ele não garantia a multidisciplinaridade, muito menos a interdisciplinaridade. Mas ele garantia, pelo menos, que eu pudesse me concentrar em alguns temas e passá-los com mais profundidade. Mesmo que não desse para aprofundar tanto com eles, eu tinha mais tempo de preparação. Hoje eu tenho que estudar de Arte a Economia. Então para gente como acadêmico é inevitável falar, talvez você lide com isso no seu trabalho, da diferença do professor que atua em FAL mas é de um curso e dos professores contratados somente para FAL. Do ponto de vista da minha formação como acadêmica, para dar resposta em sala de aula, entendo que estar somente em FAL é prejudicial para o professor pesquisador. Eu adoro como educadora, acho muito positivo e nunca sairia de FAL, e acho que para os estudantes isso tem um papel muito importante, mas na medida em que um debate que um professor de nível acadêmico leva, do ponto de vista do conhecimento mesmo, atuar só em FAL nos debilita. Eu parto muito do conhecimento prévio que os estudantes têm sobre os temas, percepções, de casos dos países deles. Eu sempre preparo uma aula central, mas eu sempre apresento essa debilidade para os estudantes, na medida em que me dei conta de que não é uma debilidade minha, ou da UNILA, os desses professores, mas é um diagnóstico. E aí eu acho que o que dá uma linha, um fio condutor para isso é desenvolver o que em FAL I se fala em pensamento latino-americano sobre a integração, o começo com os libertadores, ou até a Doutrina Monroe. Ou seja, localizar na história o que é o pensamento latino-americano, a construção do conceito de América Latina, me ajuda a localizar os temas. Então, colocar em contexto os temas, no contexto da

trajetória histórica da América Latina, do surgimento do conceito e do pensamento da integração é o que me dá tranquilidade para não estar, por exemplo, apresentando um debate muito completo sobre ditaduras militares ou sobre a crise da dívida, ou mesmo sobre os processos de integração. Porque quando a gente chega no final de FAL I para debater os processos de integração do século XXI, eu digo para os estudantes que isso teria que ser um semestre, então pontuo como análise de conjuntura. Então eu levo para esse lado. Acho que é importante e interessante para os estudantes terem esse contato. Eu tenho chamado em FAL II, que tem temas mais transversais, da utilização de conceitos para análise da realidade nos estudos latino-americanos e os temas se tornam isso. Não é um aprofundamento dos temas. Não acho que eles saem sabendo tudo, é mais colocar em contexto e colocá-los para conversar sobre isso e contextualizar. Também pensar que são muito novos. Dizer que o estudante de engenharia não gosta de FAL é mentira, porque ele ainda não é um engenheiro, ainda faltam 5 anos para ele ser um. E a gente já entra com essa concepção, com esse preconceito. Claro que há as preferências que vêm do ensino médio, mas isso não é fixo.

P.: Um dos debates atuais é sobre o momento de ministrar FAL. Com a sua experiência, o que você acha da disposição da disciplina?

R.: Eu acho que seria bom eles verem FAL mais para o final de novo, se encontrarem para debater a América Latina, mas acho que esse é um meio que eles têm de contato intenso no início. Não sei se é o mesmo para Línguas, se esse debate está se dando para todo o Ciclo Comum ou se só para FAL. Eu acho que FAL é bem legal que seja um ano e meio e que seja no início. Seria legal se fosse para pra frente também, ou seja, ampliar FAL. Acho interessante você tentar localizar de onde está saindo o debate, porque há muitos debates que estão no ar e não têm autor. Por exemplo, no colegiado do ciclo comum isso não foi colocado. Os professores de Línguas entendem que é importante os estudantes terem contato com as línguas durante toda a graduação, mas é diferente de FAL. Eu acho que eles ainda estão chegando na América Latina, todos nós estamos, e também estão chegando na fronteira. Como eu também trabalho com fronteira, abordei isso com eles em FAL I, mas já não consigo trabalhar mais porque não temos recursos todos os semestres. A gente de FAL não acessa recurso dos institutos, apenas os recursos gerais, porque os recursos dos institutos são distribuídos por cursos, o que gera desigualdades. E aí eu fazia esse trabalho de campo com eles nos três marcos das três fronteiras. Começávamos pelo do Paraguai, passávamos pelas intersecções e aí a gente passava pelo marco do Brasil e pelo da Argentina e terminava naquele espaço de teatro de arena com um debate no final. E aí era a pergunta de FAL que é “O que é ser latino-americano?” ou “Existe uma identidade latino-americana?”, eu colocava “Como é ser latino-americano na tríplice fronteira?”. Aí a gente fazia um estudo por fora e terminava o curso assim.

P.: Como você entende FAL na UNILA e para o projeto da UNILA?

R.: Eu acho fundamental. Eu acho que não tem como a gente chegar numa universidade que leva a América Latina no nome sem olhar para isso e dizer “O que é a América Latina?”. Eu acho que tem que ser um espaço de diferentes visões de integração. É o que eu falo: a integração não é um valor em si. Não é ótimo a integração pela integração. A gente tem que discutir qual integração. É claro que existe um movimento na política, em geral nos países, e no âmbito internacional, e nas universidades também, de que quando um lado discorda do debate do outro a

gente não legitima o local onde o debate é feito. É um péssimo jeito de fazer política, porque é o antidemocrático. E a direita e a esquerda fazem isso igualmente. Eu prefiro que um estudante que tem uma visão política diferente da minha fale em aula do que fale o que eu quero e gosto de escutar ou fique quieto. Então a UNILA pode seguir chamando universidade da integração latino-americana e isso não significar nada, então garantir esse espaço de debate é muito importante.

P.: Você comentou um pouco antes sobre o ensino superior como um todo. Como você analisa FAL no ensino superior para além da UNILA?

R.: Olha, eu acho que o programa de mestrado que eu passei, quando eu fiz não tinha um ciclo comum da pós-graduação e não tinha nem disciplinas básicas comuns. E uma das dificuldades é de que era um programa que ia das artes à economia, à política. É uma dificuldade que existe nos programas de América Latina no geral, quando se proporem a ser tão diversos. E a gente está falando da pós-graduação, na graduação isso é mais difícil ainda. Então eu acho o esforço da UNILA incrível. Acho que isso faz muito sentido para a UNILA. Acho que os ciclos básicos têm muito sentido em várias universidades, mas cada um com sua perspectiva. Agora, eu acho que a UNILA tem potencial de contribuir para o debate dos estudos latino-americanos por sua experiência da graduação nas pós-graduações por aí. É o que eu tenho tentado fazer, com o tamanho das minhas forças. Porque é uma experiência única, de contribuir com a visão de América Latina mesmo. Acho que não há outra experiência acadêmica com essa característica que a UNILA tem. Eu acho que até quando a gente começou a fazer estágios de docência com estudantes do ICAL e do IELA surgiu o questionamento de porque não tem um ciclo comum entre as pós. Eu acho que, no caso da UNILA todo docente deveria passar por FAL. Assim como por línguas. Não acho que é cabível um professor brasileiro não se dispor a estudar espanhol. Mas isso passa por romper muitas barreiras. Até o que a gente vem vivenciando, essas transformações são de longuíssimo prazo. E, por exemplo, a nossa condição de exclusividade em FAL, se a gente esperar, nossa perda na carreira é muito grande. Porque não tem correspondência no MEC, no magistério superior. Hoje eu acho que não deveria ter professor exclusivo. E pelo que eu tomei conhecimento de outras universidades novas, não há essa figura de professor exclusivo. Há a compreensão de que o professor entra para a área dele e também para a área do ciclo comum. Ele atua nas duas coisas. Na UNILA foi criado dessa forma, e criou-se essa aberração profissional para a gente.

P.: Para você, quais são as maiores potencialidades e os maiores desafios de FAL?

R.: A potencialidade eu acho que é contribuir com um ensino inter e transdisciplinar, de uma construção mais horizontal da universidade para possibilidade de construção de conhecimento de todas as áreas. Inclusive, será que não tinha que ter mais conteúdos de exatas e biológicas? Não sei. Mas é uma pergunta que eu gosto de lembrar que existe. A UFFS tem matemática no ciclo comum. Eles devem ter suas próprias justificativas. Eu acho que os conteúdos devem ser sempre repensados. Eu acho que a possibilidade de dialogar com isso é maravilhoso. A gente tem nas mãos a possibilidade de uma construção do conhecimento plural, intercultural, mais horizontal e mais democrática, sem dúvida. Agora, a gente esbarra na estrutura. É uma universidade inovadora que está numa estrutura tradicional do ensino superior. Que aí, por exemplo, tem o caso da carreira docente profissional, tanto nossa, exclusivos, como de outros. Por que o professor que está lá pressionado pelo

produtivismo na Física, por exemplo, vai parar para discutir a América Latina se ele tem que produzir na Física? Onde que vai computar essas horas no plano de trabalho dele? É por aí que a gente é exigido. Então é muito difícil viabilizar isso. Tem toda essa potência, mas o produtivismo está organizado de uma forma que não valoriza isso. Então são os principais embates. Agora, uma coisa que eu gosto de falar e sempre falo para os alunos também é que falar em nova construção do conhecimento, horizontal, de horizontalidade, educador-educando, lugar de hierarquização do professor, não quer dizer virar as costas para o conteúdo. A gente tem que ser muito responsável com o conteúdo. E aí é um problema do ensino superior no geral hoje – que tem a ver com geração, com novas tecnologias, tem a ver com muita coisa – de que, como o conhecimento está em todo lado e é muito acessível, o tempo dedicado ao estudo e ao domínio do conhecimento acumulado pela humanidade, é mínimo. A gente não acumula na gente mesmo, então o debate corre o risco de ser raso, de parar aqui. FAL já acontece isso, é um debate é raso, mas acho que o foco de FAL não é o conteúdo, o foco dele é a integração entre os estudantes do Ciclo Comum, no início, na entrada da universidade. Por isso que eu me preocupo menos. Mas para a gente propor coisas novas, seja para essa universidade, seja para a sociedade latino-americana, a gente precisa estudar. E aí, com os cursos que eu tenho mais contato, que eu falo pra eles que não está certo se formar sem ter lido um livro inteiro, só com slides de professor, só com debates de 10 páginas de texto, só com opiniões já emitidas, com resenhas. Então, propor uma nova forma de construção de conhecimento é mais trabalho, não é para ser mais fácil. E estou falando isso para mim também, porque estou nessa lógica da pressão versus fazer o novo. Então é algo que deve ser cuidado também.

P.: Você comentou também que pensa num sentido amplo sobre a América Latina. Elabore um pouco como você enxerga a iniciativa de FAL no âmbito mais regional, sua importância para o espaço epistêmico da América Latina.

R.: Eu acho FAL um espaço muito incrível. Existem cursos de estudos latino-americanos em várias universidades, em várias escolas de formação não formal também. Já existe isso. Mas a experiência da UNILA de colocar estudantes de todas as áreas para fazer isso é absolutamente inovador e necessário, porque, por fim, isso que é pensar a universidade de formar recursos, quadros pros próprios países. E a gente está formando para a América Latina. Um engenheiro de infraestrutura não pode sair sem saber colocar o conhecimento técnico dele num contexto mais amplo de desenvolvimento do seu país, da sua região, do seu continente. É o que eu acho, não sei o que o pessoal de engenharia acha. E o estudante das ciências sociais também. Isso não quer dizer que tenham que virar pesquisadores ou servidores públicos, não acho que tenha que ser esse purismo. Até na iniciativa privada é necessário colocar as coisas em contexto. E a gente foi perdendo, nas diferentes áreas do conhecimento, a noção de conhecimentos gerais, cultura geral. A gente ficou muito especialista. E eu acho que não existe projeto de sociedade como um todo sem um pensamento complexo em contexto. Um pensamento especialista não resolve estruturas complexas.

Entrevista 12 – 24 novembro de 2017 – Foz do Iguaçu.

P.: Quais são suas percepções sobre a construção do conhecimento, dos saberes em FAL?

R.: O processo de edificação da disciplina FAL passou por várias etapas e teve muitos debates, nos quais ficava evidente uma dificuldade que é a principal que a gente tem, que é construir uma universidade de integração latino-americana no Brasil a partir do compromisso, do empenho, do esforço de professores majoritariamente brasileiros, jovens, sem conhecimentos profundos sobre conteúdos que dificilmente no Brasil a gente tem. Por que se você pegar o Ciclo Comum da UBA e o esforço que a UNAM faz de estudos latino-americanos, aqui no Brasil não chegava. Se a gente fizer um balanço dos professores que vieram, pra mim é muito evidente a avassaladora a maioria, se não a quase totalidade, dos professores que vieram pra cá estabeleceram principalmente em alguns cursos mais do que outros, mas o primeiro contato com temas relacionada à América Latina foi justamente aqui. Então a grande dificuldade é construir uma universidade da integração latino-americana com professores que não conhecem a América Latina e que, além de não conhecer, muitas vezes não querem conhecer e têm nojo de quem conhece. Quer dizer, você não conhece, não quer conhecer e ainda tem preconceito. Esse eu acho que é o maior desafio da UNILA e de FAL e de contar com alguns professores que, de maneira voluntária de desprendida, abraçaram FAL. Tivemos vários momentos com mais de 80 professores da UNILA dando FAL. Então, todas as dificuldades que nós temos hoje, nos cursos, nos PPCs, todas essas dificuldades não são estranhas, elas são completamente compreensíveis nesse cenário. Outra coisa, por exemplo, no curso de Economia, até agora nós não tivemos nenhum TCC sobre a integração da América do Sul ou da América Latina. Isso acontece porque nossos professores não trabalham esses temas e não estão preocupados com esses temas. Isso não quer dizer que seja ruim ou bom, apenas é assim. Principalmente porque nossos professores são brasileiros, a maioria com menos de 40 anos, com uma formação muito específica. Então eu considero que FAL é um grande desafio. Em uma reunião do CONSUN um estudante disse uma vez: “O problema da UNILA é que os professores não fizeram FAL”. Acho essa ideia muito legal, porque os estudantes têm essa noção, têm a capacidade, o potencial de alçar voos muito mais destacados no campo de conhecimento da América Latina, porque eles foram já semeados nesse âmbito, nessa discussão. Para eles, José Martí, por mais não lido que seja, é menos estranho do que para um professor que veio para cá e se deparou com José Martí aqui. E tem o problema da autossuficiência brasileira também, que o Brasil, pela nossa miscelânea de cores e sabores, de climas, de músicas e comidas, a gente se sente autossuficiente, a gente acha que não é necessário conhecer o outro. E pra mim, a grande contribuição de FAL nesse sentido, com todos os problemas que tem. Talvez nós devêssemos sofrer de uma vez só. Quando você já sabe o que pode acontecer, é melhor sofrer de uma vez. Nós temos um problema estrutural que está muito marcado no tempo e no espaço e que não dá para fugir desse problema. Outra frase que alguém disse uma vez e que ficou muito marcada pra mim é que “A UNILA só será a UNILA mesmo quando os estudantes que fizeram a graduação aqui ou que fizeram o ICAL, voltarem para dar aula aqui”. É muito lindo sonhar com essas coisas. Porque aí é totalmente outro espírito, não tem nem comparação. Outra coisa importante é saber quais professores nunca deram FAL, dos cursos de humanas e sociais mesmo. E são dezenas e dezenas que jamais deram FAL. São pessoas que não compreendem o projeto, ele fica muito grande, muito pesado para essas pessoas, gera incômodo. Então eles pensam que devem transformar a universidade em uma universidade tradicional. Então nós temos FAL I que é claramente mais

cronológica, com vários problemas, como o de saltar das independências para Getúlio, Perón e Cárdenas, um salto de cento e poucos anos, um buraco no século XIX. Em FAL II, por exemplo, que parece um pouco confusa. E FAL III é mais contemporânea. Mas é difícil que nós tenhamos, e aí está o problema da modificação que se fez, professores que consigam dar todos esses temas. Isso aconteceu em 2016, quando se retiraram os créditos do articulador. Ninguém sabe de onde veio exatamente. A gente fez e refez, tentou segurar, mas não deu. Administrativamente se entendeu que dividir três créditos para o articulador e 1 e 1 para os colaboradores, era um superfaturamento de créditos. Nessa onda fiscalista, acharam que nós estávamos inchando as humanas. Então nós perdemos muito com isso, porque nós não temos nenhum professor com capacidade de dar todos os conteúdos de FAL de forma satisfatória. Então gera uma debilidade ainda maior para FAL e gera complicações para aqueles que dão e querem dar FAL. E os estudantes também sentem que há professores que não entendem muito de determinados temas. Isso tudo gera problemas para FAL.

P.: Como você aborda os temas e conteúdos de FAL?

R.: Eu considero que houve um peso maior para uma perspectiva. Eu não me sinto incomodado com isso, mas sei que há outros que sentem. Então nós estamos trabalhando no início de FAL com povos pré-colombianos, depois com a ocupação do território, o achamento, ou a conquista (da forma que queiramos falar), e aí depois com o pensamento emancipador do liberalismo do século XIX com Bolívar etc. Eu considero muito afim a uma onda e a um pensamento transformador, ativista, sanmartiniano, que nós vivemos naqueles anos, que era de resgate do conhecimento, da nossa história, de nossa capacidade de construir algo a partir da integração regional. Eu considero que os conteúdos são, para minha perspectiva de mundo, muito afinados. Acho que nós estamos dando a base para que os estudantes saiam daqui conhecendo elementos fundamentais, pilares estruturais da nossa história, da nossa formação social, da nossa formação étnica. Eu considero que os professores que encabeçaram a construção de FAL tiveram um papel importante e um peso grande nisso. Pra você ver, estou nomeando professores que contribuíram para isso. Por isso é tão afim, é tão tranquilo para nós esse ponteiro. Em FAL I, esse passo a passo que a gente faz, bastante acelerado até chegar 1900. Porque nós temos apenas três aulas antes de chegar aí. Aí a gente chega no século XX, com uma divisão que é padrão. Que é a Belle Époque, o modelo primário exportador, a contestação do modelo agroexportador, a saída nacional-popular, depois já as ditaduras e o endividamento, a crise da dívida, neoliberalismo e o novo cenário. Pra você ver, FAL I termina com um momento positivo para a região. Agora nós temos que ver o que está acontecendo, esperar um pouquinho para ver se é um parêntese ou não. Aí depois, eu considero que FAL II faz o esforço de explicar, de interpretar teoricamente tudo o que é FAL I. Então você não dá mais aulas de história, de acontecimentos históricos, você pega perspectivas teóricas para interpretar as coisas. Por exemplo, você vai trabalhar com Darcy Ribeiro, Gerónimo Sierra, Mariátegui, Fanon, Dussel, entre outros. Faz-se uma interpretação sobre a diáspora africana, sobre o feminismo etc. É uma interpretação mais teórica, que eu acho que fica um pouco pesado para o segundo semestre. Depois podemos falar sobre a ideia de reformas de FAL. Bom, em FAL III há temas mais contemporâneos., que puxam mais pro cotidiano, debatem a questão da terra, as grandes obras de infraestrutura, a gentrificação, os grandes conglomerados urbanos, projetos que

impactam a vida dos humanos. São problemas reais e tal. Então eu considero que há muitos desafios, especialmente porque temos professores majoritariamente brasileiros com perspectiva brasileira que não entendem esses temas, o que certamente gera desconforto para dar isso. E há outra coisa que você deve estar se deparando que é a ideia de exclusividade dos professores de FAL, que alguns professores encaram como um limitador na sua carreira. Nós tentamos criar em 2016 uma norma informal que esses professores têm que trabalhar pelo menos 8 horas em FAL, e que poderiam dar quantas aulas que quisessem fora de FAL. Isso anda hoje em, 4 horas. Pelo que eu entendi, os professores conseguiram articular para darem 4 horas de FAL. Se bem é verdade que há professores que entraram para dar FAL mas prefeririam entrar num curso específico, eu não julgo. Sei de gente que julga. Eu não tenho, ainda bem, nenhuma interferência nisso e não quero ter, porque é muito complexo. Esses professores dificilmente conseguem orientar TCC, dificilmente conseguem verba para projetos, e também se você dá aula para cursos bem distantes de sua área, dificilmente alguém vai lembrar de você no final do curso para convidá-lo para orientar o TCC. Então é difícil que eles orientem TCC. Gera uma condição que eu acho que não tenho capacidade de analisar. Mas eu acho que a melhor forma teria sido trazer professores visitantes, era a proposta do Héglio Trindade. Aí você traria professores pela afinidade que eles tinham com a América Latina. No momento que você abre um concurso público, os critérios são outros, ligados à produtividade, não à afinidade. Então, se bem era certo que tínhamos uma proporção exorbitante de professores visitantes em comparação com outras universidades, e gerava uma instabilidade suposta nas pessoas, foi aí que nós trouxemos pessoas que tinham vínculo com o projeto. A partir do momento em que você joga para a livre concorrência, você aprova uma pessoa que escreveu 10 artigos sobre um tema sem nenhuma relação com a América Latina. Eu acho que teria sido essa a saída. E depois que começaram a vir os efetivos, a melhor forma teria sido uma sensibilização, enquanto ainda tínhamos força política para isso, dos professores novos, um choque de FAL na chegada, um tipo de formação básica em FAL. Sem enquadrar, mas enquadrando. Quer dizer, você não vai obrigar as pessoas a usar determinados autores, mas dizer da necessidade de conhecer. Se não acontece o que temos hoje, que é uma “normalização” da UNILA. A UNILA está se tornando uma universidade normal. E com isso a gente só tem perder, nada a ganhar. A única possibilidade de a gente ganhar alguma coisa de destaque e projeção é a gente ser bom no que a gente é diferente. Porque se a gente se tornar algo normal, ninguém vai optar pela UNILA, as pessoas vão escolher outros espaços. Se a gente jogar para ser normal, a gente vai perder. Nosso forte não é ser normal, nosso forte é a especificidade da vocação e do projeto.

P.: Como você sintetizaria os maiores desafios, e como você acha que podem ser superados e quais as maiores potencialidades como maximizá-las?

R.: Os maiores desafios que seriam as limitações dos professores nestes conteúdos, eu acho que seria superado se nós fizéssemos uma espécie de formação. E eu acho importante e essencial pensar isso também para os técnicos administrativos. Os técnicos têm que saber de FAL, de integração, têm que saber onde ficam os países, porque eles participam dos processos e são as pessoas que às vezes tomam decisões importantes para os estudantes. Por exemplo, às vezes um estudante tem que viajar para a Colômbia visitar a família, e o técnico pensa que é como viajar ao Rio de Janeiro e não é. Ou que viajar ao Piauí é mais barato que ir ao Paraguai, e

não é. Então é importante essa formação, é uma forma de apaixonar as pessoas pelo projeto. Acho que não há outra forma. Mas é o seguinte, a pessoa tem que sentir pertencimento. Nós teríamos que envolver, buscar formas de envolver os técnicos, de que FAL chegasse aos técnicos. E também todos os professores. Nós temos muitos professores que poderiam contribuir em FAL, que fizeram e estudaram em outras universidades da região e nós temos que chegar a eles. Para os técnicos, tem que ser algo voltado à capacitação, que eles sintam que estão agregando valor ao trabalho deles. Essas pessoas têm que ser sensibilizadas com capacitação. É possível que nós criemos formas de capacitação sobre a América Latina que agregue valor, para que quando ele vá a um congresso de técnicos, ele sinta seu diferencial positivo por ser da UNILA. Porque nossos técnicos são 100% brasileiros e muitos são brasileiros que não conhecem a América Latina. E pros professores também. A gente quebraria um gelo. Porque virou muito isso quando polarizou. Ficou um estigma sobre FAL. É preciso desarmar as pessoas. Ninguém ainda inventou algo melhor do que o chamado “enganche”, que é o meio campo. Se você não tiver, você não vai para lugar nenhum. E o meio campo é agentes articuladores que dialoguem. Porque nós vamos seguir aqui por anos, então é preciso sentar e conversar. É óbvio que há extremos que não conseguem mais sentar juntos. Então precisamos de articuladores para essa situação. Nós perdemos alguns desses elementos. Que nós procuremos aproximação no começo do semestre, só para professores. E aí nós entramos num outro desafio, que é o principal. No momento que nós fizemos isso, e tem que ser tão bem feito de tal maneira que não caia nessa outra situação. Que é nosso maior medo, o medo da reforma de FAL. Porque reforma está bem provado que pode tanto ser uma coisa como pode ser outra. Você pode fazer a reforma de maneira a melhorar a condição de vida das pessoas, ou retirar direitos. Tem que reformar FAL? Tem. Tem que reestruturar? Vamos reestruturar. Mas vamos fazer isso para melhorar, se for para piorar, é melhor não fazer. Então o nosso medo de fazer é que piore. Então a gente vai deixando. Pra mim é um milhão de vezes melhor que fique assim do que abrir pra discutir e aí reacionários, conservadores, brasileiros xenófobos, esses que querem normalizar a UNILA, que nunca deram FAL, modifiquem para pior. Então esse é o maior desafio, o imbróglio. Estamos metidos nessa situação, num problema desse tamanho. Então eu acho que é melhor talvez relevar os problemas de FAL, do que tentar mexer e perder isso. Porque as condições específicas e favoráveis em que FAL foi criada não se repetem mais. Eu acho que isso vai acontecer em algum momento. Eu não tenho claro o quadro, mas é difícil. Formalmente, ninguém falou sobre isso, mas no subterrâneo, todos temos a consciência de que sempre pode piorar. Se tem uma coisa certa é de que sempre pode piorar. Você acha que está ruim, tenta fazer algo e pode piorar. Há que medir a correlação de forças. Eu tive a pretensão de ir conversar com os coordenadores de curso para perguntar o que achavam. Aí chegou um momento, depois de duas conversas, que achei melhor não. Porque é outra concepção de mundo, outra concepção de vida. Talvez uma saída pra isso, uma certa ao contrário seria uma certa autonomia de FAL, ou do ciclo comum como um todo com relação ao resto da universidade, que é majoritariamente brasileira. Dizendo assim, “nós existimos e nós vamos nos organizar porque somos parte estrutural da universidade, porque damos os primeiros semestres. Nós temos essa chegada no estudantado. Nós temos esse potencial de chegar.” Então essa autonomia viria como o que alguém já falou, a ideia de criar um instituto do ciclo

comum. Isso se falou e se fala, mas não sei como anda. Aí podem aparecer coisas interessantes, por exemplo, com os professores excluídos de alguns cursos. Também tem a discussão das áreas. Há a possibilidade de criar a área de América Latina dos excluídos junto com FAL. Talvez fosse melhor ter essa autonomia do que jogar para um debate geral da universidade. Porque vamos jogar e vai voltar qualquer coisa. Agora estão tendo eleições para o colegiado do ciclo comum. E nós tivemos outro problema também que foi o esgotamento das pessoas. O que é prioritário para nós? Tem que ver o que é a prioridade.

P.: Em síntese, como você analisa o papel de FAL para a UNILA?

R.: Eu considero que o papel de FAL para a UNILA é o nosso DNA, a nossa alma, nossa essência. Que é você, desde o primeiro semestre, desde a primeira semana de aula, transmitir para o estudante uma responsabilidade e um compromisso, porque você tem que mostrar para ele que o Bolívar, o Martí etc. estão ali segurando as costas dele. Isso é a consagração de um projeto de integração que deu várias vezes errado, e que tem muitas chances de continuar dando errado. E jogar essa responsabilidade e esse compromisso parta o estudante de que ele faz parte de algo maior, de que nós passamos muito tempo de costas e que agora nos encontramos, que você tem medo do que não conhece e que quando passa a conhecer, tudo se modifica. Primeiro isso, que tem muito a ver com a paixão, com esse mito fundador, com a narrativa. FAL é parte de nossa narrativa porque é daí que vai sair um engenheiro humanista, com compromisso, daí que vai sair um médico humanista, que prioriza os mais pobres. Então, primeiro é isso, que tem muito a ver com nosso imaginário. Eu vejo nas aulas, os estudantes ficam super atenciosos, empolgados com isso. É isso, reconhecimento, não é agitação, não é partido, não é igreja, tem que ter o contraditório, tem que ter os embates, mas tem que ter paixão, entusiasmo, vida, tem que sentir a responsabilidade de estar aqui porque houve pessoas que lutaram para que as mulheres estivessem na universidade, para que os negros, os pobres estivessem. Então FAL também é isso. Porque é ali que você está contando essa história. FAL é uma construção longa que segue. Então, primeiro isso. Eu acho que é esse elemento do imaginário. FAL é o fabuloso, é o sonho, que é o passado e o futuro ao mesmo tempo. E segundo, que é mais por um lado técnico da coisa, que é que nós temos as condições de formar profissionais altamente qualificados, que são seres políticos e sociais, claro, mas também são técnicos. Não quer dizer que um formado em História é técnico. Aqui há um forte arcabouço teórico, o estudante é ricamente formado do ponto de vista teórico. E também de outro ponto de vista, ricamente formado do ponto de vista técnico. Nós somos seres políticos, com compromisso com um projeto que é político e bem formados tecnicamente também. Sempre tivemos essa discussão, o que é mais fácil? Dar formação política para um técnico ou dar formação técnica para a pessoa que politicamente é bem compromissada? As estruturas das nossas sociedades são excludentes e formam pessoas da elite, as universidades são para a elite. Então, é óbvio que a pessoa preparada tecnicamente, a tendência é que politicamente seja um desastre. E aí a pessoa que tenha compromisso, seja o inverso. FAL é a veia politizadora. Há pessoas que acham que é ruim isso, que a política é ruim e não entendem que somos todos seres políticos. Acham que FAL é politicamente dirigida, que foi muito orientada. Então eu vejo FAL para a UNILA como essas duas pernas: uma é o sonho, a utopia, a construção do fabuloso, que é, na verdade, o tutano da ideia; e a outra coisa é o diferencial técnico, que nosso profissional conhece a América Latina,

que ele, além de ser engenheiro, economista, arquiteto, médico, tem um diferencial.
Pra mim, é isso.