



Manolita Correia Lima
Solange Rodrigues Bonomo Assumpção
Ivor Prolo
Rosilene Carla Vieira
(Organizadores)

Narrando experiências formativas
que valorizam pessoas, culturas e
projetos no ambiente universitário

O CASO DA UNILA



EDUNILA



Manolita Correia Lima
Solange Rodrigues Bonomo Assumpção
Ivor Prolo
Rosilene Carla Vieira
(Organizadores)

Narrando experiências formativas
que valorizam pessoas, culturas e
projetos no ambiente universitário

O CASO DA UNILA

Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil

EDUNILA

Editora da
Universidade Federal da
Integração Latino-Americana

2020

Ficha catalográfica elaborada pela EDUNILA – Editora Universitária

N234 Narrando experiências formativas que valorizam pessoas, culturas e projetos no ambiente universitário: o caso da UNILA/ Manolita Correia Lima (Org.); Solange Rodrigues Bonomo Assumpção (Org.); Ivor Prolo (Org.); Rosilene Carla Vieira (Org). Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2020.

371 p.: il.

ISBN: 978-65-86342-07-9

1. Educação Superior. 2. Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. 3. Cultura. 4. Pesquisa I. Lima, Manolita Correia. II. Assumpção, Solange R. Bonomo. III. Prolo, Ivor. IV. Vieira, Rosilene Carla. V. Título.

CDU 378

Ficha Catalográfica elaborada por Leonel Gandi dos Santos CRB11/753

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. É proibida a reprodução total ou parcial por quaisquer meios sem autorização prévia, por escrito, da editora. Direitos adquiridos pela EDUNILA – Editora Universitária.

EDUNILA – Editora Universitária
Av. Tancredo Neves, 6731 – Bloco 4
Caixa Postal 2044
Foz do Iguaçu – PR – Brasil
CEP 85867-970
Fones: +55 (45) 3529-2749 | 3529-2788
editora@unila.edu.br
www.unila.edu.br/editora

Editora associada à

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA

Gleisson Pereira de Brito *Reitor*
Luis Evelio Garcia Acevedo *Vice-reitor*

EDUNILA – EDITORA UNIVERSITÁRIA

Mario René Rodríguez Torres *Coordenador-geral*
Edson Carlos Thomas *Administrador*
Francieli Padilha B. Costa *Programadora visual*
Leonel Gandi dos Santos *Bibliotecário-documentalista*
Natalia de Almeida Velozo *Revisora de textos*
Nelson Figueira Sobrinho *Editor de publicações*
Ricardo Fernando da Silva Ramos *Assistente em administração*

CONSELHO EDITORIAL

Mario René Rodríguez Torres *Coordenador da Editora Universitária*
Natalia de Almeida Velozo *Representante da Coordenação Executiva*
Elaine Aparecida Lima *Representante dos técnico-
administrativos em educação da UNILA*
Yuli Andrea Ruiz Aguilar *Representante dos discentes da UNILA*
Ulises Bobadilla Guadalupe *Instituto Latino-Americano de Tecnologia,
Infraestrutura e Território (ILATIT –
UNILA)*
Laura Márcia Luiza Ferreira *Instituto Latino-Americano de Arte,
Cultura e História (ILAACH – UNILA)*
Marcela Boroski *Instituto Latino-Americano de Ciências da
Vida e da Natureza (ILACVN – UNILA)*
Debbie Guerra *Universidad Austral de Chile*
Norma Hilgert *Universidad Nacional de Misiones
(Argentina)*
María Constantina Caputo *Universidade Federal da Bahia (UFBA)*
Daniela Birman *Universidade Estadual de Campinas
(Unicamp)*

EQUIPE EDITORIAL

Natalia de Almeida Velozo *Revisão de textos*
Jacqueline Bohn Couto *Revisão de textos*
Mario René Rodríguez Torres *Revisão de textos (espanhol)*
Francieli Padilha B. Costa *Projeto gráfico, capa e diagramação*
Leonel Gandi dos Santos *Normalização bibliográfica*

AUTORES(AS)



Adrielle Saldanha Clive	Leila Yatim
Alisson Vinícius Silva Ferreira	Letícia Scheidt
Ana Paula Araújo Fonseca	Ludmila Mourão Xavier Gomes
Andreia Cristina Furtado	María Esperanza Cuevas Bolaños
Angela Maria de Souza	Mariana Isabel Leguizamón
Cecilia Maria de Moraes Machado	Peralta
Angileli	Mario René Rodrigues Torres
Clovis Antonio Brighenti	Michele Dacas
Cristiane Checchia	Oswaldo Hideo Ando Junior
Cristiane Dutra Struckes	Rafael Giovanetti Teixeira
Deise Baumgratz	Regina Maria Gonçalves Dias
Elisete Maria Ribeiro (<i>in memoriam</i>)	Samara Silva de Souza
Fábio Borges	Samuel José Cassiano
Felipe Cordeiro de Almeida	Solange Rodrigues Bonomo
Fernando Cesar Mendes Barbosa	Assumpção
Ivonete Borne	Thiago Luis de Andrade Barbosa
Jiam Pires Frigo	Victoria Darling
Karen dos Santos Honório	Walfrido Kühl Svoboda
	Wender Silveira Freitas

SUMÁRIO



PREFÁCIO 11

COMEÇO DE CONVERSA..... 15

PARTE 1

DESAFIOS ACADÊMICO-PEDAGÓGICOS E DE GESTÃO

CAPÍTULO 1

O desafio de criar uma identidade a partir da universidade:
o Ciclo Comum de Estudos da UNILA..... 21

CAPÍTULO 2

Extensão: o papel da universidade na intermediação com a
comunidade..... 45

CAPÍTULO 3

Desafios da UNILA em seu Projeto de Internacionalização
e no Processo de Integração Regional: reflexões sobre
o Processo Seletivo Internacional (PSI)..... 63

CAPÍTULO 4

Desafios de jovens latino-americanos(as) e caribenhos(as) em um
contexto universitário intercultural 87

CAPÍTULO 5

Atenção psicológica a estudantes universitários na UNILA:
uma escuta para além das fronteiras..... 105

CAPÍTULO 6

Movimento Estudantil na UNILA (2010-2016) 125

CAPÍTULO 7

Experiencia de Formación en UNILA: encantamiento, choque
cultural e integración 141

CAPÍTULO 8

Programa de Monitoria Acadêmica: contribuições individuais
e coletivas para o projeto UNILA 161

PARTE 2

**CONTRIBUIÇÕES DA UNILA PARA A REGIÃO DA TRÍPLICE
FRONTEIRA**

CAPÍTULO 9

Estágio não obrigatório como instância de formação
do estudante de graduação e acolhimento aos discentes
na UNILA..... 177

CAPÍTULO 10

Memória como mecanismos de resistência: contexto dos
Guarani paranaenses 187

CAPÍTULO 11

Contexto geopolítico na Tríplice Fronteira: desafios da rede
de atenção à saúde em Foz do Iguaçu..... 205

CAPÍTULO 12

A literatura como língua compartilhada: entre a universidade
e o presídio 235

CAPÍTULO 13

Educação e transformação social: escola popular de
planejamento da cidade 259

CAPÍTULO 14

Experiência de integração entre ensino, serviço e comunidade
no curso de Medicina da UNILA 283

CAPÍTULO 15

Omo'éva (¿Quem Ensina?): popularizando a ciência e a tecnologia na Tríplice Fronteira (Argentina-Brasil-Paraguai).... 297

CAPÍTULO 16

Revista *Peabiru*: da publicação editorial à interculturalidade colaborativa no e para além do território da fronteira trinacional..... 313

POSFÁCIO: UNILA – UMA UNIVERSIDADE NECESSÁRIA..... 349

MINICURRÍCULO DOS AUTORES E DAS AUTORAS 359



PREFÁCIO



A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) é a concretização de uma experiência de cooperação acadêmica internacional na perspectiva Sul-Sul. Desde a sua criação, por meio da Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010, a cidade de Foz do Iguaçu e o estado do Paraná usufruem de uma experiência ímpar e cotidiana de contato com a diversidade. São docentes, estudantes, servidores(as) técnico-administrativos(as), professores(as) visitantes e moradores(as) da região da Tríplice Fronteira, no Sul do País, que passaram a conviver, a conhecer, a estudar e a manter relações com a rica realidade latino-americana e caribenha na qual o Brasil também se insere.

Nesse contato intercultural e plurilinguístico entre pessoas de diversas localidades, essência da UNILA¹, há o reconhecimento e a valorização da diversidade latente na América Latina e no Caribe, regiões as quais o Brasil costuma não privilegiar. Além disso, novas identidades foram construídas e as que se pensavam muito consolidadas foram ressignificadas desde o primeiro dia de implantação da universidade, em função de sua proposta de integração, base primeira de sua lei de criação. Desde esse momento, já se previa a riqueza que se instauraria e se alimentava o sonho de que a ciência e as pessoas, compartilhando seus saberes sociais, políticos e culturais, transformassem e enriquecessem a todos(as) mutuamente, fortalecendo o sentimento de pertencimento latino-americano e caribenho.

Certamente essa proximidade, essa vivência e essa convivência com uma juventude acadêmica internacional, interestadual, intermunicipal e local, a despeito dos ganhos evidentes, fizeram emergir conflitos e estranhamentos, colocando à prova a tão falada hospitalidade do(a) brasileiro(a). Nesse sentido, cabe uma reflexão sobre quais são as impressões que levam os(as) estudantes e docentes de outros países latino-americanos e caribenhos sobre o Brasil, o Sul do Brasil e a cidade de Foz do Iguaçu, ao passarem uma parte de suas

1 Nota dos(as) organizadores(as): De acordo com as normas da língua portuguesa, a sigla UNILA deveria ser escrita apenas com a inicial maiúscula. Entretanto, inúmeros documentos oficiais da citada universidade trazem a grafia em caixa alta. Nesses termos, opta-se pelo uso convencionado institucionalmente.

vidas aqui, assim como quais foram os impactos no pensamento de brasileiros(as) sobre os países vizinhos e seus povos, pelo fato de terem vivenciando o projeto vivo da UNILA. Tenho esperança de que o resultado seja o de uma visão de mundo na qual a integração solidária faça todo o sentido.

Por esses possíveis resultados, a serem confirmados pelo(a) nosso(a) leitor(a) quando da apreciação do conteúdo de cada capítulo desta publicação, é possível dizer que a UNILA tem contribuído para reeducar Foz do Iguaçu, o Paraná e o Brasil por meio de um projeto educacional que valoriza as pessoas e favorece a inter-relação e a reflexão de cunho pedagógico, político, cultural, social e identitário.

A possibilidade de avaliação da importância da defesa desse projeto de Educação Superior, vocacionado para a internacionalização, a meu ver, foi ampliada pela conclusão do projeto de pesquisa *Mobilidade acadêmica internacional e integração regional: um estudo na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)*, financiado pelo CNPq, não somente por ter alcançado os objetivos comprometidos, mas por ir além disso, oferecendo à comunidade em geral a oportunidade de conhecer parte da história e das pessoas que constroem cotidianamente esta jovem universidade, com suas fortalezas e seus desafios, quando da comemoração de seus 10 anos de criação.

Nesta obra, mais que atestar o valor da UNILA como uma experiência de integração internacional singular, ousada e desafiadora, o(a) leitor(a) terá como confirmar o sentido proposto à mobilidade acadêmica internacional e prospectar inúmeras possibilidades de contribuição dessa mobilidade para o processo de integração regional.

Nessa direção, ao conhecer o conteúdo das experiências ora relatadas, destaco o fato de que docentes, discentes e técnico-administrativos(as) vinculados(as) à UNILA passaram a conhecer um pouco mais a respeito da região da Tríplice Fronteira, da América Latina e do Caribe, bem como sobre os impactos de uma instituição de Ensino Superior que se destaca por um projeto acadêmico diferenciado. Isso se deve à perspectiva de internacionalização desse projeto que não se limita a uma Pró-Reitoria ou Diretoria de Relações Internacionais ou às iniciativas de docentes e de grupos de pesquisas ao estabelecerem parcerias com colegas de outros países. Tampouco, a

internacionalização na UNILA está limitada aos projetos de pesquisa fomentados por recursos estrangeiros ou cujos objetos internacionalistas são interessantes às agências nacionais. As pessoas da UNILA, cotidianamente, evocam possibilidades de intervenção real na solução de problemas locais e regionais e na valorização dos conhecimentos latino-americanos e caribenhos. Todos(as) são afetados(as) pelos problemas da América Latina e do Caribe e, pela consciência crítica aqui aflorada, são reeducados(as) de tal modo no processo de construção do conhecimento que esses temas deixam de ser vistos apenas como desafios a serem superados por uma ou outra comunidade e/ou região. Aos poucos, os problemas internacionais, regionais e locais tornam-se pautas de políticas públicas, de pesquisa, de inovação científica, de gestão, de ensino e de extensão universitária e podem transformar realidades, de forma concreta e qualificada.

Pelos motivos até agora assinalados, este livro é uma obra de referência para aqueles(as) que intentam compreender os principais desafios institucionais da cooperação acadêmica Sul-Sul, pois nele encontramos pessoas concretas, historicamente situadas, com memórias que se imprimem na forma de fazer ciência e nos conhecimentos construídos e validados nas experiências interculturais. Suas narrativas trazem as lutas, a política, as identidades, os afetos, a diversidade étnico-racial e a geopolítica da Tríplice Fronteira, ao mesmo tempo que enfatizam os desafios da educação, da cultura, da saúde e da gestão acadêmica, não estando alheias aos conflitos, às disputas e às trajetórias individuais e coletivas. Também encontramos sonhos, desejos de mudança e de transformação, e o desafio da construção de uma universidade diversa e mais humana, alicerçada no diálogo internacional entre pessoas, seus saberes e suas experiências. Desse modo, por mais que desafios, limites e conflitos existam e atravessem a trajetória de vida dos(as) autores(as) que, aqui, dedicaram-se a compartilhar suas ideias, suas pesquisas, seus projetos, suas realizações e seus sonhos, uma coisa é certa: valeu e tem valido a pena revelar essa experiência acadêmica tão desafiadora e transformadora que é a UNILA. Ainda mais se considerarmos os retrocessos políticos, educacionais, sociais e de relações exteriores verificados na história recente do Brasil.

Enfim, há aqui um livro que é produto de uma pesquisa acadêmica estreitamente articulada com a intervenção comunitária e que traz consigo reflexões, discussões, descrições e análises de uma experiência de integração internacional. Ele nos anima a continuar em frente. Instiga-nos a não abrir mão de uma educação democrática e emancipatória, tal qual se busca no projeto da UNILA, aqui concebida como experiência plural e solidária, comprometida acadêmica e politicamente com a integração e que necessita de apoio incondicional de nossa resistência democrática para que as suas diretrizes institucionais fundadoras sejam cumpridas e suas inspirações acadêmica, política e cultural não sejam desvirtuadas.

Nilma Lino Gomes

Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
Reitora *Pro Tempore* da Universidade da Integração
Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB (2013-2014)

COMEÇO DE CONVERSA



Nossa história de aproximação com a UNILA inicia-se em 2014, quando submetemos o projeto de pesquisa *Mobilidade acadêmica internacional e integração regional: um estudo na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)* ao Edital Universal do CNPq e fomos contemplados com uma bolsa que se estendeu pelo período de 2015 a 2017. O objetivo central dessa investigação consistiu em compreender de que maneira a mobilidade acadêmica internacional promovida pela instituição contribuía para o processo de integração regional.

No decorrer dessa pesquisa, não raro, surpreendemo-nos com a profundidade das reflexões que empreendemos sobre temas diversos, o que nos permitiu reconhecer o efeito transformador, sobre todos(as) nós, dessa experiência investigativa. Atribuímos esse crédito ao caráter disruptivo do projeto de criação da UNILA, associado à complexidade de seu processo de implantação e à mobilização de grupos que o reconheciam como um projeto de vida, o que parece ter sido a fonte primeira de nossas reflexões e aprendizagens.

Esse último aspecto foi fortemente marcado pelo acolhimento e envolvimento de estudantes, docentes, técnico-administrativos(as) e gestores(as) com o estudo proposto, desejosos(as) de compartilhar conquistas e desafios de ser/estar na UNILA. Em resposta à confiança depositada, ao concluir a interpretação dos dados coletados, em 2018, compartilhamos e discutimos os achados com representantes desses segmentos, não somente na intenção de validar nossas interpretações, mas também de contribuir com o processo de avaliação favorecido por esse retrato institucional.

Dessa experiência dialógica, consideramos oportuno ampliar o espaço de compartilhamento das singulares experiências formativas vivenciadas no cotidiano da instituição com um público mais extenso, sem mediações. E nada mais simbólico que fazê-lo no marco comemorativo de 10 anos de criação da UNILA, em 2020. É exatamente nesse contexto que nasceu a ideia do presente livro.

Nesta publicação, pretendemos enfatizar a abrangência do projeto da UNILA, pois entendemos, ao final de nossa investigação, que ultrapassa os territórios acadêmicos institucionais, centrados nas atividades que transitam entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Viver o projeto cotidiano da UNILA requer disposição para desenvolver não apenas a dimensão cognitiva, mas aprender (e muito) pelo encontro de diversas matrizes culturais que convivem no mesmo espaço, o que faz dela uma instituição universitária singular. Esse mosaico de culturas parece combinar com uma cidade de Tríplice Fronteira que, por razões geográficas, econômicas e agora acadêmicas, acolhe 82 nacionalidades. Por tudo isso, as diversidades étnica, cultural e linguística têm sido a verdadeira essência dessa universidade, mas também o seu maior desafio.

Esse desafio, manifesto por obstáculos de diferentes ordens – linguística, econômica, cultural, alimentar, afetivo-social, acadêmica, entre outros –, tem sido enfrentado por dezenas de pessoas que conhecemos durante a realização da pesquisa, imbuídas de um espírito coletivo, solidário e profundamente comprometidas com a consolidação e o fortalecimento da UNILA.

Parte desse grupo, sensível e comprometido com o projeto latino-americanista e caribenho da UNILA, aceitou o convite de desenvolver e assinar um capítulo desta obra, pois, de alguma forma, sentiu-se movido a dividir sua experiência singular nesta universidade que, de tão disruptiva, assumiu caráter utópico, sobretudo porque não requeitou projetos exógenos, transplantados de universidades coloniais, mantendo a coragem de imprimir o que há de mais original na concepção de universidade inspirada no Movimento de Córdoba (1918).

Como resultado dessa adesão ao projeto de um livro escrito por muitas mãos, houve a reunião de dezesseis capítulos, assinados por trinta e quatro autores(as) – 18 docentes, 7 estudantes e 9 técnicos(as) –, de nacionalidades argentina, brasileira, colombiana e paraguaia, incentivados à escrita colaborativa, vinculados a todos os

Institutos Latino-Americanos da UNILA², a diferentes áreas de conhecimento, a variados cursos de graduação e/ou de pós-graduação e a diversas instâncias de atuação na UNILA. Grande parte deles(as) possui experiência em gestão universitária, atua em Pró-Reitorias, exerce a docência e/ou a coordenação acadêmica. Outros(as) estão articulados(as) à realidade da vida e do movimento estudantil. Em comum, esses(as) autores(as) carregam a UNILA tatuada em sua história profissional e/ou formativa.

A escrita dos capítulos mencionados não adota o estilo acadêmico clássico, porque ganha cores e texturas típicas do texto biográfico, marcado pela primeira pessoa do singular (eu) ou do plural (nós), possível de ser desenvolvido por aqueles(as) que vivenciaram/vivem intensamente aquilo que registram. Aliado à liberdade de escrita, conferimos especial valor ao uso de uma linguagem acessível aos distintos públicos, universitários ou não. Por fim, além de uma narrativa mais fluida, sugerimos aos(as) autores(as) a adoção da língua de maior conforto e o deixar-se embalar por exercícios que transitassem entre a descrição, a ilustração e a reflexão, revelando a verdade de cada um(a).

Como produto final, surge um livro em que as narrativas reúnem pontos de vista, posicionamentos, reflexões e inflexões que evidenciam a vivência extensa e intensa dos(as) autores(as) cujo pano de fundo é o cotidiano da UNILA. Entendemos que essa é a maior contribuição dos capítulos.

Em razão da diversidade de assuntos tratados e da arquitetura das ideias desenvolvidas, os capítulos foram organizados em duas sessões temáticas. Na primeira delas, reunimos nove capítulos nos quais os(as) autores(as) abordam a complexidade característica do projeto de criação da UNILA, bem como os desafios de sua implantação, levando-se em conta a perspectiva de estudantes, docentes e técnico-administrativos(as) em educação. Em termos de sequência, os capítulos desses dois eixos – o das vivências estudantis e profis-

2 Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História – ILAACH; Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza – ILACVN; Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política – ILAESP e Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território – ILATIT.

sionais e o dos desafios da gestão universitária – evoluem de relatos mais abrangentes, em que se dá voz a coletivos, a relatos de experiências individuais.

Já na segunda sessão do livro, reunimos seis capítulos nos quais são apresentadas algumas das contribuições da UNILA para a região da Tríplice Fronteira. Em seu interior, destaca-se o papel da instituição na busca de possíveis soluções para problemas verificados nesse território, compondo o eixo dos desafios regionais, além de sua atuação na valorização de saberes latino-americanos, compondo o eixo denominado de integração de pessoas e territórios.

Essa breve descrição ratifica a força presente neste livro, levado a termo coletivamente, e justifica a opção de sua veiculação pela Editora da UNILA, a EDUNILA. Nossa escolha editorial não foi aleatória. Desde a sua gênese, os responsáveis pela UNILA têm primado por preservar a sua memória, gerando, publicando e difundindo textos por meio de publicações próprias, tal qual pudemos comprovar pela leitura das reflexões propositivas eternizadas nos títulos *UNILA em Construção: um Projeto Universitário para a América Latina* e *UNILA – Consulta Internacional: Contribuições à Concepção, Organização e Proposta Político-Pedagógica da UNILA*, ambos publicados pelo Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA, 2009), instância que antecedeu a criação da universidade.

Com essa perspectiva memorialista e de valorização identitária, esperamos colaborar para preservar narrativas vividas no curso da primeira década de existência de uma universidade tão singular, emblemática e inspiradora. O livro deve ser entendido como um gesto de retribuição que nós, pesquisadores(as) e organizadores(as) desta obra, fazemos à Comunidade Unileira, seja pelo acolhimento, seja pelas valiosas contribuições à pesquisa de campo.

Resta-nos a expectativa de que os(as) autores(as) se orgulhem do que escreveram, a UNILA se sinta prestigiada com nosso gesto de homenagem pelos 10 anos de criação completados em 12 de janeiro de 2020, e, por fim, os(as) leitores(as) conheçam mais desse projeto universitário que, independentemente de bandeiras políticas, deve encher os(as) brasileiros(as), os(as) latino-americanos(as) e os(as)

caribenhos(as) de orgulho. Que outros(as) autores(as) se inspirem nesta iniciativa e contem mais e mais histórias capazes de revelar ao mundo a essência plural e solidária da Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

Manolita Correia Lima
Solange Rodrigues Bonomo Assumpção
Ivor Prolo
Rosilene Carla Vieira

PARTE 1

DESAFIOS ACADÊMICO- -PEDAGÓGICOS E DE GESTÃO



CAPÍTULO 1



O desafio de criar uma identidade a partir da universidade: o Ciclo Comum de Estudos da UNILA

Fábio Borges

Victoria Darling

1. DESAFIO NÃO MENOR DE CRIAR UMA IDENTIDADE LATINO-AMERICANA

Nosotros éramos hijos del despotismo ilustrado.
Creíamos en la inteligencia, no en la sabiduría.
Creíamos en la erudición, no en la cultura.
No sabíamos que la cultura era la memoria de los pueblos.
Y que toda cultura que no es popular, no es cultura.
Rodolfo Kusch (1962)

As universidades, como as conhecemos hoje, não surgiram na Europa. A Universidade de Qarawiyyin foi fundada por uma mulher no ano 859 em Marrocos (FRIAS, 2014, p. 2). Trata-se do centro de Educação Superior mais antigo do mundo e referência para as instituições criadas posteriormente. As universidades europeias da Idade Média, na sua vez, eram espaços de educação dignos de mosteiros, espaços de recreação intramural, de proteção da tradição e fontes de credibilidade para fins de justificação de assuntos públicos. O avanço científico é, desde os seus primórdios, o objetivo das universidades, e seus

processos de pesquisa consensual, sua missão mais importante. O método, a forma e o conteúdo da busca para atingir esse objetivo é indistinto, porque eles conseguiram manter os desafios de seu tempo com resiliência notável.

Na América Latina, a universidade veio de mãos dadas com o violento processo de colonização, tornando-se não apenas um repositório de ideias que justificariam a transformação civilizatória, mas, também, buscando reproduzir uma ordem social própria da metrópole. É possível afirmar que o modelo de educação que prevaleceu desde o século XVI na região tem sido *imitativo* (MARINI, 2008). Um formato institucional semelhante ao europeu foi transferido para as colônias. Apesar das diferenças sociais e culturais, o conhecimento que foi transmitido pretendia ser equivalente em ambos os lados do Atlântico.

No entanto, a universidade colonial também teve uma enorme influência nas ideias libertárias que deram origem à Independência. Inspirados pela Revolução Francesa, ideias e projetos de nação viajaram através de textos e intelectuais ilustres. Não é de surpreender que a maioria dos libertadores de nossos países tenha passado algum tempo vivendo e treinando na França ou na Espanha. O modelo da Independência foi indubitavelmente moldado por aquelas ideias esclarecidas, positivistas e, mais ainda, internalizadas pelas elites que, pouco a pouco, também passariam pelos espaços das universidades locais.

O século XIX veria algumas transformações. A influência francesa trouxe consigo o modelo da Universidade Napoleônica, que se sobrepôs e procurou enfraquecer a tradicional Universidade da Idade Média. Era um modelo universitário que servia à sociedade supostamente moderna, destinado à formação dos filhos dos latifundiários, funcionários públicos e comerciantes burgueses (SILVA; SONNTAG, 1980). De alguma forma, com a modernidade veio o desejo de mudança e a necessidade de se adaptar às regras, às rotinas e aos valores do sistema capitalista.

Ali, como aqui, o objetivo das instituições educacionais era reproduzir advogados, engenheiros, especialistas e comerciantes que construíssem e alimentassem a nova nação moderna. A universidade

tornou-se, então, um objetivo do Estado e, com isso, as leis e a ordem constitucional necessárias para manter a nova ordem.

O século XX desencadearia importantes mudanças. As universidades proclamavam autonomia e se distanciavam dos objetivos estabelecidos pelo Estado. Em maior ou menor grau, isso aconteceu em todos os países da região latino-americana, encontrando pouca resistência. A Reforma Universitária de Córdoba, na Argentina, foi um ponto de virada na organização, mas também nos conteúdos e missões das universidades da América Latina. Nada seria o mesmo em instituições de ensino superior após a Reforma.

O *Manifesto Liminar da Reforma Universitária* de junho de 1918, elaborado por Deodoro Roca, expressou de maneira contundente a missão anticlericalista e anti-imperialista das Universidades da América Latina independente (UNC, 1918). Em ações de tomada das universidades e decretando o autogoverno, os estudantes politizaram as salas de aula e exigiram o reconhecimento do conjunto dos trabalhadores. Em 1921, a Reforma teve reconhecimento nacional, logo após atingir dimensões continentais, com repercussões no Chile, Cuba, México, Brasil e Paraguai (BUSTELO, 2018).

As universidades da região têm no seu histórico uma forte tradição de luta e resistência. A forma em que elas funcionam na atualidade é resultado de disputas de longo termo e demandas de democratização sempre em processo de atualização. Elas têm elementos comuns às instituições da Europa, mas a vocação de explicar, entender e transformar a realidade social das sociedades desiguais que caracterizam o subcontinente tem marcado a trajetória da universidade latino-americana e a sua especificidade.

2. A UNIVERSIDADE LATINO-AMERICANA NO SÉCULO XX E OS DESAFIOS PARA O SÉCULO XXI

Os avanços do início do século XX nas universidades teriam um violento retrocesso com os golpes militares nos países do Cone Sul. Ao longo da década dos anos 60, com intensos debates sobre o caráter transformador da política e a consequente radicalização social que o processo social alcançou, a maioria das universidades teve que se distanciar obrigatoriamente das ditaduras cívico-militares.

A repressão foi ecoada nos porões da ditadura e no desaparecimento de pessoas, especialmente de estudantes. A Doutrina da Segurança Nacional permeava com a sua ideia de “guerra interna” os espaços de debate, bem como o conteúdo discutido. O papel transformador da educação não teria espaço nesse momento.

Em menos de três décadas, e com ecos de repressão, apesar das ditaduras terem chegado ao fim, instituições de ensino superior no início dos anos oitenta estavam enfraquecidas em sua presença nas classes populares, tanto que viu poucas inscrições de filhos de trabalhadores que aspiravam à ascensão social.

O aparecimento da chamada “sociedade do conhecimento”, dominada pela informação, pela revolução tecnológica e pela globalização, trouxe novas exigências às Universidades. Pedem-se lhes, agora, que prestem os necessários serviços de preparação dos cidadãos para uma sociedade que exige “literacia global”. Ou seja, devem ser capazes de manter a sua função tradicional de produção e transmissão do conhecimento. Este alargamento da missão tradicional das Universidades, e outros fatores ambientais, trouxeram consigo novas oportunidades de expansão, mas também novos problemas. O declínio das matrículas; a redução dos financiamentos públicos; o desenvolvimento das novas tecnologias [...] e o reconhecimento da existência de um mercado da educação (RUAO, 2017, p. 593).

A verdade é que, em conjunto com a enorme quantidade de mudanças trazidas pela revolução nas tecnologias de informação e comunicação, as universidades tiveram que se adaptar. A lógica da subsistência, dependendo dos recursos derivados do crescimento econômico no cenário internacional, acolheu novos atores que, sem ser estritamente educativos, passaram a influenciar as agendas, ou seja, a induzir quais assuntos devem ser estudados e pesquisados nas instituições de ensino na América Latina.

No Brasil, especialmente, atores privados começaram a investir em projetos universitários. Isso ampliou a lógica utilitarista das instituições, o que significa que a universidade deveria se dedicar a temas exclusivamente voltados ao mercado e com o objetivo de lucro, afetando temas e programas de estudo.

A universidade não é alheia às desigualdades socioeconômicas da sociedade brasileira. Considera-se que um terço dos estudantes das universidades públicas do país pertençam aos 10% mais ricos da sociedade (DIAS SOBRINHO; BRITO, 2008). Da mesma forma, os conteúdos oferecidos também fazem parte das condições de uma sociedade desigual, sujeita a regras internacionais. Desde a década de 1960, com o impulso do governo militar no Brasil,

os estudos e a proposta de câmbios apresentados pela USAID (United States Agency for International Development) tiveram grande impacto, eles acabaram sendo incorporados à Reforma da Educação Superior, em 1968. A Lei nº 5.540/68 sofreu profundas alterações na busca de aumentar a ciência da educação superior brasileira. Muitas dessas medidas ainda estão vigentes, por exemplo: o sistema departamental, a abolição da cátedra, a carreira de magistério superior, os regimes de tempo completo e dedicação exclusiva, o sistema semestral de créditos e a matrícula por disciplinas, a criação do conceito de campus universitário (em geral, em locais distantes dos aglomerados urbanos), a diversificação na duração dos cursos acadêmicos de graduação, a organização da pós-graduação e as suas estruturas de pesquisa etc. (DIAS SOBRINHO; BRITO, 2008, p. 490).

Sem dúvida, o período autoritário marcou fortemente a dinâmica das universidades e, com isso, as formas pelas quais o conhecimento é compartilhado e distribuído. A limitada autonomia universitária, em termos de temas, problemas a resolver e orçamento a distribuir, impacta na margem limitada concedida à criação de currículos e cursos de graduação e pós-graduação. O sistema de ensino superior no Brasil é composto por universidades privadas que superaram, em 2008, sete vezes o número de Universidades Federais de Ensino Superior (DIAS SOBRINHO; BRITO, 2008).

No período de 2003 a 2013, o total de IFES aumentou de 83 para 106, e o número de campi aumentou de 148 para 274. Dessa forma, o contingente de municípios brasileiros com pelo menos um campus ligado a IFES aumentou de 114 para 272 ao longo do período 2003-10. Na fase Expansão I (2003-06), a quantidade de vagas nas IFES subiu de 121,5 mil para 144 mil, o que significou uma expansão de 18,5%. Por outro lado, entre 2007, ano da implementação do Reuni, e 2013, o total de vagas nas IFES de todo o País subiu de 155 mil para 291,5 mil, o que representa um crescimento de 88,1% (OLIVEIRA, 2016, p. 1).

A expansão da universidade, a heterogeneidade territorial, a proliferação dos cursos de graduação e a diversidade social renovada, que moldaram a paisagem dos corredores das universidades, resultaram em uma nova perspectiva da missão e do papel da instituição na sociedade.

A expansão do sistema público de ensino confrontou-se com o estímulo excessivo que o setor privado obteve nas últimas décadas. A proliferação de instituições privadas veio acompanhada de uma crítica crescente à ineficácia das instituições federais e às supostas excessivas despesas públicas por parte de atores interessados na privatização das universidades. O assunto central da crítica tem sido o excessivo gasto que o Estado faz com o sistema federal de educação e a falta de retorno desse “gasto”. Devido à baixa taxa de penetração no ensino superior, a repetência, o abandono e a evasão, o dinheiro não estaria sendo corretamente investido. Os porta-vozes dessa perspectiva são os que apoiam o ajuste fiscal e a redução do

investimento público em direitos à saúde e à educação, assim como os neoliberais que entendem que o setor privado é o mais capaz, eficaz e transparente para desenvolver serviços. Trata-se de uma visão que, sustentada na ideia do mérito, deslegitima a luta pelos direitos sociais e a consideração da educação como dever do Estado. Entretanto, a educação superior no Brasil reflete a desigualdade social existente. Enquanto os estudantes das classes mais privilegiadas da sociedade – A e B – estudam de graça, e, muitas vezes, com bolsa de incentivo à pesquisa nas Instituições de Educação Superior públicas, os estudantes das classes menos favorecidas não conseguem ingressar na universidade e precisam trabalhar para pagar seus estudos.

3. UMA UNIVERSIDADE PARA A INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA

A UNILA é uma universidade criada no Brasil, por iniciativa do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2010. A universidade envolve, na atualidade, mais de quatro mil estudantes, provenientes de dezenove países da América Latina e do Caribe, procurando incentivar a integração regional. Desde o seu início, a UNILA visa priorizar o ingresso de estudantes de baixa renda, os provenientes de escolas públicas, assim como os negros e os pardos que compõem cotas de acesso o menos restritivo possível.

No currículo de cada um dos cursos de graduação que a universidade fornece, existe o Ciclo Comum de Estudos (UNILA, 2013), pensado para ser o grande diferencial, pois incentiva o pensamento crítico-filosófico, o bilinguismo e o conhecimento básico de aspectos que definem, em sua complexidade, a cultura da América Latina.

A primeira condição para liberar-se do subdesenvolvimento é escapar da obsessão de reproduzir o perfil daqueles que se autointitulam desenvolvidos. É assumir a própria identidade. Na crise de civilização que vivemos, somente a confiança em nós mesmos poderá nos restituir a esperança de chegar a bom porto (FURTADO apud LIMA, 2011, p. 122).

Em consonância com essa perspectiva, a UNILA representa a possibilidade do aprofundamento de um pensamento próprio, mais adequado às necessidades do continente, orientado à integração dos povos da região.

Em seus dez anos de existência, nós não só tivemos mudanças de governo, mas também de projeto político regional, nacional e de orientação à integração. A UNILA é um projeto politicamente em disputa. Por isso, a realização dos objetivos da universidade envolve não só a criação de conhecimento, mas também o necessário arranjo entre militância política, defesa de seu ideário fundacional e um trabalho acadêmico de qualidade.

Sublinhando os desafios, imersos num debate que possui a “antiga” universidade como referência a superar, “numa sociedade desencantada, o reencantamento da Universidade pode ser uma das vias de simbolizar o futuro. Tal papel é, sem dúvida, uma microutopia. Sem ela, em curto prazo, a Universidade só terá curto prazo” (SANTOS, 1995, p. 200). Nesse sentido, o papel do Ciclo Comum, hoje questionado por atores dentro e fora da própria universidade devido ao tempo que demanda e aos conhecimentos que envolve, pode ainda ser uma dessas microutopias de se pensar uma instituição educativa coerente com uma proposta epistêmico-política própria, comprometida com a integração.

Durante a instalação da cúpula da Comunidade dos Estados Latino-Americanos e Caribenhos (CELAC), realizada em Caracas, em 2011, Dilma Rousseff ressaltou a importância da UNILA:

Trata-se da primeira universidade plurilíngue e multicultural dedicada à região [...]. O Brasil é um país grande, mas só será um grande país se for capaz de construir com seus vizinhos uma integração que transforme nossa região e desenvolva suas potencialidades econômicas e sociais. E que é preciso avançar no processo de fortalecimento de criação de um projeto de crescimento solidário, no qual a prosperidade de um país produz também a prosperidade de todos (ROUSSEFF, 2011, s. p.).

O Brasil poderia exercer uma diplomacia da solidariedade que, ao mesmo tempo, respondesse a um interesse nacional estratégico.

Essa materialização do diálogo entre diferentes crenças, povos e culturas é um “laboratório vivo” para as diversas disciplinas e campos de conhecimento. Portanto, a universidade tem, ainda hoje, por missão contribuir com a integração por meio do conhecimento compartilhado e da cooperação solidária.

O interesse dessas experiências ainda em construção reside justamente no caráter inovador e inacabado de sua proposta, que distingue o projeto de integração vigente dos modelos tradicionais adotados na Europa e, anteriormente, na América Latina. É nele que se depositam as expectativas de uma alternativa ao capitalismo, em cada Estado, que autorize a inserção soberana da região na nova ordem mundial, sob a perspectiva de um processo contra-hegemônico (SARTI, 2011, p. 178).

4. O CICLO COMUM E A INTERDISCIPLINARIDADE

O Ciclo Comum de Estudos na UNILA tem um papel central para diferenciá-la de outras universidades brasileiras, pois busca incentivar a reflexão crítica, o bilinguismo e um conhecimento básico da região latino-americana e caribenha para, a partir disso, o discente se sensibilizar e aplicar seus conhecimentos para resolver problemas específicos dessa região. Fernando Haddad, ministro da Educação do governo Lula, na ocasião da posse da Comissão de Implantação da UNILA, em março de 2008, ressaltou que quanto mais ousado e coerente fosse o projeto, maior seria a chance de sucesso e maior a possibilidade de que a instituição pudesse oferecer rapidamente ao continente uma experiência que realmente servisse de exemplo para outras áreas de cooperação. E concluiu: “pretende-se criar, efetivamente, na educação, um novo paradigma, para que outros setores possam também se adequar aos novos tempos” (HADDAD apud IMEA, 2009, p. 16).

O Ciclo Comum busca a criação de um mesmo código em uma universidade originalmente diversa. A ciência do século XX passava por uma crise óbvia, com o desencantamento da universidade, e para superar isso é fundamental a criação de um pensamento crítico. O bilinguismo também é basilar na medida em que serve tanto como mecanismo acolhedor como ao mesmo tempo é necessário para a compreensão dos conteúdos ministrados em dois idiomas. E, finalmente, um conhecimento básico da região latino-americana e caribenha trabalha no sentido de aprofundarmos nossa identidade.

Nesse contexto, o Ciclo Comum de Estudos, que é o tronco inicial de todos os cursos de graduação oferecidos (ele é concentrado nos três primeiros semestres de todas as carreiras), representa a possibilidade da criação de um código comum de saberes em um entorno complexo, caracterizado pela diversidade. Os sujeitos sociais não existem separados de seu ambiente social, do seu contexto histórico e dos sistemas de significados compartilhados; em consequência, a universidade, a partir da criação de debates e do aprofundamento de conhecimento crítico, pretende contribuir na construção de uma identidade comum latino-americana e caribenha, sinalizando os pontos fortes e as divergências dos projetos de sociedade ainda em construção.

Entretanto, em referência à famosa frase de Hegel sobre o “reino animal do espírito”, o ambiente universitário, sem dúvida, padece de um debate pedagógico e político que consiga transcender as vaidades e ambições individuais. Nesse sentido, a construção do Plano Pedagógico do Ciclo Comum (PPCC), entre 2010 e 2012, estava imersa em debates intermináveis e tensos, porém ainda sob um ambiente saudável de “universidade inovadora”, onde docentes, técnicos e discentes de 16 cursos diferentes (na época) conseguiram construir quase que consensualmente o que deveria ser um conteúdo básico a todos os alunos da UNILA.

Formalmente, o Ciclo Comum está conformado pelas disciplinas: Língua Portuguesa ou Língua Espanhola (níveis inicial, intermediário e intermediário-avançado); Introdução ao Pensamento Científico, Ética e Ciência; e Fundamentos de América Latina (I, II e III) (UNILA, 2013).

Em relação a Línguas, o documento esclarece que falantes bilíngues apresentam diferentes graus de bilinguismo, isto é, “os diferentes estágios de bilinguismo pelos quais os indivíduos portadores da condição de bilíngue passam na sua trajetória de vida” (SAVEDRA apud UNILA, 2013, p. 7). Também nesse documento argumenta-se que diversos estudos relacionados ao ensino de línguas adicionais/estrangeiras oferecem propostas de desenvolvimento dessas habilidades. O PPCC destaca o Marco Comum Europeu de Referência para Ensino de Línguas e o Novo Plano Curricular que oferece uma proposta de ensino específica do par linguístico espanhol-português (CONSEJO, 2013; INSTITUTO, 2013).

No PPCC se explica também que:

Para pensar as Línguas deve considerar-se que o processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais é comumente dividido em níveis nos quais o aprendiz desenvolve conhecimentos gramaticais, pragmático-discursivos e culturais da língua-alvo, tornando-se tanto agente social como intercultural. Nos níveis básicos considera-se que os estudantes possuirão um repertório da língua-alvo muito limitado, podendo interagir de uma forma simples, desde que o interlocutor o auxilie. É necessário desenvolver conteúdos gramaticais, pragmáticos e culturais que lhes permitam atender às necessidades imediatas relacionadas às situações cotidianas (UNILA, 2013, p. 7).

A disciplina Introdução ao Pensamento Científico (Epistemologia e Metodologia, semestre I) busca acercar-se dos conceitos básicos do pensamento filosófico. O documento relata que os professores da área consideram necessária uma carga horária inicial de sessenta horas para que o aluno tenha uma aproximação geral dos principais problemas da filosofia propriamente ocidental. Posteriormente, que desenvolva as primeiras habilidades na identificação de diferentes argumentos filosóficos, distinga as variantes das estratégias argumentativas e reconheça os pontos falhos na formulação e fundamentação de diferentes metodologias de produção do conhecimento. O documento conclui que “inclusive, faz parte desta primeira aproximação ao pensamento filosófico que o aluno possa identificar como

sua área do conhecimento pode contribuir para a integração latino-americana” (UNILA, 2013, p. 6).

O PPCC explica que a disciplina Ética e Ciência (Epistemologia e Filosofia, semestre II) também demanda a carga horária de sessenta horas e que tem o intuito de que o aluno possa relacionar os problemas filosóficos ao modelo de sociedade derivado da filosofia ocidental e aprofundar sua percepção sobre a relação entre produção científica, desenvolvimento tecnológico e problemas éticos e, finalmente, se apropriar das propostas teóricas oriundas de América Latina (UNILA, 2013, p. 6). Uma reflexão necessária é de como cortar horas de aula ofertando os mesmos conteúdos em profundidade?

América Latina: Sociedade, Cultura e Integração foi o primeiro nome designado à disciplina que originalmente foi criada para refletir sobre a complexidade da região latino-americana. Esta matéria integrou, durante os três primeiros semestres de funcionamento da universidade – de agosto de 2010 a dezembro de 2011 –, o Primeiro Ciclo de Estudos da UNILA, que era comum a todos os cursos oferecidos pela instituição. 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”. A nova modalidade começou a ser implementada no primeiro semestre de 2012, portanto, o quarto semestre de funcionamento da UNILA.

Em seu PPC original estava escrito que:

a proposta do primeiro semestre de Fundamentos de América Latina é 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. Os conteúdos foram articulados particularizando “marcos” históricos que, conduzidos como trajetória, permitem tecer uma ponte analítica que vai desde o estudo das sociedades pré-hispânicas e o processo de colonização, até o presente (UNILA, 2013, p. 9-10).

A interdisciplinaridade é a marca central desses conhecimentos desenvolvidos com uso de materiais historiográficos, mas também sociológicos e econômicos. A diversidade de origem dos alunos ajuda no intercâmbio de identidades, mas também da heterogeneidade da

região. Esta disciplina, chamada Fundamentos de América Latina I, era oferecida por três professores que intervinham intermitentemente ao longo do semestre. O funcionamento pedagógico era o seguinte: existia um professor “articulador”, que oferecia a maior parte das aulas, e dois professores “colaboradores”, que intervinham com três aulas cada um, no decorrer do semestre. Cada um dos colaboradores oferecia os conteúdos específicos, nos quais era especialista. O professor articulador dedicava-se a integrar ou articular os diversos conteúdos das classes e, desse modo, a “costurar” as diversas temáticas, mantendo a linearidade temática.

Os principais temas da disciplina Fundamentos de América Latina I são: a conquista e colonização de América; os processos de independência nos países da região; os governos nacional-populares; o *boom* da literatura latino-americana; as vanguardas artísticas; a perspectiva da CEPAL do desenvolvimento e as teorias da dependência dos anos 60; a revolução cubana; os governos autoritários militares; e o processo de redemocratização. Posteriormente analisam-se as transformações dos anos noventa e os governos caracterizados como progressistas do século XXI.

A disciplina Fundamentos de América Latina II também tem caráter interdisciplinar para a compreensão da região em sua diversidade. São trabalhados aspectos multiculturais e se apresenta 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 (UNILA, 2013, p. 9).

O leque de conteúdos compartilhados incorpora uma aposta diversa em sua metodologia, levando em consideração elementos advindos de várias áreas. Uma vez mais, se considerava a presença de um articulador que efetivamente conhecia e dava sequência a todos os conteúdos a serem oferecidos, e dois professores colaboradores que ministravam aulas em temas específicos de seu conhecimento, colaborando com um enriquecimento geral dos conteúdos e da própria formação contínua docente. Analisavam-se temáticas como a questão da negritude na região; a temática indígena; o Estado pluricultural e os seus debates; a grande mídia e seus impactos, entre outros temas/problemas atuais.

Em seu PPC:

Por sua vez, 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. Com esse fim, colocam-se quatro eixos temáticos que processam os diversos aspectos que compõem a análise do referido modelo. O primeiro eixo, “o desenvolvimento das cidades latino-americanas”, concerne à dinâmica urbana própria da região, abordando desde a especificidade das cidades pré-hispânicas, a criação das cidades coloniais do século XIX, até sua distribuição espacial atual. O segundo eixo, “desenvolvimento rural”, remete à análise da estrutura fundiária na América Latina, detendo-se tanto em sua configuração atual como na correlação de forças que pugna por sua transformação. O terceiro eixo, “integração por meio de obras de infraestrutura na América Latina”, aborda as diversas iniciativas que propõem uma possível integração física por meio da adesão de novas obras de engenharia no território. Recuperam-se, com este fim, diversos materiais que questionam e, por sua vez, viabilizam um conhecimento técnico de iniciativas que devem se conhecer para entender os procedimentos para estabelecer as bases materiais para a integração. O quarto e último eixo que compõe a disciplina Fundamentos de América Latina III aborda “a biodiversidade na América Latina”. Este conjunto de aulas fecha o estudo de problemas atuais e reflete sobre biomas e ecossistemas próprios da região. “Abordam-se desde problemas de conservação até iniciativas de emprego de energias renováveis entre outras inovações” (UNILA, 2013, p. 10).

O documento também explicita que “além de contar com quatro eixos que se vinculam, propiciando uma visão crítica sobre o modelo de desenvolvimento latino-americano atual, a dinâmica pedagógica de Fundamentos de América Latina corresponde a uma prática inovadora como práxis de ensino em educação superior” (UNILA, 2013, p. 10), já que, nessa disciplina, são dois professores de áreas distintas que se encontram presentes em cada aula. Como se pode perceber, a configuração do eixo de Fundamentos de América Latina traz à baila a interdisciplinaridade tanto nos conteúdos oferecidos, quanto ao modo de abordá-los pedagogicamente (QUADRO 1).

QUADRO 1 - Sistematização do Projeto Pedagógico do Ciclo Comum (2013)

Eixos de Conteúdos	Línguas	Epistemologia e Metodologia	Fundamentos de América Latina
	Componente curricular		Componente curricular
Semestre I	Língua Adicional Espanhol ou Português Básico	0 créditos / 0 horas	Fundamentos de América Latina I
	8 créditos / 120 horas		4 créditos / 60 horas
	Sem pré-requisitos		Sem pré-requisitos
	Componente curricular	Componente curricular	Componente curricular
Semestre II	Língua Adicional Espanhol ou Português Intermediário I	Introdução ao Pensamento Científico	Fundamentos de América Latina II
	8 créditos / 120 horas	4 créditos / 60 horas	4 créditos / 60 horas
	Pré-requisitos: - Língua Adicional Espanhol ou Português Básico.	Sem pré-requisitos.	Sem pré-requisitos.

Eixos de Conteúdos	Línguas	Epistemologia e Metodologia	Fundamentos de América Latina
	Componente curricular	Componente curricular	Componente curricular
Semestre III	Língua Adicional Espanhol ou Português Intermediário II	Ética e Ciência	Fundamentos de América Latina III
	4 créditos / 60 horas	4 créditos / 60 horas	2 créditos / 30 horas
	Pré-requisitos: - Língua adicional Espanhol ou Português Básico. - Língua Adicional Espanhol ou Português Intermediário I.	Sem pré-requisitos.	Pré-requisitos: - Fundamentos de América Latina I. - Fundamentos de América Latina II.

Fonte: elaborada pelos autores (2013).

Neste contexto, a interdisciplinaridade é entendida como:

a convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, não pertencentes à mesma classe, que contribua para o avanço das fronteiras da ciência e tecnologia, transfira métodos de uma área para outra, gerando novos conhecimentos ou disciplinas e faça surgir um novo profissional com um perfil distinto dos existentes, com formação básica sólida e integradora (CAPES, 2010, p. 135).

Seguindo essa linha, é fundamental levar em consideração a atual crise pela qual a universidade passa, em que o conhecimento tem sido fragmentado e hiperespecializado, com resultados desastrosos para a solução de problemas complexos da sociedade contemporânea (MORIN, 2010).

5. ENFRENTANDO OS LIMITES DO CONHECIDO

O intelectual chileno Hugo Zemelman considera que nada é mais difícil do que ver aquilo que nunca antes tinha sido visto. Assim aparece a tentação de colocar nomes velhos a coisas novas e, no caso, forçar a realidade para que ela seja algo parecido ao que já conhecemos, ou seja, algo fácil de nomear. Nesse sentido, aquilo que confronta com a epistemologia tradicional europeia é considerado, na maioria das vezes, um conhecimento subalterno. Os estudos latino-americanos são criticados pela sua falta de rigorosidade, por suas generalizações e pela ausência de método próprio. No entanto, o conhecimento da região significa o acercamento a dimensões problemáticas próprias que aproximam conhecimento e realidade social.

No interior da UNILA, o Ciclo Comum de Estudos sofreu muitas críticas nos primeiros anos de existência por parte de professores de áreas de exatas e técnico-administrativos em educação que não tinham conhecimentos prévios dos estudos sociais da região. Essa mirada crítica, acompanhada pelo câmbio de rumo político do país, foi se fortalecendo. Do ponto de vista político, forças internas da universidade, contrárias ao Ciclo Comum, trabalharam em dois sentidos para limitar ou até pôr fim ao modelo pedagógico: primeiramente, argumentavam que a carga horária era excessiva e prejudicava os conhecimentos específicos necessários a cada curso; secundariamente, houve um questionamento sobre a duplicidade da atribuição de créditos aos professores que atuavam concomitantemente na disciplina (articulador e colaborador), ou seja, isso não poderia ser permitido por possíveis problemas com a Controladoria-Geral da União.

Ambos os movimentos demonstram as limitações da visão de vários docentes sobre a própria especificidade e vocação da UNILA e atacam dois de seus pilares: uma universidade com caráter inovador e o desenvolvimento de conhecimento desde a América Latina, aspecto esse que merece uma reflexão profunda em um futuro trabalho. E, aqui, um questionamento válido: como formar latino-ame-

ricanistas sem especialistas nesse assunto e com docentes formados em uma tradição disciplinar? Uma resposta muito interessante foi dada pelo ex-diretor do Instituto Latino-Americano de Estado, Sociedade e Política, professor Félix Pablo Friggeri, que, na ocasião da formatura de uma das turmas, argumentou que “a UNILA só será UNILA quando os discentes da própria instituição ocupem os postos de professores”.

As duas últimas administrações da Universidade (Sobrinho e Vieira – 2014-2020) mostraram uma certa falta de ousadia e sucumbiram aos pleitos de que cada turma em Fundamentos de América Latina deveria ter apenas um professor, em claro retrocesso pedagógico e golpe contra a perspectiva interdisciplinar, valiosa para a construção de um conhecimento *desde abajo*. Como se nota, a complexidade da gestão administrativa e pedagógica do Ciclo Comum é enorme, envolve mais de 100 docentes ao mesmo tempo, o que demanda habilidade de coordenação, e, ao mesmo tempo, exige manter resistência na sempre presente crítica à carga horária e aos temas compartilhados em Fundamentos de América Latina. O certo é que a tarefa de inovar na construção do currículo e na metodologia de ensino de temas que abordam a questão sobre a identidade e os rumos da América Latina não é simples. A convergência só pode acontecer em um clima de consenso político, administrativo e pedagógico. Porém, o mapa da região mostra importantes divergências políticas com rumos distantes e cenários incertos no que atinge a integração da América Latina. O desafio ainda é imenso e deixa política e administrativamente a UNILA em condições de quase isolamento devido ao plano de desenvolvimento geral do Brasil atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da experiência de cinco anos envolvidos diretamente no Ciclo Comum e na vida universitária de maneira ampla, temos a convicção de que a UNILA não pode perder a sua alma. Aliás, consideramos que ela deva propiciar a gestão democrática e o incentivo para que sejam incorporados os setores sociais tradicionalmente excluídos da educação superior. Torna-se necessário, mais do que nunca, no atual contexto nacional, continuar o trabalho e a militância por uma universidade pública, popular, de qualidade e, no nosso caso específico, que fomente a integração latino-americana, assim como foi previsto na fundação da universidade.

As razões que reforçam essas convicções são simples: a diversidade de identidades que convivem na UNILA nos ajuda a enfrentar os desafios de um continente que continua sendo dominado por elites, donas dos mais importantes grupos econômicos, marcado pela desigualdade de oportunidades (étnicas, raciais, de gênero e de condição socioeconômica). Ainda, na UNILA, a paridade¹, em termos de participação docente, discente e dos técnico-administrativos em educação nas instâncias decisórias da universidade, gerava, até pouco tempo, uma ampla pluralidade de vozes e compromissos. Portanto, esta pauta afetou as agendas de ensino, pesquisa e extensão, gerando um impulso ao *conocimiento desde abajo*, tão necessário a um continente marcado tanto pela exclusão de maiorias como pelo colonialismo do saber, tradicionalmente eurocêntrico. Essa instância paritária foi, infelizmente, derrubada.

No entanto, estamos vivenciando os primeiros anos de funcionamento da UNILA e já podemos perceber que ela está alcançando os mais importantes dos seus objetivos fundamentais: a inclusão social

1 A paridade foi a regra de representação e votação no Conselho Universitário da UNILA desde a fundação da instituição até finais de 2015. Implicava a participação dos servidores técnico-administrativos em educação, servidores docentes e estudantes em partes iguais (33,3%). A paridade foi influenciada pela Reforma de Córdoba, no intuito de outorgar às três categorias presentes na universidade as mesmas prerrogativas e responsabilidades na tomada de decisões. Nossa hipótese é que essa participação democrática gerou mais comprometimento e melhor qualidade e legitimidade nas decisões tomadas no Conselho Universitário da UNILA.

com qualidade no ensino, pesquisa e extensão – tanto que a maioria dos cursos obtiveram notas altas atribuídas pelo Ministério da Educação e os egressos entraram em várias pós-graduações de prestígio no Brasil ou estão trabalhando em Organismos Internacionais –; e o desenvolvimento de agendas de pesquisa inovadoras e estratégicas para a construção de um conhecimento regional desde uma perspectiva crítica própria.

Dessa forma, poderíamos fazer o questionamento sobre o papel do Ciclo Comum de Estudos nesses resultados. A nosso juízo, a relação é direta, pois, no atual momento eleitoral que o Brasil vive, fica claro que o nível de ignorância em História sobre informações que seriam consideradas básicas é enorme, gerando apoio a movimentos obscurantistas contrários à democracia, às minorias e à inclusão social.

Uma das metas da instituição, aliás, é formar profissionais aptos a contribuir com a integração regional. Nesse sentido, a meta de manter o equilíbrio entre discentes brasileiros e dos demais países latino-americanos foi fundamental para transformar a universidade em um “laboratório vivo” para a integração. Por exemplo, em uma sala de aula no curso de Relações Internacionais é possível ter alunos procedentes de mais de dez nacionalidades, o que gera uma pluralidade de ideias e pesquisas de primeira qualidade sobre os países vizinhos, promovidas por docentes e discentes sobre suas próprias regiões. Esse elemento é extremamente estratégico para o Brasil, pois, analisando os diversos cursos, os discentes desenvolvem pesquisas sobre temas de interesse para o país e que seriam marginalizados em outros centros de excelência da área. Para citar alguns casos, foram desenvolvidos diversos estudos sobre o processo decisório na política externa do Paraguai, por alunos paraguaios; sobre a crise do gás entre Bolívia e Brasil, por bolivianos; conflitos socioambientais relativos ao Projeto de Infraestrutura Latino-Americana e sobre a Guerra do Pacífico, por peruanos e chilenos, e assim por diante. A construção deste conhecimento da região por uma perspectiva pró-

pria é original e muito desejável para a prevenção de conflitos, entre outros fatores².

A excelência da UNILA está intimamente relacionada ao seu perfil inclusivo, popular, democrático e com ênfase em temas que são marginalizados nas universidades tradicionais, em virtude do pensamento colonial e eurocêntrico, ou seja, a excelência é garantida pelo papel social que a universidade deve ter, por sua originalidade, mas também pelo rigor acadêmico. Essa iniciativa, na qual o Ciclo Comum de Estudos tem um papel fundamental, é, de fato, um microcosmo valioso da integração, que exige repensar o nosso universo epistêmico, mas também a viabilidade das microutopias.

2 É simbólico que o primeiro doutorado da UNILA seja na área de Relações Internacionais em convênio com o Instituto de Relações Internacionais (IRI) da PUC do Rio de Janeiro – além de uma das pioneiras no Brasil, é reconhecidamente uma instituição de excelência nesse campo.

REFERÊNCIAS

BUSTELO, N. Un fantasma que recorrió América Latina. *Nueva Sociedad*, n. 275, Buenos Aires, maio/jun., 2018.

CAPES. Plano Nacional de Pós-Graduação, 2011-2020. Brasília: CAPES, 2010.

CONSEJO de Europa (2013). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación: MECD – Anaya. Disponível em: www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco. Madrid. Acesso em: 14 mar. 2013.

DIAS SOBRINHO, J.; BRITO, M. La educación superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 487-507, 2008.

FRIAS, S. Fatima al-Fihri – um retrato possível da fundadora da Universidade Qarawiyyin em Fez. *Revista Faces de Eva. Estudos sobre a Mulher*, n. 32, Lisboa, 2014.

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

INSTITUTO Cervantes (2006). Plan curricular. Niveles de referencia para el español: Instituto Cervantes – Biblioteca nueva. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/. Madrid. Acesso em: 14 mar. 2013.

LIMA, M. C. *Região e desenvolvimento do capitalismo contemporâneo: uma interpretação crítica*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

MARINI, R. M. Origen y trayectoria de la sociología latinoamericana. In: MARINI, R. M. *América Latina, dependencia y globalización. Fundamentos conceptuales*. Bogotá: Siglo del Hombre – CLACSO, 2008.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

OLIVEIRA, L. L. Políticas recentes de expansão das Instituições Federais de Ensino Superior, *Carta de Conjuntura*, Governo do Estado, Rio Grande do Sul, ano 25, n. 10, 2016. Disponível em: www.carta.fee.tche.br. Acesso em: 7 jun. 2018.

ROUSSEFF, Dilma. *PRESIDENTA Dilma propõe que UNILA se converta em braço acadêmico da CELAC*. (2011). Disponível em: www.unila.edu.br/node/366. Acesso em: jan. 2012.

RUAO, T. O papel da identidade e da imagem na gestão das Universidades em: 4to. SOPCOM, *Livro de Atas*, 2017. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/ruao-teresa-papel-identidade-imagem-gestao-universidades.pdf>. Acesso em: jun. 2018, p. 591-601.

SANTOS, B. *Pelas mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento, 1995.

SARTI, I. A arquitetura política e os desafios da institucionalidade na integração sul-americana. In: CERQUEIRA FILHO, G. (Org.). *Sulamérica Comunidade Imaginada: emancipação e integração*. Niterói: EdUFF, p. 177-191, 2011.

SILVA, H.; SONNTAG, H.R. *Universidad, dependencia y revolución*. México: Siglo XXI, 1980.

UNILA. *Projeto Pedagógico Ciclo Comum de Estudos*. Foz do Iguaçu, 2013. Disponível em: https://unila.edu.br/sites/default/files/anexo_da_resolucao_009-2013_-_ppc_ciclo_comum_de_estudos.pdf. Acesso em: 23 ago. 2018.

UNC. Universidad Nacional de Córdoba. *Manifiesto Liminar*. Córdoba, 1918 (2020). Disponível em: <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>. Acesso em: 2 de jun. 2020.

CAPÍTULO 2



Extensão: o papel da universidade na intermediação com a comunidade

Angela Maria de Souza

Fernando Cesar Mendes Barbosa

1. EXTENSÃO E UNIVERSIDADE: CONSTRUINDO SABERES NA FRONTEIRA TRINACIONAL E NA AMÉRICA LATINA

Se, por um lado, as discussões relacionadas às universidades e ao ensino superior passam necessariamente pela reflexão a respeito das relações que são estabelecidas entre essas instituições e as comunidades nas quais estão inseridas, questionando aspectos importantes de sua inserção social e de agente facilitador na construção e na troca de saberes coletivos, por outro, essas discussões são ampliadas quando pensamos a relação que se estabelece entre a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), a região de fronteira trinacional na qual está inserida e toda a América Latina.

Pensar uma universidade inserida em um espaço com dinâmicas próprias, particulares e específicas, como é a fronteira trinacional – região muitas vezes bastante distante das políticas públicas pensadas para as demais regiões do país, inclusive em relação ao ensino

superior –, constitui um grande desafio, que se coloca, sobretudo, em razão da necessidade do estabelecimento de uma relação com a comunidade local que seja capaz de reconhecer nas dinâmicas da região de fronteira e na vida dos residentes fronteiriços a razão legitimadora da própria universidade.

Aliás, essa particularidade das regiões de fronteira e dos cidadãos que vivem nela foi recentemente materializada na Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que instituiu a nova lei de migração e expressamente desconsiderou os residentes fronteiriços como migrantes (BRASIL, 2017). O não reconhecimento dos residentes fronteiriços como migrantes pode sinalizar realidades específicas e dinâmicas próprias para a região de fronteira e para os cidadãos que nela habitam. Por outro lado, pode apontar para a necessidade de também esses cidadãos não serem pensados e considerados em políticas migratórias. Ou seja, não serem considerados migrantes não pode ser um pressuposto para que não sejam incluídos em políticas migratórias. Contrariamente, o que se espera é que os residentes fronteiriços e a própria região de fronteira sejam trazidos para o debate que considera a construção de saberes socialmente partilhados. É nesse contexto que se insere a UNILA.

Criada em 12 de janeiro de 2010, pela Lei nº 12.189 (BRASIL, 2010), a UNILA possui entre seus objetivos principais a formação de “recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina [...]” (BRASIL, 2010, p. 1). Dessa maneira, a relação que se estabelece entre a UNILA e a sociedade não é apenas local, marcada pelas dinâmicas da região de fronteira, mas, também, pelas próprias particularidades da América Latina. O diálogo proposto, nesse sentido, é ampliado e precisa necessariamente considerar os processos históricos de desigualdade socioeconômica e de naturalização da pobreza e as forças hegemônicas, de toda ordem, que insistem na marcação da dependência do continente, enfraquecendo, dessa maneira, uma identidade latino-americana. É nesse contexto de construção de saberes coletivos como contribuição à integração latino-americana que a UNILA também se insere.

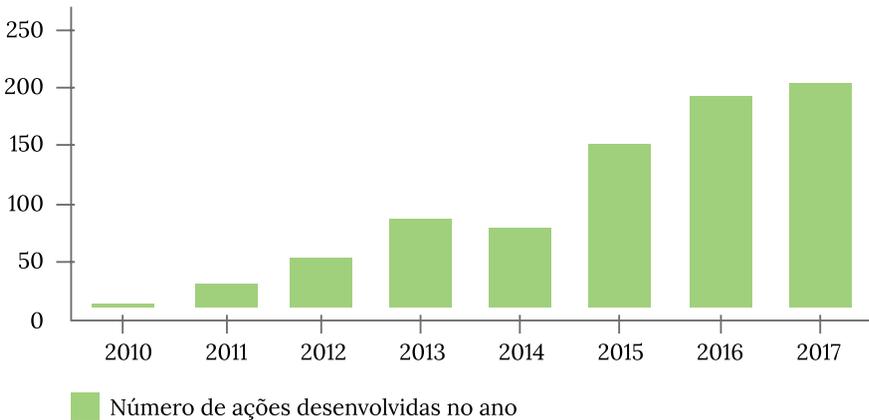
Definidos os olhares e os cenários a partir dos quais a UNILA estabeleceria sua relação dialógica, tanto com a comunidade local, quanto com a comunidade latino-americana, eram necessárias ações que pudessem criar as condições necessárias para que a universidade começasse a ser construída de maneira participativa e sempre atenta ao diálogo intenso com a comunidade. Para isso, cumprenos lembrar que vários desafios foram observados por ocasião do lançamento, pela Pró-Reitoria de Extensão, em 2011, de um dos primeiros editais que selecionaria ações que seriam desenvolvidas na região. Observamos que muitos dos servidores (docentes e técnicos) interessados na propositura de uma ação de extensão (projeto, curso ou evento) tratavam sua proposta como se fosse a primeira iniciativa na região relacionada àquele tema. A preocupação decorreu, sobretudo, do fato de já haver na cidade um *campus* da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), no qual os docentes dessa instituição já desenvolviam inúmeras ações de extensão, muitas delas relacionadas a temas de região de fronteira.

Em certa medida, esse fato até poderia ser justificado em razão de a UNILA ser, à época, uma universidade com pouco mais de um ano de criação e com docentes que, em sua maioria, haviam acabado de chegar à região. No entanto, esse fato despertou nossa atenção para a necessidade de a Pró-Reitoria de Extensão da UNILA agir como facilitadora no processo de construção de saberes entre a universidade e a comunidade. Nesse caso específico, não bastaria considerarmos a extensão como “ponte entre a comunidade e a universidade”. A realidade mostrava-se mais complexa e era necessário que a própria comunidade fizesse parte desse processo, não apenas como destinatários das ações de extensão, mas, principalmente, como titulares, interessados e participantes, de forma que os saberes que já estavam sendo construídos social e culturalmente na região fossem considerados na apresentação de novas ações de extensão, inclusive na ampliação e no fortalecimento do diálogo com ações de extensão já desenvolvidas pelos servidores da Unioeste.

Nesse sentido, o diálogo com a Unioeste, assim como com inúmeras outras instituições, foi iniciado e teve importante repercussão

no decorrer do tempo e das ações de extensão da UNILA. Para além do desenvolvimento de ações conjuntas com outras instituições e em outros espaços, houve uma importante alteração quantitativa na apresentação de ações de extensão, de maneira que, no período de 2010 a 2017, houve expressiva alteração na quantidade de ações propostas (FIGURA 1).

FIGURA 1 - Evolução das Ações de Extensão na UNILA 2010 a 2017



Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados da Pró-Reitoria de Extensão da UNILA (2018).

Essa alteração na quantidade de ações propostas resultou, em certa medida, na ampliação e no fortalecimento de parcerias locais, tanto na execução quanto na estruturação de ações importantes para a comunidade.

As parcerias sempre foram fundamentais para o desenvolvimento da ação de extensão. Além da Unioeste, o Centro de Direitos Humanos, as escolas e colégios públicos da cidade e de municípios vizinhos, centros comunitários de bairros, associações, órgãos públicos das diferentes áreas (educação, saúde, cultura, trabalho, assistência social etc.), grupos artístico-culturais, movimentos sociais, entre muitos outros, se fizeram presentes como parceiros atuantes nas ações de extensão. Muitas demandas surgiram e foram apresentadas

a partir de necessidades de grupos que viam na universidade uma possibilidade de atuação conjunta. E assim muitas ações se efetivaram.

Um espaço importante para estreitarmos a relação com a comunidade interna e com as parcerias estabelecidas na região foi o Seminário de Extensão da UNILA (SEUNI). O primeiro ocorreu em 2013, contou com a participação de estudantes, técnicos e docentes e teve como objetivo principal “promover espaços de diálogo e socialização de conhecimentos por meio das ações de extensão, transformando o espaço universitário em um ambiente democrático e participativo para a comunidade” (SEUNI, 2013, p. 5). Além de um espaço de apresentação de trabalhos com a participação das comunidades acadêmica e externa, o evento foi pensado como um importante espaço de definição das práticas institucionais de extensão da UNILA. Neste sentido, concretiza-se o diálogo com o Fórum de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX)¹ principalmente para definir parâmetros e diretrizes norteadoras da extensão na UNILA.

Com os mesmos propósitos, foi realizado o II SEUNI, que teve como principal fundamento o fortalecimento da participação da comunidade externa nas ações de extensão. Especificamente nesse seminário, objetivou-se que essa participação tivesse efeitos diretos na construção de uma política universitária de extensão, que futuramente resultaria na Política de Extensão da UNILA. Esse seminário contou com grande participação de pessoas das comunidades interna e externa e se constituiu em um momento importante de trocas de experiências e construção conjunta de conhecimentos.

Todas as atividades realizadas durante o II SEUNI, por meio da troca de saberes e de conhecimentos construídos coletivamente, evidenciaram que a extensão seria uma das maneiras pela qual a universidade se constituiria como espaço dialógico. A partir da preocupação com a formação de estudantes atentos aos problemas e às particularidades de toda a América Latina, a UNILA seria fortalecida pela indissociabilidade das suas funções essenciais – a extensão, o

1 No I SEUNI foi realizada a conferência de abertura intitulada *Educação para a Cidadania e Extensão Universitária*, ministrada pela então Pró-Reitora de Extensão da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)/PR, Prof^a. Gisele Quimelli, que também era coordenadora da Regional Sul do FORPROEX.

ensino e a pesquisa – e, assim, se consolidariam as bases de uma universidade inclusiva.

O III SEUNI, que ocorreu no final de ano de 2014, teve como foco principal a apresentação de trabalhos, porém foram modificados a forma e o local de realização do seminário. Geralmente o SEUNI ocorria na universidade; este, no entanto, aconteceu no Colégio Estadual Ayrton Senna da Silva. A proposta deste SEUNI foi previamente apresentada e discutida com os(as) educadores(as) do colégio. Foi uma experiência nova: a apresentação de trabalhos foi elaborada através da proposição de atividades voltadas à comunidade escolar, com oficinas, apresentações artístico-musicais (nas quais também participaram docentes e alunos da escola), aulas de idiomas, feira de profissões, apresentação da UNILA e de seus cursos de graduação, entre outras. O evento, que fez parte do Dia da Comunidade, organizado pelo colégio, apresentou as ações de extensão em forma de painéis, montados no ginásio. Bolsistas, voluntários e coordenadores das ações apresentaram seus trabalhos ao público visitante, composto principalmente por estudantes.

O IV SEUNI ocorreu no início do ano de 2016 e foi um espaço de apresentação das ações de extensão da UNILA, dando continuidade ao diálogo acerca da Creditação da Extensão da UNILA, iniciado no II SEUNI. O evento contou também com uma programação especial voltada para os estudantes do ensino médio da região. Esta ação de extensão, intitulada “UNILA e ENEM: Vem com a gente”, tinha como um de seus principais objetivos apresentar a universidade ao estudante de ensino médio a partir de seus cursos de graduação, laboratórios, biblioteca, ações de extensão e pesquisa e formas de ingresso, por meio de visitas guiadas em articulação com o projeto desenvolvido pela Secretaria de Comunicação (SECOM) da UNILA.

O V SEUNI ocorreu no final de 2016, juntamente ao 5º Encontro de Iniciação Científica. Da mesma forma que as edições anteriores, o seminário apresentou suas ações de extensão e contou com intensa participação da comunidade externa, principalmente dos estudantes do ensino médio, por meio de visitas guiadas, exposição de pôsteres das ações de extensão e atividades artístico-culturais. Ao final, foi

realizada a mesa *O papel da universidade na proposição de Políticas Públicas*, com o Professor Miguel Lopez, Pró-Reitor de Extensão da Universidade Nacional de Misiones (UNAM). Este foi um importante momento para discutirmos as ações de extensão, mas também para estreitarmos as relações de trabalho conjunto num sentido mais amplo com as universidades de países vizinhos, a exemplo da UNAM.

Em 2017, o SEUNI fez parte de um evento maior, porque, em 2016, a UNILA foi escolhida para sediar o 35º Seminário de Extensão da Região Sul (SEURS)². O SEURS foi realizado pela UNILA, com a parceria, durante todo o processo de organização e execução, da Unioeste e do Instituto Federal do Paraná (IFPR). O tema central escolhido para o evento foi a “internacionalização”, principalmente pelas especificidades da UNILA. Com essa temática, a comissão organizadora iniciou um intenso trabalho com as instituições da região Sul, como ocorre no SEURS, porém ampliando esse diálogo para as instituições internacionais, principalmente da Argentina e Paraguai, e também com a participação do Uruguai.

Um aspecto a ressaltar é que pouco se trabalha a internacionalização a partir da extensão, ficando este debate inserido nos campos do ensino e da pesquisa. Nesse sentido, a proposta foi intensificarmos este debate, tanto a partir das próprias ações de extensão na prática como das relações estabelecidas entre as instituições, com suas ações propriamente internacionais. Por estarmos num espaço de fronteira e sermos uma universidade com perspectiva latino-americanista, podemos dizer que é possível realizar uma internacionalização no contexto local, e esta se realiza em dois sentidos. O primeiro sentido ocorre por estarmos exatamente na fronteira entre países, o que nos possibilita a realização de ações de extensão em diferentes contextos nacionais, apesar de todos os problemas que a burocracia nos impõe. O segundo sentido ocorre porque há a possibilidade de termos estudantes e docentes de diversas nacionalidades, o que possibilita que essa internacionalização ocorra por outra via, ou seja, a partir das práticas, experiências e vivências dos extensio-

2 A UNILA foi escolhida na reunião do FORPROEX Sul, que ocorreu no 34º SEURS, sediado na cidade de Camboriú, em Santa Catarina, no Instituto Federal Catarinense.

nistas no desenvolvimento da ação de extensão na interlocução com a comunidade local.

Nesse sentido, o SEURS tornou-se um importante espaço de diálogo teórico-conceitual e da prática extensionista sobre a internacionalização, possibilitando-nos acesso a problematizações e debates bastante particulares da extensão. O evento contou com a participação de mais de 1500 pessoas de diferentes instituições e nacionalidades. Foram mais de 500 inscrições para apresentação de trabalhos de universidades e institutos federais do Brasil e de universidades convidadas da Argentina e do Paraguai. Além destes, contamos com a presença de colégios e escolas públicas, além de inúmeros grupos e organizações da região. O SEURS representou a concretização de um trabalho que se formou nestes anos de extensão da UNILA. O SEURS nos foi apresentado como um grande desafio, principalmente por sua dimensão, que só aumentou com a temática proposta, mas que foi recebida e acolhida por uma equipe de trabalho que se dedicou de forma integral para que este evento se tornasse um espaço de fortalecimento da extensão da UNILA.

2. A POLÍTICA DE EXTENSÃO DA UNILA

Sustentada por diretrizes epistemológicas que estabelecem a extensão como um dos meios para a construção de uma universidade interativa e participativa, fundamentada no constante e intenso diálogo com a comunidade da fronteira trinacional e da América Latina, surgidas, inicialmente, durante o II SEUNI, a Política de Extensão Universitária da UNILA é instituída em julho de 2014, por meio da Resolução da Comissão Superior de Extensão (COSUEX) nº 3/2014, reconhecendo que:

A extensão desempenha um papel de suma importância na inserção da UNILA na região, desenvolvendo ações no âmbito científico, artístico e cultural que compartilham conhecimentos produzidos. Fundamentada nos princípios filosóficos da Interdisciplinaridade, Interculturalidade, Multilinguismo,

Integração Solidária e Gestão Democrática, a UNILA define [...] sua Política de Extensão (UNILA, 2014, p. 7).

Além do estabelecimento de uma relação dialógica com a comunidade, a Política de Extensão da UNILA também apontou para a necessidade de ampliação e alcance de seu papel na construção e na troca de saberes. Para isso, foram estabelecidos princípios basilares que tentam responder aos diversos apelos que caracterizam toda a região e a América Latina, como a diversidade linguística e cultural. Para dar conta dos desafios apresentados, a concepção dessa política foi pensada em estreito diálogo com a Política Nacional de Extensão Universitária, construída pelo FORPROEX. Por essa razão, outra característica da Política de Extensão da UNILA é o estabelecimento de liames entre a Política Nacional e os desafios e apelos presentes na região de fronteira e em toda a América Latina.

Nesse sentido, objetivou-se o fomento a ações de extensão que se mostrassem preocupadas com a inclusão e com a construção dialógica de práticas e de trocas de saberes, aproximando extensão, ensino e pesquisa dentro de uma conjuntura nacional, de fronteira trinacional e latino-americana, reafirmando e definindo a extensão universitária na UNILA como um “processo educativo, cultural, científico e político que, articulado de forma indissociável com o ensino e a pesquisa, viabiliza e media a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade” (UNILA, 2014, p. 8).

Essa preocupação também foi materializada no estabelecimento das diretrizes da Política de Extensão da UNILA: Interação Dialógica; Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade; Indissociabilidade entre Extensão, Ensino e Pesquisa; Impacto na Formação do Estudante; e Impacto e Transformação Social. Destacamos que, à época do estabelecimento dessas diretrizes, recebeu grande atenção a necessidade de pensar no papel de protagonistas dos próprios estudantes que, com suas próprias experiências e trajetórias de vida, representam as comunidades local e latino-americana. Por essa razão, definiu-se que a interação dialógica deveria operar para além da relação entre universidade e comunidades, e também na própria relação estabelecida entre a extensão e os dois outros eixos – o ensino e a pesquisa – para que, por meio desses diálogos, a for-

mação do estudante fosse impactada pela sua experiência extensio-
nista, da mesma forma que a transformação social também pudesse
ser impactada pela atuação da extensão.

A necessidade de pensar a formação dos estudantes em conjunto
com a Política de Extensão da UNILA inicia-se nesse momento, mas
se reveste de grande importância no próprio processo de consti-
tuição da universidade e da sua relação com a comunidade. Após
a instituição da Política, iniciam-se os debates para a flexibilização
curricular, que consiste na integralização de créditos curriculares
por meio de ações de extensão – uma proposta que insere direta-
mente os estudantes nas realidades econômicas e socioculturais das
comunidades nas quais as ações de extensão são realizadas, fortale-
cendo sensivelmente sua formação acadêmica. No momento em
que escrevemos esse capítulo, a proposta de flexibilização curricular
encontra-se em debate na universidade, para implantação futura.

Além das orientações emanadas das diretrizes, a Política de
Extensão da UNILA estabelece princípios cuja finalidade é o fortale-
cimento da relação dialógica com as comunidades, a partir da indis-
sociabilidade entre os eixos da universidade. Entre eles, está o que
considera que:

a extensão universitária pressupõe uma abertura para a
alteridade, dedicando atenção especial à igualdade, combi-
nada com o respeito às diferenças culturais, étnico-raciais,
de gênero, de orientação sexual, de estilos de vida e do
respeito às decisões coletivas; pela sensibilidade ecológica
e pelo respeito ao meio ambiente, voltadas para ações de
sustentabilidade (UNILA, 2014, p. 12).

A extensão universitária na UNILA foi concebida para estabelecer
uma relação de encontro com o outro. É na interação dialógica esta-
belecida – não apenas entre os sujeitos que integram essa relação,
mas, sobretudo, no encontro e na convergência dos interesses – que
se aproximam universidade e comunidades, por meio do enfrenta-
mento de questões e problemas caros à dignidade humana, como a
naturalização da desigualdade socioeconômica entre as pessoas que,
inclusive, persiste na América Latina.

Além disso, é na superação dos limites impostos a uma vida plena que esse encontro se fortalece, por meio da busca pela igualdade e consequente diminuição das desigualdades, pelo reconhecimento das diferenças culturais, étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual como valores a serem protegidos e promovidos. Assim, entre os objetivos estabelecidos pela Política de Extensão da UNILA, destacou-se “contribuir para a criação de um ambiente multicultural, de igualdade e de respeito entre as nações do continente Latino-Americano, [...] de formação de profissionais e pesquisadores voltados para sua integração [...]” (UNILA, 2014, p. 13).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire (2011, p. 22) nos ensina “que a extensão é educativa”. E é educativa para todos(as) nela envolvidos(as): a comunidade que recebe a extensão, o(a) extensionista e a universidade. A universidade é o espaço que mais ganha com a extensão. Sair de seus muros e adentrar por diferentes espaços das comunidades, seja uma escola, uma biblioteca comunitária ou um grupo de trabalhadores que demanda um curso de espanhol para melhor se comunicar com os turistas e moradores da fronteira, faz com que se pense em qual universidade queremos. Sair do espaço universitário é determinante para compreender como o queremos, e a extensão possibilita essa relação; por isso, todos(as) aprendemos.

“O conhecimento [...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. [...] Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. [...]” (FREIRE, 2011, p. 28-29). O conhecimento pressupõe trocas, pressupõe interação, pressupõe relações intersubjetivas, e todos se transformam nesse processo de trocas e aprendizados. Também nos transformamos à medida que transformamos os espaços em que atuamos, seja a escola na qual se trabalha com poesia com as crianças, seja a universidade na qual estudamos e/ou trabalhamos. Estes espaços são resultados de nossas relações e se transformam conosco. E, como Freire nos

propõe, mais do que extensão como sinônimo do ato de estender algo, de levar algo, aqui estabelecemos uma relação dialógica entre sujeitos pensantes, e acrescenta: “esta participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação” (FREIRE, 2011, p. 87). E complementa: “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2011, p. 87). Muito mais do que uma ação a ser desenvolvida na comunidade, a extensão é um ato de comunicação quando possibilita esta relação intersubjetiva. Ao contrário de uma transmissão de conhecimento, a extensão se realiza no aprendizado mútuo, na transformação que nos acompanha e em todo o processo de formação acadêmica, seja de discentes, técnicos ou docentes.

Como propõe a Política Nacional de Extensão Universitária, a interação dialógica é uma de suas diretrizes. Partindo deste princípio, a forma como a extensão é compreendida e praticada reflete uma perspectiva de universidade. Somente estabelecendo uma relação dialógica fundada numa perspectiva crítica, a extensão consegue atingir outras diretrizes, como o Impacto na Formação do Estudante e o Impacto e Transformação Social, o que implica em transformações na perspectiva da própria universidade e da prática da extensão de forma ampla, como está previsto na Creditação – Curricularização da Extensão.

O papel da extensão é definidor da proposta de universidade que se almeja, na qual

[...] as atividades de extensão devem ter como objetivo prioritário, sufragado democraticamente no interior da universidade, o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados (SANTOS, 2010, p. 54).

A extensão define o perfil da universidade; ela estabelece diretrizes e ações que possibilitam uma universidade mais inclusiva e participativa. No Brasil, é bastante recente a expansão das universidades públicas, especialmente federais, bem como a ampliação de

sua forma de acesso, na qual as políticas de ações afirmativas são determinantes. Neste sentido, a extensão contribui com formas de dialogar com a população que está fora da universidade e a faz participar deste espaço acadêmico, mas também dá possibilidade ao estudante oriundo destes espaços sociais, além de todos os demais, de atuar academicamente, por meio da extensão com práticas e experiências que traz de suas trajetórias e atuação política e militante. Essas experiências são determinantes para pensarmos sobre o papel da universidade; mais do que isso, para repensarmos as formas de atuação acadêmica.

A extensão estimula e possibilita o que Santos chama de ecologia de saberes que é:

por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental etc.) que circulam na sociedade (SANTOS, 2010, p. 56).

Estes possibilitam pensar uma universidade fundamentada na troca, no compartilhamento de experiências e conhecimentos. Ter uma universidade diversa, participativa, inclusiva, não depende somente da inclusão de estudantes de distintos contextos sociais e pertencimento étnico-raciais; implica também em políticas de permanência, que vêm com subsídios financeiros, mas também com perspectivas de conhecimentos que permitam estes estudantes se verem enquanto sujeitos no espaço acadêmico dentro de um processo conjunto de construção do conhecimento. Para isso, a universidade, na sua forma estrutural e na maneira de pensar a relação com o conhecimento, necessita mudar, necessita se ampliar, necessita incluir outros sujeitos com seus conhecimentos – e a extensão é determinante para que esta caminhada consiga ser permanente.

A ecologia de saberes são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressu-

posto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo. Implica uma vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes (SANTOS, 2010, p. 57).

Precisamos incluir nos espaços acadêmicos um conhecimento negado pela própria Academia. É um reconhecer-se, um voltar ao lugar de onde saímos, como nos relata Paulo Freire na introdução de seu livro *Cartas à Guiné Bissau*, com relação aos conhecimentos sobre as populações africanas. E, neste caso, ensinar é aprender. Temos que ocupar os vazios deixados na e pela educação. E as mães e filhas de santo, os capoeiristas, os quilombolas, as culturas indígenas, os grupos de bairros, de mulheres, de trabalhadoras, as crianças, os diversos movimentos sociais nos chamam a aprender o que foi expulso das universidades. Somos todos “educadores-educandos” e “educandos-educadores”. Precisamos descolonizar práticas, conhecimentos, saberes.

A extensão pode ser vista como uma forma de combate às colonialidades do saber e do poder (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2005); colonialidades que marcam nossos corpos, nossas mentes, nossas práticas, nossa relação com o conhecimento, nossos espaços de construção da cidadania, e que devem ser espaços da diferença.

Para finalizar, gostaríamos de elencar duas questões que estão no texto de apresentação do livro *Avaliação da Extensão Universitária* (FORPROEX), elaborado pela Professora Sandra de Deus. A primeira questão a ressaltar refere-se à importância da

reflexão permanente sobre o “fazer extensionista” para se ter uma memória que documenta o que foi feito: Em relações vivas e orgânicas, como as estabelecidas através da extensão universitária, a transformação é parte do processo” (DEUS, 2013, p. 13).

Neste sentido, o artigo aqui apresentado procurou refletir sobre este processo de construção da extensão da UNILA, no sentido de trazer essa memória, mas também de refletir sobre este caminho, com seus acertos e erros, pensando sobre os caminhos que queremos seguir enquanto universidade.

A segunda questão vem na continuidade da primeira e aponta que “não é possível reconhecer o impacto impulsionado pela extensão se toda a universidade não estiver envolvida acadêmica e estruturalmente, se a extensão não se institucionalizar como componente formativo com os rigores e limites que a formação exige” (DEUS, 2013, p. 14), e se não estiver fundamentada numa perspectiva interdisciplinar num processo de avaliação permanente. O envolvimento de toda a universidade é determinante para a definição dos caminhos da extensão, ou seja, a universidade que queremos passa pela extensão que temos. E, para isso, a extensão necessita estar devidamente institucionalizada dentro da estrutura universitária. Considero este um aspecto determinante para o fortalecimento da extensão na sua relação com o ensino e a pesquisa, mas, principalmente, na visibilidade e no reconhecimento do papel que a extensão desempenha na construção de uma universidade verdadeiramente inclusiva, participativa, democrática, dialógica na prática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 12.189, de 12 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 jan. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12189.htm. Acesso em: 19 jun. 2018.

BRASIL. Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a lei de migração. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 maio 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm. Acesso em: 16 jun. 2018.

DEUS, Sandra de. Apresentação. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. *Avaliação da Extensão Universitária: práticas e discussões da comissão permanente de avaliação da extensão*. Coleção Extensão Universitária 8. Belo Horizonte: FORPROEX/CPAE; PROEX/UFMG, 2013.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FORPROEX (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras). *Avaliação da Extensão Universitária: práticas e discussões da comissão permanente de avaliação da Extensão*. Belo Horizonte: FORPROEX/CPAE; PROEX/UFMG, 2013.

FORPROEX (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras). *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Ilhéus: Editus, 2001.

FORPROEX (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras). *Política Nacional de Extensão Universitária*. Gráfica da UFRGS. Porto Alegre, RS, 2012.

MIGNOLO, W. *A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Boaventura S. *A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortes, 2010.

UNILA - PROEX. *Política de Extensão da UNILA*. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Foz do Iguaçu, PR, 2015. Disponível em: <https://www.unila.edu.br/conteudo/documentos-e-formul%C3%A1rios>. Acesso em: 20 jun. 2018.

UNILA. *Política de Extensão Universitária da UNILA*. Foz do Iguaçu - PROEX - Pró-Reitoria de Extensão, 2014. Disponível em: www.unila.edu.br/sites/default/files/files/Extens%C3%A3o/2017/POL%C3%8DTICA%20DE%20EXTENS%C3%83O%20DA%20UNILA.pdf. Acesso em: 20 jun. 2018.

SEUNI - Seminário de Extensão da UNILA. *Caderno de Resumos*. 2013. Disponível em: https://issuu.com/proexunila/docs/caderno_de_resumos. Acesso em: 20 jun. 2018.

CAPÍTULO 3



Desafios da UNILA em seu Projeto de Internacionalização e no Processo de Integração Regional: reflexões sobre o Processo Seletivo Internacional (PSI)

Cristiane Dutra Struckes

Deise Baumgratz

Felipe Cordeiro de Almeida

Karen dos Santos Honorio

Leila Yatim

1. INTRODUÇÃO

No contexto da chegada ao poder de presidentes populares na América do Sul a partir de 2003, momento conhecido como “o ciclo progressista” ou “virada à esquerda”, surge, no Mercosul Educacional, a proposta da criação de uma universidade para o bloco, entendendo a educação como dimensão estratégica na superação dos obstáculos para o desenvolvimento e para a inclusão social nos países membros. A complexidade da execução de tal proposição, somada aos limites políticos, financeiros e de harmonização dos sistemas curriculares educacionais dos países, inviabilizou a concretização da proposta pela via multilateral.

Influenciado por tais discussões e por uma política externa sul-americanista, o governo brasileiro criou, em 2010, a Universidade

Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), por meio da Lei nº 12.189/2010, aprovada por consenso nas duas casas do Congresso Nacional (BRASIL, 2010). A UNILA tem como missão, de forma clara e instituída na referida lei, a promoção da integração latino-americana, por meio da formação de “[...] recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina” (BRASIL, 2010). Destaca-se que a universidade também responde ao parágrafo único do artigo 4º de nossa Constituição, o qual diz que o Brasil buscará promover a integração regional nos âmbitos econômico, político, social e cultural dos povos da América Latina e Caribe (ALeC). Nesse sentido, o projeto da UNILA, desde sua concepção, caracteriza-se por ser um projeto de internacionalização solidária em essência, uma vez que a UNILA não se torna internacional, ela nasce internacionalizada e internacionalista¹.

Com base nisso, este capítulo se propõe a apresentar as discussões sobre internacionalização universitária em uma perspectiva de defesa da via solidária desta. Outro objetivo é narrar as experiências e os desafios que permeiam nossa universidade no campo da internacionalização ao longo dos seus oito anos de existência. A referência para essa tarefa foi a experiência do Processo Seletivo Internacional (PSI), a partir da participação e relato de servidoras e servidores da Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais (PROINT).

1 O caráter internacionalista da UNILA reside na ideia de que a integralidade das atividades universitárias (ensino, pesquisa, extensão, assistência estudantil e gestão administrativa) tem como referência a busca pela integração da América Latina no campo da Educação. Dessa forma, tais atividades incorporam uma abrangência além das fronteiras nacionais e apontam desafios nesse sentido que fogem ao cotidiano administrativo e acadêmico das universidades brasileiras tradicionais.

2. PARADIGMAS DA INTERNACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA: MODELO *MAINSTREAM* VS. INTEGRAÇÃO UNILEIRA

Nas últimas décadas, a internacionalização universitária ganhou destaque nas estratégias de projeção das instituições de ensino em razão da compreensão de que os conhecimentos produzidos localmente adquirem, cada vez mais, contornos globais. Conforme Santos (2000), a mundialização de capitais e o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação facilitaram a conexão e o contato com áreas remotas, ao passo que trouxeram novas características e desafios para a sociedade. Nesse contexto, ficar isolado não é uma alternativa. No que tange à Educação, tal perspectiva refere-se ao fato de o conhecimento ser processo de constante construção. Desse modo, a internacionalização contribui para a atualização do conhecimento com as demandas reais do mundo, representando uma alternativa para compreender e enfrentar os novos desafios sociais e humanos advindos dos processos de globalização.

Como todo fenômeno social complexo, a internacionalização universitária, enquanto conceito e prática, é passível de múltiplos significados. Quando pensamos em internacionalização estamos nos referindo a distintos modelos e políticas que precisam ser qualificadas para que revelem seu real sentido. Dessa forma, quando utilizamos tal conceito é pertinente de antemão endereçarmos algumas questões: por que e para quem internacionalizar? Tais perguntas devem ser guias para as ações das universidades. Defendemos que a internacionalização universitária deve ser ferramenta para a integração solidária dos povos e para a promoção das diversidades culturais e linguísticas da América Latina e do Caribe no campo educacional.

Em relação aos múltiplos significados mencionados acima, Perrota e Del Valle (2018) demonstram que existem dois entendimentos principais a respeito dos modelos de internacionalização: um modelo *mainstream* (dominante) e outro modelo solidário. O primeiro, dominante, relaciona internacionalização com os *rankings*

internacionais de ensino. Inicialmente, a mobilidade de estudantes era a principal preocupação da internacionalização, com origem no programa Erasmus². Com o advento da Declaração de Bolonha³, um novo processo – o Processo de Bolonha – e outros objetivos foram incorporados como prioridades.

Nesse contexto, e com forte influência dos critérios produtivistas das academias europeias e anglo-saxãs, esse perfil de internacionalização busca o incremento da posição das instituições de ensino nos *rankings* a partir da priorização das parcerias com o Norte⁴. Assim, um dos principais *rankings* do Brasil, o do jornal *Folha de S.Paulo*, utiliza apenas dois itens como critério para avaliar o nível de internacionalização das universidades brasileiras: 1) citações internacionais por docente, e 2) publicações em coautoria internacional. Ou seja, dentro desse modelo os índices de internacionalização não pressupõem resultados reais do cotidiano das universidades e seus impactos no ensino, pesquisa, gestão ou extensão, mas apenas indicariam um verniz internacionalizante para fins de ranqueamento.

Aponta-se que os indicadores nacionais não diferem muito dos globais dos *rankings* internacionais, mesmo se tratando de sistemas educacionais em diferentes níveis de desenvolvimento institucional e completamente diversos em função dos objetivos e papéis que cumprem na sociedade. Como cobrar de universidades brasileiras os mesmos “critérios” de internacionalização de universidades estadunidenses, sem considerar as diferenças entre elas e suas respectivas sociedades? Parcialmente responde-se a essa pergunta ao conectar

2 Programa europeu que previa inicialmente mobilidade intrabloco e que, posteriormente, expandiu-se para outros países.

3 O Processo de Bolonha é a denominação que se dá ao processo que decorre da Declaração de Bolonha, acordo que, em 1999, assinaram os Ministros da Educação de diversos países da Europa. Tratava-se de uma declaração conjunta que deu início a um processo de convergência cujo objetivo era facilitar o intercâmbio de graduados e adaptar o conteúdo dos estudos universitários às procuras sociais. Cabe destacar que é considerado referência nas reformas educacionais dos países signatários. Nas sociedades europeias, há setores que destinam severas críticas ao Processo de Bolonha por considerarem-no um claro movimento contrário à universidade pública, ao passo que caminha em direção à privatização e mercantilização da educação pública e da educação em geral (EHEA, 2018).

4 Norte no sentido dos países centrais: Europa, Estados Unidos.

esse padrão homogeneizante e universalizante da internacionalização *mainstream* com os objetivos da produção científica nos centros do capitalismo. Assim, a prioridade do ensino e difusão da língua inglesa, a publicação em revistas internacionais, a mobilidade para os países do Norte e a produção científica, focada nos programas de pós-graduação, facilitariam a inserção das universidades nesse contexto. A internacionalização, nessa perspectiva, torna-se ferramenta para aumentar a competitividade entre as universidades e para a mercantilização da educação.

Desta forma, apontamos os *rankings* como um dispositivo de atribuição de valor às universidades dentro da lógica neoliberal de mercantilização da educação. Eles servem de referência para o setor privado nas propostas de parcerias com as instituições de ensino, principalmente para o financiamento de pesquisas científicas. O dilema que se coloca é que tais investimentos são voltados especificamente para as áreas de interesse dessas empresas, e outras áreas do conhecimento que são enquadradas por esses setores como “não lucrativas financeiramente” acabam perdendo seu valor e sendo sucateadas dentro e fora das universidades. Dessa forma, os *rankings* colocam em xeque a própria autonomia das instituições na definição de suas áreas de conhecimento de interesse, impactando diretamente nos espaços sociais em que estão inseridas.

Somado à questão da legitimação da mercantilização da educação por meio dos *rankings* e desse modelo de internacionalização, outro ponto relevante decorrente dessa dinâmica é ignorar aspectos não produtivistas. Os *rankings*, ao priorizarem indicadores numéricos de produção, publicação e patentes, são incapazes de avaliar o impacto social nos entornos universitários de ações de extensão, ou benefícios a uma comunidade como resultados de pesquisas ou produções científicas, despotencializando, assim, o papel social transformador das universidades e do próprio conhecimento.

O segundo modelo de internacionalização da educação superior, ao qual nos referimos anteriormente, parte de uma perspectiva mais solidária, regionalmente localizada (Sul-Sul)⁵ e baseada na integra-

5 Sul-Sul significa cooperação entre países periféricos ou não centrais no Sistema Internacional.

ção regional e na cooperação entre as instituições e seus corpos docente, técnico e estudantil. Nesse sentido, a internacionalização relaciona-se com o desenvolvimento de competências que permitam à região, seus países e cidadãos produzirem e compartilhar conhecimento que possibilite uma inserção autônoma da América Latina e de nossas universidades na geopolítica do conhecimento. A internacionalização e cooperação solidária promovem o intercâmbio necessário para a compreensão dos obstáculos econômicos, sociais e políticos de nossos países e a busca de alternativas para superá-los, potencializando o papel das universidades em nossas sociedades⁶.

Se, no primeiro modelo, a internacionalização incentiva a competição entre as instituições, neste segundo modelo estimula-se a cooperação. Assim, tomando por base os estudos de Perrota (2018) e as reflexões dos autores a partir da CRES (2018), compreendemos que os princípios que consideramos como basilares do modelo solidário são: a) o plurilinguismo; b) o diálogo intercultural; c) a integração solidária, educação de qualidade e garantias de acesso e permanência de classes vulneráveis; d) o fomento e organização de redes interuniversitárias; e) o fortalecimento das capacidades nacionais mediante a colaboração entre pares acadêmicos em escala regional e internacional; e f) a Educação como direito básico de todo ser humano. Tais princípios, como pressupostos das estratégias de internacionalização, permitem a circulação e a apropriação do conhecimento produzido como bem estratégico, favorecendo o desenvolvimento da região e de nossos países, desvinculando-o da lógica do conhecimento enquanto mercadoria. A importância de fortalecer a América Latina como alternativa e contraponto aos interesses hegemônicos dos países centrais reside no principal objetivo desse modelo de internacionalização.

Tendo em conta os dois modelos, os projetos de mundo que representam e suas características, cabe-nos agora discorrer bre-

6 Essa visão da internacionalização e cooperação solidária como meio para superação das desigualdades sociais e econômicas dos países da América Latina e do Caribe foi debatida e consolidada na III Conferência Regional de Educação Superior, realizada pelo Instituto para Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC), órgão da ONU, entre os dias 11 e 14 de junho de 2018 em Córdoba, na Argentina.

vemente sobre a internacionalização da UNILA, ou como carinhosamente chamamos: a internacionalização unileira. Assim, quando falamos em internacionalização da UNILA, temos como base o segundo modelo, aquele voltado à cooperação solidária, à integração regional e à promoção das diversidades culturais e linguísticas da América Latina e do Caribe. Para além de tais princípios norteadores, a internacionalização unileira vislumbra a integralidade da universidade: ensino, pesquisa, extensão, assistência estudantil e gestão administrativa. Isso coloca a internacionalização não apenas como adereço nas políticas da instituição, mas como ponto de partida para pensar todo o resto.

Essa visão integral apresenta uma série de desafios institucionais para que os objetivos dessa internacionalização sejam alcançados. Entre eles, podemos citar o desafio de formar e capacitar gestores e servidores que consigam efetivar nas suas práticas administrativas a missão institucional da UNILA. A experiência nos mostra que uma universidade tão única como a nossa, em sua gênese e vocação, demanda servidores técnicos e docentes com um perfil diferente aos de uma universidade tradicional brasileira. Esse perfil deve incluir o latino-americanismo, o plurilinguismo, as diferenças sociais e de assistência estudantil para estudantes internacionais, a abrangência regional dos conteúdos abordados em salas de aula, as diferentes formas de aprender e ensinar na América Latina e no Caribe, a extensão universitária para além da fronteira nacional e a superação dos limites legais para seu desenvolvimento, entre outros.

Fatores externos que envolvem questões de reconhecimento e revalidação dos títulos da UNILA nos países de origem dos estudantes internacionais, a dupla titulação e outros fatores curriculares, apresentados como realidade cotidiana na vida dos egressos da universidade, representam um campo a ser desenvolvido pela UNILA, bilateral e multilateralmente, nos espaços de concertação regionais. Nossa internacionalização solidária é também demandante nos mecanismos regionais.

Cabe destacar que, em função das especificidades de seu projeto, em algumas situações a UNILA sofreu ataques e tentativas reais de

desmonte⁷, mas obteve amplo apoio de distintas instituições nacionais e internacionais⁸. Essa situação demonstra que existem dificuldades para além das internas suscitadas pela singularidade do projeto: há uma clara resistência em distintos setores da sociedade e da classe política ao que representa o projeto da UNILA.

A UNILA destina metade de suas vagas da graduação a estudantes latino-americanos e caribenhos, fomenta o bilinguismo, a interdisciplinaridade e a interculturalidade nas suas práticas acadêmicas e administrativas (UNILA, 2019). Desenvolve projetos de pesquisa e de extensão que têm impacto direto na região da Tríplice Fronteira (Foz do Iguaçu, Puerto Iguazú e Ciudad del Este) e indireto em vários países da América Latina e do Caribe. A presença de mais de 20 nacionalidades em nossa comunidade acadêmica proporciona ambiente plural e multilíngue – um verdadeiro microcosmo de nossa região. Somada a essa riqueza e potência na produção do conhecimento e no desenvolvimento de docentes, discentes e técnicos, há ainda a preocupação com o ingresso, inclusão e permanência na universidade das classes mais vulneráveis socialmente, como negros, indígenas e refugiados. A internacionalização unileira é consciente do papel das universidades públicas latino-americanas como instrumentos de transformação social e dos indivíduos, e enxerga nisso potencialidade e fortalecimento.

Todavia, tais fatores não são considerados dentro do modelo dominante de internacionalização. A integração, a interculturalidade e o plurilinguismo possuem pouco ou nenhum espaço dentro dessa agenda, assim como também são excluídos nessa visão o ensino e a extensão. O ambiente acadêmico da UNILA e sua diversidade de ideias, suas culturas, suas línguas, seus sabores e suas cores constrói laços de integração e solidariedade que fazem com que a integração

7 Uma das tentativas de desmonte foi a emenda aditiva nº 55 apresentada à Medida Provisória nº 785 de 2017, que pretendia transformar a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) em Universidade Federal do Oeste do Paraná (UFOPR), anulando, portanto, as especificidades da UNILA.

8 Uma campanha denominada “Unila Resiste” granjeou apoio de diferentes instituições. A lista completa pode ser acessada em: <https://www.radioculturafoz.com.br/2017/08/16/deputado-sergio-souza-formaliza-retirada-de-emenda-que-acabaria-com-a-unila/>. Acesso em: 2 jun. 2020 (QUADRA, 2020).

regional caminhe material e imaterialmente. Assim, a internacionalização unileira é prática cotidiana e aparece em cada espaço de nossa universidade. Portanto, apesar de altamente internacionalizada, a UNILA não ocupa posições de destaque em *rankings* de internacionalização *mainstream*, porque eles não levam em conta toda a riqueza que a integração solidária proporciona. Consideramos que é essa internacionalização, em que há efetivo intercâmbio de trocas de saberes, experiências, línguas e culturas, o modelo mais apropriado e que deva ser perseguido pelas instituições educacionais.

Na seção que segue, relataremos o exemplo mais contundente nos oito anos de existência dessa internacionalização unileira, que busca ser integralizadora do tripé universitário, solidária, inclusiva e promotora de integração no campo do conhecimento: o ingresso de estudantes latino-americanos e caribenhos nos cursos de graduação.

3. INGRESSO DE ESTUDANTES INTERNACIONAIS: EXPERIÊNCIAS DO PSI

Uma das principais características da UNILA é o ingresso de estudantes internacionais. Pedra basilar do projeto singular que é nossa universidade, traz consigo uma infinidade de potencialidades no âmbito da internacionalização solidária e desenvolvimento da América Latina, mas, também, uma série de desafios, por tratar-se de processo incomum nas universidades tradicionais. Na sequência, apresentamos o histórico do Processo Seletivo Internacional (PSI), apontando suas características e evolução. Consideramos o PSI a principal ferramenta de internacionalização da UNILA.

Em agosto de 2010, início do funcionamento acadêmico da universidade, a UNILA recebeu, além dos estudantes brasileiros, estudantes de outras três nacionalidades: argentinos, paraguaios e uruguaios. Naquele momento o PSI – que não tinha este nome – ocorreu de forma indireta (descentralizada) e os candidatos interessados procuravam os Ministérios de Educação de seus países para se inscrever. Os critérios para seleção ficavam a cargo de cada órgão responsável (Relatório de

Autoavaliação Institucional 2010 a 2012 - UNILA, 2014, p. 41). Não foram encontrados registros dessas tratativas nos arquivos institucionais, o que nos leva a crer que foram facilitadas por relações pessoais dos gestores à época.

Foi apenas no ano de 2014, para ingresso no ano letivo de 2015, que o PSI, por meio da Resolução nº 016 da Comissão Superior de Ensino (COSUEN) (UNILA, 2014d), passou a ser planejado, organizado e executado pela Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais (PROINT) em conjunto com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Assim, desenhou-se um desafio: como construir edital e processo seletivo de forma a contribuir para ampliarmos a tão almejada e sonhada integração e internacionalização pela via da educação?

Entre o último semestre de 2014 e o primeiro bimestre de 2015, foram realizados, pela PROINT, quatro processos seletivos internacionais para o ano letivo de 2015-1 (UNILA, 2014a; 2014b; 2014c): 1) processo de seleção indireto e fechado; 2) processo de seleção direto e aberto; 3) a seleção do Parque Tecnológico Itaipu – Paraguai (PTI-PY); e 4) o Pró-HAITI.

O processo de seleção indireto caracterizava-se por uma seleção realizada, de forma descentralizada, por órgãos dos países⁹, em duas etapas, sendo: 1º) pré-seleção realizada pelos países – seguindo os critérios estabelecidos pelo edital da UNILA e que contava com auxílios estudantis (auxílio-moradia, auxílio-alimentação e auxílio-transporte); 2º) avaliação e homologação dos resultados por uma banca de seleção instituída pela UNILA, que observaria se os critérios estabelecidos pelo nosso edital haviam sido respeitados pelos órgãos dos países no momento de selecionar os estudantes.

Por sua vez, a seleção direta foi realizada pela UNILA, através da mesma banca de seleção, e suas inscrições eram feitas *on-line*, pelo

9 Bolívia: Escuela de Gestión Pública Plurinacional (EGPP); Colômbia: Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX); Chile: Ministerio de Educación; Equador: Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo y Becas; Uruguai: Ministerio de Educación; Paraguai: Dirección General de Becas del Ministerio de Educación y Cultura; Provincia de Misiones, Argentina – Violeta Rocio Flores. Fonte: www.unila.edu.br/es/noticias/unila-2015.

Portal Inscreva¹⁰ da universidade. A avaliação dos candidatos teve como base a análise do histórico escolar e, como critério, a média aritmética simples global das disciplinas cursadas no ensino médio. Além dos critérios de nacionalidade, visto e parentesco, os candidatos precisavam atestar condições para se manter financeiramente durante todo o período do curso de graduação na UNILA, dado que a modalidade direta não oferecia assistência estudantil.

Já o Programa Especial de Acesso à Educação Superior (Pró-HAITI) foi instituído na UNILA através da Resolução nº 037/2014 do Conselho Superior Universitário (CONSUN), com o objetivo de contribuir para a integração dos haitianos à sociedade brasileira, em razão da situação de vulnerabilidade, bem como no intuito de fortalecer o intercâmbio acadêmico da UNILA com o sistema de ensino superior haitiano. Foi regulamentado por edital, que previa a reserva de uma vaga em cada um dos 29 cursos para estudantes provenientes do Haiti residentes no Brasil; em essência, os selecionados eram portadores de visto humanitário. Ao final, foram remanejadas as vagas ociosas do edital de seleção direta para este programa, que finalizou, em sua primeira edição, com 83 estudantes de origem haitiana selecionados (UNILA, 2014e).

Finalmente, a Seleção do PTI-PY, também realizada de forma indireta, tinha como base o convênio do PTI-PY com a UNILA, no qual a fundação ofereceu apoio econômico a alunos paraguaios das regiões de Alto Paraná, Canindeyú e Caaguazú para ingressar em cursos de graduação na UNILA¹¹.

Nesse sentido, é muito importante destacar que, naquele momento, todo o processo de avaliação, seleção, classificação e chamadas era realizado manualmente, obrigando a impressão de todos os documentos enviados digitalmente na seleção direta, gerando um

10 Plataforma simples oferecida pela universidade, geralmente utilizada pelo público interno para inscrições em eventos e editais gerais.

11 Em resumo, para o ingresso em 2015 foram ofertadas 715 vagas para o PSI, sendo 220 vagas na seleção indireta, com auxílio; 400 para a seleção direta, sem auxílio; 50 vagas pelo convênio com PTI-PY com apoio financeiro e 16 sem apoio financeiro; e 29 vagas para o Pró-HAITI. Esta distribuição de vagas sofreu algumas alterações durante o processo, como o já mencionado remanejamento de vagas da seleção direta para o Pró-HAITI.

excessivo volume de trabalho e papéis, assim como a sobrecarga de uma equipe reduzida e iniciante.

Consideramos que a transição do PSI para a PROINT, a abertura de inscrições *on-line* e a seleção realizada diretamente pela UNILA, bem como a instituição do Pró-HAITI, configuram-se como importantes avanços para a UNILA na persecução de seu objetivo institucional. O acúmulo de experiências pela equipe da PROINT e pela banca de seleção resultaram em avanços e conquistas importantes, dentre as quais destacamos as seguintes: a transição completa do sistema indireto de seleção gradativamente para um sistema totalmente direto em 2016; a transição do sistema manual para o eletrônico; maior equidade da distribuição das vagas entre os países; e a antecipação do processo de seleção com ampliação dos prazos. No entanto, mesmo com os avanços apontados, o grande desafio em lidar com a diversidade dos históricos escolares dos diferentes países da ALec ainda está presente nas bancas de seleção. O processo foi todo realizado pela UNILA do início ao fim, garantindo maior autonomia e igualdade para os candidatos. Ao realizá-lo de forma direta, aberta e *on-line*, candidatos longe dos grandes centros passaram também a ter a oportunidade de se inscrever. Entendemos que quando a seleção era feita pelos órgãos de Educação dos países, seu alcance ficava reduzido aos centros urbanos, dificultando o acesso dos candidatos com poucos recursos e de áreas afastadas. É importante ressaltar que esse é o “público” que, no entendimento desta equipe, está em consonância mais uma vez com a lei de criação e com a nossa missão institucional e que deve acessar a UNILA.

No mesmo ano, a PROINT, junto ao setor de Tecnologia da Informação (TI) da universidade, implementou o módulo Processo Seletivo de Graduação, dentro do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). Esse sistema, que continua sendo aprimorado, possibilitou que todo o processo de seleção – desde a inscrição até a consolidação do resultado final – fosse realizado de forma eletrônica, contribuindo assim para a otimização do trabalho da equipe e a economia de materiais e, especialmente, evitando os erros inerentes ao processo manual. Essa mudança também conferiu ao PSI maior segurança e lisura das informações, garantindo confiabilidade e transparência ao processo.

Outro avanço ocorrido no processo, fruto de reflexões, foi a flexibilização da distribuição das vagas entre os países participantes. Anteriormente, os editais (2014 e 2015) previam o quantitativo de vagas por país e por curso, tornando a distribuição de vagas pouco flexível. Entretanto, para ingressos a partir do ano letivo de 2016, a distribuição de vagas passou a ocorrer por rodadas entre os países, considerando-se os inscritos e suas notas de classificação em relação aos concorrentes da mesma nacionalidade. Tal prática permitiu garantir a diversidade de nacionalidades nos cursos e possibilitou que o ranqueamento dos candidatos nos cursos ocorresse de forma mais justa, com os estudantes concorrendo entre seus compatriotas.

Igualmente, identificou-se a necessidade de antecipar o processo seletivo para ampliar o tempo de preparo dos documentos exigidos na inscrição e para a matrícula dos candidatos. Assim, os editais tiveram início na metade do ano, entre os meses de maio e agosto, enquanto os anteriores eram lançados entre setembro e dezembro. Essa decisão foi tomada considerando que os prazos eram muito justos, tanto para os estudantes internacionais organizarem sua vinda para o Brasil e chegarem a tempo hábil para assistir às aulas, quanto para os organizadores da seleção internacional possuírem maior margem para possíveis ajustes durante o processo. Outra razão para a antecipação do PSI foi possibilitar o remanejamento das vagas ociosas de forma mais efetiva, possibilitando a construção e execução de estratégias para o preenchimento destas.

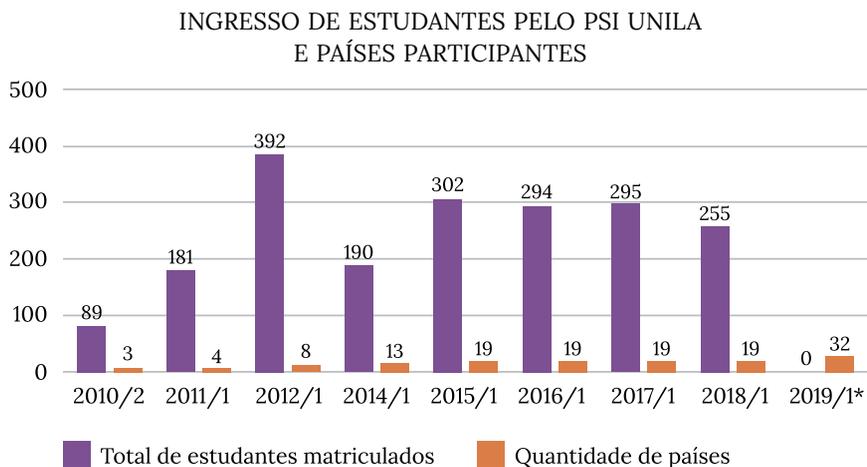
Por fim, um dos maiores desafios que temos hoje no PSI é a diversidade de currículos escolares que são avaliados no processo. Conforme já comentamos acima, a Banca de Seleção acumulou experiência e conhecimento dos processos seletivos. Isso possibilitou a construção, por meio de um grupo de trabalho, de uma tabela de equivalências de notas do ensinomédio dos países da América Latina e do Caribe. O PSI avalia e classifica os candidatos tomando por base a nota dos anos do ensino médio dos países de origem equivalentes ao ensino médio no Brasil.

Tal prática justifica-se porque a diversidade dos currículos nacionais dos países da América Latina e do Caribe é complexa e se reconhece a necessidade de considerar as múltiplas formas de produção

e disseminação de conhecimentos originários, de tal forma que não se chegou a um consenso sobre quais seriam outras possibilidades de seleção, como provas semelhantes ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) aplicado no Brasil. Mesmo distante do ideal, a equivalência de notas foi o meio mais próximo que chegamos de possibilitar uma condição de igualdade de concorrência para os candidatos, uma vez que eles concorrem entre seus colegas nacionais. No entanto, admite-se a necessidade da busca de aprimoramento dessa questão considerando novas formas de entender e interagir com a diversidade curricular na região, no sentido de não apenas garantir a equivalência dos conhecimentos, mas compreender e valorizar as diferenças que fazem de cada sistema educacional na ALec único e da UNILA um espaço singular.

Como resultado desta evolução no entendimento e aceitação da diversidade dos sistemas educacionais da ALec, cabe mencionar que, para o PSI (ingresso 2019-1), não se utilizou a nota de corte como caráter eliminatório (nos anos anteriores candidatos com menos de 60% de aproveitamento no ensino médio eram eliminados do processo), respeitando, assim, as regras educacionais de cada país, conforme edital nº 001/2018 PRAE/PROGRAD/PROINT-UNILA (UNILA, 2018). Pode-se observar no gráfico a seguir o quantitativo de estudantes matriculados e de nacionalidades que compõem o universo dos estudantes internacionais da UNILA (FIGURA 1).

FIGURA 1 - Quantitativo de estudantes não brasileiros por ano de ingresso



Fonte: elaborada pelos autores/dados da PROGRAD/UNILA.

*Dados de ingresso não disponíveis para 2019/1

A equipe observa que um dos elementos que afetam diretamente o quantitativo de estudantes inscritos e matriculados na universidade é a disponibilidade e oferta de auxílios estudantis. Nos últimos anos, essa oferta diminuiu, dentro do panorama de cortes orçamentários sofridos pelas universidades públicas no Brasil. Nesse sentido, duas estratégias para ampliação do número de estudantes internacionais foram incorporadas recentemente ao PSI.

A primeira refere-se à ampliação dos países cujas nacionalidades são contempladas para ingresso na UNILA. Passa-se de 19 para 32 países (anteriormente participavam somente os 18 países de língua espanhola com os quais o Brasil mantém acordo ou memorando de entendimento na área de cooperação educacional, cultural ou de ciência e tecnologia, além do Haiti). Atualmente, respaldado pela autonomia universitária, podem participar os 32 países independentes que compõem a ALec, ampliando, assim, o alcance da universidade. A segunda estratégia refere-se a aceitar também os candidatos nacionais destes 32 países que já residem no Brasil há pelos menos 6 meses, ampliando a quantidade de “não brasileiros” aptos a participarem do PSI. Como fruto de todos os esforços e de todos os

processos – desenhados de forma breve aqui –, nossa universidade conta, atualmente, com estudantes regulares oriundos de 19 países, mais o Brasil, conforme podemos ver no mapa seguinte (FIGURA 2).

FIGURA 2 – Origem dos estudantes não brasileiros da UNILA em 2018



Fonte: Elaborada pelos autores/dados oriundos do relatório emitido pelo Sistema de Gestão de Atividades Acadêmicas SIGAA (2018).

As dificuldades e os desafios citados até aqui referem-se exclusivamente àqueles enfrentados para garantir o ingresso de estudantes internacionais na UNILA. Uma gama de outras problemáticas se materializa quando esses estudantes chegam à universidade, dentre os quais destacamos a revalidação de títulos e a emissão de documentação em outros idiomas, considerando que ambos têm impacto direto na missão institucional.

As diferenças citadas nos sistemas educacionais quando das bancas de seleção também estão presentes no processo de revalidação de diplomas dos egressos. O estudante que ingressa na UNILA terá, ao final do seu curso, um diploma válido e reconhecido no Brasil. No entanto, para que tal documento tenha validade para atuação profissional no seu país de origem, é requerido que o estudante tramite o pedido de revalidação em seu país. Cada país possui uma regulamentação própria com critérios, prazos e custos específicos. Já identificada essa dificuldade, a UNILA trabalha em ações para mapear os processos de revalidação e equivalência nos diversos países, com o objetivo de atuar na facilitação e auxílio de seus formados nesse processo.

Outro desafio já identificado se relaciona com a tradução dos documentos. Ainda que a universidade seja bilíngue (Espanhol e Português), no dia a dia das atividades administrativas e acadêmicas essa prática não é realidade e constitui-se grave problema institucional. Pela lei brasileira, documentos emitidos por instituições públicas devem ser emitidos em língua vernácula. Assim, apesar de o bilinguismo ser um dos pilares institucionais, toda a documentação acadêmica, como histórico, diplomas, ementas e programas dos cursos estão em português. O estudante, para revalidar seu título, normalmente precisa da tradução juramentada de tais documentos, e este é um processo altamente custoso em virtude do alto volume documental. Algumas iniciativas aparecem na instituição como alternativas para superar estes obstáculos, como laboratórios de tradução e projetos de extensão. No entanto, uma política institucional ainda precisa ser formulada, pensando na promoção do bilinguismo de fato e na superação desses obstáculos. Cabe destacar que as instituições públicas federais podem produzir documentos em outros idiomas, desde que estes estejam acompanhados da sua versão original em língua vernácula. Dessa forma, não há impedimentos legais para a implementação efetiva do bilinguismo na UNILA, mas, como apontamos, falta uma política linguística da universidade que efetive em ações e práticas institucionais essa possibilidade.

Ademais desses desafios, outro ponto limitador da internacionalização da UNILA e do PSI está relacionado à burocratização dos pro-

cessos e ausência de legislação nacional específica para a atuação na região de fronteira. A UNILA é sediada na região de fronteira trinacional. No entanto, mesmo com o quadro de estudantes e docentes composto por distintas nacionalidades e da especificidade do projeto institucional, a universidade é brasileira e federal, sendo necessário seguir a legislação brasileira. Isso dificulta o livre trânsito de servidores na fronteira e a promoção de ações que valorizem a diversidade da região facilitando os processos de integração, extensão, pesquisa e internacionalização, pontos essenciais na consolidação do projeto universitário.

Esta seção apresentou de forma breve e a partir da perspectiva das(os) servidoras(es) um panorama geral sobre a dinâmica de operacionalização e dos desafios do PSI, não sendo possível expor aqui toda a complexidade envolvida. Enfatizamos como o PSI é um processo singular e, portanto, desafiante e está em constante construção/reflexão em prol de uma universidade cada vez mais diversa e integracionista.

Sabemos que ser uma universidade internacional, que se propõe a integrar por meio do conhecimento, constitui um desafio ainda em construção e, sem dúvidas, esta realidade se aplica ao PSI. Entretanto, a ausência de processos semelhantes ou as falas pela manutenção de uma internacionalização dominante não constituem o objetivo da nossa universidade. A defesa é pela construção de um PSI e de uma política de internacionalização que ande de mãos dadas com a solidariedade, a fraternidade e a diversidade, de forma que possamos construir uma universidade cada vez mais diversa e democrática para todas e todos. Exatamente como almejamos o futuro da Educação na ALec e nas nossas sociedades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da exposição dos modelos de internacionalização existentes – o modelo *mainstream*, servindo aos interesses neoliberais de mercantilização da Educação, e o modelo de internacionalização solidária, voltada para a integração Sul-Sul com vistas à promoção de um ambiente plural, diverso e acessível para todas e todos, especialmente para as populações historicamente excluídas e invisibilizadas –, bus-camos mostrar as características da internacionalização unileira e posicioná-la nos debates sobre internacionalização universitária.

Ressaltamos os impactos da internacionalização como meios para as respostas aos problemas sociais a partir de uma perspectiva global e/ou regional. Apresentamos as fragilidades, os problemas, os perigos e o próprio caráter simplista dos *rankings* de internacionalização que avaliam, sob um mesmo prisma, universidades distintas e países com realidades diversas, invisibilizando o papel social e transformador das universidades. Entendemos que tais *rankings* servem apenas aos fins mercantilizados da Educação e não atendem às demandas sociais latino-americanas e caribenhas. Destoam, em nossa opinião, do verdadeiro sentido das universidades e do caráter humano necessário à produção do conhecimento. Para nós, a UNILA é ferramenta de integração e do desenvolvimento da América Latina e do Caribe por meio do conhecimento. Sua internacionalização deve seguir a vertente de cooperação solidária a partir de um projeto não hegemônico.

A UNILA, como já mencionado, traz alunos de diferentes países da ALc, com o objetivo de formá-los para que possam promover em seus países desenvolvimento, transformação social e alternativas, considerando suas realidades locais. Essa diversidade de nacionalidades convivendo e compondo o cotidiano unileiro proporciona ambiente multicultural e plurilíngue, logrando o papel da universidade em gerar espaços de debates, soluções, pensamento crítico e humanizado sobre a ALc.

À parte os logros da internacionalização unileira, compreendemos que existem ainda inúmeros desafios para a efetivação de sua missão, com destaque, neste relato, para o processo de seleção de

estudantes internacionais. O PSI é resultado das diversas mudanças ocorridas no decorrer dos anos e que culminou hoje em um processo mais amplo e transparente, através de plataformas eletrônicas, possibilitando o acesso das populações de áreas mais remotas, anteriormente não abrangidas. Destacamos também como desafio no PSI as diferenças dos métodos de ensino e dos currículos existentes nos países atendidos, o que torna tarefa complexa a meta de realizar uma seleção que “garanta a concorrência em igualdade de condições entre candidatos dos países da região” (BRASIL, 2010).

Ademais dos obstáculos expostos relacionados à seleção, existe a árdua tarefa relacionada a recepção e permanência dos estudantes. A multiculturalidade e o plurilinguismo, a nosso ver, ainda não foram explorados institucionalmente levando em conta toda sua potencialidade para a contribuição nas atividades acadêmicas, pedagógicas e administrativas. Encontramos diversos gargalos no que tange ao bilinguismo, pois a documentação, o atendimento administrativo e a maioria das aulas são ofertados em português. Consideramos que é necessário igualmente fomentar uma cultura de internacionalização em toda a comunidade acadêmica. É peremptória a necessidade de buscar políticas institucionais para o fortalecimento do projeto UNILA, principalmente no atual contexto brasileiro de desmantelamento da Educação e de ameaças às universidades públicas.

Por fim, ressaltamos que o desafio de construir práticas consonantes com a vocação internacional da UNILA, pautada num modelo de internacionalização e integração solidária, é real, permanente e demanda o compromisso de servidores e discentes. A UNILA deve buscar soluções e respostas aos desafios que sua internacionalização apresenta a partir da própria instituição e da participação das áreas administrativas e acadêmicas envolvidas. O caminho se faz ao caminhar; nesse sentido, a formação dos servidores é essencial para que o projeto da UNILA continue avançando. Internalizar a internacionalização solidária e Sul-Sul é o desafio subjacente a todos os outros desafios apontados. Fortalecendo-nos e construindo nossos processos com coragem e vontade, essa é a realidade que permeia qualquer projeto que coloca como tarefa a integração solidária e acessível para todas e todos. Seguimos *adelante*.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/L12189.htm. Acesso em: 29 set. 2020.

CRES. *Declaração final da CRES 2018*. Disponível em: [www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20\(2\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(2).pdf). Acesso em: 26 jun. 2018.

EHEA. EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. *How does the Bologna Process Work?* Disponível em: www.ehea.info. Acesso em: 26 jun. 2018.

PERROTA, Daniela; DEL VALLE, Damián. Las redes académicas: Entre los discursos y las políticas para la internacionalización con integración regional. In: DEL VALLE, Damián; KORSUNSKY, Lionel; MIRANDA, Estela; SUASNÁBAR, Claudio. *Internacionalización y producción de conocimiento: el aporte de las redes académicas*. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. IEC - CONADU: CLACSO, 2018. p. 35-60.

QUADRA, Dante. Deputado Sérgio Souza formaliza retirada de emenda que acabaria com a Unila. Rádio Cultura Foz. Disponível em: <https://www.radioculturafoz.com.br/2017/08/16/deputado-sergio-souza-formaliza-retirada-de-emenda-que-acabaria-com-a-unila/>. Acesso em: 2 jun. 2020.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2000, 174 p.

UNILA. *Edital nº 001/2014, de 22 de setembro de 2014*. Regulamenta o processo de seleção de estudantes estrangeiros, na modalidade

de seleção indireta, para ingresso no primeiro semestre letivo de 2015. 2014a. Disponível em: www.unila.edu.br/sites/default/files/files/Edital%20001-2014%20-%20Processo%20seletivo%20de%20alunos%20estrangeiros%20-%20Sele%C3%A7%C3%A3o%20indireta.pdf. Acesso em: 24 jun. 2018.

UNILA. *Edital n° 001/2018/PRAE/PROGRAD/PROINT-UNILA, de 21 de maio de 2018.* Disponível em: https://unila.edu.br/documentos/system/tdf/arquivos/editais/edital_ndeg_01-2018_prae-prograd-proint_estabelece_e_regulamenta_o_processo_de_selecao_de_estudantes_latino-americanasos.pdf?file=1&type=node&id=2298. Acesso em: 27 jun. 2018.

UNILA. *Edital n° 003/2014/PROINT-UNILA, de 25 de novembro de 2014.* Regulamenta o processo de seleção de estudantes estrangeiros, na modalidade de seleção aberta e direta, para ingresso no primeiro semestre letivo de 2015. 2014b. Disponível em: [www.unila.edu.br/sites/default/files/files/Edital%20sele%C3%A7%C3%A3o%20direta%20-%2024-11-2\(1\).pdf](http://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/Edital%20sele%C3%A7%C3%A3o%20direta%20-%2024-11-2(1).pdf). Acesso em: 24 jun. 2018.

UNILA. *Edital n° 004/2014/PROINT-UNILA, de 17 de dezembro de 2014.* Regulamenta o processo de seleção do Programa Especial de Acesso à Educação Superior da UNILA para estudantes haitianos – Pró-HAITI, para ingresso no primeiro semestre letivo de 2015. 2014c. Disponível em: www.unila.edu.br/sites/default/files/files/Edital%20Haiti%2017-12%20-%20formulario.pdf. Acesso em: 24 jun. 2018.

UNILA. *Procesos de Selección para estudiantes que necesiten auxilio financiero abiertos en seis países.* Disponível em: www.unila.edu.br/es/noticias/unila-2015. Acesso em: 24 jun. 2018.

UNILA. *Relatório de Autoavaliação Institucional 2010 a 2012: Comissão Própria de Avaliação – CPA.* Foz do Iguaçu. 2014. Disponível em: www.unila.edu.br/sites/default/files/files/relatorio%20final%20CPA%202010%202012.pdf. Acesso em: 27 jun. 2018.

UNILA. *Regimento Geral da Universidade*. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institucional>. Acesso em: 2 jun. 2020.

UNILA. *Resolução COSUEN nº 016, de 27 de agosto de 2014*. 2014d. Disponível em: <https://sig.unila.edu.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=195476&key=f2f212e5906c5d83ace5ae9871f35350>. Acesso em: 24 jun. 2018.

UNILA. *Resolução CONSUN nº 037, de 1º dezembro de 2014*. Institui o Programa Especial de Acesso à Educação Superior da UNILA para estudantes haitianos - Pró-HAITI. 2014e. Disponível em: <https://sig.unila.edu.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=198615&key=40e3f6bc139e373f390384eeced946a4>. Acesso em: 24 jun. 2018.

CAPÍTULO 4



Desafios de jovens latino- -americanos(as) e caribenhos(as) em um contexto universitário intercultural

Solange Rodrigues Bonomo Assumpção

Wender Silveira Freitas

Ana Paula Araújo Fonseca

1. INTRODUÇÃO

Este relato decorre de nosso esforço – na condição de servidoras e servidor públicos, diretamente envolvidos na Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) – de apreender a essência dos desafios enfrentados por estudantes que se deslocam de seu lugar de conforto, perto de sua família e de seus amigos, para viver uma experiência universitária intercultural.

Na construção de nossa narrativa, definimos três blocos temáticos: no primeiro bloco, apresentamos um quadro geral da composição das/dos estudantes da UNILA, destacando nacionalidade, condição socioeconômica e desempenho acadêmico; no segundo, categorizamos os aspectos apontados por um conjunto de discentes como sendo obstáculos ao seu bem-estar e ao seu adequado desenvolvimento acadêmico; e no último, a partir de nossas observações e reflexões, apontamos caminhos que precisam ser trilhados para que a trajetória estudantil na UNILA seja mais acolhedora e inclusiva.

Os dados que utilizamos para respaldar nosso texto são oriundos de duas fontes diferentes: 1) do banco de dados do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGAA); 2) de entrevistas individuais com estudantes que, em dezembro de 2014, enfrentavam dificuldades para avançar em seus estudos, quer seja por reprovações sucessivas, quer seja por baixo número de matrículas nos componentes da matriz curricular de seus cursos.

Esperamos que as nossas reflexões propiciem um diálogo com pessoas interessadas no acolhimento e na permanência estudantil e, igualmente, encontrem ressonância na UNILA, a fim de contribuir para que o projeto latino-americanista da universidade esteja em profunda interação com o público com o qual se compromete, assim como em outras instituições de ensino superior sensíveis à mobilidade nacional e internacional.

2. BREVE PERFIL DO CORPO DISCENTE DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNILA

Em dezembro de 2019, 4.677 estudantes encontravam-se com vínculo ativo nos cursos de graduação da UNILA. Desse conjunto, 3.334 acadêmicos possuíam nacionalidade brasileira e 1.343 eram provenientes de outros países, especialmente da América Latina e do Caribe, o que correspondia a 71,3% de discentes brasileiras(os) e 28,7% de estudantes internacionais. Entre as(os) 1.343 acadêmicas(os) desse último grupo, encontramos a representação de 31 distintos países: Angola, Argentina, Barbados, Benin, Bolívia, Chile, China, Colômbia, Congo, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, França, Gana, Guatemala, Guiné-Bissau, Haiti, Honduras, Japão, México, Nicarágua, Panamá, Paquistão, Paraguai, Peru, República Dominicana, Rússia, Síria, Uruguai e Venezuela¹.

1 Cabe destacar que dentre as(os) 1.343 discentes internacionais, 19 ingressaram por meio de edital específico para pessoas com *status* de refugiadas e portadoras de visto humanitário.

Do total de discentes vinculados à UNILA à citada época, 1.362 discentes contavam com algum tipo de auxílio de assistência estudantil, o que implica uma cobertura de 29,1% do total de matriculadas(os) ativas(os) em cursos de graduação da universidade.

Com base em níveis de vulnerabilidade socioeconômica², 702 discentes de nacionalidade brasileira (51,5%) e 660 estudantes oriundas(os) de outros países (48,5%) foram consideradas(os) aptas(os) a receber um ou mais auxílios de assistência estudantil (subsídio alimentação, auxílio-transporte, auxílio-moradia estudantil e auxílio-creche), segundo orçamento disponibilizado para a área. Desse modo, a partir dessas informações, é possível avaliar a existência de certo equilíbrio na cobertura de assistência estudantil para os dois grupos de discentes: nacionais e internacionais.

É preciso destacar que, além dos auxílios de assistência estudantil, diferentes serviços de apoio à vida acadêmica foram ofertados a todas(os) as(os) discentes, mediante demanda pessoal: atenção à saúde, atendimento psicológico e assistência social. Essas práticas, ao que tudo indica, reforçam a função inclusiva da UNILA no cenário universitário da Região Sul do Brasil, o seu compromisso com a integração latino-americana e caribenha, de modo singular, e com a defesa de que a assistência estudantil, além da dimensão financeira, por meio de auxílios de caráter monetário, envolve também outros aspectos importantes à permanência estudantil, a exemplo da saúde física e mental no ambiente universitário.

No quesito “desenvolvimento acadêmico”, ao analisarmos o desempenho acadêmico geral das(os) discentes da UNILA, ao final do 2º semestre de 2019, pudemos encontrar cerca de 65,4% das(os) acadêmicas(os) cujo histórico escolar apresentava Índice de Rendimento Acadêmico (IRA)³ igual ou maior que 6. Dentre as(os) 34,6% que obtiveram IRA menor que 6, na data da coleta de dados, encon-

2 Dados certificados por profissionais do Serviço Social da UNILA, de acordo com editais da própria universidade e critérios estabelecidos pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

3 O IRA é o indicador geral do desempenho acadêmico da aprendizagem da(o) discente em seu curso de graduação na UNILA. Ele é calculado pela média do resultado global final obtido pela(o) estudante nos componentes curriculares cursados ao longo do curso, dividido pela carga horária desses componentes.

tramos 80,7% de nacionalidade brasileira e 19,3% de outras nacionalidades.

Outro ponto que destacamos é o da diplomação. Embora os discentes internacionais ocupem 28,7% das atuais vagas (em agosto de 2010, data de início do primeiro ano letivo da UNILA, era de 43,2%), o número de concluintes no decorrer dos anos tem sido superior ao de estudantes brasileiras(os), se compararmos os dos dois grupos de discentes. Nos quatro primeiros anos de diplomação, ou seja, 2014, 2015, 2016 e 2017, o número de diplomados de origem internacional manteve-se na casa dos 50% (54,8%; 58,4%; 59,6% e 50,6%, respectivamente) do total de diplomados nesses anos. Em 2018 e 2019 esses percentuais foram um pouco menores – 42% e 47,9%, respectivamente –, mas ainda assim, se considerada a redução gradativa de ingresso de discentes internacionais, continuam igualmente representativos.

Esses dois últimos dados – desempenho acadêmico e diplomação – chamaram nossa atenção e corroboram com a nossa percepção de que as(os) estudantes internacionais têm investido fortemente nos estudos, aproveitando a oportunidade de acesso ao ensino superior viabilizado pelo projeto integracionista da UNILA.

Vale enfatizar também que, para além da importante questão da diversidade/pluralidade de nacionalidades das(os) discentes, entendemos ser primordial a consideração de marcas identitárias regionais, locais, internacionais, geracionais, de linguagens, de valores, de vínculos familiares e pessoais estabelecidos e rompidos, de novas relações interpessoais que se vão construindo, de relações com o mundo do trabalho, entre outros, na composição de um quadro amplo a respeito da vida estudantil na UNILA. Dados os limites desse relato, apenas os mencionamos, mas compreendemos que esses aspectos, tão presentes no convívio intercultural de nossa universidade, são fonte de riqueza e também de tensionamento, pois diferentes leituras de mundo podem gerar estranhamento e incompreensão entre as pessoas. Sem um processo contínuo de abertura ao diálogo e ao reconhecimento da diferença como inerente à condição humana, os conflitos não são explicitados nem tratados com o devido cuidado e respeito.

Tendo em mente essa singularidade no cotidiano estudantil de nossa universidade, entendemos ser essencial a canalização de esforços de docentes, estudantes e técnico-administrativas(os) para atuação em duas grandes frentes de trabalho:

A primeira refere-se à necessidade de pertencimento que emerge pelo (re)conhecimento das condições e práticas que promovem a unidade discente na UNILA, em meio à pluralidade anunciada, e, também, trazem à tona particularidades das(os) estudantes latino-americanas(os) e caribenhas(os) que acreditam em seu projeto integracionista. Essas condições e práticas precisam ser apreendidas e problematizadas pelo próprio grupo de discentes, a partir de sua perspectiva, debatendo questões relevantes, tais como: Quem somos? Que Projeto de Educação Universitária atende aos nossos anseios? Como esse projeto dialoga com a missão de integração da UNILA? Como instituímos espaços de diálogo com outras pessoas e outros saberes, para além dos muros da universidade? Que formas de resistência e tensionamento queremos estabelecer na luta pela efetividade de nossa condição de ter direitos e assumir nossas responsabilidades na consecução desse projeto? Com isso em mente, acreditamos que essa primeira frente, diretamente relacionada às(aos) estudantes da UNILA, revela-se fundante para que as(os) discentes possam pensar a si mesmas(os), por si mesmas(os) e fortalecer seu movimento estudantil.

A segunda compreende o (re)conhecimento dessa identidade estudantil plural por parte das(os) demais comprometidas(os) no processo educativo, a fim de que: i) haja sistemática atividade de (re)construção do projeto de educação e de universidade que inclua definitivamente essas(es) jovens no debate sobre a vida na universidade e, consequentemente, a gestão universitária; ii) as envolvidas e os envolvidos na relação ensinar-aprender sejam tão importantes quanto os objetos a serem conhecidos. Esta segunda frente implica diretamente a ação/reflexão/ação de gestores, docentes e técnicas(os) da UNILA para que sua missão de acolher e integrar pessoas da América Latina e do Caribe seja legítima, significativa e democrática.

Nesse triplo movimento de conhecer, reconhecer e reafirmar a identidade integradora solidária das pessoas que constroem a UNILA, nós, autoras e autor deste texto, nos consideramos aprendizes. O que encontramos aqui ultrapassa nossas vivências profissionais acumuladas anteriormente e exige constante exercício de reflexão sobre nosso ser/estar/fazer cotidiano na universidade.

3. DESAFIOS ENFRENTADOS POR DISCENTES DA UNILA EM SUA VIDA PESSOAL E ACADÊMICA

Em dezembro de 2014, acompanhando o desenvolvimento acadêmico das(os) estudantes que recebiam algum tipo de auxílio de assistência estudantil, verificamos a existência de vários casos de estudantes com reprovações consecutivas e/ou de poucas matrículas nos componentes curriculares de seu curso, o que, para nós, representava grande risco de prolongada retenção e/ou de evasão da universidade.

Na intenção de compreender a situação motivadora desse estado acadêmico desfavorável, dispusemo-nos a entrevistar cada uma(un) das(os) discentes nessa condição. Eram 36 estudantes que apresentavam em comum, em seu histórico escolar, um Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) inferior a 5, vinculados a cursos diversos: Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana (1); Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina (3); Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade (2); Cinema e Audiovisual (2); Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar (1); Engenharia de Energia (14); Engenharia Civil de Infraestrutura (10); História – América Latina (1); Geografia – Bacharelado (1); e Música (1). Nesse grupo havia 6 discentes nascidas(os) no Brasil e 30 estudantes oriundos de outros países, o que nos alertou para a possibilidade de interferências de ordem intercultural nesses casos, tais como barreiras de ordem linguística, divergências significativas nas

matrizes curriculares no período de formação básica⁴, inadaptação alimentar, estranhamento da condução didático-pedagógica em razão da experiência escolar já vivida no lugar de origem etc.

Nessas entrevistas, em primeiro lugar, tivemos o privilégio de conhecer parte das histórias de luta dessas(es) estudantes e de suas famílias, assim como de compreender o quanto a UNILA era essencial na concretização de seus projetos de vida. Em alguns casos, ouvimos relatos de acadêmicas(os) que assumiram os projetos de seus pais e/ou de sua comunidade como se fossem seus, na esperança de realizar algo coletivo, muito maior do que seu desejo individual, ou seja, um projeto mais corajoso que muitos de nós poderíamos assumir.

Em segundo lugar, pudemos atestar a existência de um conjunto de saberes que trazem consigo e que não podem ser desconsiderados na dinâmica universitária. Podem contribuir para os estudos latino-americanos e caribenhos e para a integração pretendida pela UNILA se, por um lado, se enfatiza o compartilhamento do que sabem sobre política, economia, cultura, arte, educação, organização social, entre outros, desde seu país, sua experiência concreta, a de suas famílias, a de sua comunidade. Por outro lado, podem conhecer pontos de vista diferentes a respeito desses mesmos aspectos, tanto de seus pares quanto de suas professoras e seus professores, se se instaura uma relação dialógica, de base freireana (FREIRE, 2004), nos espaços de ensino-aprendizagem: Eu vejo o mundo dessa forma “x”. E você, como vê o mundo? Em que pontos nossas visões de mundo coincidem e divergem? Para nós, como afirma Freire,

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes [...] É um ato de criação [...] (FREIRE, 2004, p. 79).

4 Nessas entrevistas, conhecemos casos de estudantes que não cursaram Matemática, Química, Biologia, Física, como disciplina isolada, em seu ensino médio ou equivalente. Em sua escola, eram desenvolvidos projetos de trabalho escolar em que as áreas eram abordadas de forma interdisciplinar, sem essa fragmentação de conteúdo.

Acreditamos que, ao estarmos abertos à escuta das(os) discentes, temos avançado nessa direção e ousado pensar em propostas de mudança interna que se traduzem, por exemplo, em editais destinados ao financiamento de projetos de acolhimento e permanência estudantil.

Em terceiro lugar, o diálogo com as(os) 36 discentes mencionadas(os) nos fez perceber o quanto nutrem expectativas em relação a nós, que constituímos/construímos uma instituição de ensino superior. Essas expectativas, principalmente, incluem: 1) a disposição para ouvi-las(os) quanto a seus projetos de vida, suas escolhas profissionais e suas dúvidas quanto a essas decisões; 2) a orientação para a formação de hábitos de estudo adequados ao ensino superior e aos conhecimentos específicos das áreas de conhecimento, pois reconhecem que a prática de estudo que atendeu às suas necessidades até a entrada na universidade já não é mais adequada; 3) a formação acadêmica que, de fato, estabeleça relação entre teoria e prática e amplie sua capacidade de ser/estar no mundo do trabalho, pois muitos já participam da vida produtiva há tempos. Desse modo, esperam que nossos projetos de cursos espelhem essa relação com clareza e que o jargão “No futuro, você vai entender” não seja uma constante na universidade; 4) o estabelecimento de um relacionamento saudável entre as(os) envolvidas(os) no ato educativo, ou seja, o vínculo, o compromisso que a educadora, o educador, as educandas e os educandos estabelecem entre si na apropriação do conhecimento, pois “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (FREIRE, 2020, p. 25). Esse ponto parece-nos crucial e nos conduz a questionar quais e como estão nossas relações e condições de educabilidade entre nós mesmas(os) e entre nós e as(os) jovens na universidade.

Por último, ouvimos pedidos de socorro nas entrelinhas das justificativas apresentadas pelas(os) entrevistadas(os) quanto ao seu desempenho acadêmico, aferido pelo IRA inferior a 5. Na tentativa

de melhor categorização das 138 respostas recebidas⁵ e de análise de seu significado, organizamos os QUADROS 1 e 2, apresentados a seguir.

QUADRO 1 - Fatores de ordem pessoal que comprometem o desenvolvimento acadêmico, na perspectiva de alguns estudantes de graduação da UNILA

Categorias		Justificativa	Freq. parcial	Freq. Total
Acadêmica	Experiência escolar anterior	Dificuldade em determinados componentes, por falta de base na educação básica	11	11
Saúde	Saúde física e mental	Adoecimento físico	04	08
		Adoecimento psicológico	04	
Econômica	Vulnerabilidade econômica	Escassez de recursos para manter-se na UNILA; Falta de acesso a computador e/ou internet	05	12
		Dificuldade para conciliar estudo e trabalho	03	
		Acesso limitado aos materiais de estudo	02	
		Dificuldade com a regularização de documentação	01	
		Necessidade de mudança de moradia	01	

5 As(os) estudantes poderiam indicar mais de uma justificativa para o baixo desempenho acadêmico verificado em seu histórico escolar, por isso há 136 respostas para um conjunto de 36 discentes entrevistadas(os).

Relacional	Relações com a família	Problemas familiares graves: drogas, desemprego, doenças, falecimento etc.	08	19
		Conflitos familiares com a opção de curso e com a orientação sexual; Dinâmica familiar conflituosa	09	
		Saudades da família	02	
	Relações cotidianas	Timidez, isolamento e/ou solidão	04	06
		Dificuldade de adaptação à cidade	01	
		Dificuldade de adaptação à universidade	01	
Relacional	Violência	Violência doméstica e de gênero; Violência e perseguição policial; Violência física sofrida; Assassinato ou surto de colega(s)	07	09
		Assédio sexual por parte de docente	01	
		Xenofobia	01	
TOTAL DE RESPOSTAS				65

Fonte: Elaboração das autoras e do autor, a partir de entrevistas individuais com discentes de graduação.

No QUADRO 1, encontramos diversos fatores mais diretamente relacionados à dimensão pessoal, que, segundo a perspectiva das(os) discentes entrevistadas(os), comprometeram muito o seu o desempenho acadêmico. Eles foram agrupados em quatro categorias: acadêmica, saúde, econômica e relacional.

Em relação aos estudos escolares anteriores ao ingresso na universidade, as(os) estudantes relataram não terem sido suficientemente preparadas(os), especialmente em Matemática, Física, Química e Biologia, o que gerou extrema dificuldade em atender às expectativas de

suas professoras e seus professores na UNILA. Como consequência, acumularam repetidas reprovações, sem possibilidade de avançar em seus cursos por haver pré-requisitos. Sem vencer as disciplinas básicas, ficam retidas(os) nos períodos iniciais ou intermediários.

Em menor número, ouvimos relatos de discentes que adoeceram durante sua estada na UNILA e, nessa situação, sem a presença dos familiares, enfrentaram problemas em sua recuperação, gerando prejuízos acadêmicos.

Nossa surpresa ocorreu em relação à questão financeira. Esperávamos que esse ponto fosse o mais destacado. Embora significativo, a ênfase não recaiu sobre a falta de recursos. Os relatos demonstraram a resiliência desse grupo de jovens que, apesar das adversidades financeiras, conta com a solidariedade de colegas e docentes e procura desenvolver atividades esporádicas de geração de renda, ou seja, busca sobreviver com pouco.

Os maiores desafios pessoais enfrentados pelas(os) jovens entrevistadas(os) - 30 das 65 respostas - atêm-se à questão relacional. Grande parte estava vivendo a sua primeira experiência longe da família e os desafios de viver e sobreviver sozinhas(os) foram fortemente experimentados por elas(es).

Nesse último conjunto, destacamos a importância da relação familiar como promotor do bem-estar da(o) estudante. Sentir-se acolhida(o) e acompanhada(o), embora distante, é elemento essencial para o equilíbrio da saúde e das emoções das(os) acadêmicas(os). Isso nem sempre é dito e percebido pelas famílias. Merecem também atenção os desafios que se apresentam em relação aos relacionamentos amorosos e à convivência na cidade (vizinhos, autoridades). Em muitos casos, a violência e o preconceito, em vez de acolhimento e solidariedade, contribuíram para o aumento do estresse e do adoecimento físico e/ou emocional.

Além dessas quatro categorias, outras foram depreendidas, mas, agora, diretamente relacionadas à instituição, conforme consta no quadro que segue.

QUADRO 2 – Fatores de ordem institucional que comprometem o desenvolvimento acadêmico, segundo o ponto de vista de alguns estudantes de graduação da UNILA

Categorias		Justificativa	Freq. parcial	Freq. Total
Adminis- trativa	Dificuldades institucionais	Comunicação institucional ineficiente: informações incompletas e/ou equivocadas sobre os procedimentos acadêmicos; Comentários depreciativos sobre a(o) discente	04	11
		Tentativas frustradas de reopção de curso	03	
		Greve na UNILA, gerando desmotivação; Falta de organização institucional nos primeiros anos de funcionamento	04	
Curricular	Projetos de cursos e sua implementação na UNILA	Falta de identificação com seu curso; Insatisfação com o curso	11	18
		Mudança de objetivo inicialmente proposto pelo curso; Sucessivas mudanças na matriz curricular de seu curso	05	
		Falta de articulação entre os docentes; Estranhamento da fragmentação disciplinar curricular	02	
Pedagógica	Processo de ensino-aprendizagem	Dificuldades de ordem linguística: língua nativa diferente das oficializadas pela UNILA, ausência de material de estudo bilíngue, aulas monolíngues etc.	05	44
		Excesso de matrículas por falta de orientação	02	
		Monitorias pouco produtivas: horários inadequados, falta de metodologia, de foco etc.	03	

Pedagógica	Processo de ensino-aprendizagem	Ansiedade nos momentos de prova; Ansiedade, medo e/ou desânimo frente a sucessivas reprovações e/ou notas baixas; Incompreensão dos resultados das avaliações, o que dificulta a revisão dos “erros”; Avaliações que não retratam o que foi estudado nas aulas	09	44
		Dificuldade para apreender o conteúdo ensinado em sala de aula; Baixa autoestima e/ou pouca confiança em si mesmo	06	
		Metodologia de ensino pouco eficaz por parte dos professores; Falta de esclarecimento sobre o sentido e/ou aplicação de determinados componentes curriculares; Falta de planejamento das aulas e da correção de exercícios, por parte de docente; Inconsistência de conteúdos nos componentes, de acordo com as ementas; Volume excessivo de leitura; Falta de experiência profissional na área do curso	11	
		Estímulo a um alto nível de competitividade entre os estudantes, o que gera intimidação para expressar dúvidas; Postura de disputa (de saber/de poder) entre docentes e estudantes; Assédio e/ou <i>bullying</i> ao estudante, pelas notas baixas, por parte de professores e colegas; Postura não dialógica dos professores; Divergência ideológica dos professores do curso	08	
TOTAL DE RESPOSTAS			73	

Fonte: Elaboração das autoras e do autor, a partir de entrevistas individuais com discentes de graduação.

No QUADRO 2, encontramos as explicações dadas pelas(os) discentes, de acordo com seu ponto de vista, para o baixo desempenho acadêmico, atinentes à dinâmica institucional, a exemplo dos processos burocráticos e de comunicação da universidade, a organização didático-pedagógica e a relação docente/estudante. Ao analisá-lo, de acordo com a categorização que adotamos, pudemos comprovar uma multiplicidade de fatores envolvidos na qualidade de vida da(o) estudante universitária(o), que nos alertaram para seus impactos no adequado desenvolvimento de cada acadêmica(o).

Se o primeiro agrupamento, mais diretamente relacionado às condições pessoais da(o) discente, oferece limitações quanto à atuação de uma instituição de ensino superior, o segundo precisa tornar-se, em nossa avaliação, alvo de atenção e, especialmente, de ações de revisão de rotas escolhidas pelas pessoas que vivem e constroem a UNILA. Não é tarefa fácil, mas necessária, pois, com exceção do peso das relações familiares na vida da(o) estudante, as maiores dificuldades, na visão do conjunto de discentes ouvidos, em termos de frequência de respostas, encontram-se na esfera institucional, com grande destaque para a dinâmica da “sala de aula”.

Ao que tudo indica, as(os) discentes sofrem com ansiedade, especialmente nos processos de avaliação da aprendizagem, bem como enfrentam barreiras linguísticas e de autoconfiança em seu próprio potencial, o que pode ser a causa do adoecimento e da evasão e retenção existentes na UNILA. Mas o ponto central, conforme explicitam as(os) estudantes, encontra-se na dimensão da relação docente/estudante, intimidadora e pouco dialógica, e na dimensão da formação para a docência no ensino superior, marcada por limitações de ordem didático-pedagógica.

Essas constatações, repetidas em outros eventos de escuta, com outros diferentes estudantes, nos últimos dois anos, desafiam a comunidade acadêmica a problematizar o processo de idealização da(o) discente do ensino superior e a construir uma visão multidimensional do ser/estar na universidade, propondo ações pontualmente direcionadas para etapas formativas distintas: ingresso (como programas de estudo individual de nivelamento de conteúdos da Educação Básica),

desenvolvimento do curso (pelo acompanhamento sistemático do desenvolvimento acadêmico, com a proposição de monitorias e tutorias que atendam às demandas concretas das(os) discentes), conclusão (por exemplo, preparação emocional e orientação profissional para a saída da universidade e a sua inserção no mundo do trabalho) e formação continuada, com programas de atualização que contribuam para o seu desenvolvimento profissional ininterruptamente. Sem esse projeto intencional de acolhimento, permanência e qualificação, pouco faremos na direção da redução da expulsão das(os) estudantes dos espaços formais de educação superior.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESAFIOS QUE SE APRESENTAM À COMUNIDADE ACADÊMICA

Neste relato, procuramos destacar alguns dos obstáculos que algumas(uns) estudantes latino-americanas(os) e caribenhas(os) enfrentam para estudar na Universidade Federal da Integração Latino-Americana, a partir de seu próprio ponto de vista, entendendo que, como agentes de inclusão social, pela via da educação, e de construção e circulação de conhecimentos científicos, de modo ético e solidário, e com base nos apontamentos das(os) discentes entrevistadas(os), nosso compromisso na UNILA é com o acolhimento, a permanência e a diplomação das(os) estudantes que para aqui afluem, o que implica diferentes frentes de atuação da comunidade acadêmica.

No âmbito institucional, consideramos essencial que haja: 1) estudo constante do perfil do corpo discente, incluindo séries históricas que explicitem mudanças e permanências nesse quadro; 2) estratégias articuladas entre diferentes áreas administrativas e acadêmicas da UNILA com vistas ao fortalecimento da(o) estudante no processo de transição da educação básica para o Ensino Superior, com ênfase no primeiro e segundo anos de estudos universitários; 3) gestão colegiada, com a efetiva participação das(os) estudantes, pois

a gestão democrática se constrói no/pelo exercício; 4) acompanhamento sistemático do desenvolvimento acadêmico das(os) estudantes, o que inclui análises de retenção e evasão, a fim de problematizar os processos, as estruturas e as práticas que sabotam o projeto e a missão integracionista latino-americana e caribenha da universidade.

No plano dos Institutos, Centros Interdisciplinares e Colegiados de Cursos, entendemos ser vital: 1) o acompanhamento mais localizado do perfil do corpo discente e suas variações, para ajustes de estratégias de acolhimento e permanência nos cursos e programas; 2) a sensibilização sobre a complexidade da vida da(o) universitária(o), considerando os aspectos ora revelados e outros que venham a ser pesquisados; 3) a construção de um projeto de diagnose do estado de conhecimento da(o) estudante em seu ingresso, com a sua efetiva participação, entendendo-o como um processo de autocohecimento e autorregulação de sua trajetória acadêmica, acompanhado de um projeto de orientação para a superação de eventuais obstáculos em seus estudos; 4) a revisão de matrizes curriculares e planos de ensino em consonância com a lógica de quem está em processo de aprendizagem, e não daquele que já percorreu todo o processo; v) a instauração e consolidação de um espaço de diálogo sobre a relação ensinar-aprender no âmbito dos Institutos, Colegiados e Coordenações.

No que tange às(aos) servidoras(es), docentes e técnico-administrativas(os), além do já mencionado conhecimento e acompanhamento do perfil discente, parece-nos primordial o desenvolvimento de uma sensibilidade para a escuta e para o acolhimento. Some-se a isso, o estabelecimento de relações mais simétricas com as(os) estudantes como ponto de partida e de chegada, o que não implica em abrir mão dos papéis sociais que cada um desempenha, mas, sim, em reconhecer a igualdade de direitos e deveres de todas as pessoas que fazem parte da comunidade acadêmica, bem como o tratamento respeitoso em todas as situações.

Não menos valiosa é a ação das(os) discentes na superação dos problemas apontados. A consolidação de espaços de diálogo para pensar a si mesmos, o fortalecimento de suas formas próprias de

acolhimento mútuo e o planejamento da atuação de seu movimento organizado muito pode contribuir para a reversão do quadro apresentado neste relato.

Esse conjunto de ações, pautadas pelo respeito multilateral, em nossa avaliação, pode resultar na ressignificação das relações interpessoais e profissionais das(os) que compõem a comunidade acadêmica da UNILA e, conseqüentemente, aumentar o sentimento de pertencimento e a permanência das(os) estudantes. Em síntese, o ponto-chave é, como explicitam Almocid e Arroyo (2000, p. 268), “tomar o ser humano como questão”.

REFERÊNCIAS

ALMONACID, C.; ARROYO, M. Educación, trabajo y exclusión social: tendencias y conclusiones provisionarias. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 259-275.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 165 p.

CAPÍTULO 5



Atenção psicológica a estudantes universitários na UNILA: uma escuta para além das fronteiras

Alisson Vinícius Silva Ferreira
Letícia Scheidt

1. INTRODUÇÃO

Ser psicólogo(a) é estar atento às dimensões e complexidades do contexto onde estão inseridos os sujeitos; é saber escutar histórias de vida de forma empática, sem julgamentos morais; é compreender que as subjetividades modificam o ambiente e a si próprias em um movimento dialético. Significa estar aberto para as diferenças, as potencialidades e os sofrimentos da existência humana, e possibilitar ressignificações e esclarecimentos de realidades obscuras. Porém, quando esses fundamentos da escuta psicológica se dão em uma instituição que se propõe integrar, pela via da educação, pessoas oriundas de diversas culturas, países, camadas sociais e gêneros, múltiplos são os desafios e as possibilidades de atuação. Desse modo, com o objetivo de trazer reflexões sobre o que é ser psicólogo(a) no singular espaço da UNILA, abordaremos neste texto parte do que desenvolvemos em nosso trabalho ao longo dos anos com a enriquecedora experiência como psicólogo(a) na universidade.

Trabalhamos na Seção de Psicologia (SEPSICO), que está vinculada ao Departamento de Apoio ao Estudante (DEAE), da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE). Tanto o departamento quanto

a Pró-Reitoria são órgãos que objetivam melhorar as condições de permanência e bem-estar acadêmico dos estudantes por meio de um trabalho multi e interdisciplinar dos profissionais da Pró-Reitoria, de outros setores da universidade e da comunidade externa (UNILA, 2020). Nossa formação e prática direcionam-se à compreensão das subjetividades e à interseção entre a saúde mental e a educação. Deste modo, o trabalho que exercemos consiste em planejar e efetivar estratégias de prevenção, promoção e restabelecimento da saúde, diminuir a evasão e retenção e contribuir com ações que visem o desenvolvimento educacional da comunidade acadêmica.

Em um primeiro olhar, o trabalho desenvolvido traduz-se na oferta de acolhimentos, orientações, encaminhamentos e aconselhamento psicológico, que se destinam a problemáticas pontuais e, em casos excepcionais, até mesmo psicoterapia breve¹. Tal flexibilidade da aplicabilidade técnica se justifica por nosso trabalho se pautar na resolução da demanda, e não em diretrizes rígidas de atendimento. Dessa forma, os estudantes podem procurar o serviço a qualquer momento durante o período do curso e solicitar atendimento para receber apoio e orientação a respeito de condições que afetem o seu bem-estar psicossocial e que possam prejudicar o desempenho acadêmico e/ou outras dimensões de sua vida.

Nosso trabalho, no entanto, não se reduz apenas a atendimentos individuais e diretos aos estudantes. Fatores institucionais, sociais e culturais impactam no bem-estar psicológico, por exemplo, a produção do fracasso acadêmico dentro da universidade, a violência de gênero em nossa sociedade e o impacto cultural da imigração. Dada essa compreensão, o trabalho dentro da Seção de Psicologia permitiu-nos realizar uma escuta para além das dificuldades individuais de cada estudante.

1 Apesar de os serviços de atenção psicológica destinados a estudantes no Brasil terem tido seu início na década de 50, ainda é escassa a literatura sobre estas experiências (GONÇALVES; POZOBON, 2008). Em geral, cada universidade, de acordo com seus recursos e demandas, oferta o trabalho sobre um viés. Por exemplo, em universidades onde existe a graduação em Psicologia, há consequentemente uma absorção das demandas, decorrente dos projetos desenvolvidos pelo próprio curso.

À vista disso, e a partir da escuta oriunda de uma clínica ampliada, que entende que não existe sofrimento psíquico deslocado de uma realidade social, cultural, econômica e política, é que nosso trabalho se norteou pela interseção entre os diversos fazeres da psicologia. Portanto, nossas intervenções trabalham com foco na psicologia educacional, porém utilizam dos saberes do campo clínico, institucional e social. Nesse sentido, fomos ampliando gradativamente nossas ações em direção à participação em políticas educacionais e ações grupais.

Dentre as principais intervenções ao longo desses oito anos de trabalho, realizadas por nós em conjunto com nossos outros dois colegas de SEPSICO (Vanessa Silvestro Viana e Rodrigo Daniel Trevizan), estão: participação nos coletivos estudantis e projetos de extensão relacionados à diversidade sexual, de gênero e étnica; promoção de rodas de conversa nos alojamentos estudantis; organização de oficinas sobre ansiedade e escolha profissional; realização de um programa de cessação do tabagismo; participação na organização da recepção dos calouros; representação técnico-administrativa no Conselho Universitário; construção de um grupo de apoio a gestantes na universidade; participação no Comitê Assessor de Acessibilidade e Inclusão; participação na Cátedra Paulo Freire e em grupos de pesquisa; construção do Grupo de Trabalho em Saúde Mental na Universidade; participação na equipe de monitoramento e desenvolvimento acadêmico dos estudantes bolsistas, participação na Comissão de Acompanhamento dos Estudantes Refugiados e Portadores de Visto Humanitário e participação na Comissão de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas.

Por outro lado, um dos diagnósticos que nos auxilia no planejamento e nas ações do nosso trabalho é o que realizamos por meio da sistematização do perfil das demandas “individuais”. Este serve como uma bússola que norteia nossos projetos e o alcance de nossas ações dentro da universidade. Nesse sentido, nos dados de 2015, sistematizados na dissertação de mestrado da colega Vanessa Silvestro Viana, constatou-se que 68% dos estudantes atendidos na UNILA estavam matriculados nos dois primeiros anos da graduação (VIANA,

2016). O que também se assemelha ao perfil dos estudantes atendidos no projeto Ânima, da Universidade Federal de Santa Maria, visto que estes também identificaram uma maior procura pelo serviço de atenção psicológica pelos estudantes que estavam matriculados nos primeiros semestres (GONÇALVES; POZOBO, 2008). Já no levantamento realizado pela SEPSICO em 2016, observou-se que 10,38% dos estudantes de graduação² da universidade procuraram o serviço de atenção psicológica. Esta média se manteve ao longo dos anos.

A partir da compilação dos dados da SEPSICO, realizada anualmente, foram identificadas 1715³ solicitações de atendimentos individuais entre os anos de 2015 e 2019. Constatou-se, portanto, que: a) cerca de um décimo de todos os estudantes de graduação procuraram o serviço a cada ano; b) a maioria estava matriculada nos dois primeiros anos; c) cerca de 65% das buscas foram realizadas por mulheres; e d) não havia diferenças quantitativas na procura pelo serviço entre estudantes brasileiros e estudantes internacionais, porém, observaram-se especificidades nas demandas dos imigrantes universitários.

Diante de tais dados de pesquisa coletados por nós e por nossos colegas de SEPSICO, da nossa atuação nesse lugar e da nossa experiência profissional como um todo na UNILA, apresentaremos algumas reflexões em torno da alta procura pelo serviço de psicologia, o perfil migrante e suas especificidades de escuta, as questões de gênero no ambiente acadêmico e as transformações na subjetividade dos estudantes na universidade. Importante ressaltar que tais reflexões se pautam nas observações e experiências que nos marcaram ao longo dessa trajetória de trabalho.

2 Neste ano, foram atendidos oito estudantes da pós-graduação. Mesmo a pós-graduação não sendo o público-alvo das ações da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, consideramos que, por dimensões éticas, não é possível negar acolhimento psicológico ao sofrimento psíquico dos pós-graduandos.

3 Nos anos de 2015 e 2016 houve duas greves dos técnico-administrativos em educação em prol de pautas pela defesa dos direitos trabalhistas e da paridade universitária, as quais repercutiram na pausa do serviço por cerca de oito meses.

2. ESTUDANTES MIGRANTES E SUAS IMPLICAÇÕES

Dentre os vários significados possíveis da palavra migrar, um deles é o que se refere ao movimento de transpor fronteiras. Por meio da escuta psicológica dos estudantes que decidiram se deslocar em busca de um projeto de vida e um novo espaço de pertença, chamado universidade, foi possível perceber que, muito além da travessia por fronteiras físicas e das longas viagens, esse movimento se faz dentro da própria subjetividade, ou seja, promove uma metamorfose na forma como o sujeito olha para si mesmo e para sua própria história.

Nesse sentido, para muitos, cursar o ensino superior público não era apenas um sonho individual, mas familiar e coletivo, e fazia parte daquela pergunta da infância feita por um adulto: “Afinal, o que você vai ser quando crescer?” Nesta pergunta, destacam-se dois verbos: ser e crescer. A relação entre os dois remete a um movimento de identidade e ruptura, afinal “ser” significa a configuração de uma forma de se definir, e “crescer” envolve deixar uma velha forma de estar e se relacionar no mundo.

Sob essa perspectiva é que nossa escuta sempre teve que ser sensível à experiência de quem, em busca da realização de um sonho, estava pela primeira vez morando distante daquele lugar simbólico chamado “casa”, a qual recorrentemente exercia função de amparo psíquico. Nesse sentido, se incluem tanto os estudantes brasileiros que se deslocam centenas ou até milhares de quilômetros para estudar na UNILA, quanto os estudantes internacionais. Esse movimento migratório representa, entre outras coisas, uma ruptura espacial na relação de pais e filhos, carrega a pressão da expectativa de sucesso/formatura, a necessidade de elaborar a saudade do antigo lugar de pertencimento e o desafio de transpor a barreira da identidade adolescente ao encarar a realidade e as responsabilidades da vida adulta.

Dividir espaços de habitação, cozinhar, pagar contas, eleger o que fazer com pouco dinheiro, organizar a rotina acadêmica, cumprir horários, cumprir metas, conviver com pessoas diferentes e ter espaço para o lazer. Tudo isso vai fazendo parte dos desafios que,

para alguns, já eram parte da rotina, mas que, para muitos, propiciaram uma fundamental experiência de perda e luto ao se distanciar dos “lugares e papéis familiares”. O que faz adentrar numa experiência de contestação da identidade adolescente, que se depara com as exigências de maturidade da identidade adulta em um contexto novo e estranho.

O sentimento de que algo ficou para trás e a forma de elaborá-lo diz muito sobre quem teve que se distanciar de referenciais culturais que organizavam e davam amparo às ações no cotidiano (MARTINS-BORGES; POCREAU, 2009). Não poder estar presente nas reuniões familiares, estar distante quando algum ente querido está enfermo ou falece, não ter um cuidador quando se está doente, não ter mais no dia a dia o paladar aguçado por aquele tempero que relembra a infância, estar distante das paisagens, do clima, dos amigos, da familiaridade com as ruas, campos e florestas. Estar distante dos elementos culturais que faziam parte do cotidiano envolve um processo de luto e desenraizamento pelos quais os estudantes que migram acabam por enfrentar, principalmente nos primeiros momentos de adaptação (SILVA-FERREIRA, 2019; GIRARDI; MARTINS-BORGES, 2017).

Ao refletirmos sobre o perfil dos estudantes da UNILA em seus primeiros anos do projeto, podemos caracterizá-lo como de jovens que, em sua maioria, migraram para uma cidade que, apesar de seus traços cosmopolitas e de seu histórico de migração, teve dificuldade em acolher a instituição e todo o conjunto de diferenças de raças, etnias, gêneros e classes sociais. A sensação de não ser bem-vindo tornou-se um elemento importante para compreendermos o sentimento de não pertencimento agravado pelas agressões indiretas e diretas que os estudantes relatavam em seu dia a dia na cidade. Quanto mais ouvíamos esse conflito (tanto nas escutas dentro da universidade quanto em diálogos com outros moradores) entre os de fora (*outsiders*) e a comunidade de Foz do Iguaçu, mais compreendíamos que a UNILA iniciou sua trajetória imaginariamente como um objeto estranho e intruso e que a xenofobia se interseccionava com preconceitos de cor, classe social e gênero, gerando diferentes graus de vulnerabilidade social entre os estudantes da universidade.

Já no impacto acadêmico e na adaptação dos estudantes internacionais, escutamos que estudar e ter aulas de conteúdos complexos em outra língua que não a materna representa, em um primeiro momento, uma sensação de estranhamento e de não reconhecimento de sua identidade acadêmica. Muitos que se consideravam ótimos estudantes em seus países começavam a duvidar de sua própria capacidade de aprender. O primeiro ano se tornava um momento crucial na vida acadêmica de muitos estudantes, que chegavam sabendo quase nada do português e, ainda, se deparavam com um corpo de servidores – e, especialmente, um corpo docente – que também não era plenamente bilíngue. Tal realidade exigia do imigrante universitário um ritmo maior de estudos para a compreensão dos termos acadêmicos, para que se sentisse confiante em se expressar em sala de aula e até mesmo para que procurasse ajuda de professores e colegas de classe.

Todavia, no que diz respeito à escuta do sofrimento psíquico desses sujeitos imigrantes, o desafio não era menor. Para tal, tivemos que nos descentrar do nosso lugar cultural, sair do nosso etnocentrismo, o qual, segundo Devereux (1973) e Martins-Borges e Pocreau (2009), é condição essencial para o trabalho psicoterapêutico intercultural. Nesse sentido, não existia possibilidade de um encontro terapêutico se nos mantivéssemos fechados apenas nos nossos referenciais culturais. E é neste ponto que devemos destacar o quanto a escuta psicológica dos estudantes internacionais nos instigou a reinventarmos a nossa forma de trabalhar e de nos relacionarmos com a diferença.

As primeiras perguntas que nos vieram à mente, momentos antes de começar o trabalho na UNILA, foram: “Em qual língua atender? Será que conseguiremos escutá-los(as) da mesma forma que escutamos um(a) brasileiro(a)? Será que nossas intervenções atingirão o significado que pretendemos?” Diante de tais reflexões ajustamos nossa forma de comunicação. Convidamos os *hispanohablantes* para se expressarem em espanhol, porém, em geral, fazíamos a nossa comunicação em português e advertíamos que caso algum termo ficasse incompreendido por uma das partes, que esta pedisse para que a

palavra ou frase fosse repetida. No entanto, consideramos que essa forma de se comunicar, muito característica na UNILA, em que um interlocutor fala português e o outro espanhol⁴, apresentava limitações. Tal fato nos tem levado a reflexões e à autocrítica de que se nós, psicólogos, realmente quisermos fazer uma escuta descentrada, precisamos sair da nossa zona de conforto linguística, aprimorar a nossa pronúncia do espanhol e nos expressar cada vez mais nesta segunda língua durante os atendimentos, rompendo, assim, certa diglossia presente no ambiente educacional unileiro. Todavia, de acordo com Betts (2005) e Martins-Borges (2017), sabemos pelas leis do inconsciente que a comunicação plena é do campo do impossível, mas consideramos que aproximações culturais-linguísticas contribuem para uma comunicação mais qualificada e para um melhor acolhimento psicológico frente a diversidade cultural, como poderá ser vislumbrada na FIGURA 1.

FIGURA 1 – Países de origem dos estudantes internacionais atendidos entre 2012 e 2019.



Fonte: Elaborada pelos autores, 2020.

4 A problemática apresentada se limita apenas em torno das línguas oficiais da UNILA (português e espanhol), mas não desconsidera todo o conjunto de línguas maternas existentes na comunidade acadêmica.

Decorrente do processo de internacionalização solidária da UNILA e sua conseqüente multiculturalidade, buscaram o serviço de atenção psicológica estudantes nacionais de 22 países: Colômbia, Paraguai, Bolívia, Peru, Equador, Venezuela, Chile, Uruguai, Argentina, Panamá, El Salvador, Honduras, Guatemala, México, República Dominicana, Haiti, Cuba, Barbados, Angola, Guiné-Bissau, Síria e Paquistão.

A respeito da possibilidade de uma escuta da diferença, esta foi se tornando uma experiência cada vez mais enriquecedora para nossa prática profissional e nosso entendimento da grandiosidade do projeto UNILA. Em cada sessão que afinamos a nossa forma de ouvir para as diferenças culturais de praticamente toda a América Latina e Caribe, éramos convidados por nossos interlocutores a viajar conjuntamente por seus valores, crenças, costumes, visões de mundo e pela força de seus projetos de vida. Ao conduzi-los à indagação socrática “conhece a ti mesmo?!”, tínhamos como retorno o quanto a experiência intercultural do contexto unileiro lhes ampliava a forma de ver e se relacionar com a alteridade, o que para nós não era diferente, já que aprendíamos e aprendemos todos os dias com suas culturas e identidades culturais.

3. GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO

Nos anos de 2016 e 2017, a universidade mantinha em média 52,84% de estudantes do sexo masculino e 47,71% de estudantes do sexo feminino. Porém, como já assinalado anteriormente, a Sessão de Psicologia teve uma média de atendimento de 65% de mulheres nesses anos, e ainda 0,44% de estudantes que se autodeclararam não binários, ou seja, que não possuem uma identidade de gênero de homem ou mulher.

Também no levantamento realizado pelos profissionais do programa *Saudavelmente*, da Universidade Federal de Goiás, 71,8% das pessoas da comunidade acadêmica que passaram pelo acolhimento

psicológico em 2004, 2005 e 2006 eram do sexo/gênero feminino (ALMEIDA *et al.* 2008). Essa tendência é também verificada em pesquisas com estudantes internacionais em Taiwan e nos EUA (SILVA-FERREIRA; MARTINS-BORGES; WILLECKE, 2019).

Mas afinal, por que atendemos mais mulheres do que homens? Diante das reflexões e observações da prática cotidiana, chegamos a algumas hipóteses a partir de fatores culturais e sociais. Todavia, não consideramos que as hipóteses descritas abaixo esgotam todo o campo multifatorial que envolve os cuidados em saúde mental e gênero.

Primeiramente, temos que considerar todo o movimento histórico de emancipação social da mulher, e do qual simbólica é a inserção da mulher no ensino superior. Os dados demonstram certa equiparação no número de matrículas, o que já é um demonstrativo desse histórico de rompimento de fronteiras e de aumento nas relações de equidade entre os gêneros, visto que para muitas mães dessas mulheres não houve tal oportunidade de cursar o Ensino Superior público. No entanto, percebemos, ao longo das escutas, que certo grupo de estudantes estava em cursos cujas profissões eram consideradas historicamente “masculinas”, e que esse movimento por busca de espaço dentro do próprio curso era permeado por preconceitos, silenciamentos e não acolhimento. Ou seja, não podemos considerar que esse movimento emancipatório chegou ao fim dentro dos próprios muros da universidade.

Invertendo a questão sobre quem procura mais o serviço e pensando na lógica de quem procura menos, no caso dos estudantes do sexo masculino, nos indagamos a respeito do quanto, na cultura machista, a exposição das emoções é sinônimo de fraqueza em nossa sociedade. Frases repetidamente ouvidas na infância, por exemplo, “homem não chora” ou “é preciso ser forte para tudo”, acabam por influenciar a busca por ajuda nos momentos iniciais de sofrimento. A Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem (PNAISH), do Ministério da Saúde, é um dos exemplos de iniciativas que buscam quebrar a resistência cultural dessa população por serviços de caráter preventivo e de promoção da saúde (BRASIL, 2020). Outro fator observado foi que, em algumas culturas de outros países da América

Latina e do Caribe, essa resistência e sua relação com a busca do cuidado por parte dos homens também se mantêm de forma vigorosa.

Infelizmente, a nossa sociedade ainda é produtora de desigualdade de oportunidades entre os gêneros e tais relações são produtoras de sofrimento psíquico. Para além dos casos de agressões diretas dentro e, principalmente, fora da universidade, as mulheres e a população LGBTI+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transsexuais e Intersexuais) estão sujeitas a inúmeras microagressões que fazem parte do que Chauí (1984) denomina “violência perfeita”. É a violência inscrita nos códigos sociais de tal forma que passa a não ser reconhecida conscientemente como do campo da violência, nem pela vítima nem por quem agride. Assim, a oficialização da possibilidade do uso do nome social dentro da universidade e a construção da política de equidade de gênero foram ações que possibilitaram às(aos) estudantes um reconhecimento simbólico/institucional que as/os protege das microagressões cotidianas dentro dos muros da universidade, fazendo dela um lugar de possível proteção e refúgio. Tais ações no nível institucional, aliadas aos movimentos estudantis de equidade de gênero, possibilitaram que a universidade promovesse certa sensação de pertencimento e legitimidade nas escolhas, no poder de decisão sobre seus próprios corpos e no não silenciamento de suas próprias angústias.

Diante da escuta de tais violências e tais processos de emancipação, a temática de gênero sempre fez parte das nossas discussões. Tais diálogos tinham o objetivo de possibilitar uma escuta sensível a essas demandas e, assim, possibilitar que esse acolhimento pudesse ser realizado por qualquer profissional da equipe, fosse ele(a) de qualquer identidade de gênero. Além dessa sensibilidade necessária nos atendimentos individuais, houve participações na proposta junto ao Conselho Universitário para a institucionalização do direito ao nome social, em um processo de formação e diálogo constante com estudantes, professoras e técnico-administrativas da universidade, bem como na construção das ações do movimento “Maldita Geni”.

O Grupo de Estudos sobre Gênero e Sexualidades da UNILA, o Maldita Geni, surgiu em meados de 2013, a partir da necessidade encontrada entre membros da comunidade acadêmica de um espaço

para construção de uma universidade plural na convivência. A partir dele, foram promovidos encontros para leituras e estudos sobre várias teorias quanto às identidades de gênero e diversidade sexual. Dos estudos, rapidamente o grupo se voltou para a promoção de atividades, como, por exemplo, a recepção de calouros. Por fim, o Maldita Geni resultou na criação de um projeto de extensão que trabalharia na perspectiva de educação em gênero e sexualidade não só dentro da universidade, mas também na comunidade, através das escolas públicas, ao longo de três anos (2014-2016). O projeto, que contou com apoio do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), foi chamado “Oficinas Papo Sêrio e Concurso de Cartazes sobre Lesbofobia, Transfobia, Travestifobia, Homofobia, Bifobia e Heterossexismo nas Escolas”. As oficinas promovidas se caracterizaram como importante intervenção social, proporcionando maior conhecimento, tanto para professores(as) quanto para estudantes, e, conseqüentemente, promovendo o combate às violências de gênero e ao heterossexismo.

4. ATENÇÃO PSICOSSOCIAL: INTERFACES ENTRE O ESPAÇO TERAPÊUTICO E A SAÚDE MENTAL

Ao iniciar o trabalho de atenção psicológica na UNILA, nos surpreendemos com o quanto os estudantes buscavam o serviço. Os dados posteriores ratificaram nossa impressão inicial com o surpreendente fato que, ao longo destes anos, atendemos em média um a cada dez estudantes. Mas afinal, por que tanta demanda? Para tal indagação temos algumas hipóteses de fatores que se convergem.

Ao refletirmos sobre as narrativas dos estudantes em relação aos fatores de risco para seu adoecimento psíquico, consideramos: a cultura de desempenho acadêmico em alguns cursos e aulas, pautados pelo individualismo e pela não dialogicidade; pedagogias de ensino que privilegiam a concepção de estudante ideal; impactos na autoestima decorrente do fracasso acadêmico; carga extensa de atividades;

dificuldades da instituição em torno da sua precariedade na infraestrutura e na gestão dos seus espaços e políticas acadêmicas; o perfil socioeconômico vulnerável de uma parcela significativa da comunidade estudantil; dificuldades de acesso a atividades de lazer, esporte e cultura na cidade de Foz do Iguaçu; o não acolhimento da cidade para com a instituição e seus estudantes; os impactos do processo migratório; a transição da adolescência para a identidade adulta; a violência de gênero; e o preconceito racial, étnico e de classe.

Tais pontos foram construindo um conjunto complexo de fatores que, relacionados a estruturas e traços de personalidade, confluem para a emergência do sofrimento psíquico e a reedição de traumas anteriores não elaborados. Importante ressaltar que tais fatores de risco ao sofrimento psíquico não são exclusivos da comunidade uni-leira. Em diálogos com profissionais e estudantes de outras universidades brasileiras, tais fatores também se mostraram presentes, porém observamos que alguns destes emergem com mais força a depender de cada contexto universitário, e que existem especificidades na UNILA, como descrito neste texto, que caracterizam tanto suas potencialidades quanto suas vulnerabilidades enquanto comunidade universitária.

Por outro lado, o sentimento diante da alta demanda nos fazia reconhecer que a sessão de psicologia tinha sido elegida um “lugar” protegido e de fácil acesso, onde os estudantes poderiam expressar suas emoções sem se preocupar com qualquer julgamento, e que isso lhes dava força para encarar as dificuldades que os fizeram estar ali. Esse movimento de autocuidado e este reconhecimento de lugar de amparo, por vezes, geravam indicação para outros colegas que também aparentavam não estar bem. Não era incomum atendermos várias pessoas de uma sala, rede de amigos e casais em que um(a) levava o(a) outro(a). Assim, identificamos que o lugar tinha se tornado uma espécie de refúgio para muitos, embora não para todos(as). Não consideramos que superamos todos os preconceitos que existem sobre o sofrimento psíquico e o trabalho da psicologia, nem que nossas intervenções tenham alcançado êxito em todos os casos. Mas, a cada ano em que a fila de espera aumentava, percebíamos que deveríamos pensar novas formas efetivas de intervenção e encaminha-

mento, o que gerou o desafio (que ainda está em processo) da construção de espaços terapêuticos grupais e oficinas temáticas. Várias tentativas foram realizadas durante estes anos, porém, em boa parte, tiveram poucos participantes. No entanto, também foram criados os plantões psicológicos, cujo êxito verificou-se já no primeiro ano de implementação.

Com relação aos encaminhamentos, muitas vezes diante de um caso moderado ou grave em que havia necessidade de encaminhamento para um processo terapêutico de médio ou longo prazo, ou a um médico psiquiatra, esbarrávamos na indagação “para onde encaminhar?”, visto que a fila de espera no serviço público podia durar longos meses ou até mesmo anos, e o estudante não tinha como arcar com os custos financeiros de uma psicoterapia ou consulta médica particular. Diante desta difícil indagação, decidíamos fazer o encaminhamento para o serviço público por escrito e, se a pessoa adentrasse numa fila muito longa e o caso exigisse acompanhamento constante, permanecíamos com os atendimentos até pelo menos o momento em que observássemos melhoras no estudante ou que este fosse chamado definitivamente para acompanhamento no serviço público de saúde. Tal medida excepcional, que prolongava os atendimentos na universidade, se pautava no princípio de não realizar encaminhamento em que o sujeito ficasse simplesmente à deriva, sem atendimento nenhum e com riscos de aumentar o seu sofrimento psíquico e evadir da universidade.

Diante do conjunto de fatores de risco para a saúde mental dos estudantes, das complexidades em relação ao desmonte do Sistema Único de Saúde (SUS), e de alguns episódios de crises em saúde mental que acolhemos dentro da universidade, refletimos que, para problemáticas coletivas, as soluções também deveriam ser coletivas. Deste modo, construímos, em 2015, o Grupo de Trabalho em Saúde Mental na Universidade, inicialmente constituído por profissionais da PRAE e posteriormente ampliado com a participação de profissionais da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE), Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), docentes e estudantes. O grupo foi formado com o objetivo de fomentar ações institucionais transversais com foco na prevenção, promoção e atenção à saúde mental de estudan-

tes e servidores da universidade (UNILA, 2017) e com isso se aproximar dos profissionais de saúde mental da rede pública, compreender as dificuldades da rede e também estabelecer uma conexão entre universidade, profissionais e estudantes. Dessa forma, o objetivo do antigo GT, que em 2020 se tornou Coletivo de Saúde Mental, é a construção de ações e projetos de promoção de saúde mental com e para a comunidade unileira, o que, até o momento, gerou a I, II, III e IV Semana de Luta Antimanicomial e Saúde Mental na Universidade, a parceria no projeto “Rodas de Afeto”, a mostra de Cinema “Imagens do Inconsciente”, o evento “Setembro Amarelo: Pela Valorização da Vida” e a elaboração da “Cartilha sobre a Rede de Saúde Mental”. Tais ações tiveram importantes colaborações de discentes dos cursos de Saúde Coletiva, Medicina e Cinema, e fazem parte de um conjunto de ações pensadas a cada ano para a efetivação de espaços de diálogo que desmistifiquem os preconceitos referentes aos serviços e às pessoas em sofrimento psíquico e, ainda, potencializem os espaços de promoção de saúde.

5. COMUNIDADE UNILEIRA: DIMENSÕES DA INTERCULTURALIDADE NA SUBJETIVIDADE

Uma escuta psicológica não se pauta apenas nos fatores de risco, no patológico e nas formas de reedição de traumas anteriores. Uma escuta psicológica também se atém aos elementos protetivos do contexto, às forças da personalidade e suas relações com a história de vida de cada um. Por estarmos atentos a essas dimensões, ao longo do trabalho foram ficando cada vez mais nítidas as transformações positivas que o contato intercultural, educacional e social propiciou aos estudantes.

Não descartamos os conflitos que emergem desse contato intenso entre pessoas de diversas culturas e estratos sociais, porém as narrativas, especialmente de quem chega ao fim da graduação, são de que se tornaram muito diferentes do que quando adentraram na univer-

sidade, que superaram muitos preconceitos e ampliaram as formas de olhar o mundo. E essas mudanças perpassam tanto a superação dos desafios pessoais quanto, principalmente, a riqueza do aprendizado em cada contato intercultural. Passa também pelo desenvolvimento da empatia, pela formação ético-política, pela criticidade e pela construção de uma cultura de solidariedade que mede forças no dia a dia com a cultura individualista de nossa sociedade. Apesar das angústias que podem advir de quem tem que se despedir e escrever um novo capítulo em sua história de vida, o que observamos em cada estudante que nos procurava no ano final do curso é que a UNILA não estava formando apenas profissionais, mas sim cidadãos críticos, ativos e com ganas de mudar o mundo. Esse aspecto, conforme Freire (1998), representa o verdadeiro sentido da educação enquanto força propulsora da compreensão da realidade e, conseqüentemente, de exercício da cidadania e da mobilização social.

Sobre esta subjetivação unileira, podemos destacar a cultura da solidariedade. Como exemplo, nos recordamos quando estávamos em um evento do Conselho Regional de Psicologia. Psicólogos da cidade narravam a experiência de que, após a chuva de granizo de 2015 que destruiu boa parte das moradias de famílias na ocupação Bubas, no já periférico bairro Porto Meira, os primeiros que chegaram ao local para prestar assistência às famílias foram os estudantes da UNILA. Outros exemplos não são difíceis, tais como os movimentos de hospedagem solidária que disponibiliza vagas em repúblicas para os recém-chegados, a recepção de que os estudantes internacionais fazem para seus conterrâneos e o cuidado em pequenos grandes gestos de solidariedade observados no dia a dia. Tal cultura da solidariedade passa, sem dúvida, por um processo de identificação e empatia com quem compartilha dos mesmos desafios e dificuldades na sua jornada na universidade. Nestes momentos é difícil não se encher de orgulho e nutrir cada vez mais a convicção na utopia unileira de uma América Latina e Caribe unidos. O microcosmo institucional é perpassado pelos valores de sociedade inclusiva, que respeita as diferenças e que se alicerça no potencial de cada estudante, via abertura dos horizontes culturais e educacionais que este contato intercultural propicia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito a nossa prática profissional, consideramos que, para uma escuta da diversidade, há que se ter ouvidos diversos. O que queremos dizer é que, a todo momento, frente às codificações das múltiplas demandas do contexto universitário unileiro, foi a dialogicidade com os semelhantes e os diferentes e as múltiplas formações somadas que possibilitaram a expansão das ações e da qualidade da escuta psicológica. A aliança fraterna de trabalho, o respeito às diferentes vertentes teóricas e a convicção de que sempre se pode aprender com o outro possibilitaram não apenas um diálogo respeitável entre nós, profissionais “psi”, mas também um conjunto de relações construtivas com os demais servidores da universidade e, sobretudo, com os próprios estudantes.

Quanto à construção de um contexto cada vez mais saudável para estudantes e servidores, nossa aposta não é diferente: a construção de uma cultura institucional de solidariedade, hospitalidade e respeito à alteridade, aliadas a ações de lazer, esporte e cultura, constituem elementos centrais para a promoção de uma desejável qualidade de vida no ambiente acadêmico. Tais ações, que a cada ano aumentam na universidade, constituem avanços importantíssimos para a promoção de saúde na instituição.

A despeito dos diversos obstáculos que a universidade vem enfrentando para a consolidação de seu projeto e missão integracionista, a UNILA vem alcançando transformações condizentes com seus objetivos em nível subjetivo de cada estudante formado em seu contexto. O respeito às diferenças, as trocas de conhecimentos constantes e a construção de laços sociais entre pessoas de diversas culturas vêm demonstrando que a aposta em valores educacionais humanitários e o caráter popular e inclusivo da universidade solidificam sua identidade e permitem que seus integrantes se reconheçam como atores do próprio processo de resistência (psíquica e institucional) e de transformação da universidade e de suas realidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Beatriz Cristina *et al.* Atendimento ao estudante da Universidade Federal de Goiás: Saúde Mental e interdisciplinaridade. In: POZO BON, Lucianne *et al.* (Orgs.). *Apoio estudantil: reflexões sobre o ingresso e a permanência no ensino superior*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.

BETTS, Jaime. Diferença cultural, sofrimentos da identidade e a clínica psicanalítica hoje. Em *Pauta: Revista de Psicanálise*, 2005. Disponível em: http://sig.org.br/wp-content/uploads/2016/04/Num_2_EmPauta2.pdf. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem (PNAISH)*, 2020. Disponível em: <https://saude.gov.br/saude-de-a-z/saude-do-homem>. Acesso em: 27 maio 2020.

CHAUÍ, Marilena. Participando do debate sobre mulher e violência. In: *Perspectivas Antropológicas da Mulher*. 4. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1984.

DEVEREUX, George. *Ensayos de etnopsiquiatria general*. Barcelona: Barral, 1973.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GIRARDI, Júlia Freitas; MARTINS-BORGES, Lucienne. Dimensões do sofrimento psíquico em estudantes universitários estrangeiros. *Psico*, v. 48, n. 4, p. 256-263. Porto Alegre, 2017.

GONÇALVES, Geila Kulmann; POZO BON, Luciane. Atendimento psicológico a estudantes universitários: Relato de experiência no Ânima – Núcleo de Apoio ao estudante, da Universidade Federal de Santa Maria. In: POZO BON, Lucianne *et al.* (Orgs.). *Apoio estudantil: reflexões sobre o ingresso e a permanência no ensino superior*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.

MARTINS-BORGES, Lucienne; POCREAU, Jean Bernard. Reconhecer a diferença: O desafio da etnopsiquiatria. *Psicologia em Revista*, v. 15, n. 1, p. 232-245. Belo Horizonte, 2009.

MARTINS-BORGES, Lucienne. Migrações involuntárias e impactos psíquicos: a mediação da cultura (p. 170-186). In: PERES, R, S; HASHIMOTO, F; CASADORE, M. M. (Orgs). *Sujeito contemporâneo, saúde e trabalho: múltiplos olhares*. São Carlos: Edufscar, 2017.

SILVA-FERREIRA, Alisson Vinícius. *Imigração e saúde mental: Narrativas de estudantes latino-americanos em uma universidade intercultural*. 2019. 203f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

SILVA-FERREIRA, Alisson Vinícius; MARTINS-BORGES, Lucienne; WILLECKE, Thiago Guedes. Internacionalização do ensino superior e os impactos da imigração na saúde mental de estudantes internacionais. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 24, n. 3, p. 594-614, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA – UNILA. *Psicologia*. 2020. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/prae/auxilios/psicologia>. Acesso em: 27 maio 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA – UNILA. (2017). *Portaria 722/2017 que institui o grupo de trabalho em saúde mental*. Disponível em: https://www.unila.edu.br/sites/default/files/boletim_de_servico_-_310.pdf. Acesso em: 27 maio 2020.

VIANA, Vanessa Silvestro. *Proposta de programa de atenção psicossocial para estudantes da Universidade Federal da Integração Latino Americana – UNILA*. 2016. 113f. Dissertação (Mestrado em Saúde Mental e Atenção Psicossocial) Programa de Pós-Graduação em Saúde Mental e Atenção Psicossocial da Universidade Federal de Santa Catarina.

CAPÍTULO 6



Movimento Estudantil na UNILA (2010-2016)

Mariana Isabel Peralta Leguizamón

Samuel José Cassiano

1. INTRODUÇÃO

A proposta deste capítulo foi reconstituir parte da história do movimento estudantil na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), do ano de 2010, com a chegada da primeira turma, até meados de 2016, todavia sem a pretensão de se definir uma cronologia exata de todo o movimento estudantil. Por meio de relatos de estudantes e de documentos como atas, informes e cartas de posicionamento, é possível reconstituir essa história; no entanto, apresentaram-se fatores que, por ora, inviabilizam exaurir a temática.

Em primeiro lugar, a dificuldade em se contatar estudantes egressos das primeiras turmas que tiveram participação ativa no movimento estudantil. Outra dificuldade foi encontrar documentos que registrassem as diversas manifestações ao longo dos anos, como atas de reuniões e de assembleias e as respectivas listas de presença. Durante esse percurso foram produzidos diversos documentos pelos estudantes que conduziam tais encontros e que se encarregavam de secretariá-los. Boa parte desses documentos originais pode ter sido extraviada de alguma forma. Como inexistia uma organização geral de representação dos estudantes, atas e listas de presenças permaneceram aos cuidados de pessoas que ocuparam funções administrati-

vas dentro do movimento estudantil. Quando se tornaram egressos, levaram consigo tais documentos. Outro ponto distinto é o fato de muitos desses documentos originais não terem existência física, ou seja, foram redigidos diretamente em notebooks e disponibilizados em diferentes plataformas em formatos de arquivo DOC e/ou PDF, não tendo sido impressos. Esses arquivos digitais também foram difíceis de localizar, pois foram anexados em blogs e em diferentes grupos de redes sociais (do Orkut ao Facebook).

A ausência de atas e informes, ademais da impossibilidade de ouvir estudantes ativos do movimento nos primeiros anos da UNILA, impedem, assim, a escrita com riqueza de detalhes de todos os percursos do movimento estudantil. Por isso mesmo visamos reconstituir parte dessa história. Parte desses documentos e listas estão guardados no Arquivo do Diretório Acadêmico de História dos cursos de bacharelado e licenciatura – um armário que está localizado na sala disponibilizada para esses cursos no prédio sede da UNILA (Jardim Universitário).

Por fim, cabe pontuarmos que usamos a expressão “unileiros” por esta ser a nomenclatura assumida pelos e pelas estudantes da UNILA desde as primeiras turmas. Inicialmente a expressão assumia características depreciativas por parte da comunidade externa e da pequena mídia em Foz do Iguaçu, mas os e as estudantes adotaram a expressão como identidade coletiva do grupo a que estavam pertencendo: a de estudantes de uma universidade latino-americana.

2. INÍCIO DO MOVIMENTO ESTUDANTIL NA UNILA

Podemos pensar no movimento estudantil unileiro como uma sucessão de fases que levam ao amadurecimento de suas ações. As fases estão relacionadas com o próprio crescimento da classe estudantil e o processo de consolidação da UNILA.

A despeito de a universidade ter sido criada em 12 de janeiro de 2010, iniciou suas atividades acadêmicas meses depois, em 16

de agosto, com aproximadamente duzentos estudantes do Mercosul (argentinos, brasileiros, paraguaios e uruguaios). As aulas ocorriam no Parque Tecnológico Itaipu (PTI) e os estudantes estavam alojados na antiga “Moradia 1” – um hotel campestre que havia sido desativado, localizado na Avenida Tancredo Neves. Em 2 de setembro do mesmo ano, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva ministrou aula inaugural para os duzentos estudantes pioneiros. É justamente com a primeira turma da UNILA que surgem os “unileiros” – ou também as “capivaras”¹ – e se inicia o movimento estudantil da universidade.

A estudante Rosilene Xavier, graduada da primeira turma do curso de Ciência Política e Sociologia, lembra que as primeiras reuniões realizadas no segundo semestre de 2010 foram para situações momentâneas da moradia estudantil, como alimentação, segurança da moradia, infraestrutura das cabanas, esportes etc. Nessas reuniões havia um sistema de delegados por país. O estudante Andrey de Araújo, discente de Engenharia Civil e Infraestrutura, lembrou também a respeito dessa organização da moradia estudantil, com representantes estudantis de cada país da primeira turma, sendo eles: Matias López, representante dos estudantes uruguaios; Pablo Orué, representante dos estudantes paraguaios; Martin e Alfonsina, representantes dos estudantes argentinos; e Alexandre, representante dos estudantes brasileiros.

Nos meses de agosto a dezembro de 2010 chegaram a ocorrer debates sobre a criação de um DCE e uma Atlética; porém, a primeira turma, bastante diminuta em números, decidiu deixar os debates para o ano seguinte, quando chegariam mais estudantes. O maior destaque para a agenda estudantil de 2010 foi a “recepção dos novos estudantes”.

1 O termo “capivara” surgiu em 2010, quando os estudantes da UNILA passaram a frequentar as instalações da universidade no Parque Tecnológico Itaipu (PTI). Este parque possui muitas áreas verdes e muitos animais silvestres, entre eles as capivaras. Pelo fato de os estudantes da UNILA utilizarem estes espaços e ficarem deitados sobre as sombras das árvores, foram comparados a estes animais silvestres. O apelido foi atribuído pelos estudantes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) que já frequentavam o local (PTI).

Raíssa Santos, graduada do curso de Relações Internacionais e Integração e integrante da primeira turma da UNILA, fez parte da Comissão de Recepção. Foi criado um endereço de *e-mail* (cr.unila@gmail.com) e divulgado na comunidade do Orkut e em outras redes sociais. Os novos estudantes deveriam escrever a esse *e-mail* respondendo a um formulário simples, com questões como: nome e curso, país, região de onde vinha, por qual meio de transporte chegaria a Foz do Iguaçu (avião ou ônibus) e a data aproximada da chegada. A partir de 24 de março de 2011 (quinta-feira), começaram a chegar os estudantes da turma de 2011, e os estudantes de 2010 organizaram-se em duplas para recepcioná-los no aeroporto ou na rodoviária, auxiliando-os na chegada a uma cidade que muitos não conheciam. Enquanto não era disponibilizada a nova moradia estudantil (“Moradia Estudantil 2” – alojamento no Hotel Kacique Salvatti), os novos estudantes foram hospedados nas cabanas dos estudantes de 2010, que também disponibilizaram banheiros.

O movimento estudantil teve uma ação solidária muito importante no início de 2011, o que se repetiu nos anos seguintes. Aos duzentos estudantes da primeira turma, somaram-se outros quinhentos. Mais nacionalidades estavam representadas, aumentando a diversidade de culturas na UNILA.

Seguindo o modelo de representação estudantil criado na Moradia 1 em 2010, os estudantes alojados na Moradia 2 reuniram-se num sábado, 16 de abril de 2011, para definir seus representantes: Íkaro Brito, de Licenciatura em Ciências da Natureza; e Juliéverson Carvalho, de Ciência Política e Sociologia. As pautas iniciais também estavam relacionadas a questões de infraestrutura, regras de convivência, esportes, lazer etc.

Alguns cursos também deram início a discussões em torno da fundação de Centros Acadêmicos (CA). No dia 6 de maio de 2011, foi fundado o primeiro Centro Acadêmico da UNILA, o CAUPI (Centro Acadêmico União Pela Integración). No dia 22 de maio, foi a vez do curso de História criar o seu Coletivo de Estudantes de História – Direitos Humanos, chamado pela sigla CEHAL. Em 13 de junho, foi fundado o CA Tekoha, do curso de Licenciatura em Ciências Natu-

rais. Estes formam os primeiros centros acadêmicos constituídos na UNILA. Porém, nem todos se mantiveram em funcionamento regular de forma ininterrupta. O CAUPI, que foi o primeiro a ser fundado, deixou de funcionar entre 2014 e 2015.

A primeira assembleia geral estudantil, envolvendo praticamente todos os cursos e com número mais expressivo de estudantes, ocorreu em 17 de agosto de 2011, no segundo semestre letivo daquele ano. A assembleia geral ocorreu nos espaços livres entre os quiosques e corredores abertos do PTI, e dela originou-se um carta-reivindicação² à reitoria. A carta abordou questões importantes para a universidade recém-criada. Ela é importante por ser considerada o primeiro documento a registrar o posicionamento dos estudantes diante de diversas faces da UNILA. Participação na construção dos planos pedagógicos dos cursos, abertura de diálogo envolvendo todos os setores da universidade para debate em torno da elaboração do Estatuto – até então inexistente –, preocupação com a infraestrutura necessária para a formação em cursos que exigiam laboratórios e, conseqüentemente, o debate em torno da paridade. Quando se reivindicou na carta que o debate fosse entre estudantes, professores e técnicos, nasceu no movimento estudantil unileiro o desejo por uma universidade paritária.

A partir da carta-reivindicação, é iniciada a movimentação dos estudantes por uma forma de organização estudantil geral. Em novembro de 2011, foi criado, por um grupo de estudantes, o Centro de Estudantes da UNILA (C.E.U.), que logo ganhou a adesão dos cursos, que, por sua vez, passaram a enviar representantes (chamados de “delegados”) para as reuniões do novo centro estudantil. O espaço era aberto a todos os estudantes e requisitava-se a presença de delegados por curso, para que as informações pudessem chegar a todos estes. As reuniões aconteceram no horário do almoço, na sala 1 do espaço 3, bloco vermelho do PTI, tendo a participação de delegados dos diferentes cursos.

Foram realizadas duas reuniões do C.E.U., respectivamente nos dias 10 e 24 de novembro. Na primeira reunião, esteve em pauta a

2 A carta está disponível na íntegra no Anexo I.

estrutura da UNILA para o ano de 2012 – uma preocupação legítima dos estudantes, uma vez que as salas de aulas no PTI não iriam suportar o aumento do número de turmas – e a discussão do estatuto do próprio C.E.U. Na segunda reunião, a pauta foi ocupada pela continuação do debate em torno do estatuto, avaliação dos professores, avaliação externa do próprio C.E.U., informações sobre as comissões consultivas e o Conselho Universitário (CONSUN). O estatuto³ em discussão foi o primeiro documento a ser construído por estudantes da UNILA que refletiu sobre uma forma de organização geral – mesmo que provisória – a representá-los.

No dia 1 de dezembro de 2011 ocorreu a última reunião do C.E.U., com informe divulgado para os demais estudantes. A reunião formou uma comissão de estudantes responsável por avaliar o Centro. Deliberou-se por convocar uma assembleia geral de estudantes para o dia seguinte (2 de dezembro), a qual não se constituiu de fato como assembleia geral em virtude da ausência de quantidade expressiva do corpo estudantil. Ainda assim, a pauta para tal assembleia seria a exigência de informações sobre os auxílios estudantis ao órgão competente da universidade.

3. NOVAS EXPERIÊNCIAS PARA O MOVIMENTO ESTUDANTIL

Nesse contexto, encerrou-se o ano letivo de 2011 e iniciou-se o ano de 2012 com enorme confusão entre os estudantes, que passaram a receber avisos sobre o desligamento de seus auxílios por motivos de reprovação. A confusão cresceu ainda mais com a chegada dos novos estudantes antes da disponibilização de alojamentos estudantis e do auxílio-alimentação. A Moradia 1 recebeu tantos quanto pode, e viu episódios de solidariedade, com a organização de almoços ou jantares coletivos organizados por comissões formadas pelos próprios estudantes. Em 11 de março de 2012, é realizada, no espaço do

3 O estatuto está disponível no Anexo II.

refeitório da então Moradia 1, uma assembleia geral dos estudantes – a segunda na UNILA. A assembleia geral deliberou por um abaixo-assinado e carta endereçada à reitoria⁴.

Aos poucos, a universidade implementou as medidas requeridas pelos estudantes. Tão logo iniciadas as atividades acadêmicas, foram organizadas e convocadas pelo C.E.U. assembleias gerais dos estudantes para debate e construção da organização geral de representação da classe estudantil. Estas foram planejadas de modo a garantir o espaço para o debate e a definição da metodologia que iria escolher qual a melhor proposta de organização para a UNILA. Ao todo, teriam acontecido três assembleias gerais de estudantes com pauta única sobre a organização estudantil. Das duas assembleias seguintes, a segunda, que aconteceu no dia 20 de abril de 2012, teve seu debate documentado pela comissão⁵.

A terceira assembleia foi convocada para o dia 13 de maio, às 15 horas, e teria como pauta a metodologia para a eleição da estrutura, já em debate prévio. O auditório inferior da chamada ‘Moradia 2’ contava com aproximadamente 110 estudantes, quando, logo após o início das falas, eles receberam a notícia do falecimento do discente de Cinema e Audiovisual Santiago Bustamante, de nacionalidade equatoriana. Imediatamente a assembleia foi cancelada e a maioria seguiu até o Hotel Araucária (que alojava parte dos estudantes) em busca de mais informações.

Já no dia 15 de maio foram criados três coletivos de trabalho que se relacionavam diretamente com a morte do estudante Santiago: o Colectivo Solidariedad por Santiago, cuja tarefa era combater as desinformações a respeito de sua morte, recolher doações para o envio de seus pertences e formação de um acervo de fotos para preservação de sua memória; o Colectivo de Salud, que se dividiu em dois subgrupos, sendo um deles para investigar a legislação brasileira referente ao acesso de estudantes estrangeiros ao SUS e o outro para fazer um levantamento de enfermidades sofridas por estudantes desde 2010, tendo por objetivo montar um histórico que permitisse

4 A carta está disponível no Anexo III.

5 O informe ou ata da assembleia está disponível no Anexo IV.

um panorama da situação de salubridade em torno do corpo discente (moradias e alojamento); e o Colectivo de Comunicación, que tinha a finalidade de combater a desinformação e instigar a classe estudantil a participar dos debates cujos temas lhes atingiam. O coletivo de comunicação foi uma resposta também à mídia local de Foz do Iguaçu, que, desde o início de 2012, passou a promover uma série de ataques e calúnias aos unileiros.

Um seminário sobre o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNILA, que estava marcado para o mês de maio, também foi cancelado e, ainda nesse mês, o corpo docente da UNILA deliberou por aderir à greve das universidades e institutos federais. Com o início da greve, boa parte dos estudantes deixou Foz do Iguaçu e retornou para suas casas. Antes que o quórum estudantil diminuísse, mais uma assembleia geral foi convocada, para o dia 29 de maio⁶. Este encontro é considerado importante por dar início ao que identificamos como uma nova fase do movimento estudantil: a dos coletivos, comissões ou grupos de trabalho, cuja experiência já vinha sendo testada com os três coletivos anteriormente criados e com as comissões responsáveis pelos almoços solidários organizados na Moradia 1 no início do ano. Por ser uma deliberação da assembleia é que identificamos esse período como uma fase distinta do movimento estudantil.

Nos dias 5 e 7 de junho, foram realizadas reuniões conjuntas dessas comissões, tendo como pauta o debate sobre o posicionamento dos estudantes perante o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da universidade. Já a reunião dos coletivos, em 19 de junho, apresentou deliberações importantes para o movimento estudantil e que teriam consequência direta em suas ações nos anos seguintes. O informe desta reunião⁷ relata o encontro com o comandante da Polícia Militar de Foz do Iguaçu, cujo tema foi a violação dos direitos dos estudantes alojados na Moradia Che Guevara, os quais haviam sofrido uma ação violenta por parte de policiais militares. O informe também apresenta as importantes ações que foram assumidas a partir de então.

6 O informe está disponível no Anexo V.

7 O informe está disponível no Anexo VI.

Se, em agosto de 2011, a primeira das assembleias gerais estudantis da UNILA apresentava um documento que já reivindicava o diálogo entre todos os setores da universidade, a reunião de 19 de junho de 2012, quase um ano depois, apresenta a deliberação de uma pauta que foi assumida desde então pelos estudantes: a paridade. Como fruto desses debates nasceu, em 15 de setembro de 2012, o Manifesto Unilero por la Paridade⁸.

O fim da greve nas universidades federais colocou um fim também na organização dos coletivos, comissões e grupos de trabalho, embora as experiências dessas atuações tenham se intensificado em diversos outros momentos da história deste movimento. Com a volta dos discentes para Foz do Iguaçu e com a chegada de novos alunos, as assembleias foram retomadas. A primeira assembleia geral do “pós-greve” ocorreu no dia 26 de setembro de 2012, com o saguão da UNILA Centro lotado de estudantes. Todos os cursos estiveram representados de alguma forma. A diferença entre essa assembleia geral e as anteriores foi a sua articulação e organização por três centros acadêmicos. Se as duas primeiras (agosto de 2011 e março de 2012) foram convocadas e realizadas sem a existência de algum tipo de liderança estudantil constituída, e as de abril e maio foram promovidas por estudantes ligados às comissões oriundas do C.E.U., a do “pós-greve” contou com a atuação de centros acadêmicos, que até então não haviam tido protagonismo relevante dentro do movimento estudantil geral.

O Centro Acadêmico de Relações Internacionais e Integração (CARII), o Centro Acadêmico de Engenharia Civil (CAECI) e o Centro Acadêmico de Antropologia (CAUPI), ao lado de representantes do curso de Saúde Coletiva e dos representantes dos estudantes no CONSUN, convocaram a assembleia geral e dividiram-se na tarefa de presidi-la e secretariá-la⁹.

Com a volta das atividades acadêmicas e a pressão para conclusão rápida do semestre interrompido pela greve, percebemos uma breve pausa nas assembleias estudantis, embora o movimento estudantil continuasse com suas pautas. A que teve maior prioridade nos meses

8 O manifesto está disponível na íntegra no Anexo VII.

9 A ata está disponível no anexo VIII.

que se seguiram foi o Fórum de Assuntos Estudantis e Comunitários (FAEC).

Foram os estudantes que propuseram para a universidade a realização desse fórum, por entender a importância de discutir a assistência estudantil. O FAEC terminou sendo fruto daquela invasão da polícia militar na moradia estudantil, na Quebrada do Guevara. Depois daquele episódio, nós pressionamos a universidade com relação a algumas questões. A ideia era de que as três categorias se reunissem num espaço para debater as questões estudantis, encontrassem juntas soluções para resolver e viabilizar a permanência dos estudantes na universidade, já que se observava desde o primeiro momento ali, que ficava cada dia mais difícil os estudantes permanecerem na universidade, uma vez que a assistência estudantil tinha muitos problemas [...] do Fórum, ele teve uma boa representação, dos estudantes e professores, como ele debateu algumas questões a fundo e na plenária final avaliasse que se precisava ter outro Fórum, que dessa continuidade, o Fórum precisava ser permanente [...] e ficou deliberado, que em março próximo ano de 2013, se faria um segundo Fórum. E esse segundo Fórum tomaria ou teria uns encaminhamentos a tomar, por exemplo: construir um conselho, uma proposta de conselhos de assistência estudantil na universidade, pra formalizar, né, esse espaço e poder encaminhar através dele as deliberações do FAEC [...]. A própria constituição do Fórum conseguiu chamar atenção dos estudantes, despertar os olhares pra questão da importância da assistência estudantil, e mais ainda se mobilizar em defesa da assistência estudantil, isso foi um primeiro ganho muito importante, o Fórum ter acontecido principalmente sendo ele iniciativa dos estudantes. O segundo ganho depois de ter acontecido o fórum foi nesse processo de embate político que a gente teve conseguindo suspender no CONSUN e desmembrar um edital em outros editais que atendiam melhor os estudantes, isso também foi um segundo ganho muito importante, e outros ganhos que se deram durante o tempo, mas que foram frutos desses debates que se iniciaram no FAEC, por exemplo: o auxílio para as mães [...]. Todas essas coisas que vêm acontecendo com tempo, não é fruto da bondade do atual reitor nem é inspiração divina de ninguém específico, é uma construção

política que começa no FAEC (LEGUIZAMÓN; CASSIANO, 2018, s/p)¹⁰.

O ano de 2012 terminou com o calendário acadêmico do segundo semestre ainda pendente e prorrogado para janeiro do ano seguinte, e com uma reunião em 1 de dezembro que discutiu a proposta de um Congresso Estudantil para definir a estrutura de organização geral dos estudantes. Alguns cursos prosseguiram com suas articulações internas para constituírem seus centros acadêmicos. Em 8 de dezembro de 2012, o Coletivo do curso de História (fundado em maio de 2011) foi transformado em Diretório Acadêmico (DA), já com a finalidade de vir a representar não só os estudantes de bacharelado, mas também da futura turma do curso de licenciatura em história.

Em 2013, a primeira assembleia geral dos estudantes foi convocada pelos representantes estudantis no CONSUN e no FAEC e pelo CARIÍ, e aconteceu no saguão da UNILA Centro, com expressiva participação, pois o espaço estava lotado e as listas de presença alcançaram o número de aproximadamente 400 assinaturas. O 2º FAEC, que deveria acontecer no mês de março, foi substituído por outra movimentação mais urgente: um edital de assistência estudantil que prejudicava vários discentes. A referida assembleia logrou cancelá-lo e substituí-lo.

Ao invés da gente ter força para organizar o segundo Fórum, a gente teve que brigar para suspender esse edital, porque esse edital excluía as pessoas das universidades. Tomamos a decisão ali na assembleia, eu lembro que fizemos uma ou duas assembleias lá na UNILA - Centro, para conter esse edital e o quanto ele prejudicava os estudantes. Tomou-se essa decisão nas assembleias, de que a prioridade não era organizar o segundo FAEC, a prioridade era suspender o edital, e nós conseguimos. Entramos numa briga com a universidade, durante um mês e meio. Conseguimos suspender o edital e desmembrar em três editais, ali ela atendia

10 Entrevista com Jimmy Carter Lopes Salgado, em 18 de julho de 2018. Discente do curso de Antropologia - Diversidade Cultural, pertencente ao ILAACH. Cofundador do Coletivo Pra Quem Tem Disposição. Disponível em:

https://www.facebook.com/pg/praquemtemdisposicao/posts/?ref=page_internal e na plataforma digital acessando no YouTube: https://www.youtube.com/channel/UCDy_DaYj26Z3_NQKNRTexkA. Fundador do Coletivo Marchas da Maconha da Trílice Fronteira. Disponível em: <http://marchadamaconhafoz.blogspot.com/2013/05/>.

a galera que precisava de reinserção [...]. Por conta disso, perdemos o “tempo” de realizar um segundo FAEC. O processo em 2013 foi muito desgastante politicamente, como não houve a entrada de novos estudantes, o movimento não teve oxigenação, então as pessoas que participaram foram se desgastando pessoalmente e politicamente também, eu acho que isso deu uma certa atrapalhada na introdução de um segundo Fórum (LEGUIZAMÓN; CASSIANO, 2018, s/p)¹¹.

O ano de 2013, apesar de desgastante para os estudantes em vários aspectos, avançou com debates sobre a institucionalização da UNILA, chegando o momento definitivo da aprovação do seu Estatuto e eleições para o CONSUN.

4. PARIDADE, OCUPAÇÃO DO JARDIM UNIVERSITÁRIO E GREVE ESTUDANTIL

Em junho, foi articulada uma assembleia geral para tratar dos interesses estudantis a respeito da paridade na UNILA. Esta foi convocada pelos representantes discentes no CONSUN, e o DA de História ficou responsável por secretariá-la. O encontro aprovou a proposta do Regimento Geral, uma vez que ele contemplava a paridade, o que vinha sendo reivindicado pelo corpo discente. Com a aprovação do Regimento Geral, foi instituída uma comissão eleitoral e foi convocada a primeira eleição paritária para o CONSUN para o dia 5 de julho. Cabe pontuar que, nessa comissão eleitoral, a princípio emergiu a discussão sobre a representação discente, uma vez que duas vagas estariam reservadas para os estudantes de pós-graduação – que ainda não estava funcionando e que ficaria sem representantes. Todavia, os questionamentos foram rebatidos pelos representantes estudantis da Comissão Eleitoral e todas as vagas destinadas aos estudantes foram preenchidas¹².

11 Ibidem.

12 Os representantes discentes na Comissão Eleitoral Geral foram Rodrigo Alonso Marichal, Samuel Cassiano Sobiesky e Jimmy Carter Lopes Salgado.

A luta por uma universidade paritária foi levantada pelos estudantes desde as primeiras turmas e amplamente debatida em diversas reuniões e assembleias, gerando pesquisas e documentos com o posicionamento da classe estudantil. Após a conquista em 2013, em junho de 2015 120 docentes apresentaram uma ação judicial contra a paridade. Essa ação judicial nascia do desprezo pelo debate, uma vez que foi apelado ao Poder Judiciário para decidir contra uma decisão aprovada em uma eleição democrática da própria universidade, um órgão autárquico do Poder Público.

Os estudantes reagiram para fazer a defesa da paridade. Na UNILA Centro, por exemplo, se publicou uma “*lista de invitados para una fiesta antiparitaria*”, expondo no saguão do prédio os nomes dos professores que entraram com a ação judicial. No Jardim Universitário foi montado um “*ranking de profesores contra la paridad*”. Os cursos que funcionavam no PTI promoveram uma “*oferta especial de profesores antiparitarios*”, para levar uma coxinha¹³ de presente. Foram diversas ações que visaram, a princípio, constranger os docentes que não souberam aceitar a vitória democrática da paridade em 2013 e resolveram apelar para um juiz. Para além dessas ações, o movimento estudantil unileiro promoveu diversas reuniões e assembleias para debater o assunto.

Em 25 de agosto de 2015, portando uma bandeira vermelha e negra com os dizeres “*Temimbo'ekuera Aty Guasu*” (Assembleia Geral de Estudantes), centenas de estudantes marcharam da Moradia 1 (na Avenida Tancredo Neves) até o prédio da reitoria, localizada na Vila A. A marcha foi em rechaço às 120 assinaturas de docentes antiparitários e ao reitor e pró-reitores, por atentarem contra os direitos dos estudantes. Três dias depois, em 28 de agosto, aconteceu a primeira Assembleia Universitária da UNILA. Era a primeira vez que estudantes, técnico-administrativos e professores tinham a mesma partici-

13 Usa-se o termo “coxinha” no Brasil para se referir a pessoas de direita ou de extrema direita que geralmente demonstram poucos sentimentos democráticos, sendo intolerantes, preconceituosos, racistas, xenofóbicos, falam que tem que matar “esquerdistas” etc. No contexto do texto, o nome foi utilizado em forma de protesto quando ocorreram as manifestações do movimento estudantil contra professores antiparitários que fizeram uma denúncia no Ministério Público em desfavor da paridade e se mostraram antidemocráticos. Esses professores não aceitaram a vitória da paridade nas urnas e nos debates e resolveram judicializar o caso.

pação e voto universal entre categorias. Na assembleia, foi aprovada por unanimidade manter a paridade na universidade. Mas a paridade deixou de existir na UNILA.

Não obstante, a ocupação do prédio da reitoria, a ocupação do Jardim Universitário e a paralisação dos estudantes foram episódios que demonstraram força e autonomia do movimento estudantil nas reivindicações que apresentava, tendo ganhado força nesse período a pauta pelo Restaurante Universitário (RU). Ao lado desses episódios marcantes, outros, tristes, aconteceram. Em agosto de 2016, um incêndio destruiu a antiga Moradia 1. Desativada desde fins de 2015, não houve vítimas, mas houve uma perda para a memória coletiva do movimento estudantil. Inúmeras histórias de vida passaram por ali, momentos de alegria, de tristeza, de preocupações, festas juninas, apresentações culturais típicas organizadas pelos estudantes, as diversas reuniões e assembleias... As paredes deixaram de existir, mas boa parte dessas lembranças ainda existe para as centenas de estudantes que ali viveram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As seguintes palavras se encontram submergidas por vários sentimentos enlaçados, como a saudade, a alegria, alguns quebrantos, e outras dores que seguem apertando o peito. Algumas pessoas que se foram fisicamente nos deixam seu espírito de lutas combativas, carregadas de esperanças de ver algum dia sociedades mais inclusivas. Essas pessoas também souberam semear sentimentos de justiça social, de amor, de respeito, de empatia e de tolerância com o(a) outro(a).

Essa maneira de lutar virou uma espécie de filosofia para o movimento estudantil unileiro, um movimento que vai segurando a bandeira de luta pela integração político-cultural e pela sonhada paridade – uma integração que gere consciência crítica nas sociedades latino-americanas e caribenhas, que não só procuram um lugar no

mercado de trabalho ou uma ascensão econômica, mas também uma luta que busca entender as problemáticas das nossas sociedades, de nossas especificidades como América Latina e Caribe, una e diversa.

A convivência no cotidiano, as discussões passadas de tom, as reuniões amenas com rebeldia latino-americana – essas que se nutrem de garra e de sotaques coloridos; as rodas de mate, chimarrão, tereré, ou múltiplos chás em que foram se solidarizando os estudantes do movimento estudantil com muito amor unileiro; aquela solidariedade que foi se tecendo com os anos e que, hoje, construiu pontes, laços de amizades, de *camaraderias*, de cumplicidade, redes que se encontraram e reencontraram em cada canto da nossa querida Abya Yala¹⁴.

Grande parte dessas discussões e sonhos – alguns que já se concretizaram – tinham começado a tecer-se na tão querida, cuidada e hoje desaparecida Moradia 1, como todas(os) as(os) estudantes a conheciam. Um terreno de momentos inesquecíveis, espaços solidários, cabanas muitas vezes ignoradas pelas autoridades superiores e que várias vezes foram mostradas com olhares negativos. Várias(os) estudantes se encarregaram de passar a beleza da Moradia 1, com a possibilidade de poder mostrar o que quase nunca era passado para os cidadãos de Foz do Iguaçu e também para todo o Brasil. Passavam para as(os) brasileiras(os), com ajuda de estudantes de Cinema e Audiovisual, essa sensação de que aquilo era muito mais gratificante, pois continha olhares sem filtros tergiversados, registros dos momentos mais marcantes para as(os) estudantes e, em grande parte, para o movimento estudantil.

Encerramos este capítulo sobre o movimento estudantil dedicando-o aos estudantes da UNILA que já não estão mais entre nós: Santiago Bustamante Espinosa, Martina Piazza Conde, Vicente Antonio Giardina Orraiz, Nattalie Basso Back, Pablo Alberto Benitez Cabrera, Yeraldin Correa Carvajal, Rafael Gomes, Sid-Nilson Alves Teixeira, Mijael Pavel Aguirre, Raquel Farias Stern, Carlos Henrique Martins Reis e Luandra Todero Nascimento.

14 O nome Abya Yala foi usado pelo povo Kuna (Panamá e Colômbia) para se referir à região em que habitavam antes da invasão e colonização. Autores usam esse nome indígena em detrimento dos nomes impostos pelos colonizadores europeus.

REFERÊNCIAS

LEGUIZAMÓN, Mariana Isabel Peralta; CASSIANO, Samuel José. *Entrevista com Jimmy Carter Lopes Salgado*, em 18 de julho de 2018. Discente do curso de Antropologia - Diversidade Cultural, pertencente ao ILAACH. Cofundador do Coletivo “Pra Quem Tem Disposição”.

ANEXOS

Anexo	Nome do documento	Disponível em
Anexo I	Carta da Assembleia Geral 17/08/2011	www.dropbox.com/ sh/88s5d22w6wfcl00/ AACcl50-ENlqJtu- uCPlvH3a?dl=0
Anexo II	Estatuto do C.E.U.	
Anexo III	Carta da Assembleia Geral 11/03/2012	
Anexo IV	Informe/Ata de Assembleia Geral 20/04/2012	
Anexo V	Informe/Ata de Assembleia 29/05/2012	
Anexo VI	Informe/Ata de reunião 19/06/2012	
Anexo VII	Manifiesto Unileiro Por la Paridad	
Anexo VIII	Ata de Assembleia Geral 26/09/2012	
Anexo IX	Ata de Assembleia Geral 06/06/2013	

CAPÍTULO 7



Experiencia de Formación en UNILA: encantamiento, choque cultural e integración

María Esperanza Cuevas Bolaños

1. INTRODUCCIÓN

Al principio, cuando llegamos a un país totalmente desconocido, todo es lindo, todo es estupendo y entramos en una etapa de descubrimiento, donde nos sentimos felices por todo lo nuevo que empezamos a vivir, aprender y por todo lo que nos rodea. En este momento estamos felices de poder contar, con emoción, la integración de culturas que se observa en las clases de aula, escuchar compañeros hablar portugués, español, guaraní y otros idiomas. Más adelante seremos nosotros quienes hablemos un segundo idioma. El lugar donde se encuentra la universidad, la ciudad de Foz do Iguazu, es muy estratégico, pues queda en una Triple Frontera donde vamos a encontrar la mayor integración de culturas. Uno puede desde salir un fin de semana a Puerto Iguazú (Argentina) a tomar mate, hasta ir a Ciudad del Este (Paraguay) a tomar tereré, o simplemente experimentar la cultura brasilera en Foz do Iguazu (Brasil).

La propuesta de este capítulo es poder mostrarles algunas de las experiencias que se pueden llegar a vivir en la UNILA, las cosas que podemos aprender y todo aquello que nos puede cambiar tanto per-

sonal como profesionalmente. Es importante entender que la UNILA tiene como proyecto la integración latinoamericana, por medio del desarrollo regional y del intercambio cultural, científico y educativo entre las naciones de América Latina. En esta universidad aprendemos sobre un conjunto de países, con las experiencias narradas directamente por las personas que han vivido allá, y gracias a esto tenemos una visión más crítica sobre lo que nuestro continente tiene que enfrentar para tener un desarrollo sostenible y donde podemos ser partícipes de esa construcción hacia la integración.

2. LA DECISIÓN DE ESCOGER UNA UNIVERSIDAD INTERNACIONAL

Toda nueva experiencia en nuestras vidas empieza con una decisión de cambio, y esos cambios pueden ser en lo profesional, personal o en ambos aspectos. Si decidimos salir de nuestra zona de confort es porque estamos apostando a nuevas experiencias. Cuando yo decidí salir de Colombia, tenía muy claro que quería irme a un país donde la universidad me diera beca o auxilio económico. Fue así como empezó mi búsqueda.

Mi historia empieza en el 2013. En ese año estaba terminando mi carrera como tecnóloga en Negocios Internacionales en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Esta institución es pública en Colombia y ofrece cursos técnicos de un año y cursos tecnológicos de dos años. Yo hice el de dos años. Después de estudiar año y medio entré a una empresa a hacer mis prácticas que duraban seis meses, entré en el mes de julio y finalicé en diciembre del 2013.

En esos seis meses de prácticas, estaba buscando una universidad privada donde pudiera homologar las materias que ya había visto. Mientras buscaba la universidad, me di cuenta de que no podía pagarla, y que tenía que buscar algún crédito o préstamo del banco, entonces entré a la página del ICETEX, que es una institución que da créditos educativos. Cuando estaba buscando sobre este tema, vi en

esa misma página un sector que decía “becas internacionales”; entré a ver cuáles eran las becas y había una lista de universidades entre las que estaba la UNILA, con beca de 100% y auxilio de alimentación, vivienda y transporte. Se trataba de una universidad pública y, lo mejor, tenía la carrera que yo quería estudiar: Relaciones Internacionales. No era necesario saber el idioma porque allá nos irían a dar clases de portugués. Fue así como vi cuáles eran los requisitos para postularse a las becas y cómo era el proceso de selección.

Uno de los requisitos que pedía la UNILA era tener todas las notas del colegio con un puntaje superior a 8,0. También pedían varios documentos, entre ellos: explicar nuestras condiciones de vida, el lugar donde vivíamos, con quiénes vivíamos y cuáles eran los ingresos de las personas que trabajaban de nuestro núcleo familiar. Todo con el fin de escoger a los estudiantes que serían contemplados con los auxilios económicos. Todos estos documentos tenían que pasar por notaría, lo que significaba que tenía que pagar para corroborar que la información que estaba en esos documentos era cierta. Tuve que pagar bastante dinero por cada uno de ellos, y fue muy difícil porque en ese momento yo hacía las prácticas empresariales y ganaba menos de un salario mínimo acá en Colombia, el equivalente a más o menos 500 reales por mes. Aparte de eso, tenía que pagar también por la apostilla de cada documento. Eso en mi caso, porque había otros compañeros de otras ciudades que tenían que viajar varias horas para Bogotá o una ciudad que tuviera embajada brasilera para poder hacer esos trámites.

Pasé toda la documentación en julio de 2013 y esperé ocho meses para tener respuesta de la universidad. Durante esos ocho meses, seguí mi vida normal, trabajando, pero no pasó un día en que yo dejara de pensar en Brasil. Todos los días revisaba la página de la universidad y miraba videos. Estaba tan emocionada que empecé a estudiar portugués por internet. Recuerdo que un día imprimí una foto con el objetivo de visualizarme en Brasil; creo profundamente en esa teoría: visualizarse para atraer las cosas. De esta manera, todos los días despertaba y lo primero que veía era la foto de Brasil (FIGURA 1).

Tras ocho meses, recibí un correo donde decía que yo había sido seleccionada para las becas de la UNILA. Me acuerdo que fue un 14 de enero de 2014, estaba sentada en la sala de mi casa y mi familia estaba alrededor. Yo abrí mi correo electrónico y simplemente me puse a llorar de la emoción y no podía hablar, hasta que pude decirle a mi familia que había sido aceptada por la universidad y ellos me abrazaron y también lloraron. Fue un día muy emocionante para todos.

FIGURA 1 - Foto de Brasil



Fuente: Propia - julio de 2013.

En ese correo electrónico nos ponían una cita, el 12 de febrero, a todos los estudiantes que habíamos sido seleccionados, pues íbamos a tener una reunión con Gisele Ricobom, que sería la profesora que estaría en Colombia para darnos las cartas de aceptación de la universidad. También iban a estar funcionarios del ICETEX, la entidad que estaba ayudando con la divulgación de las becas.

Fue así como llegó el día. Mi mamá me acompañó. Recuerdo que mientras íbamos de camino a la reunión, mi mamá me dijo: “Esperanza, ¿segura que se quiere ir tanto tiempo para otro país? Mire que no son 4 meses, son 4 años que va a estar allá sola, sin conocer a nadie, muy lejos de nosotros, con un idioma diferente. Usted es muy joven, solo tiene 18 años y ni sabe cocinar”. Le dije: “Mamá, estuve soñando con esto durante todos estos meses, ahora que ya estoy tan cerca de cumplir mi sueño, no puedo desaprovechar esta oportunidad. Yo sé que soy muy joven y que tal vez tengas miedo de que me pase algo, pero prometo que todo va a salir bien”.

Después de esto, llegamos al lugar que nos habían indicado y pude ver a los que serían mis futuros compañeros. Cuando empezó la reunión, nos felicitaron a todos y nos mencionaron que estarían entregando las cartas de aceptación a las personas con beca de cien por ciento y a las de cincuenta por ciento. Yo nunca entendí cuál era la beca de cincuenta por ciento. Seguí prestando atención a todo lo que decía Gisele Ricobom, describiendo como era Foz do Iguaçu, por qué habían decidido esa ciudad, como teníamos que prepararnos para ir allá, entre otras cosas.

Cuando al final de la reunión, finalmente ella dijo: “vamos a llamar primero a los que tienen beca del cincuenta por ciento; esto significa que solo tienen el cupo en la universidad”. Entonces empezaron a llamar uno por uno, y fui la última a la que llamaron de ese grupo. No entendía nada, ya que yo me había postulado a la beca de cien por ciento. Una dificultad con esta beca de cincuenta por ciento era que uno de los requisitos era comprar un seguro médico cada año, y era bastante costoso, entonces era un impedimento más para las personas que no teníamos una situación económica favorable.

En ese momento me puse muy triste, ya que tenía muy claro que no podía viajar a otro país donde tuviera que pagar vivienda, alimen-

tación y transporte. Mis padres no estaban en situación económica de ayudarme. Fue por eso que cuando se acabó la reunión me acerqué a Gisele Ricobom y le pregunté por qué me habían dejado solo con la beca del cincuenta por ciento, le expliqué mi situación y le pedí que revisara mi caso. Ella me dijo que apenas llegara a Brasil, me daría una respuesta.

Pasó un mes exactamente y no había obtenido ninguna respuesta. Como les había contado, yo estaba trabajando, haciendo las prácticas en una empresa y mi contrato iba hasta diciembre. Sin embargo, estaba tan segura que me iban a dar la beca que no renové y terminé mis prácticas en diciembre del 2013. Entonces estaba sin trabajo y esperando noticias de la universidad. Escribí correos a muchas personas, pero no tuve ninguna respuesta. Llegó el mes de marzo, cuando se suponía que ya empezaban las clases, y yo aún sin respuesta de la universidad. Por ese motivo, mis papás me dijeron que ya me olvidara de la beca y que buscara trabajo nuevamente.

Ese día lloré mucho, porque sentí que mi sueño se había acabado por completo y que tenía que volver a mi vida normal. Al día siguiente que empecé a buscar trabajo, revisé mi correo electrónico y me había llegado un correo de la universidad que decía que había sido aceptada en la UNILA con beca de cien por ciento, que me mandaban todos los papeles para que viajara lo más pronto posible. Entre toda mi familia, reunieron el dinero para pagarme el pasaje de avión para viajar a Brasil, y a partir de ese día empezó el reto más grande que he tenido hasta ahora.

3. LLEGADA A BRASIL, EL CHOQUE CULTURAL Y LA ADAPTACIÓN

Al llegar a otro país sabemos que nos enfrentaremos a cosas totalmente nuevas, desde el idioma, la comida, la música, las personas y su cultura. Los procesos de adaptación son diferentes para todo el mundo. Hay personas que toman los cambios de una manera aceptable y tranquila, y en otros casos el proceso es más lento y más

difícil; todo depende de cómo es la persona y cómo sobrelleva sus emociones y cambios.

Si pensamos en la palabra 'adaptación', esta se refiere al proceso de acomodarse o ajustarse a un lugar o una situación distinta de lo habitual, y esto tiene mucho que ver con el proceso que se vive en la UNILA. En mi caso, el proceso de adaptación fue lento y difícil. Al principio, cuando llegamos a otro país, siempre vemos las cosas con otros ojos y las primeras emociones son de felicidad porque estamos conociendo personas nuevas, nuevos lugares y escuchando nuevos idiomas. El hecho de llegar inicialmente a una residencia estudiantil fue algo de mucho valor en mi experiencia académica, porque allí vivían personas de diferentes países de Latinoamérica y, por eso, la integración era más profunda. Compartía desde el desayuno hasta la cena, y las conversaciones tenían un interés especial, porque aunque en la gran mayoría de los países latinoamericanos hablemos español, hay muchas palabras que son distintas y era muy agradable aprender cada día algo nuevo.

La residencia estudiantil es un espacio donde nosotros, los estudiantes, empezamos a sentirnos como en casa. Los compañeros comienzan a convertirse en amigos y en muchas ocasiones hasta en hermanos, porque son ellos con los que vamos a compartir cuatro años, como mínimo, y con ellos es con quienes empezaremos a vivir la verdadera integración.

Llegar a Foz do Iguaçu, una ciudad relativamente pequeña en comparación con las grandes ciudades de Brasil, es algo determinante de la experiencia que vamos a vivir. Digo esto porque, para mí, que vengo de Bogotá, donde habitan más de ocho millones de personas, pasar a una ciudad con 256.088 habitantes fue un cambio extremo en todos los sentidos: el transporte, el clima, los sitios de diversión y todos los demás lugares. En Foz do Iguaçu, por ser una ciudad más pequeña, hay un poco más de organización. Por ejemplo, en cuanto al transporte, hay horarios específicos, y me costó acostumbrarme a eso, porque en Bogotá yo salía a cualquier hora y sabía que el bus pasaba máximo cada cinco minutos; en cambio, en Foz, tuve que acostumbrarme a los horarios. Yo vivía en un barrio que los estudiantes llamábamos Rodoviária, porque a unas cuadras

se encontraba el terminal de la ciudad (que en portugués se dice “rodoviária”). Allí los buses usualmente pasan una vez cada cuarenta minutos, y durante el fin de semana es aún peor: puede demorarse hasta dos horas en pasar, entonces me fue difícil acostumbrarme. Me pasó la primera semana que llegué a Foz do Iguaçu, unos compañeros colombianos me dieron las indicaciones para ir a la universidad. Los números de los buses para ir y volver a un lugar son los mismos. Yo tomé el bus 101, pero ya había ido a la universidad cuando me subí. Pasó más de una hora y yo no veía la universidad. Como no sabía hablar portugués y era la primera semana, no entendía nada. Preferí quedarme en el bus hasta que volviera a llegar al terminal. Ese día no fui a estudiar porque me perdí. Pero historias como esta son agradables de contar. Cuando uno llega a un lugar que no conoce, son cosas que pueden suceder.

En el barrio que yo vivía solo estaba mi moradia, la residencia estudiantil donde me tocó vivir, y es un barrio que queda a quince minutos del centro. Era un poco difícil el tema del mercado, porque los precios eran más caros en supermercados pequeños, y los supermercados grandes quedaban en el centro y teníamos que tomar bus. Cuando tenía que hacer mercado con mis compañeros de moradia, nos íbamos, el domingo, todos caminando hasta el centro. Cada uno llevaba una maleta grande para guardar el mercado y nos íbamos hablando, riendo, contando historias, y así pasábamos un fin de semana juntos de forma muy agradable. Así pasaron mis primeros meses en Foz, primero aprendiendo a conocer la ciudad, los lugares principales como el mercado, el terminal del bus, el centro y la universidad. Después empezó el reto de la comida.

Yo no sabía cocinar mucho, solo hacer arroz y cualquier cosa que fuera frita, carne frita, papa frita, etc. Entonces empecé a comer muy mal, y casi siempre era comida chatarra, por eso, mi mamá empezó a enseñarme por internet. Yo ponía la cámara y ella me decía cuánto tenía que poner de cada ingrediente. Fue así como aprendí a cocinar, y también con las recetas que mi mamá me mandaba. Fue todo un reto, porque, al principio, no me quedaban bien las cosas y no tenían un sabor tan agradable como yo quería, pero, después de

un tiempo, empecé a cocinar mejor. Creo que esto es un reto para la mayoría de estudiantes que llegamos a otro país por primera vez.

En Colombia tenemos mucha variedad de comida, y cuando llegué a Brasil me di cuenta que todos los días comían frijol, *feijão*. Y para mí no era normal comer frijol todos los días. Hasta que después de seis meses de vivir en Foz, cada vez que almorzaba en la universidad, comía frijoles con arroz, y me encantaba.

Foz do Iguaçu es una ciudad pequeña y, por lo tanto, es normal encontrarse a un profesor en el supermercado, o en el cine, o hasta en las mismas fiestas. Al principio eso me molestaba mucho, pero después hasta me parecía agradable, porque las relaciones con los profesores son más cercanas, son más amigables y se puede distinguir muy bien la relación dentro y fuera del aula. En esta ciudad, Foz de Iguaçu, es donde la integración se hace más fuerte, porque, como no hay muchos lugares de diversión, las reuniones en la casa de los amigos se empiezan a hacer más frecuentes; para hacer trabajos, o hacer un almuerzo entre todos, celebrar el cumpleaños de algún amigo o juntarse a tomar algo y hablar. Y lo mismo pasa con los profesores. Ya no los vemos como aquella persona seria, con la que solamente se tiene una conversación dentro del aula, sino que, en este ámbito de la UNILA, podemos empezar a ver a los profesores como amigos.

4. EXPERIENCIA ESTUDIANTIL

La UNILA tenía una carga horaria bastante fuerte, ya que cada materia, en los primeros semestres, tenía una duración de cuatro horas. Entonces, por ejemplo, yo veía dos materias por día, en el primer semestre, lo que significaba estudiar de ocho de la mañana a doce de la tarde una materia, y de dos a seis de la tarde la otra. Así, solo teníamos tiempo en la noche para seguir estudiando para la materia del siguiente día. Era una intensidad académica que nunca había vivido. En mi carrera anterior estudiaba solo por la mañana o solo por la tarde, pero no todo el día como en el caso de la UNILA.

Yo, en Colombia, había estudiado Negocios Internacionales. Esta carrera es más comercial, el objetivo es saber sobre los mercados internacionales, sobre exportación, importación y ese tipo de cosas. Cuando empecé a recibir las primeras materias de mi carrera de Relaciones Internacionales, me di cuenta que se estudiaba mucho Historia. Los dos primeros semestres me dejaban muchas lecturas, mínimo de veinte hojas y, para mí, eso era bastante, porque en Colombia estaba acostumbrada más a hacer ejercicios prácticos que a leer. Entonces, cuando todos mis profesores empezaron a dejar lecturas para la casa, estas se empezaron a acumular cada día más. Y lo más difícil era que casi todas estaban en portugués, por lo que me tomaba el doble de tiempo en leer y poder comprender lo que decía el texto. A mí no me gustaba la Historia, y estaba ya dudando de la carrera, si realmente era eso lo que quería estudiar o mejor me cambiaba a Economía. Pero, a medida que pasaba el tiempo, mientras leía todo lo que me dejaban mis profesores, empecé a entender muchas cosas de América Latina, a entender cómo fue la división de nuestros países, cuáles son nuestras costumbres, cuáles son los problemas a los que nos enfrentamos todos. Y fue en ese momento cuando empecé a amar mi carrera, porque Relaciones Internacionales era eso, primero saber y entender la historia de nuestros países, para después problematizar sobre el presente y el futuro.

El choque cultural empieza desde el primer día de clase, cuando nos reciben hablando en portugués. Nos sentimos desubicados por no entender lo que nos dicen, porque la mayoría de los extranjeros que llegamos a esta universidad, llegamos sin saber nada del idioma. Pero eso no es un impedimento, porque todos los profesores de la UNILA saben y entienden español, y las clases se hacen muy enriquecedoras cuando se hablan los dos idiomas. Es importante tener en cuenta que esta es una universidad multicultural y, por lo tanto, con distintos idiomas. Es por esto que la base de la enseñanza para todos los estudiantes al ingresar a la universidad consiste en aprender otro idioma: portugués, en el caso de los hispanos, y español, en el de los brasileiros. El proceso de aprendizaje formal dura tres semestres, pero continúa informalmente dentro y fuera de aula.

Generalmente en las clases, la mitad de estudiantes son brasileros y la otra mitad son del resto de países de Latinoamérica. Esto es algo que tiene un impacto muy importante, porque empezamos a escuchar las realidades de cada país desde la persona que las vive, y no en la televisión, en las redes sociales o en la radio. El conocimiento se adquiere en clase también de esta manera, escuchando a los compañeros de diferentes lugares y compartiendo nuestros puntos de vista.

Lo mismo ocurre con los profesores. Hay profesores brasileros, pero también de Argentina, Colombia, Perú, entre otros países. Esto es importante porque se ve el verdadero bilingüismo de la universidad. Es normal que al principio nos cueste, a los hispanoamericanos, entender lo que nos hablan, pero, poco a poco, y con el diario vivir, nuestro oído empezará a entender más y a encontrar las similitudes con el español, y después de unos pocos días o meses ya estaremos entendiendo el portugués a la perfección. Las clases de los dos primeros meses, en que no entendía nada, sentí que las había perdido. La solución que encontré fue hablar con el profesor y pedir una clase de repaso de los contenidos que no entendía. Muchas veces, los profesores tienen monitores o estudiantes de otros cursos que les ayudan a los nuevos a resolver dudas, y esto es muy importante, porque, si el profesor no tiene tiempo de explicar nuevamente un tema, un estudiante antiguo puede hacerlo – y fue así, como durante los primeros meses, busqué ayuda para lo que no entendía. Todo es cuestión de tiempo y adaptación.

Y al darnos cuenta de que todo es tiempo, empezamos a pensar sobre otras cosas: el tiempo en el que vamos a estar completamente solos, sin nuestra familia, sin nuestros amigos, sin nuestros seres queridos. Es en ese momento cuando enfrentamos la realidad y caemos en cuenta de la dura experiencia que tendremos que vivir mínimo 4 años en un país que no es el nuestro, en un país donde estaremos sumergidos en otra cultura y con personas que no conocíamos. Es el tiempo el que nos va a enseñar todo lo que somos y en lo que nos convertiremos más adelante.

Es claro que todos aquellos estudiantes que llegan a otro país, donde están solos, van a empezar a descubrir su libertad, las cosas que pueden hacer, sin que nadie les diga nada, la libertad de escoger lo que les gusta, o no, y la libertad de hacer cosas que jamás habían vivido. Somos adolescentes enfrentándonos a lo desconocido y a una realidad diferente. Esa realidad, la vamos a experimentar desde el momento en que tenemos que hacernos cargo de nuestra vida de estudiante. Debemos desde saber administrar el dinero, lo que compramos, lo que cocinamos, lo que gastamos en cosas personales, hasta hacer frente a los nuevos retos como aprender a cocinar, tener el tiempo de lavar ropa y de hacer los trabajos de la universidad, además de hacer todo por nosotros mismos.

Mis primeros meses en Foz fueron de descubrimiento y aprendizaje. Conocer la ciudad en la que iba a vivir varios años, empezar a conocer nuevas personas. Yo siento que mis compañeros colombianos que ya llevaban dos años viviendo en Foz fueron un gran apoyo para todos los nuevos que llegamos, porque ya sabían todo sobre la ciudad. Ellos nos ayudaron a ubicarnos, con la matrícula de la universidad, nos guiaron sobre qué lugares visitar, sobre qué supermercados eran más baratos y todo este tipo de cosas que es necesario saberlo.

Además, también siento que las redes sociales juegan un papel importante. La universidad, por ejemplo, tiene una página en Facebook y casi todas las personas – profesores, técnicos, y estudiantes –, están en ese grupo, entonces cuando hay noticias importantes que dar, las publican por este medio. Mis profesores también creaban grupos en Facebook para que entre todos los alumnos pudiéramos hacer nuestras preguntas o subir los libros de cada clase, o para dar anuncios. Este es un medio de comunicación muy frecuente en la universidad.

Con el pasar de los meses, las relaciones con mis compañeros de clase se hicieron más afectivas, ya que los veía todos los días y compartíamos muchas cosas. Fue así que me volví muy amiga de dos personas: un chico de Argentina y una chica de Ecuador. Ellos vivían en el centro y yo vivía en “Rodoviária”. A pesar de que los veía todos los días en la universidad, quería pasar con ellos también el fin de

semana, por eso, casi todos los fines de semana me iba a su *moradia* a cocinar. A veces, llevaba arroz de mi casa o cualquier otro ingrediente para que cocináramos juntos. También veíamos películas, nos íbamos de fiesta, y todo este tipo de cosas fuera de la vida académica. Es en momentos como esos cuando empiezas a darte cuenta del gran afecto que vas teniendo con las personas. Fue así como más adelante pedí a los de la universidad que me cambiaran de *moradia*. Les dije que quería vivir en el centro; también fue por seguridad, porque llegaba muy tarde a la *moradia* donde yo vivía y los buses se demoraban mucho en pasar; y casi siempre tenía el computador en la maleta. Entonces, después de hacer la solicitud, la universidad me aprobó mudarme de *moradia*. Después de vivir cuatro meses en la misma *moradia* de mis amigos – eso fue exactamente en el 2016 –, la universidad nos dio el aviso que teníamos que buscar una casa o apartamento porque iban a cerrar ese lugar. La universidad nos iba a dar una ayuda económica para comprar la cama, el armario o lo que necesitáramos para mudarnos. Fue así que, con mis dos compañeros, empecé a buscar alguna casa que fuera ahí mismo en el centro, donde pudiéramos tener todo cerca y desde donde fuera fácil ir a la universidad.

Lo difícil de buscar una casa en Foz es que siempre piden que uno tenga una persona como fiadora o que tenga alguna propiedad en la ciudad. Eso era algo muy difícil para nosotros como extranjeros, y en muchas inmobiliarias nos dijeron que no nos podían alquilar por ese motivo. Por fin encontramos una casa en el centro. Hablamos con el señor de la casa y le explicamos nuestra situación, que éramos extranjeros y no teníamos ningún familiar en Foz para que nos pudiera ayudar con los papeles que las inmobiliarias nos pedían. Negociamos, ofreciendo pagar dos meses por adelantado a modo de “seguro” por si pasaba algo. El dueño de la casa aceptó, y con ayuda de nuestros padres pudimos pagar el adelanto e irnos a vivir a la casa.

Llegamos a una casa literalmente vacía, sin nada, ni siquiera tenía lavaplatos en la cocina. Algo que es muy extraño, ya que en Colombia toda casa viene con la cocina instalada. En Foz no. Así que tuvimos que comprar todo. Lo bueno fue que la universidad nos dio 500 reales a cada estudiante que salió de la *moradia*. Este “bono” nos lo

dieron precisamente para ayudarnos a comprar las cosas. De esta manera, con mis compañeros de casa, reunimos todo el dinero y compramos el lavaplatos para la cocina, una heladera, una estufa y una lavadora. Como eran gastos bastantes caros, nos tocó a cada uno pedirles ayuda a nuestros padres para poder comprar lo esencial: una cama, un armario de ropa y un escritorio. Así nos fuimos acomodando poco a poco y arreglando lo que sería nuestro nuevo hogar.

Esta experiencia fue muy enriquecedora, porque aprendí a ver lo duro que es comprar cada cosa que se tiene en la casa, así sea lo más mínimo, porque tuvimos que comprar platos, ollas para cocinar, cosas para el baño, etc. Entonces, en ese momento entendimos todo el esfuerzo que hicieron nuestros padres para tener un hogar. Nosotros estábamos felices de nuestra nueva casa. No era la más lujosa, pero queríamos tenerla bonita, y compramos pintura entre los tres y empezamos a pintar las puertas y ventanas para que se viera mejor. Empezamos a vivir como familia. Nos turnábamos los días para cocinar y también para lavar cada parte de la casa. Teníamos un horario y hasta dividíamos el espacio en la nevera para no pelearnos. A veces discutíamos por los platos sucios, por el ruido y por el desorden; nos volvimos, literalmente, una familia.

Para mí fue una de las mejores experiencias que tuve hasta el momento. Vivir en una casa con dos amigos de otros países, con culturas diferentes, fue muy enriquecedor: aprender todas las palabras que decían, el que cada uno cocinara algo típico de su país y el poder confiar y contarse todo en cualquier momento. Mi ánimo cambió mucho cuando empecé a vivir con ellos porque realmente me sentía como en casa. La diferencia con la moradia estudiantil era que en esta yo vivía en un cuarto y mi compañera de cuarto estudiaba otra carrera, en otro horario y en la otra sede de la UNILA. Así que nunca nos veíamos o, cuando yo llegaba al cuarto, ella ya estaba durmiendo. No teníamos la oportunidad de hablar mucho, y yo, a veces, sentía esas ganas de llegar y contarle a alguien lo que había vivido ese día. Por eso me sentía sola, porque llegaba al cuarto y no tenía con quien hablar. Empecé a sentirme cada vez más sola y extrañaba más a mi familia. Cuando me pasé a vivir con mis amigos de clase sentí un cambio muy positivo, porque cocinábamos juntos, íbamos a

estudiar juntos y nos veíamos la cara todo el día. Al principio era algo raro porque, si nos peleábamos, teníamos que vernos en la casa y en la universidad. Pero después, ya como personas grandes y maduras, sabíamos que teníamos que resolver los problemas de la mejor manera. Ese mi primer hogar, como le llamo yo, se convirtió en mi mejor experiencia, una que nunca olvidaré: vivir con amigos y que hayamos compartido tantas cosas, buenas y malas; eso es algo que solo se puede vivir en la integración de la UNILA.

En cuanto a temas de salud, mi amiga de Ecuador una vez estaba muy enferma y nos tocó llevarla al hospital. Fue la única vez que visité un hospital en Foz. La atención que le brindaron fue buena. No sentimos que por ser extranjera la hayan discriminado; al contrario, sentimos que nos dieron más apoyo por estar solos. Es agradable ver como, a pesar de que estás en otro país, la relación con la comunidad es buena. Claramente no ocurre con todos. Hay algunas personas en Foz que ya están tan acostumbradas a que lleguen tantos turistas a la ciudad que te ven como un turista más, y no como otro habitante de Foz.

Estar en otro lugar es enfrentarnos a conocernos a nosotros mismos. Vamos a saber cómo somos y cómo encaramos la nueva vida que estamos viviendo. En algún momento, después de que ha pasado toda la diversión de conocer los nuevos lugares, las nuevas personas de cada país y las otras cosas que experimentamos los primeros meses, la soledad y la depresión tocan a la puerta. Claro que esto no ocurre con todo el mundo. Como he dicho anteriormente, puede que otras personas ni siquiera sientan depresión, pero en mi caso sí ocurrió. A pesar de tener tantas personas a mi alrededor, llegué a sentirme sola, a no querer salir los fines de semana. Prefería estar sola en mi cuarto. Hubo un tiempo en que me alejé mucho de mis amigos, y siento que fue un proceso de aceptación de la realidad, de aprender a enfrentar la soledad con más fortaleza, porque al final todo es pasajero, nada es para siempre, y sabía que, en algún momento, iba a volver a mi país y volvería a mi vida normal. Siento que lo que más me ayudó a salir de la depresión y la soledad en la que me sentía fue la intervención de mis amigos. Fueron ellos los que me proponían planes para hacer algo diferente y no quedarme en casa.

Durante los primeros meses, en que era una montaña rusa de emociones, un día podía estar muy feliz y al siguiente día podía estar muy deprimida. Algunos días de esa depresión me llevaron a no cocinar y lo único que comía durante el día era sánduche y jugo. Me bajé de peso y no me daban ganas de hacer nada, ni siquiera de estudiar. Muchas veces mi familia me escribía para saber cómo estaba, y yo siempre les decía que bien, cuando en ese momento me encontraba llorando. Pero eso siempre lo hice porque no quería que ellos supieran que no me estaba sintiendo bien, y tampoco quería que pensarán que me había quedado grande irme a otro país. Siempre pensaba que ellos habían hecho un sacrificio grande para que yo pudiera estar en Brasil, entonces esa era una de las razones por las cuales prefería no contarle a nadie de mi familia que no me sentía bien. Una compañera de mi carrera, brasilera, a pesar de estar en su país, escuchando su idioma, tuvo una depresión fuerte y por esto, y otros acontecimientos, tomó la decisión de regresarse a su ciudad de origen. Este tipo de situaciones cada quien las resuelve como siente que es mejor, y según como se van dando las cosas. Para mí, lo mejor es nunca quedarse solo; intentar hacer cosas diferentes, tener siempre alguien para hablar o salir a caminar. La compañía fue una de las cosas que más me ayudaron a mí en este proceso de adaptación.

En algún momento de esta experiencia empezaremos a valorar más las cosas pequeñas, como la comida de mamá, los fines de semana con los amigos, o con la familia. Las fechas especiales ahora van a llegar con más nostalgia. Es difícil saber que no se va a estar, por varios años, en el cumpleaños de personas queridas, así como en otros momentos especiales. En mi caso, me perdí el nacimiento de mis sobrinos, el matrimonio de mi hermano, varios cumpleaños de mis padres, de mis hermanos, de mi mejor amiga, entre otras cosas. También situaciones delicadas, como la muerte de algún familiar o ser querido. Pero todo esto es parte del proceso que empezamos a vivir lejos de nuestro país. Es parte del proceso que ahora tu familia sean tus amigos de universidad; que sean ellos con los que celebras el cumpleaños, o con los que celebras cada logro, o a los que buscas en momentos tristes. Es en este lugar donde empezamos a formar

una nueva familia, y empezamos a escoger quienes serán nuestros amigos para compartir la misma casa y convivir.

La UNILA es una casa de experiencias en todos los ámbitos. Puedo decir que cambié mucho mi forma de pensar desde el momento en que vi que en Brasil había más libre expresión. Cuando llegué y vi muchos hombres gays y mujeres lesbianas, que no tenían ningún miedo de tomarse de la mano en la universidad, en la calle o en una discoteca, empecé aceptar a la gente por lo que es, y no por lo que muchos digan que es correcto. Todos somos seres humanos con los mismos sentimientos. Y fue en ese espacio donde pude comprender la libertad como tal y el respeto hacia el otro, que todos somos iguales a pesar de las diferencias de orientación sexual y, sobre todo, que tenemos los mismos derechos. Fue en este ámbito donde empecé a observar lo errado de mi pensamiento sobre estas personas, sobre lo mal que podía juzgarlas sin conocerlas. Digo esto de la libertad porque siento que, en Colombia, este tema de la homosexualidad está aún muy reprimido y existe mucha discriminación.

Puedo decir que de los países que he visitado de Latinoamérica, Brasil tiene el mayor índice de libertad sexual. Y eso se ve reflejado también en la universidad, cuando vemos a un profesor gay y es lo más normal del mundo, como debería ser en todas partes. Pero, por ejemplo, en Colombia hasta el día de hoy, nunca tuve clase con un profesor que fuera gay. Sin embargo, vemos que en muchos países latinoamericanos estas personas son muy discriminadas y es algo en lo que se debe ir avanzando poco a poco, para que todos tengamos las mismas oportunidades y derechos. Por ejemplo, aquí en Colombia en los únicos sectores donde aparece visible la población gay es en los salones de belleza y en las tiendas de moda. No se ven normalmente en una empresa trabajando o en una universidad, como si ocurre en Brasil.

Es por eso que esta universidad te abre los ojos desde el primer día, nos muestra que debemos aprender a aceptar a los demás, aprender sobre las diferentes lenguas y culturas, sobre la importancia del respeto a la mujer; nos muestra que podemos tener los mismos derechos que los hombres, que debemos entender más nuestro continente y tener nuestras propias ideas y críticas sobre todo lo que nos rodea.

Yo siento que esta experiencia me permitió conocerme como realmente soy, como me siento cuando estoy sola y cuando tengo la libertad de decidir lo que quiero. Fue en este espacio universitario donde descubrí mi carácter, las cosas que permito y no permito en mi vida, las personas que quiero y no quiero junto a mí y las cosas por las que quería seguir luchando después de terminar esta etapa de mi trayectoria.

Estar solo exige reflexión, disposición al cambio y mucha fortaleza. Aunque muchos vean la soledad apenas como una oportunidad para la diversión, la fiesta y la libertad, en otras personas ella llega como depresión, como tristeza e inestabilidad emocional. Puedo confesar que yo, como muchos otros estudiantes, he pasado por esta etapa de depresión, cuando uno se siente solo y empieza a extrañar todo. La soledad se puede vivir de diferentes maneras según la persona. En mi caso, después de cuatro meses sentí ansias de volver a casa, de estar con mi familia, mis amigos, de escuchar los buenos días de mi mamá. Cosas tan pequeñas, pero que allá se hacen muy significativas y te pueden hacer llorar por varios días. Es en esta fase donde sacamos más fuerzas para seguir adelante con nuestros planes y recordar por qué estamos allá y cuáles son nuestros objetivos en esa etapa universitaria.

Esta experiencia va a ser diferente para todo el mundo. Nadie va a vivir lo mismo, ni va a experimentar las mismas sensaciones o cosas, porque cada quien empieza a descubrirse. Es por esto que es necesario vivirla. Independientemente de todo lo que pasé, bueno o malo, es una experiencia transformadora. A mí me cambio cien por ciento. Escribiendo esto, desde mi casa otra vez, con mi familia de nuevo y con todo lo que me rodea, al contar esta experiencia puedo darme cuenta de todo lo que tengo que valorar y todo lo que tengo que agradecer. La UNILA no es solo una universidad, es una casa de experiencias que nos cambiará la vida en todos los aspectos.

CONSIDERACIONES FINALES

De la UNILA me llevo las mejores experiencias personales y académicas. En lo personal, aprendí a conocerme, a ser más fuerte; a estar muchas veces sola, pero sin sentirme sola; a entender cómo es la vida en otro país; a conocer muchas personas que me llevo en el corazón y que nunca voy a olvidar. No solo me llevo grandes amigos, sino hermanos para toda la vida. Sé que en algún momento la vida nos va a volver a juntar y estaremos recordando cada historia que pasamos juntos.

De la parte académica me llevo un conocimiento profundo sobre América Latina. Tengo un amor mucho más grande por mi continente. Soy más consciente de todo el trabajo que tenemos que hacer, los jóvenes, para mejorar nuestra región. Aprendí que, a través de la educación, la pobreza se puede combatir, que todos tenemos los mismos derechos y que los jóvenes necesitan universidades públicas y de calidad. Somos nosotros los que tenemos que cambiar los problemas que existen hoy en día en cada uno de nuestros países. Y fue a través de la UNILA que pude comprender un poco la realidad de cada país. Además, también aprendí que la universidad no solo es un círculo cerrado entre estudiantes y profesores. En la UNILA también trabajamos con proyectos para la comunidad.

Estas son pocas palabras para describir un proyecto que ha cambiado mi vida y que con toda seguridad ha cambiado la vida de muchas otras personas. Es necesario vivir esta experiencia ya sea como profesor, estudiante, técnico o una persona de la comunidad externa. Porque, desde cualquier punto de vista, la UNILA ha sido uno de los mejores proyectos educativos de América Latina, y por eso debemos luchar para mantenerlo por muchos años más.

CAPÍTULO 8



Programa de Monitoria Acadêmica: contribuições individuais e coletivas para o projeto UNILA

Rafael Giovanetti Teixeira

1. INTRODUÇÃO

Quando soube que teria a oportunidade de escrever sobre minhas experiências com a monitoria acadêmica na UNILA, pensei em buscar várias referências nas mais diversas áreas para embasar minhas percepções e estruturar de maneira mais acadêmica (ou acadêmica) meus argumentos. A liberdade possibilitada pelos organizadores e a proposta desta coletânea encorajaram-me a escrever sem essas amarras (ou pelo menos sem algumas delas) em busca de maior acessibilidade à leitura e menos prestígio na academia.

A pluralidade dessa vivência não me permitiu tal restrição. Mesmo reconhecendo o potencial dos acadêmicos e das acadêmicas de toda nossa América Latina, as amarras da ciência europeia branca devem ser abrandadas, senão totalmente cortadas. Essa liberação permite a expressão menos restritiva e o reconhecimento de ciências de diversas formas, em todas as localidades e de todos os povos e epistemologias.

Essa diversidade está composta na UNILA com estudantes e professores(as) de diversos lugares da América Latina, das mais variadas etnias, com referências linguísticas e epistêmicas plurais, de classes sociais distintas e algumas vezes opostas, de diversidade sexual e

de identidade de gênero. As salas de aula formam um espaço muito enriquecedor com o compartilhamento de vivências, experiências, histórias, realidades e referências próprias, unas e diversas.

Ao mesmo tempo, uma sala de aula diversa apresenta desafios para o ensino/aprendizagem, tanto na transmissão do conhecimento da própria disciplina, quanto na compreensão das dificuldades de apreensão. Assim como no cumprimento de formalidades burocráticas exigidas pelo sistema de ensino.

O distanciamento entre professor(a) e aluno(a) impetrado pela educação positivista europeia, marcada pela hierarquia e imparcialidade nessas relações, ainda persiste, em maior ou menor grau, de maneira direta ou indireta, nas atitudes e imaginários dentro das salas de aula. Há na atividade de monitoria um grande potencial para quebra dessa relação, aproximando ambas as demandas, servindo como elo e desmistificando essa hierarquia no conhecimento.

É a partir desses questionamentos e dessa posição privilegiada enquanto monitor em três casos pessoais nos anos de 2015 e 2016 (Teoria Política Contemporânea, para a turma de Administração Pública e Políticas Públicas; Teoria Sociológica Contemporânea, para a turma de Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina; e Teoria Sociológica Contemporânea, para a turma de Relações Internacionais e Integração) que pretendo expor as experiências e contribuições individuais e coletivas de discentes e docentes envolvidos.

Em um primeiro momento, pretendo expor o que é monitoria acadêmica e como ela é estruturada de maneira burocrática na UNILA. Em seguida, trarei minhas experiências enquanto monitor durante os anos de 2015 e 2016. Logo, trago as reflexões que me foram permitidas na vivência com professores(as), estudantes e outros(as) monitores(as) durante essa jornada. Por fim, alguns encaminhamentos que posso apresentar para contribuir com o programa de monitoria acadêmica e com o projeto UNILA.

2. PROGRAMA DE MONITORIA ACADÊMICA – PROMA

O Programa de Monitoria Acadêmica (PROMA) foi instituído na UNILA em 2013 pela Resolução nº 005/2013 do Conselho Superior Deliberativo *pro tempore*. Essa resolutiva estabelece finalidades, objetivos, competências e normas para o desenvolvimento da monitoria acadêmica nos cursos de graduação na universidade (UNILA, 2013).

O PROMA entende como monitoria a atividade de ensino e aprendizagem vinculada às necessidades de formação acadêmica discente, tendo, basicamente, como objetivos: i) complementar a formação acadêmica; ii) estimular a prática de ensino-aprendizagem do discente monitor e oportunizar sua prática docente; iii) prestar apoio ao aprendizado do estudante; iv) oportunizar aos discentes sanar suas dúvidas a respeito dos conteúdos ministrados dentro e fora do período de aulas (UNILA, 2013). Assim, o Programa reconhece como agentes: o monitor, os discentes ouvintes e o orientador, além da coordenação de curso e da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) para fins burocráticos.

Compete ao discente ouvinte, basicamente, participar dos encontros de monitoria e acompanhar as atividades propostas. Ao docente orientador compete programar, orientar e acompanhar as atividades com o monitor. Competem ao monitor as responsabilidades de auxílio aos discentes ouvintes no processo de ensino/aprendizagem; de promoção de atividades e de orientação, principalmente no plantão de dúvidas; e de cumprimento com as formalidades exigidas aos monitores bolsistas na elaboração dos relatórios mensais, especificando a presença e o andamento das atividades desempenhadas na monitoria.

Semestralmente é lançado edital de abertura do PROMA contendo as especificações necessárias para o andamento do programa no semestre, como o número de vagas e de bolsas disponíveis, formas e critérios de seleção, locais, horários e documentos necessários para os candidatos. O processo de seleção é composto minimamente por avaliação do histórico acadêmico do candidato e por entrevista

feita pelo docente orientador conforme seus critérios e instrumentos.

A PROGRAD direciona uma quantidade relativa de bolsas a partir da avaliação das propostas de monitorias dos(as) professores(as) e da quantidade de dinheiro disponível orçado pela Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças para ser investido, mas, infelizmente, o contingente não contempla todos os projetos.

A atividade de monitoria também prevê contagem de horas complementares, somando doze horas semanais, cujas atribuições não devem coincidir com as demais previstas no curso do monitor. As horas complementares são requeridas em atividades extracurriculares previstas, variando em quantidade de acordo com o curso. Desse modo, a atuação de voluntários, que devem cumprir basicamente as mesmas funções e obrigações que os bolsistas, é contemplada pela contagem de horas complementares e pelo recebimento de certificado de participação.

A bolsa de monitoria cumpre, a princípio, o papel de estímulo para a execução de tal atividade. Mas não só. As bolsas, de maneira geral (em pesquisa, extensão, além dos auxílios-permanência), são primordiais para a permanência estudantil na universidade, compondo a renda mensal do(a) estudante na cidade.

Deste modo, não há um perfil estrito de estudantes que buscam participar da monitoria, tendo em vista os dois modos de participação (bolsista ou voluntário) e a cobrança de horas complementares. Todavia, é imprescindível a ampliação de bolsas para contemplar a todos os projetos e reforçar a permanência estudantil na universidade, considerando-se a importância da monitoria.

3. TRÊS CASOS, DIVERSAS EXPERIÊNCIAS

Minha primeira experiência com a Monitoria Acadêmica na UNILA foi no segundo semestre do ano de 2015. A disciplina era Teoria Política Contemporânea, ministrada pelo professor Flavio Alfredo Gaitán, de nacionalidade argentina, para a primeira turma do curso de Administração Pública e Políticas Públicas, alocada no período noturno, com

cerca de 40 estudantes. É importante ressaltar o período da disciplina e do curso, devido ao perfil dos(as) estudantes matriculados(as), sendo, em sua maioria, estudantes-trabalhadores(as) de nacionalidade brasileira.

Há que defender, sobretudo, o caráter de trabalho intelectual do(a) estudante na academia e a necessidade (e imposição) de dedicação exclusiva à vida universitária requerida pelo sistema educacional brasileiro, composto por vestibular, tempo de formação e expiração da matrícula. Nesse sentido, há uma dupla jornada dos(as) estudantes-trabalhadores(as), que, além das oito horas diárias dedicadas ao labor, esforçam-se para mais quatro horas à universidade, sem marginalizar ainda uma tripla jornada com os serviços domésticos e a demanda de estudos fora da sala de aula, que requer deles e delas muito tempo e ocupação mental. Em consequência deste cenário, um acordo feito entre a turma e o professor flexibilizou o horário de início das aulas, passando das 18h20 para as 19 horas, tendo em vista o horário comercial, a localidade do *campus*, distante do centro da cidade, e as dificuldades burocráticas e de locomoção dentro da Itaipu Binacional, onde aconteciam as aulas.

A pluralidade linguística e étnico-racial característica na UNILA manteve sua expressão nessa turma, muito beneficiada pelo Programa de Acesso à Educação Superior para estudantes haitianos (Pró-Haiti), que oferece vagas para imigrantes haitianos que estejam residindo no Brasil. A turma também foi contemplada com *hispanohabla*ntes de várias nacionalidades, entre elas paraguaia e argentina.

O projeto de monitoria elaborado pelo professor Flavio prevê a necessidade de o(a) monitor(a) criar um espaço de atenção e acompanhamento, de modo a brindar ferramentas que tendam a nivelar a capacidade de compreensão dos(as) estudantes a partir dos encontros semanais nos plantões, com objetivo de elucidar potenciais dúvidas e ajudar na leitura e fichamento dos textos.

Como foi exposto, a carga de trabalho demandada pela monitoria é de 12 horas semanais. Nesse caso, o projeto foi dividido em: preparação das atividades de orientação, com 6 horas de duração; acompanhamento nas aulas, com 2 horas; e plantões, com 4 horas de duração. Pelas dificuldades de se acordar um horário seguido de

quatro horas semanais em um único dia que atendesse a todos e todas, e pela demanda dos(as) estudantes-trabalhadores(as), decidimos pela disposição dos plantões em uma hora de duração, antes do início das aulas, diariamente.

Foi sintomática a baixa frequência nos plantões no decorrer da disciplina. Eram poucos que me procuravam com certa regularidade para sanar dúvidas ou pedir ajuda na leitura e fichamento dos textos. Porém, nos períodos próximos às avaliações (prova escrita e seminário final) a demanda aumentou, principalmente na busca por dicas para facilitar e agilizar a leitura dos textos.

Pude notar durante o acompanhamento das aulas a dificuldade dos(as) estudantes em seguir semanalmente a leitura dos textos, percepção também compartilhada pelo professor. Em conversa com os(as) estudantes, eles(as) expressaram a dificuldade de acompanhar as leituras, em um primeiro momento, pelo acúmulo com outras disciplinas; em seguida, pela complexidade dos textos; alguns ainda comentavam a dificuldade com a língua dos textos, não por não gostar do outro idioma, mas pelo tempo a mais que a leitura demandava; e a impossibilidade de dedicação a tanto tempo de leitura. Todos demonstravam certa frustração em não conseguir acompanhar as leituras.

Uma das consequências imediatas foi o resultado pouco satisfatório que mais da metade da turma obteve na primeira avaliação escrita, que exigiu grande compreensão teórica, interpretativa e associativa das obras cobradas. A prova substitutiva, também escrita, serviu de suspiro na melhora das notas para alguns(mas), mas não sanou a demanda da turma pelas leituras.

Em oposição, os seminários finais em grupo foram muito mais satisfatórios no que diz respeito ao aproveitamento, aprofundamento e conteúdo dos textos apresentados, expressando maior interesse dos(as) estudantes nos seminários próprios e nos seminários dos(as) colegas e, conseqüentemente, maiores rendimentos nas notas.

A experiência dos seminários foi incrível! Possibilitada pelos temas relacionados à Teoria Política Contemporânea, a diversidade na apresentação dos textos, pelas características da turma, foi marcante. Além de trazerem os conteúdos teóricos dos textos, contex-

tualizavam em suas vivências e ampliavam a discussão para o cenário prático, cotidiano de cada região, país e de toda América Latina.

Minha segunda experiência como monitor foi no primeiro semestre do ano de 2016, com a disciplina Teoria Sociológica Contemporânea, ministrada pela professora Silvia Lima de Aquino, de nacionalidade brasileira, para a turma de Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina, com cerca de 30 estudantes.

A locação deste curso no período vespertino dificulta bastante a presença de estudantes-trabalhadores(as) nas turmas, sendo uma das causas de evasão logo nos primeiros semestres. A maioria dos(as) estudantes recebe ajuda externa ou é beneficiada pelos auxílios-permanência e dedica-se praticamente de maneira exclusiva à universidade, ampliando suas esferas de atuação para além do ensino na pesquisa e na extensão.

Por outro lado, a diversidade da UNILA nunca esteve tão viva e marcante como nessa turma. Havia pessoas dos mais diferentes países e regiões (Paraguai, Argentina, Uruguai, Peru, Colômbia, Bolívia, Venezuela, Haiti e de várias regiões do Brasil), expressando suas vivências e experiências, o que foi muito rico e oportuno para a disciplina. Mas, também, as consequências das realidades sociais de *Nuestra Latinoamérica* se manifestaram nas disparidades para acompanhar a disciplina.

Foi particularmente nesse sentido que a professora Silvia elaborou o projeto de monitoria: reconhecendo a diversidade da turma; as dificuldades da disciplina com sua densidade teórica e complexidade dos textos; e, ademais, o histórico de reprovações nesta disciplina e, particularmente, de alguns(mas) estudantes matriculados(as), para aproximação e acompanhamento dessas pessoas. O projeto busca garantir o nivelamento no padrão de aprendizagem a partir da criação de um espaço de acompanhamento exclusivo para possibilitar que *deficits* sejam superados, além de preparar os(as) estudantes para as avaliações. Metodologicamente, prevê a realização de fichamentos ou roteiros de leitura pelo monitor para facilitar as discussões no acompanhamento presente em sala de aula e nos plantões; também prevê a cobrança de resenhas dos textos dos(as) estudantes com maior dificuldade, para auxiliar na sua leitura e avançar no entendimento dos objetivos, hipóteses, argumentos e conclusões dos autores.

Porém, logo em um primeiro instante, percebi com a professora a dificuldade que alguns(mas) estudantes tinham de acompanhar as leituras previamente à aula (conseqüentemente, a elaboração de resenhas), certo esvaziamento dos plantões e uma demanda de ajuda na leitura dos textos, pela própria complexidade teórica dos(as) sociólogos(as) contemporâneos(as).

Foi nesse momento, em uma das reuniões de orientação, que tivemos a ideia de elaborar um Guia de Leitura, concedendo um primeiro contato do(a) estudante com a teoria e a obra do autor, direcionando a sua leitura a partir de três partes-chave: biografia do autor, escola sociológica e obra. Pensamos nessas partes-chave pela indissociabilidade da obra à biografia do autor, que expõe as primeiras tendências de sua teoria remetendo ao contexto histórico, político e social de suas ideias, reconhecendo que elas não surgem avulsas, mas são fruto da apreensão e reflexão de pessoas, de suas vivências e aspirações localizadas em tempo e espaço definidos.

Como ligação aos seus pensamentos e à escola sociológica contemporânea ao qual o autor faz parte, buscamos abranger as tendências de suas teorias ligadas principalmente aos pais fundadores da sociologia (Durkheim, Marx e Weber) e aos seus principais dilemas teóricos. Dessa maneira, estruturado certos pressupostos para introdução da obra, para o foco no conteúdo conceitual, pensamos em destacar palavras-chave a serem buscadas durante a leitura, principalmente em relação ao contexto e à carga teórica em que foram empregadas, formando a linha de raciocínio da obra – hipóteses, argumentos e conclusões.

Em complemento, concluímos a necessidade de desmembrar os plantões em dois horários: um para a aplicação do Guia de Leitura e outro para a revisão e dúvidas, com duas horas de duração cada um, somados a mais 4 horas de preparação e 4 de presença nas salas de aula, além da disponibilidade via *e-mail* e flexibilidade de locais para facilitar os encontros, fugindo do distanciamento da universidade e possibilitando encontros em locais comuns da cidade.

Mesmo com tais esforços, as dificuldades dos(as) estudantes de manter a rotina no acompanhamento dos plantões e até das aulas foram marcantes. Os comentários e reclamações da carga de leitura

acumulada com outras disciplinas estiveram presentes nas conversas dentro e fora da sala de aula. Expandimos nossas forças para as revisões gerais das provas escritas, que aconteceram no mesmo esquema dos guias de leitura: biografia do autor, escola sociológica e obra. Abrangemos também o acompanhamento e realização das atividades semanais que compunham a nota final da disciplina, composta de mais duas provas escritas.

Minha terceira e última experiência como monitor na UNILA foi no segundo semestre de 2016, com a disciplina Teoria Sociológica Contemporânea, coordenada pela professora Lorena Rodrigues Tavares de Freitas e orientada pelo professor Anaxuell Fernando da Silva, ambos de nacionalidade brasileira, para a turma de Relações Internacionais e Integração.

Curso integral e de extensa carga horária, apresenta as mesmas dificuldades para os(as) estudantes-trabalhadores(as) conciliarem estudos e trabalho, contendo um corpo estudantil focado na universidade, mantidos por ajuda externa ou pelos auxílios-permanência, ao mesmo tempo em que mantêm a diversidade internacional e regional característica da universidade.

O projeto de monitoria não foge muito aos que já apresentei. Basicamente, pretende contribuir com o desenvolvimento acadêmico e pedagógico a partir de atividades facilitadoras de aprendizado do conteúdo das disciplinas em plantões de dúvidas e no acompanhamento das aulas. Ponto marcante nessa monitoria foi o processo de negociação dos métodos avaliativos no princípio e durante a disciplina. Ao apresentar o plano de ensino e o conteúdo da disciplina, houve um consenso entre a professora e a turma, estabelecendo o método de avaliação, dividindo: a primeira nota em 40% sobre o debate do texto escolhido e apresentado em sala de aula e 60% sobre 3 resenhas dos textos da primeira parte da disciplina; a segunda nota ficou dividida em 40% sobre 2 resenhas da segunda parte da disciplina e 60% sobre a apresentação do seminário final em grupo.

Acompanhando as movimentações nacionais e de outras universidades federais brasileiras, a comunidade universitária unileira entrou em greve contra a PEC 241/55 – a PEC do teto de gastos –, o que

acarretou a mudança de planos da disciplina. Decidido em conjunto com a turma em forma de assembleia, algumas aulas foram transferidas para praças, prazos foram flexibilizados e os seminários finais se transformaram em vídeos explicativos dos textos, atendendo às demandas das movimentações do momento.

Tendo em vista o exposto, posso me acercar mais diretamente às reflexões obtidas durante essas vivências e em conversas com outros(as) monitores(as) das mais diversas áreas no próximo tópico. Procuo não direcionar nem comparar ou expor situações ou nomes, considerando exclusivamente o caráter construtivo para o PROMA e para o Projeto UNILA.

4. DEBATES E CONTRIBUIÇÕES

O(A) monitor(a) ocupa uma posição privilegiada na relação professor(a) e aluno(a). Ao mesmo tempo em que é um(a) não professor(a), também é um(a) não-aluno(a). Não é elevado à posição de professor(a), mas também não é mais submetido como aluno(a) (pelo menos naquela disciplina). Ensina e aprende, aprende a ensinar, ensina a aprender. Enfim, o(a) monitor(a) se apresenta como um elo, interseção, que não é pertencente, mas está contido em ambos os grupos. É esse não pertencimento que compõe o privilégio do(a) monitor(a), pois possibilita a interlocução em ambos os lados, ouvindo e aprendendo as angústias e demandas. Nessa possibilidade de mediação entre os grupos e ao absorver ambas as necessidades, o(a) monitor(a) pode trabalhá-las e unificá-las em um projeto comum que possa contribuir para o processo de ensino/aprendizagem.

Todavia, há que ressaltar que nem sempre essa mediação está presente, pois depende da relação que o(a) monitor(a) tem com a turma e com o(a) docente. Caso contrário, tal mediação passa a ser unilateral, ou não acontece, restringindo a atuação de monitoria ao mero auxílio facilitador do trabalho do(a) professor(a) ou do(a) estudante para terminar a disciplina, como pude escutar de outros(as) amigos(as) monitores(as).

Desse modo, esta relação deve se estabelecer de maneira paritária para acontecer certa integração entre as categorias e suprir suas demandas. Alguns exemplos marcantes elucidam o local de privilégio do(a) monitor(a): o(a) professor(a), já frustrado(a) com o baixo desempenho na disciplina, mantém o mesmo método avaliativo no exame final, aglutinando toda a carga de leitura nesta última prova, sem se preocupar com o próprio método; por outro lado, o(a) estudante dessa disciplina, já exausto no final de semestre, decide não fazer avaliação final pelo acúmulo de atividades, pela dificuldade e carga que exige – *“não vale a pena fazer a prova final, preciso terminar outras matérias”*. Outro exemplo marcante foi ouvir que o(a) discente, com bastante dificuldade de aprendizagem e já reincidente na disciplina com o(a) mesmo(a) professor(a), tem “medo” deste(a) (em suas próprias palavras), e por isso não o(a) busca para solicitar ajuda, receoso(a) de repreensões ou julgamentos, ao contrário do que aconteceu na monitoria e na proximidade entre estudantes; ou um grupo de estudantes que desabafou dizendo que são tratados como crianças ou incapazes por serem de outra raça/etnia e país, claro exemplo do racismo estrutural e institucional impetrado no Brasil.

Ademais, a apropriação das temáticas teóricas às próprias realidades dos(as) estudantes e professores(as) durante os debates em sala se mostrou fecunda. Alguns exemplos: um grupo de estudantes de um determinado movimento social brasileiro se utiliza das reflexões do teórico em debate para analisar o momento político da universidade e é questionado pela experiência de outro estudante de outro movimento social argentino, chegando a um impasse além da reflexão do teórico, se ancorando mais na experiência; a identificação com a teoria e o desabafo de um(a) estudante sobre a realidade de seu povoado explorado há vários séculos nas minas bolivianas; ou ainda da exploração do campesinato de cana paraguaio; ou do mate argentino e uruguaio.

O intercâmbio de línguas também é bastante rico. A exposição e traslado de ideias do Guarani para o *Criollo* haitiano, ou para Quíchua, Aymara, Castelhana ou Português e vice-versa; expressões que muitas vezes passam despercebidas na língua materna, mas com significados intraduzíveis e riquíssimos para solução de um vazio.

Por exemplo, o *nheengatu* (linguagem reconhecida como dialeto próprio das populações *caipiras* do interior do Brasil, principalmente no século XIX) em Guarani significa, em muito pesar de tradução, *aquele que fala muito*, sendo que essa discussão veio à tona a partir de uma conversa paralela durante a aula sobre sotaques; ou ainda um(a) estudante que, durante um plantão de monitoria, ao contar sobre as festas de seu país em contraste com a indústria cultural, se empolga tanto que extrapola o Castelhana e começa falar em Aymará.

Para não me estender tanto em exemplos e demandas específicas, buscarei compilar três pontos principais que me pareceram presentes nas conversas com estudantes e professores(as): a estrutura de aula, o processo de acompanhamento da disciplina e a avaliação da aprendizagem.

A estrutura de aula é de extrema importância para o processo de aprendizagem. É nela que o(a) professor(a) organiza os conteúdos de forma didática para facilitar a compreensão do(a) estudante. De maneira geral, percebi duas grandes formas de estruturar a aula, junto com suas consequências e requisitos: a expositiva e a via debate.

A forma expositiva consiste basicamente na apresentação oral do conteúdo do texto com auxílio do quadro-negro ou computador. Esse método pode servir como estímulo ou como facilitador para leitura posterior, apresentando suas ideias, linha de raciocínio, contextualizando a época, a obra, a biografia do autor, ou ainda pode servir para sanar as dúvidas de uma leitura prévia do texto.

A segunda forma, via debate, requer invariavelmente uma boa leitura dos textos requeridos para aula pelos(as) estudantes e pelo(a) professor(a). Este(a) deve também ter a capacidade de guiar o debate, evitando que saia do assunto das linhas da disciplina, mas extraindo as singularidades da pluralidade que a turma propicia.

Essas duas formas “puras” de ministrar a aula (que não devem aparecer isoladamente) têm consequências no processo de acompanhamento da disciplina e nas formas de avaliação de aprendizagem – todas deveriam ser pensadas em conjunto tendo como referência a demanda da turma, de grupos internos ou de indivíduos com demandas específicas.

No acompanhamento da disciplina, por exemplo, a cobrança semanal de leituras extensas acaba sendo inviabilizada pela sobrecarga de carga horária e atividades de outras disciplinas no curso, ou por demandas alheias à faculdade, como dos(as) estudantes-trabalhadores(as), trazendo consequências negativas nas avaliações.

Além de dificuldades e limitações no processo de acompanhamento, o próprio interesse do(a) estudante deve ser considerado na construção da disciplina e nas formas de avaliação. Não estou defendendo a avaliação como modo de apreensão do conhecimento; pelo contrário, a liberdade de adquirir conhecimento e as finalidades específicas de cada um seriam suficientes para reconhecer o aprendido. Porém, a burocracia exigida pelo sistema educacional brasileiro impõe tais amarras. Logo, observei basicamente quatro formas de avaliação, que, considerando os processos de acompanhamento da disciplina e a estrutura de aula, unem demandas e propostas: resenhas, prova escrita, seminário e artigo final.

O processo avaliativo por resenhas estabelece uma quantidade de textos a serem resenhados durante a disciplina. Essa forma de avaliar a aprendizagem requer acompanhamento semanal dos textos, em conjunto com o acompanhamento de aulas expositivas e facilitadoras para a produção das resenhas. Ouvi essa demanda de estudantes que necessitavam resenhar textos enfocados em suas pesquisas, muito frequente em disciplinas optativas. Deste modo, esse método avaliativo nutriria essa demanda.

A prova escrita como processo avaliativo requer que o(a) professor(a) ministre aulas expositivas para facilitar ou complementar a leitura dos textos, mas não exclui a mescla com debates e o acompanhamento semanal de leitura por parte dos(as) estudantes, em um processo acumulativo de textos, afunilado e unificado em dois ou três momentos da disciplina ou no seu final. Essa forma de avaliação me parece a menos eficaz, pois aglutina em poucos momentos várias semanas de conhecimento, abrindo margem para influências externas que não acompanham os esforços. Ao mesmo tempo, professores(as) comentam a preocupação com plágios em avaliações feitas fora de sala, e apontam esse método avaliativo como saída.

Por outro lado, o seminário avaliativo requer a apresentação dos textos por parte dos(as) estudantes e que as dinâmicas das aulas aconteçam por meio do debate. O papel do(a) professor(a) como mediador(a) é de grande importância e riqueza para o desenrolar das questões. Claramente, há como requisito a leitura rotineira dos textos para o acompanhamento dos debates.

O processo de avaliação via artigo final requer, certamente, a leitura dos textos, e, de maneira geral, aulas expositivas visando tanto facilitar a leitura quanto estimulá-la e ajudar a reconhecer seu conteúdo. O debate também é importante nesse modo pela discussão temática de cada artigo e o enriquecimento coletivo possibilitado por isso. Os(as) discentes que demandam esse tipo de avaliação buscam utilizar tais artigos para apresentar em congressos, semanas acadêmicas etc.

Há que considerar a mescla e a negociação desses modos anteriormente e durante a disciplina, principalmente com os(as) estudantes, reconhecendo sua diversidade e demandas que podem se parrear ao modo avaliativo, unindo útil e agradável. Docentes deveriam considerar, por exemplo, a possibilidade de escolha do processo avaliativo a partir da demanda que os(as) estudantes têm da disciplina. A monitoria assume, nessas variações, modos diferentes de acompanhamento das necessidades de discentes e docente durante a disciplina, mas deve seguir no amparo das dificuldades.

Infelizmente, tais processos paritários esbarram em professores(as) acomodados, com argumentos vazios de conteúdo ancorados na liberdade de cátedra, impossibilitando processos de integração e até a autocrítica, como pude acompanhar em relatos com amigos(as) monitores(as).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Haja vista o exposto, reconheço na monitoria acadêmica um potencial enorme para a continuidade e expansão do Projeto UNILA. Ao mesmo tempo em que estimula a prática docente do(a) monitor(a), possibilita a permanência estudantil pelas bolsas e principalmente pelo acolhimento que o(a) monitor(a) direciona às demandas e dificuldades dos(as) estudantes e professores(as).

As dificuldades estruturadas pela burocracia e pelo sistema de ensino brasileiro podem ser abrandadas pela utilização de mecanismos paritários nas relações e decisões internas da universidade, sendo este um primeiro passo para cambiá-los desde baixo. Dessa forma, além da ampliação do PROMA com estímulos à elaboração de mais projetos e de bolsas para os(as) monitores(as), é importante a elaboração de um Plano Geral de Tutoria e Acolhimento permanente abrangendo ainda mais as necessidades dos(as) que chegam e que querem continuar.

Acredito que tenha ficado evidente que a monitoria acadêmica excede, e muito, o resultado final das avaliações ou a aprovação na disciplina, mesmo que esta não deixe de ser importante em curto prazo pela necessidade e imposição. Sendo assim, os modelos que apresentei acima servem para abranger a diversidade unileira também nesse requisito institucional.

A posição de percepção das demandas e da diversidade e de negociação pelo lugar do(a) monitor(a) permite sua principal contribuição, que consiste no espaço de atenção e ajuda e no acolhimento não só acadêmico, mas também afetivo e de proximidade, barrados pela burocracia e pelos resquícios do positivismo na educação.

A integração direta entre línguas e formas de pensar, entre epistemologias de sujeitos sentipensantes presentes nas salas de aula, aproxima-se e se expande durante o processo de monitoria na busca de superação da disciplina e do próprio sistema, quebrando a hierarquia entre professor(a)-aluno(a) e construindo um sistema de ensino recíproco.

REFERÊNCIAS

FALS BORDA, Orlando. *Una sociología sentipensante para América Latina*. Colección Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño. ISBN 978-607-03-0679-2. CLACSO. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, oct. 2015.

MELO, Beatriz Medeiros; OCADA, Fabio Kazuo. Entrevista com Maria Aparecida de Moraes Silva. *Revista Nera*, ano 11, n. 12, jan./jun. 2008.

UNILA. UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. Conselho Superior Deliberativo *pro tempore*. Resolução N° 005-2013 de 25 de janeiro de 2013. Estabelece normas para o desenvolvimento de monitorias nos cursos de graduação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. Disponível em: <https://sig.unila.edu.br/sigrh/public/colégiados/resolucoes.jsf>. Acesso em: 2 mai. 2018.

CAPÍTULO 9



Estágio não obrigatório como instância de formação do estudante de graduação e acolhimento aos discentes na UNILA

Adrielle Saldanha Clive

1. INTRODUÇÃO

Para compreender este texto, primeiramente é importante ressaltar que se trata de uma experiência vivida durante um estágio realizado de forma voluntária, no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Práticas em Educação Intercultural (NIPPEI), que se encontra alocado dentro do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAACH), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), e que, até então, a universidade não havia criado um mecanismo de estágio não obrigatório para os estudantes de graduação.

O estágio se deu de maneira voluntária por compreender que, embora não houvesse uma obrigatoriedade em sua realização, este faz parte de um rico aprendizado. Oportunamente, pude conhecer práticas profissionais de minha carreira acadêmica e, ao mesmo tempo, o compartilhamento de experiências adquiridas durante minha vida profissional em outras áreas.

Durante o período desse estágio, foi possível executar atividades administrativas que engrandeceram ricamente meu currículo acadêmico. Mas o que verdadeiramente me fortaleceu enquanto ser humano foi a participação em ações de acolhimento e atendimento

direto aos estudantes. Uma forma enriquecedora de sentir mais de perto os objetivos do Projeto de Integração desta universidade.

A Lei do Estágio vem como uma evolução na política, principalmente quando falamos de políticas públicas para os jovens (BRASIL, 2008). Cumprir um estágio, seja obrigatório ou não, permite ao jovem um vínculo educativo e, ao mesmo tempo, profissionalizante, levando em consideração que este é supervisionado por profissionais.

Cumprir um estágio que não consta como obrigatório na grade curricular vem ao encontro do que acredito ser o espírito de integração latino-americano que todo unileiro deveria ter. Assim, apresento-lhes a minha experiência, e que sirva de inspiração para seguir rumo à tão sonhada Integração Latino-Americana.

2. PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

O processo de aprendizagem pelo qual o estudante de graduação passa ao iniciar sua carreira acadêmica, somado às dificuldades que ele encontra durante esse percurso, é decisivo no seu futuro enquanto acadêmico. Frequentemente, a construção acadêmica do discente, como bem nos lembra Coulon (2017), é determinante para o seu sucesso ou até mesmo o seu fracasso.

Há diversas formas de enriquecer um currículo durante a passagem pela universidade. Os conhecimentos gerados em sala de aula e as diversas trocas de experiências em inúmeras atividades extra-classe fortalecem ainda mais o desejo de quem quer se profissionalizar. Fazer um estágio, seja ele obrigatório ou não, somado a todo conhecimento previamente adquirido durante a formação acadêmica, permite ao estudante ampliar ainda mais sua experiência profissional, visto que este espaço é um dos primeiros passos para a sua profissionalização.

Vivemos em uma sociedade que cada vez mais exige a competitividade e a excelência, e a vida do jovem na universidade não é

diferente disso. O grau de maturidade que é exigido dos estudantes, ao qual muitos não estão acostumados, coloca em risco não só a sua formação, mas também a oportunidade de poder se desenvolver para além do conhecimento teórico.

Com a Reforma Universitária¹ implementada a partir de 2008 e a redemocratização do acesso estudantil às universidades públicas e privadas do país, muitos jovens tiveram a oportunidade de ingressar no mundo universitário. Os jovens ao ingressarem na universidade são levados a amadurecerem de maneira veloz para acompanharem a evolução competitiva que a sociedade os impõe. O amadurecimento exigido pelo meio universitário não leva em consideração a precarização do ensino público e a banalização da educação, requerendo do estudante uma *expertise* necessária para que ele possa sobreviver no meio universitário cada vez mais complexo. Assim, é cada vez mais frequente entre esses jovens o medo de sobrar, ou mesmo de não conseguir ser capaz de corresponder a um mundo ainda mais competitivo.

Ao mesmo tempo em que entrar na universidade é a porta de acesso a um mundo diferente, ela pode ser também a porta para o descobrimento de muitos medos na vida do estudante. Medos que, até então, podem ser desconhecidos e que, nesse meio, afloram de maneira assustadora, colocando o jovem em situações desvantajosas perante a exigência da sociedade de que sejam os melhores. O medo de não conseguir corresponder às expectativas dos pais, somado à carga de trabalhos acadêmicos e à competitividade do mundo, deixa cada vez mais o jovem em situações de desespero e aflição, por imaginar não ser capaz de dar conta de tudo que lhe é exigido.

Foi assim que iniciei o processo de estágio não remunerado na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). O medo de não dar conta daquilo que me era colocado como desafio, estando pela primeira vez como estagiária, ao mesmo tempo abria portas importantes para a consolidação da minha vida acadêmica.

1 A Reforma Universitária implementada a partir de 2008 permitiu a ampliação do número de universidades públicas, bem como o amplo acesso de jovens ao ensino gratuito no país.

3. ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO COMO MECANISMO DE INTEGRAÇÃO

O estágio torna-se um processo de aprendizagem indispensável que colabora não só com a carreira profissional do jovem, mas também com sua construção enquanto cidadão. Ser estudante do curso de Geografia Bacharelado da UNILA – cuja grade curricular não exige um estágio obrigatório – fez com que eu buscasse enriquecer voluntariamente minha graduação com essa oportunidade.

Cumprir um estágio dentro do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Práticas em Educação Intercultural (NIPPEI) foi ao encontro do desejo de aprimorar meus conhecimentos acadêmicos. Com essa experiência, pude colocar em prática o que aprendi em sala de aula em uma atividade que realmente fosse útil, não só para a gestão da universidade, mas, sobretudo, para muitos outros alunos que, assim como eu, se sentiam perdidos dentro deste pequeno mundo latino-americano.

O NIPPEI surge dentro do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAACH), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), como uma unidade dedicada a assessorar tanto a Direção e seus Centros Interdisciplinares, quanto os estudantes em suas atividades acadêmicas, principalmente no enfrentamento dos inúmeros desafios do dia a dia universitário. Participar da gestão acadêmica e compreender suas funções e desafios foi uma experiência única, o que me permitiu ir além do que meu curso oferecia. Estar em contato com um instituto diferente, com estudantes de outras áreas e com profissionais que tinham a responsabilidade de construir conosco uma universidade da integração latino-americana potencializou ainda mais a minha vivência. Por mais que não fosse remunerado financeiramente, ele me proporcionou experiências e responsabilidades que, talvez, um estágio remunerado não me permitisse, como, por exemplo, conhecer por dentro o funcionamento de cada curso e as dificuldades e as oportunidades que cada um trazia para seus discentes. Uma oportunidade única de vivenciar as

experiências de gestão e, ao mesmo tempo, poder dialogar de estudante para estudante sobre nossos desejos, anseios e perspectivas dentro dos cursos e da universidade.

Por diversas vezes, pude atender outros estudantes dentro do NIPPEI, de forma a colaborar com o que necessitavam no momento – muitas vezes, apenas a simples vontade de conversar com alguém que também lhe entendesse. Muitos estudantes sentem vergonha – ou mesmo medo – de procurar ajuda para coisas que precisam, sejam elas simples ou complexas. Ter alguém que também era estudante e que poderia contribuir para aquilo que precisavam era muito acolhedor, do ponto de vista estudantil. Era a oportunidade de, junto com uma equipe plural, analisar e produzir conhecimento que contribuisse para a melhoria dos desafios que encontrávamos pela frente.

O fato de cumprir um estágio não obrigatório dentro da minha própria universidade me obrigou a ter um nível de olhar crítico, porém mais humano. Ao mesmo tempo, me fez olhar para os estudantes da UNILA com uma visão múltipla da diversidade que o jovem traz consigo e da rica pluralidade da América Latina. Jovens com múltiplas identidades, com dificuldades diferenciadas, provenientes de diversos países de língua *hispano* e, ao mesmo tempo, estudantes como eu. Ter contato com a multiculturalidade – que é muito presente no ILAACH – e, acima de tudo, respeitar as diferenças, foi, sem dúvida, o maior desafio desse estágio.

Diferentemente de um estágio obrigatório, o não obrigatório dá liberdade de poder fazer um trabalho que acrescente na vida acadêmica e que contribua de forma significativa na vida profissional do jovem. Primeiro, porque não é visto como uma obrigação; segundo, porque é feito de maneira prazerosa e, assim, se torna mais agradável.

4. ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO ENQUANTO PROFISSIONAL E CIDADÃO

Não acredito que exista um perfil ideal para que um estudante se torne um estagiário. Pelo contrário, a construção de perfis limita a construção de mundos nos quais o jovem muitas vezes não se adequa, justamente pela pluralidade em sua formação enquanto cidadão. E se tratando de uma América Latina diversa, esse cenário de um “perfil apropriado”, se assim podemos dizer, limitaria ainda mais o acesso dos jovens a esse tipo de oportunidade de construção de conhecimento prático.

Durante a realização do estágio no NIPPEI, tive a oportunidade de estar em contato com a pluralidade latino-americana em meio às responsabilidades que o Núcleo exigia e compreender de que forma uma universidade em processo de implantação, como a UNILA, enxergava e enfrentava os desafios colocados frente à sua consolidação enquanto universidade da integração entre os povos latinos.

Também pude entender como jovens, das mais variadas faixas etárias, provenientes de diversos países, com culturas diferenciadas e, acima de tudo, idiomas diferentes, poderiam conviver em sua multiplicidade dentro de um mesmo espaço. Os desafios da UNILA em promover o bilinguismo, o respeito às diferenças e, principalmente, a integração são continuamente reforçados em cada gesto, em cada ação, em cada momento vivido dentro dessa universidade.

Fazer parte de uma equipe diversa e ter a uma corresponsabilidade de promover estudos sobre evasão, na condição de estagiária, enxergando os desafios a serem alcançados a partir do olhar de estudante, foi, sem dúvida, a melhor parte desse estágio. É difícil, enquanto aluno, enxergar a dificuldade pela qual a gestão de uma universidade e de suas instâncias passa no dia a dia, mas também é difícil a universidade conseguir dar conta de todos os desafios pelos quais os acadêmicos passam durante toda a sua vida universitária.

Os estudos sobre evasão na universidade, realizados no NIPPEI, possibilitaram enxergar a evasão universitária como um problema a

ser resolvido e, também, buscar a compreensão do porquê da evasão do estudante, fosse do curso ou mesmo da universidade.

Ao mesmo tempo em que fazíamos o estudo sobre evasão, os atendimentos aos estudantes continuavam, principalmente com aqueles que nos procuravam para conversar sobre coisas alheias ao seu curso. O atendimento de estudante para estudante permitia uma abertura muito maior do que com funcionários, por parte do jovem que buscava acolhimento dentro do NIPPEI. Talvez por sentir na relação estudante-estudante uma confiança, por saber que muitas vezes passamos pelos mesmos problemas e a compreensão seria mais positiva.

Aplicar os conhecimentos que adquiri em sala de aula através de conteúdos voltados para análise de dados e geoprocessamento me permitiu contribuir de forma significativa para o entendimento dos números da evasão na universidade e do processo pelo qual o jovem acaba por desistir do sonho universitário, pelas inúmeras adversidades que o mundo acadêmico e a sociedade lhe colocam.

Ao mesmo tempo em que o processo de aprendizagem é construído de maneira coletiva durante o estágio, a vivência pela qual passei me permite, hoje, quase geógrafa, compreender de que forma o estágio contribui na vida acadêmica. O aprendizado profissional é importante, mas o processo colaborativo na construção da universidade de maneira mútua é enriquecedor demais. O estágio foi a oportunidade que tive tanto de contribuir para a construção de uma política de acolhimento aos estudantes, quanto de colaborar na consolidação de uma universidade que traz em seu nome a integração de um povo latino-americano e caribenho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio não obrigatório, além de contribuir na formação acadêmica e profissional do estudante, colabora na construção do sujeito crítico e emancipador, permitindo assim o fortalecimento do projeto de integração da universidade. No momento em que o estudante se reconhece enquanto sujeito crítico, ele tem a oportunidade de contribuir na consolidação da universidade e de sentir a que veio e o seu papel aqui dentro.

Em uma universidade como a UNILA, ser estudante vai muito além de simplesmente ir e vir à universidade. É poder sentir em seu dia a dia a pluralidade de pensamentos e a diversidade cultural e enriquecedora que permitem uma convivência entre estudantes de todas as partes da América Latina.

Poder enriquecer o currículo acadêmico e ainda contribuir para a consolidação do Projeto UNILA é ir além dos muros que cercam as salas de aula. É saber que não há limites para sonhar e que é preciso romper as fronteiras se quisermos alcançar muito além daquilo que podemos imaginar. O que antes parecia ser apenas um estágio, uma etapa da minha vida acadêmica, me permitiu enxergar o potencial que esta universidade tem na integração dos povos latino-americanos e caribenhos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 22 jun. 2020.

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa*, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, 2017.

PARTE 2

CONTRIBUIÇÕES DA UNILA PARA A REGIÃO DA TRÍPLICE FRONTEIRA



CAPÍTULO 10



Memória como mecanismos de resistência: contexto dos Guarani paranaenses

Clovis Antonio Brighenti

1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo versa sobre a memória do povo indígena Guarani no contexto das violações de seus direitos, na segunda metade do século XX, e a necessidade de reparação por meio dos mecanismos da Justiça de Transição. A pesquisa de campo está relacionada às ações de extensão que desenvolvemos com as comunidades Guarani¹ desde 2015, devidamente registradas na Pró-Reitoria da Extensão da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

A temática indígena faz parte de nosso processo de formação acadêmica. Com o ingresso na UNILA na condição de docente, buscamos nos aproximar das comunidades Guarani na região e iniciamos nossa pesquisa e extensão atuando preferencialmente sobre a memória histórica dessa população. Ao tempo em que pesquisamos, devolvemos as informações coletadas às comunidades em ações de extensão. O local de nossa pesquisa é diverso; situa-se nas comunidades Guarani e em acervos públicos e privados no Brasil, Argentina

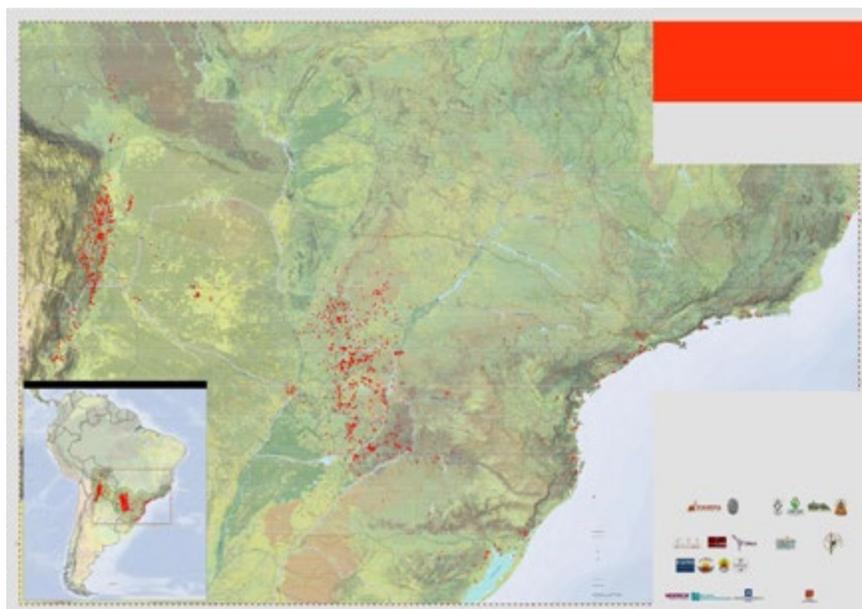
1 Vale ressaltar que, por convenção da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), os nomes dos povos indígenas devem ser flexionados no singular, reservado o plural para quando usados como adjetivos.

e Paraguai. A extensão, por seu turno, ocorre fundamentalmente nas aldeias, porém algumas atividades acontecem também nas dependências da UNILA. Na docência, ministramos disciplinas relacionadas a temática, de modo a contemplar a tríade da ação universitária com o tema indígena.

Nosso recorte geográfico incide sobre os Guarani Paranaenses, em especial ao subgrupo linguístico Avá-Guarani² que residem em ambas as margens do Rio Paraná, no Estado do Paraná (Brasil) e nos departamentos de Alto Paraná e Canindeyú (Paraguai). Incorporamos também algumas comunidades do subgrupo linguístico Mbya presentes na província de Misiones (Argentina). Foi na referida região, denominada Tríplice Fronteira, que desenvolvemos nossas pesquisas e intervenções, via ações de extensão, abarcando um universo de aproximadamente 100 comunidades Guarani. Porém, o povo Guarani é muito maior e ocupa uma região bem mais vasta, como podemos conferir no Mapa Continental Guarani publicado em 2016, do qual participamos na elaboração. Foram registradas 1.416 comunidades, destacadas pelos pontos vermelhos na FIGURA 1, e mais de 280 mil pessoas.

2 Os Guarani consideram-se uma Nação e estão organizados por povos ou subgrupos linguísticos. Os Mbyá vivem na Argentina, Brasil e Paraguai. Os Avá-Guarani vivem no Paraguai, no Brasil e Argentina; são conhecidos também como Ñandeva, Guarani ou Chiripá. Os Paĩ-Tavyterã vivem no Paraguai, porém no Brasil são conhecidos como Kaiowá. Os Ava-Guarani (na pronúncia dos Guarani da Bolívia “Ava” não é acentuado) e Isoleño recebem esse nome na Bolívia e Argentina, porém no Paraguai são tratados como Guarani Ocidental, de maneira pejorativa; são também conhecidos como Chiriguanos ou Chahuancos na Argentina. Quatro povos vivem apenas na Bolívia: os Gwarayú, os Sirionó, os Mbía ou Yuki e os Guarasug’we. Já os povos Tapieté ou Guarani-Ñandeva vivem na Bolívia, Argentina e Paraguai. Por fim, os Aché vivem apenas em terras paraguaias (CMG, 2016).

FIGURA 1 – Mapa Continental Guarani



Fonte: Cuaderno Del Mapa Guarani Continental (2016).

Esse conjunto de comunidades nos dá a dimensão de que o território Guarani é maior que a região da Tríplice Fronteira, abrangendo regiões desde o litoral Atlântico até os pés dos Andes, na Bolívia e Argentina. Portanto, embora nossa ação se concentre numa pequena região, não podemos ignorar a territorialidade Guarani.

A historiografia demonstra que, ao longo da segunda metade do século XX, as terras Guarani Paranaenses foram ocupadas por um processo rápido, contínuo e violento de colonização através de empresas privadas, com a conivência (incentivo político e econômico) dos Estados (ALCÂNTARA *et al.*, 2019). O Oeste do Paraná inaugurou esse processo na década de 1940, com a “Marcha para o Oeste” – política do governo de Getúlio Vargas criada para encaminhar levas de imigrantes para o centro oeste brasileiro, dentre eles o Oeste do Paraná –, favorecido também pela criação do Território Federal do Iguaçu, além de outras políticas do governo estadual (WACHOWICZ, 1987). Concluída a ocupação na referida região, empresas e colonos cruzaram o rio Paraná, prolongando a “colonização” para o leste

paraguaio, incentivados pelo ditador Alfredo Stroessner, devastando toda a cobertura vegetal nativa regional, espaço ocupado pelos Guarani. Esses indígenas, de “guardiães” das terras e dos rios, foram transformados em mão de obra barata na limpeza dos terrenos e, posteriormente, em intrusos em suas próprias terras. Os Estados, que deveriam proteger os territórios dessa população, usaram de todos os meios para apressar sua expulsão (MURARO, 2015). A etapa final desse processo foi a construção da Hidrelétrica Itaipu Binacional, uma das maiores usinas do mundo, que destruiu mais de 40 aldeias em ambas as margens do rio Paraná. Nesse contexto, a partir da memória dessa população, buscamos evidenciar e identificar as violações sofridas e os mecanismos de sobrevivência nesse árido terreno (BRIGENTI; OLIVEIRA, 2020).

Utilizamos o conceito de território a partir da noção de “cosmografia” empregado por Little (1992), para definir os saberes ambientais, ideológicos e identitários que determinado grupo utiliza para manter seu território, criados na dimensão coletiva e histórica. Segundo Little (1992, p. 4), “o fato de que um território surge diretamente das condutas de territorialidade de um grupo social implica que qualquer território é um produto histórico de processos sociais e políticos”. De acordo com Oliveira (1998), usamos a definição de território indígena como *habitat* dos povos, ou seja, lugares de vivências socioculturais, aos quais os Guarani definem como *Tekoha Guassu*³. Desse modo, os territórios indígenas não podem ser pensados como lugares de produção econômica ou de preservação ambiental. Suas dimensões implicam em unidades de usos complexos e múltiplos.

Ao trabalhar com a noção de memória, recorreremos à contribuição de Maurice Halbwachs (2006), um dos precursores do debate sobre o tema, ainda na década de 20 do século passado, e que formulou a definição de Memória Coletiva. O autor afirma que, mesmo

3 Tekoha é a junção do “Teko” (sistema, modo de ser, leis, costumes, crenças...) + “ha”, partícula locativa de lugar. Portanto, Tekoha é o lugar onde os Guarani vivem profundamente sua cultura. Comumente utilizamos definições colonialistas da tradição portuguesa como “aldeia” ou de tradição cristã como “comunidade” para nos referir ao Tekoha, porém essas conceituações coloniais não podem substituir o sentido do Tekoha. Tekoha Guassu seria uma região que abarcaria diversos Tekoha articulados socialmente.

parecendo ser a memória um fenômeno individual, algo relativamente íntimo da própria pessoa, ela é sempre coletiva. Sublinha que a memória deveria ser entendida também, ou, sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, mas sujeito a flutuações, mudanças e transformações. Posteriormente, outros estudiosos agregaram novos elementos ao conceito de Halbwachs, a exemplo de Pollak (1992), que chamou atenção para os lugares da memória.

Além dos acontecimentos e dos personagens, podemos finalmente arrolar os lugares. Existem lugares da memória, lugares particularmente ligados a uma lembrança, que pode ser uma lembrança pessoal, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico. Locais muito longínquos, fora do espaço-tempo da vida de uma pessoa, podem constituir lugar importante para a memória do grupo e, por conseguinte, da própria pessoa, seja por tabela, seja por pertencimento a esse grupo [...]. Esses três critérios, acontecimentos, personagens e lugares, conhecidos direta ou indiretamente, podem obviamente dizer respeito a acontecimentos, personagens e lugares reais, empiricamente fundados em fatos concretos. Mas pode se tratar também da projeção de outros eventos [...]. O que ocorre nesses casos são, portanto, transferências, projeções (POLLAK, 1992, p. 3).

No caso em estudo, consideramos os lugares de memória os diferentes *Tekoha* extintos pela Hidrelétrica de Itaipu Binacional, assim como aqueles ocupados pelas frentes de colonização da região. Para efeito dessa ação, a memória é tomada como mecanismo de resistência. Se os lugares não mais existem, seja pela transformação da área em soja ou em espelho d'água, a memória se encarrega de manter viva a história e de transmiti-la para as gerações que não experienciaram o “tempo de antes”. A memória converte-se em mecanismo de resistência, de afirmação da identidade, da proclamação de direitos negados e de manutenção da história viva.

2. TEMAS ABORDADOS EM NOSSAS AÇÕES

Por muitos anos, os Guarani foram tratados como estrangeiros. Esse xenofobismo tinha como intenção negar direitos, fossem eles territoriais ou trabalhistas. De acordo com Wachowicz (1987), o emprego da mão de obra Guarani no corte da erva-mate, na extração de madeira para comercializar com os portenhos e, posteriormente, na derrubada das matas para os colonos que gafanhotaram⁴ a região a partir dos anos 1940 era feito ao arrepio da lei, uma vez que, considerados paraguaios (estrangeiros), não recebiam pagamento adequado. Muitos trabalhavam pela comida. Como contradição dos processos históricos, foram os Guarani que derrubaram as matas para os colonos abrirem suas lavouras e cidades, para, na sequência, serem expulsos de suas terras. Sem proteção do órgão indigenista – Serviço de Proteção aos Índios (SPI) até 1967 e Fundação Nacional do Índio (Funai) pós 1967 –, as alternativas de sobrevivência eram distantes das garantias legais existentes na época, mesmo que incipientes (BRANT DE CARVALHO, 2016).

No processo de registro da memória Guarani encontramos diversos documentos que corroboram com as informações de extinção de aldeias e trabalhos forçados. Comunidades inteiras expulsas fazem parte da memória de Honório Benites. Sobre o *Tekoha* onde vivia com sua família, recorda que chegaram pessoas se dizendo donas, “falaram que era uma pessoa que comprou: ‘essa terra é nossa, tem que sair daqui’. Então saíram” (BENITES, 2016). As violências praticadas pelo Estado brasileiro ficaram registradas também nas denúncias feitas por cidadãos da região, como essa demonstrada na FIGURA 2.

4 Empregamos esse neologismo porque entendemos que popularmente é a melhor definição para descrever o que ocorreu com a vegetação nativa no oeste do Paraná, a partir dos anos 1940, e no leste paraguaio, a partir da década de 1970, comparando a situação a enxames de gafanhotos famintos.

FIGURA 2 - Telegrama denuncia a queima das casas Guarani pelo Incra

T E L E G R A M A URGENTE

DELEGADO REGIONAL PUNAI
Av. Vct. Machado, 2560
CURITIBA

INCRA CONTINUA DESMANDOS BARRA DO OCOÍ vg MUNICÍPIO
SÃO MIGUEL IGUAÇÚ pt DEZEMBRO QUEIMARAM CASAS COLONOS
et APUGENTARAM INDÍGENAS BRASILEIROS pt ALGUNS PUGIRAM
PARAGUAÍpt FRENDERAM et TORTURARAM ÍNDIOS pt ONTEM --
COORDENADOR PROJETO OCOÍ DEU PRAZO UM DIA FAMÍLIAS IN-
DÍGENAS DESOCUPAREM TERRA ONDE NASCERAM ATÉ SEUS ANCES-
TRAIS. pt ARBITRARIEDADES CHEGAM BARRAS ABSURDO pt --
ENCARCAMOS PROVIDÊNCIAS URGENTES CONTRA INCRA QUE DES-
RESPEITA MESMO FAIXA DE MARINHA pt SAUDAÇÕES
ANTÔNIO VANDERLI MOREIRA POZ IGUAÇÚ

Antônio Vanderli Moreira

Rua Benjamin Constant, 49 Fone 72-18-96
Poz do Iguaçu. 20.05.1976

Fonte: Acervo do Conselho Indigenista Missionário. Brasília-DF.

Se o Estado tutor era o principal agente violador dos direitos, poucas agências restavam aos Guarani para recorrer, sendo as fugas a melhor forma de se manterem vivos. Quando o grupo resistia e teimava em permanecer no local, era o próprio Estado que os expulsava.

Nós morávamos aqui em Toledo. Então chegou a firma de um tal de Vili Walter. Ele disse que comprou tudo aquele pedaço de terra dos espanhóis. E daí chegou alguém que eu até ajudei abrir picada pra fazer colônia. Depois daquilo o Vili Walter mandou dois policiais avisar que era pra nós se aprontar pra ir pra Laranjeiras do Sul. Disse que iria chegar

um caminhão pra levar pra lá. Daí chegou os dois policiais e avisou. Só que o policial também era meu conhecido que era companheiro do quartel. Daí ele me conheceu. Daí ele me avisou bem. “Vocês precisam sair daqui, a firma não quer que vocês fiquem mais aqui.” Daí mandou um caminhão lá pra carregar todas as nossas tralhas, ficamos quatro dias no campo de aviação esperando o outro caminhão pra poder ir pra lá (BENITES, 2016).

Essa era o *modus operandi* do SPI: transferir famílias indígenas que porventura estivesse atravancando a penetração de frentes “pioneiras”. Laranjeiras do Sul era o “lugar de índio” ou, como sugere Lima (1985), “cerco da paz” – uma reserva para o povo Kaingang, criada no início do século XX, usada pelo SPI para alocar toda a população indígena, inclusive os Guarani do Oeste do Paraná. Além da expulsão pelas empresas colonizadoras, no final da década de 1970 foi a vez da Itaipu Binacional expulsar os Guarani dos cerca de 20 *Tekoha* existentes na margem esquerda do rio Paraná.

As pesquisas de Barón (2017) e Muraro (2015) corroboram com a informação que na margem direita do rio Paraná, a expulsão das famílias Guarani, impulsionada pela invasão de empresas e colonos brasileiros nos anos 1970, favorecidos pela ditadura do general Alfredo Stroessner (ditador de 1959 a 1989), levou a concentração da população nas margens do rio Paraná. Porém, anos mais tarde, com a construção da Itaipu Binacional, esses *Tekoha* foram eliminados. Nos estudos efetuados por Barón (2017), ao menos 36 *Tekoha* ficaram submersos. Não houve medida reparadora por parte da Binacional. Essa população ficou esparramada pela região, um pequeno grupo foi assentado numa minúscula terra comprada pela Igreja Católica paraguaia e outra parte transferida pela Itaipu para uma terra do povo Aché, distante das margens do lago.

Barón, que acompanha as comunidades Guarani do Alto Paraná e Canindeyú desde antes da construção da represa, registrou histórias de violências, como a memória de Díaz:

Nosotros no queríamos morir ahogados y los de Itaipu Binacional no nos dieron ninguna explicación, si nos hubiésemos quedado cerca del lago nomás. Alguna parte agarró el agua, pero otra parte no tomó. El cementerio quedó la

mitad bajo agua en mi comunidad, llamada Kilómetro 3 Pto. Sauce. En el kilómetro 9 el cementerio quedó un poco bajo agua (DÍAZ, 2006).

Há relatos de transferências forçadas, em que caminhões da Itaipu levavam as pessoas, mas estas voltavam a ocupar as margens do rio.

Antonio Ferreira de Puerto Adela también cuenta su versión, diciendo que se acuerda cuando los camiones cargaban a los indígenas y les llevaban a Jukyry en tropa, y después de una o dos semanas volvieron otra vez muchas familias porque pasaron mucha hambre, murieron criaturas y volvieron de nuevo a su lugar de origen, como Puerto Adela (BARÓN, 2006, p. 33).

Esses breves relatos são apenas uma mostra da violência praticada, seja por empresas privadas, colonos ou pelo próprio Estado. Agrava-se o fato de que o Estado brasileiro, sendo o tutor dos povos indígenas por força do código civil de 1916, era aquele que praticava a violência. Aquele que deveria proteger era o que cometia os crimes.

3. MEMÓRIA COMO RESISTÊNCIA

Diferentemente da História, a memória mobiliza. Na dimensão da memória iniciamos nossa ação pela UNILA com as comunidades Guarani. A História regional, na perspectiva Guarani, ainda não foi contada. Segundo Brighenti e Oliveira (2020), esse povo é apresentado como figurante ou como elemento indesejado, que não agrega nada à região – sequer são considerados os inúmeros topônimos por eles registrados. Foi também pela memória que os Guarani iniciaram ainda na década de 1970 processos de questionamento da versão oficial da história. No período em que os direitos civis eram cerceados pela Ditadura Militar, o fazer-se ouvir era luta hercúlea. Porém, o processo de questionamento foi possível porque eles jamais admitiram calados a violência institucional. Unidos de gravador, passamos a registrar as histórias narradas, transcrever, devolver para correções

e, assim, como num quebra-cabeça vivo, fomos registrando outra história. Documentos escritos e fotografias, que pesquisamos em diferentes acervos, foram usados em oficinas com diversas comunidades a fim de dar conhecimento e interpretar os fatos com os sujeitos do processo.

A tessitura da resistência Guarani ocorre principalmente na dimensão cosmológica, na vivência em profundidade dos preceitos culturais e religiosos. Por mais limitadas que sejam suas terras e aldeias, que já nem mais chamam de *Tekoha* pela falta de condições ambientais e sociais, há em cada comunidade um templo religioso denominado *Opy*, no qual se reúnem diariamente para as rezas e rituais sagrados. Identificamos que é a dimensão espiritual que os mantém decididos a continuar questionando a versão oficial da história e a seguir como Guarani. Dessa maneira, a dimensão do sagrado vem sendo apoiada pelos projetos de extensão da UNILA. Desde 2015, reúnem-se semestralmente nas grandes cerimônias religiosas os *Oporaiva* (Xamãs ou Rezadores) de ambas as margens do rio Paraná e Iguazu. A presença de Xamãs da Argentina está associada ao processo de esparramo (*sarambi*), provocado pela colonização e pela Itaipu, em que as famílias ficaram divididas. Diversos grupos encontraram abrigo em Puerto Iguazú (AR), local que ainda guardava cobertura vegetal nativa mais expressiva que outras regiões. Ou seja, a província de Misiones sofrera, até aquele momento, menor impacto direto da colonização. Porém, depois dos anos 1980, o turismo “invadiu” Puerto Iguazú e forçou os Guarani a integrem-se nesse mundo perverso do consumo e da ilusão (CÁRDENAS, 2018). O turismo deseja transformá-los em imagens idílicas de um passado bucólico e distante, um folclore congelado no tempo a fim de atrair turistas, porém negou o direito à terra e a uma vida digna em seus *Tekoha*. O turismo não logrou os êxitos esperados. Atualmente na região há uma grande população Guarani para os padrões da organização social tradicional, sem terra suficiente para viver. É comum encontrar famílias Guarani caminhando diuturnamente pelo centro da cidade de Puerto Iguazú oferecendo seus artesanatos aos visitantes na esperança de conseguir recursos para comprar alimentos para sobreviver mais um dia.

4. AÇÃO DA UNILA COMO JUSTIÇA DE TRANSIÇÃO

Os projetos de pesquisa e extensão que desenvolvemos pela UNILA, desde 2015, com as comunidades Guarani desejam, em primeira instância, possibilitar que as memórias – aqui usamos plural – dessa população sejam externadas a fim de evidenciar as violações sofridas e, também, atuar no sentido da reparação nos princípios da Justiça de Transição. O conceito de Justiça de Transição refere-se a um conjunto de medidas de âmbito político, pedagógico e jurídico para reparar violações de direitos humanos sofridas por indivíduos ou coletividades, em face ao estado de exceção imposto em tempos pretéritos.

No Dicionário de Direitos Humanos, Inês Virginia Prado Soares assim define Justiça de Transição:

A justiça de transição é conceituada como o conjunto de abordagens, mecanismos (judiciais e não judiciais) e estratégias para enfrentar o legado de violência em massa do passado, para atribuir responsabilidades, para exigir a efetividade do direito à memória e à verdade, para fortalecer as instituições com valores democráticos e garantir a não repetição das atrocidades (Conforme documento produzido pelo Conselho de Segurança da ONU - UN Security Council - *The rule of law and transitional justice in conflict and post-conflict societies*. Report Secretary-General?, S/2004/616) (SOARES, 2010).

Além do registro da memória através de audiovisuais (fotos e vídeos), também organizamos um acervo documental coletado em diferentes centros de pesquisa e documentação. Esse acervo é composto por documentos produzidos pelos próprios Guarani; pelos órgãos públicos como SPI, Funai, Itaipu, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra); documentos de entidades da sociedade civil e Igreja Católica, em especial o Conselho Indigenista Missionário (Cimi) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT); além de

registros da memória Guarani organizados por outros pesquisadores em tempos pretéritos. Um acervo valioso do ponto de vista testemunhal do sistema de repressão praticado pela Ditadura Militar foi encontrado no Museu Nacional em Brasília, sobre as espionagens da Assessoria de Segurança Institucional (ASI), braço do Serviço Nacional de Informação (SNI) que desejava controlar a ação de indígenas e indigenistas, conforme demonstra o telegrama exposto na FIGURA 3. Importante destacar também diferentes dissertações e teses, além de laudos técnicos, que trazem análises sobre os contextos e informações acerca de fontes e acervos.

FIGURA 3 – Telegrama da 4ª DR Funai denunciando à Central que “elementos” estranhos estavam circulando na aldeia Ocoy

MINTER - FUNDAÇÃO NACIONAL DO INDIO <i>Paster, C/MI</i>		- MINTER - FUNAI BRASÍLIA - DF	
RADIOTELEGRAMA RECEBIDO		09 JUN 1982	
DE	CWB NR 80 PLS 50 ST 03- NS 1550	CONTINUA 21 36 09 0154	
RECEBIDO DE	CWB AS 081000 POR JF-MBO		
EMISSOR	CONFIDENCIAL 000/ASI/BOB		
TEXTO E ASSINATURA	NR. 13/4ADR/GAB DE 09-06-82 PT INFO SE ENCONTRA NA NOVA ALDEIA INDIOS AVA GUARANI VG SAO MIGUEL IGUAÇU/PR VG REPORTERES REVISTA ISTO É ET ELEMENTOS CIMI SUL JUSSARA CAPUCCI ET ALBERTO CAPUCCI PT EQUIPE FUNAI PROSQUEE - TRABALHOS NORMAL PT SOL INSTRUÇÕES ADOTAR PRESENÇA TAIS ELEMENTOS EM AREA ASSISTIDA PT - DEL 4ADR-		
	<p><i>Paster de obter novo ofício equipe revista Aug U.S. 09.06.82</i></p> <p>ASI/FUNAI N.º 4551 EM 09/06/82</p>		

Fonte: Museu Nacional. Brasília-DF.

Documento como o da FIGURA 3 são registros de como não apenas os Guarani foram alvo de ações violentas, como também pessoas e instituições que mantinham alguma relação com eles. Todo esse acervo serviu inicialmente como fonte para a produção dos relató-

rios da Comissão Nacional de Verdade (CNV)⁵, concluídos em 10 de dezembro de 2014, e para o relatório da Comissão Estadual da Verdade (CEV), concluído em novembro de 2017.

Foi em atenção aos contextos das comunidades Guarani e às recomendações da CNV que as ações de extensão se referendaram como espaço de diálogo entre universidade e comunidades Guarani. Diversas ações estão em curso, desde produção de material para-didático, criação de acervos documentais para subsidiar novas pesquisas acadêmicas, até ações mais efetivas no tocante a reparações fundiárias e outras, tanto nas esferas administrativas como judiciais. Para acompanhar a ação desenvolvida pela UNILA, como forma de serem ouvidos permanentemente, os Guarani criaram em 2015 a Comissão Guarani da Verdade, encarregada de ser a referência nas comunidades para as ações desenvolvidas.

Um resultado importante do processo é a apropriação pelas comunidades Guarani dos instrumentos do registro da memória, por meio da divulgação de violações de direitos e orientações para possíveis reparações. Pretendemos, num médio prazo, produzir novas obras, como livros escritos pelos próprios Guarani e materiais audiovisuais a partir da pesquisa participativa, já iniciada com jovens Guarani.

5 As recomendações da CNV foram diversas. Destacaremos apenas 3 (três) que se referem a ações pedagógicas: “Reconhecimento, pelos demais mecanismos e instâncias de justiça transicional do Estado brasileiro, de que a perseguição aos povos indígenas visando à colonização de suas terras durante o período investigado constituiu-se como crime de motivação política, por incidir sobre o próprio modo de ser indígena. A inclusão da temática das ‘graves violações de direitos humanos ocorridas contra os povos indígenas entre 1946-1988’ no currículo oficial da rede de ensino, conforme o que determina a Lei nº 11.645/2008. E a criação de fundos específicos de fomento à pesquisa e difusão ampla das graves violações de direitos humanos cometidas contra povos indígenas, por órgãos públicos e privados de apoio à pesquisa ou difusão cultural e educativa, incluindo-se investigações acadêmicas e obras de caráter cultural, como documentários, livros etc.” (BRASIL, 2014, p. 253).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa ação de pesquisa e extensão que desenvolvemos é pensada como uma atividade que não se esgota num calendário letivo, tampouco com a publicação de uma obra. Ela é pensada como uma ação de médio e longo prazo, que, acima de tudo, quer construir novas relações entre as comunidades e povos indígenas com a universidade, inclusive com a presença deles na UNILA, seja em cursos regulares ou específicos.

Os próprios Guarani demandaram a continuidade das ações, como a manifestação de César Pereira (2016): “Eu não quero que o projeto acabe agora, precisamos muito de sua continuação. Demoramos um pouco até nos organizar e entender bem a proposta e começar a fazer o trabalho concreto, por isso é importante que o trabalho continue”. As manifestações de Pereira encontram eco na proposição de Teodoro Tupã Alves, professor e líder Guarani:

Tivemos pessoas emocionadas, porque nunca tinha acontecido antes. Os jovens se sentem valorizados, os velhos se sentem também valorizados. As mulheres precisam se organizar também para que elas se sintam valorizadas. Vamos escolher um tema para as mulheres se sentirem inseridas nesse grupo (ALVES, 2016).

Nossa avaliação também é positiva em diferentes aspectos. Porém, cremos que é na relação com as comunidades transfronteiriças, reforçando a dimensão da territorialidade Guarani, que está a razão de ser da ação de extensão. O diálogo com comunidades e com as instituições indígenas e da sociedade civil – como o Cimi, no Brasil; o Equipo Nacional de Pastoral Aborigene (Endepa), na Argentina; e a Coordinación Nacional de Pastoral Indígena (Conapi), no Paraguai –, além de outras organizações de pesquisa, contribuiu na efetivação de um corpo de ação conjunta, articulada e dinamizada pelas demandas Guarani. A universidade tem um papel fundamental enquanto instituição de ensino, justamente por ser a fomentadora e propulsora de relações para além dos espaços internos, incentivando o diálogo com toda comunidade externa.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Gustavo K. et al. (Org.). *AVÁ-GUARANI: a construção de Itaipu e os direitos territoriais*. Brasília: ESMPU, 2019.

ALVES, T. T. *Anotações pessoais do depoimento no processo de avaliação do projeto de extensão*. Tekoha Itamarã (PR), 2016.

BARÓN, B. *Impacto de la Itaipu binacional sobre la etnia ava-guarani paranaenses*. 2006. 90f. Tese (maestría) – curso de Ciencias Ambientales y Desarrollo Sustentable, Ciencias Ambientales, Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo, Ciudad del Este, 2006.

BARÓN, M. *Los Ava Guarani Paranaenses: Un etnocidio sistemático*. CEADUC: Asunción, 2017.

BRANT DE CARVALHO, Maria Lúcia. Terras indígenas em zona de poder: Determinação legal e prática institucional no Brasil. In: MARÉS DE SOUZA FILHO, Carlos F. (Coord.). *Os Avá-Guarani no oeste do Paraná: (Re) existencia em Tekoha Guasu Guavirá*. Curitiba: Letra da Lei. 2016. p. 227-256.

BRIGHENTI, Clovis Antonio; OLIVEIRA Osmarina de. Sarambipá: esparramos, resistência e rearticulação Guarani na recuperação do Tekoha Guasu extinto pela Itaipu Binacional. *RELACult. Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, Foz do Iguaçu, v. 6. Edição Especial - I #Culturas. p. 1-15, 2020.

CÁRDENAS, Linda Osiris González. *Mbyá Guarani e turismo na tríplice fronteira: Tensões e representações turísticas sobre “O Guarani”*, 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2018.

BENITES, Honório. *Entrevista concedida a Clovis Antonio Brighenti*. Tekoha Itamarã (Diamante D'Oeste). Outubro de 2016.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. *Relatório: textos temáticos / Comissão Nacional da Verdade*. – Brasília: CNV, 2014. 416 p. – (Relatório da Comissão Nacional da Verdade; v. 2).

CMG – CUADERNO DEL MAPA GUARANI CONTINENTAL. *Pueblos Guaraníes en Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay*. 2016. Campo Grande, MS. Disponível em: <http://pt.calameo.com/read/0051616073a2a906ef0d6>. Acesso em: 2 fev. 2018.

DÍAZ, C. Depoimento a Beatriz Barón. In: BARÓN, B. *Impacto de la Itaipu Binacional sobre la etnia ava-guarani paranaenses*. 2006. 90f. Tese (maestría) – curso de Ciencias Ambientales y Desarrollo Sustentable, Ciencias Ambientales, Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo, Ciudad del Este, 2006.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

LIMA, A. C. de S. *Um grande cerco da paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1985.

LITTLE, Paul. *Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade*. Brasília: UNB, 1992.

MURARO, Valmir F. Mundo 'novo' sem fronteira: brasileiros, sojeiros e agronegócio em território paraguaio. In: VALENTINI, Delmir J.; MURARO, Valmir F. (Org.). *Colonização, conflito e convivência nas fronteiras do Brasil, Argentina e do Paraguai*. Porto Alegre: Chapecó: Ed. UFFS, 2015. p. 127-151.

OLIVEIRA, J. P. Redimensionando a questão indígena no Brasil: uma etnografia das terras indígenas. In: OLIVEIRA, J. P. (Org.). *Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998. p. 15-42.

PEREIRA, C. *Anotações pessoais do depoimento no processo de avaliação do projeto de extensão*. Tekoha Itamarã (PR), 2016.

POLLAK, M. Memória e identidade social. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: Edições vértice. v. 5. n. 10, 1992. p. 200-212.

SOARES, I. V. P. *Dicionário de Direitos Humanos*. 2010. Disponível em: <http://escola.mpu.mp.br/dicionario/tiki-index.php?page=Justi%C3%A7a+de+transi%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 29 maio 2018.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. *Obrageros, mensus e colonos: história do oeste paranaense*. Curitiba: Ed. Vicentina, 1987.

CAPÍTULO 11



Contexto geopolítico na Tríplice Fronteira: desafios da rede de atenção à saúde em Foz Do Iguaçu

Elisete Maria Ribeiro¹ (*in memoriam*)

Regina Maria Gonçalves Dias²

Walfrido Kühl Svoboda

-
- 1 A maior parte deste capítulo foi escrita pela professora Elisete em suas últimas experiências de vida na cidade de Foz do Iguaçu. Com este texto, ela nos deixou uma última proposição de sua voz para a Tríplice Fronteira e para o município que adotou como sua última casa. Elisete Maria Ribeiro chegou a Foz do Iguaçu em 2015, vinda de Curitiba, depois de atuar brilhantemente por 30 anos como gestora municipal e estadual no campo da saúde. Fez história na Estratégia Saúde da Família, no HIV-AIDS, nos territórios adscritos, no trabalho com profissionais de saúde e usuários do Sistema Único de Saúde do Paraná e ainda levou conhecimento para diversos cantos do Brasil. De espírito altruísta, desprendida, magnânima, humanitária, mulher de forte opinião, embasada em muitos anos como gestora e produtora de iniciativas inovadoras no SUS, traçou novos rumos na docência da UNILA. Nos primeiros momentos de Foz do Iguaçu, identificou nós críticos que levavam à alta mortalidade materna e infantil. Indignada com o *status quo* local, promoveu encontros, articulou debates, sugeriu e ouviu ideias e ações, e também despertou consciências para o trabalho coletivo e colaborativo em prol dos mais vulneráveis.
 - 2 A pedido de Elisete, atualizamos o texto original, incluindo alguns dos resultados de sua ação, em conjunto com outros profissionais da Saúde, de dentro e de fora do curso de Medicina da UNILA. Infelizmente, sua partida não permitiu que presenciássemos todas as conquistas aqui apresentadas, mas, com certeza, as está acompanhando junto a outras estrelas promotoras de vida e saúde. Nossa imensa gratidão à professora Elisete e sua família pela decisão de vir para Foz do Iguaçu e nos oportunizar aprendizagens profundas e significativas com sua experiência profissional e seu olhar de profunda humanidade e respeito ao próximo. A publicação deste texto é, para nós, coautores, e para a UNILA, uma singela homenagem a uma estrela radiante que hoje brilha no céu paranaense.

1. INTRODUÇÃO

Na apresentação da temática de que tratamos neste capítulo, inicialmente resgatamos os aspectos geopolíticos da Tríplice Fronteira, que compõem historicamente as características de produção econômica, política e cultural e que influenciam a vigência de modelos e práticas de cuidados em saúde prestados à população que acessa a rede pública de atenção à saúde em Foz do Iguaçu. As considerações sobre os problemas identificados na rede de atenção à saúde são embasadas nas experiências do processo de ensino-aprendizagem da área da Saúde, com a inserção participativa de professores e alunos dos cursos de Saúde Coletiva e de Medicina da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) nos espaços de práticas da atenção primária e vigilância em saúde e na Secretaria Municipal de Saúde (SMS). Portanto, no espaço de atuação interdisciplinar, como professora apoiadora da integração do ensino em serviços de saúde nas políticas municipal e estadual, em específico na gestão do Comitê Municipal de Prevenção da Mortalidade Materno, Infantil e Fetal da cidade de Foz do Iguaçu, gestão 2015-2016, utilizo como referência essa análise.

Neste contexto geopolítico demarcado pelas disputas de territórios econômicos e culturais, buscamos destacar os modos vigentes das relações institucionais, interprofissionais e corporativas da área da saúde na Tríplice Fronteira. Essas disputas se perpetuaram num processo histórico demarcado pelas fragilidades de compromissos governamentais e técnicos da política municipal de saúde, que, de outro lado, relacionam à baixa expressão do exercício de cidadania a vigência da cultura do medo, retratados pelos segmentos populacionais mais excluídos do acesso à saúde nessa realidade.

Na sequência, articulam-se as concepções de vulnerabilidade à saúde: contextos e dimensões da vulnerabilidade individual, social e pragmática (ou institucional), as quais explicitam as diferentes determinações do processo saúde-doença nessa região. Nessa conjuntura, apresentamos com maior ênfase o contexto da vulnerabilidade institucional, especialmente o campo da política municipal de saúde, dos modelos de atenção e práticas profissionais que reforçam as con-

tradições de princípios e processo de trabalho na atenção primária, entre outros componentes que elevam as condições de vulnerabilidade à saúde da população.

Apontamos que a vulnerabilidade vai além das condições de vida (cultura, pobreza e alienação) a que são expostos os usuários de serviços públicos de saúde. O aspecto estrutural, a exemplo da cultura de gestão de sistemas e serviços de saúde, demonstra-se implicado na magnitude dos problemas de saúde, na ocorrência de doenças, agravos e mortes evitáveis. A crise ética, política e econômica tem sido crucial no sucateamento da infraestrutura de atenção à saúde no referido município, impactando a desproteção da saúde individual e coletiva.

Esperamos que os conteúdos promovam o diálogo e a troca de experiências para desenvolver o diagnóstico e estabelecer as estratégias de prevenção e/ou intervenção para os problemas que afetam a saúde da população ou o ecossistema na região da Tríplice Fronteira. Buscamos, ainda, o compromisso dos trabalhadores de saúde e gestores de políticas, sistemas e serviços de saúde para implantar, acompanhar e avaliar estratégias éticas, técnicas e políticas capazes de reduzir os contextos de vulnerabilidade e risco à saúde, principalmente dos agravos sob sua governabilidade.

2. GEOPOLÍTICA NA TRÍPLICE FRONTEIRA

O contexto geopolítico é construído na inter-relação de fatos históricos, políticos, econômicos e culturais, e outras correlações de forças que se constroem num espaço geográfico e de tempo. Numa perspectiva mais ampliada, as interconexões dos processos geopolíticos globais influenciam e determinam, em maior ou menor intensidade, a geopolítica dos países e regiões envolvidas (BECKER, 2012). Portanto, identificamos uma configuração socio-histórica das estruturas do poder econômico e político estatal, das instituições demarcadas pela cultura do autoritarismo e a frágil participação democrática da população na região da Tríplice Fronteira: Brasil, Argentina e Paraguai.

Resgatando os fatos históricos, políticos e econômicos mais importantes na configuração do contexto geopolítico regional, temos como destaque a Guerra do Paraguai (1865 a 1870), regida pelo imperialismo britânico, em que Brasil e Argentina envolvem-se em um conflito bélico contra a nação guarani, que, à época, era a mais industrializada do continente e se afirmava como comercialmente independente (BACCI *et al.*, 2014). Mais tarde, na vigência das ditaduras militares³, que se constituem nas relações de subordinação de classe e de segmentos populacionais, em específico na Tríplice Fronteira, observamos que se manifestam a cultura do medo ou da banalização das diferenças ou do diferente, posturas de não reconhecimento das necessidades e conflitos humanos e institucionais.

No Brasil, a partir do golpe militar de 1964 e da atuação do Conselho Nacional de Segurança (CNS), órgão de assessoramento direto do presidente da República, foram gestados os mecanismos da política externa, que configuraram o projeto geopolítico em regiões de fronteiras como áreas indispensáveis à segurança nacional. Assim, constituíram-se os mecanismos de atuação política estatal num contexto histórico, manifestando-se as relações de poder institucional, sem a devida interlocução com as necessidades interculturais das populações da Tríplice Fronteira (HAGE, 2013).

A inauguração da BR-277, em 1969, cuja finalidade era fortalecer a atividade exportadora do Porto de Paranaguá (PR), constituiu-se em um mecanismo de integração econômica e política com regiões da Argentina e Paraguai. A construção desta rodovia foi decisiva na expansão demográfica em Foz do Iguaçu, ampliou o desenvolvimento produtivo agrícola e o comércio local e regional, principalmente com o Paraguai e a atual Ciudad del Este (SOUZA, 2017). Nessa conjuntura socio-histórica, a construção da rodovia serviu como base não apenas para a integração produtiva econômica, mas também favoreceu uma nova configuração de correlação de força geopolítica do Estado brasileiro.

3 Argentina (1966 a 1973) e (1976 a 1983), Paraguai (1954 a 1989) e Brasil (1964 a 1985).

A construção da Hidrelétrica de Itaipu (Brasil – Paraguai), iniciada nos anos 1970, causou fortes impactos em toda a região; em específico, Foz do Iguaçu, que apresentava condições de infraestrutura urbana para acolher o contingente de trabalhadores formais e informais que migraram para o município. Conforme destaca-se no site da Itaipu,

a região começa a transformar-se num “formigueiro” humano. Entre 1975 e 1978, mais de 9 mil moradias foram construídas nas duas margens para abrigar os homens que atuam na obra. Até um hospital é construído para atender os trabalhadores. Na época, Foz do Iguaçu era uma cidade com apenas duas ruas asfaltadas e cerca de 20 mil habitantes, em dez anos, a população passa para 101.447 habitantes (CARLOS, 2017, p. 94).

Os detentores do poder na região da Tríplice Fronteira não se limitam aos proprietários de terras, às atividades do agronegócio, à geração de energia renovável, entre outras tecnologias de produção dos países asiáticos, europeus e americanos, disponibilizados na zona franca do Paraguai. As mudanças necessárias devem acontecer não apenas circunscritas à dependência de consumo de mercadorias e bens materiais, mas, principalmente, no acesso aos serviços de educação, saúde, transporte e assistência social, os quais implicam maior exercício de poder pela população mais excluída do acesso às políticas públicas.

A construção de novas práticas interculturais na região da Tríplice Fronteira deve partir dos interesses dos governos e estruturas das políticas sociais dos países envolvidos, os quais devem envolver as representações dos campos de produção, comércio e serviços, bem como a participação dos movimentos sociais que atuam em defesa do acesso às políticas públicas. Para isso, deve-se buscar estratégias de reconhecimento dos entraves para as necessárias mudanças nas relações interculturais da população da Tríplice Fronteira, nas representações e condutas demarcadas pela conformidade, naturalização e banalização das causas da exclusão econômica e social. Isso implica em um modo de produção da vida e defesa dos direitos humanos representada pelo exercício de cidadania, valorização do saber e do

poder popular, desenvolvimento de uma cultura institucional transparente e democrática, que eleve o compromisso resolutivo das instituições públicas.

Nesse contexto, apresentam-se, entre outros aspectos, os determinantes dos problemas sociais e de saúde, cada dia mais complexos, para a população mais vulnerável, a exemplo dos povos indígenas e outras etnias, que habitam, circulam e produzem nos diferentes espaços da região e se encontram em situação de invisibilidade, marginalidade e falta de proteção pelas políticas públicas.

Na obra de Denise Paro (2016), encontramos o termo “geopolítica da contravenção”, destacando-se o papel da aduana da Ponte da Amizade que liga Brasil e Paraguai, considerada um marco para a fronteira porque introduziu um novo modelo de fiscalização e redesenhou a geopolítica da contravenção nos limites dos dois países. Como resposta às estratégias de controle fiscal, ampliam-se os percursos e meios de contrabando de mercadorias do comércio paraguaio para o Brasil, via Rio Paraná e lago de Itaipu, entre os limites de Salto del Guáira e Ciudad del Este.

Destaca-se ainda o caso do município de Foz do Iguaçu, que nos últimos anos tornou-se “o epicentro da contravenção e cujas consequências repercutem no sucateamento das políticas públicas de educação e cultura” (PARO, 2016). Na política de saúde, nos anos de 2015 e 2016 acompanhamos as denúncias de desvio de recursos públicos para outras finalidades e a constatação da falta de insumos, medicamentos e tecnologias de apoio diagnóstico assistencial na rede de serviços públicos municipais, que, entre outros problemas da gestão municipal, constituem as causas dos agravos de saúde e aumento da mortalidade nos segmentos populacionais mais vulneráveis.

3. CONTEXTO DE VULNERABILIDADE À SAÚDE

Neste tópico apresentamos as concepções de vulnerabilidade à saúde, destacando-se as dimensões e contextos determinantes relacionados aos estudos da epidemiologia e saúde coletiva. Na área dos problemas de saúde coletiva, identificamos que a concepção de “vulnerabilidade” passa a ser amplamente debatida a partir do início da epidemia do HIV Aids, nos anos 1980. Para Ayres (2006), a análise da vulnerabilidade integra três eixos interdependentes de compreensão dos aspectos das vidas das pessoas, comunidades ou até mesmo nações que as tornam mais ou menos suscetíveis a um agravamento de saúde, adoecimento ou morte.

O primeiro refere-se à dimensão individual de vulnerabilidade, que parte do princípio de que todos os indivíduos são suscetíveis a um determinado agravamento de saúde, relacionado a aspectos como modo de vida e exposição aos agravamentos, qualidade de informação sobre as consequências dos problemas de saúde e mudanças de atitudes, que se traduzem em práticas de prevenção.

O segundo refere-se à dimensão social da vulnerabilidade e toma como ponto de partida a compreensão de que os processos saúde-doença são processos sociais. Acesso, conteúdo e qualidade das informações traduzem-se em valores, interesses e possibilidades de mudanças de práticas e relacionam-se a aspectos materiais, culturais, políticos e morais que dizem respeito à vida em sociedade. Nessa dimensão, destacam-se: o papel da estrutura jurídico-política e as diretrizes governamentais dos países; as relações de gênero, raça e gerações; as atitudes da sexualidade, das crenças religiosas, das condições da pobreza, entre outros aspectos que influenciam a vulnerabilidade social.

Nesse contexto, resgatamos os exemplos do aumento da infecção pelo HIV e a epidemia de dengue, cujos agravamentos à saúde estão relacionados aos processos sociais, políticos e culturais de uma dada população. No primeiro agravamento, a dimensão de vulnerabilidade social relaciona-se à prática do sexo desprotegido, às representações de

poder de gênero, à imediatividade do prazer e à confiança em si e no outro. Quanto à proliferação da dengue, destacam-se a falta de governança política e institucional, em específico no campo da saúde pública/coletiva; o não exercício dos direitos de proteção da saúde e cidadania; a vigência de comportamentos culturais de descarte do lixo no meio ambiente, entre outros aspectos que comprometem os territórios dos municípios da Tríplice Fronteira.

Como solução, deve ser compartilhado um conjunto de estratégias de saúde pública, envolvendo os três países e as gestões municipais, para assegurar o mapeamento de situações de riscos; acompanhar o desempenho da rede de atenção à saúde, no sentido de garantir o diagnóstico e assistência dos agravos à saúde em tempo oportuno; pactuar ações de prevenção, monitoramento e avaliação dos indicadores epidemiológicos (morbidades e mortalidades) dessas causas. As estratégias “estrutura jurídico-política” e “diretrizes governamentais dos países” devem trabalhar em conjunto para romper a cultura da naturalização e banalização de agravos à saúde que são evitáveis, com condutas de comprometimento de gestores e populações envolvidas.

E, como terceiro aspecto, destaca-se a dimensão pragmática (ou institucional) da vulnerabilidade, que descreve as circunstâncias sociais dadas; as instituições, especialmente as de saúde, educação, bem-estar social e cultura atuam como elementos que produzem, quando não mesmo aprofundam, as condições socialmente dadas de vulnerabilidade. Constatamos que a rede de atenção à saúde em Foz do Iguaçu apresenta dificuldades operacionais constituídas em circunstâncias históricas, políticas, econômicas e de processos culturais das instituições e segmentos corporativos profissionais, a exemplo de médicos, enfermeiros, agentes comunitários de saúde, entre outros, que ordenam o processo de trabalho na atenção primária à saúde, voltado a interesses de classe. Na perspectiva de pouca escuta da comunidade, o sistema de saúde municipal, os serviços na atenção primária à saúde e a rede de apoio diagnóstico assistencial pública apresentam-se como estruturas vulneráveis ou de riscos à situação de saúde e vida da população do território da Tríplice Fronteira.

Inicialmente, destacamos as dificuldades da gestão municipal, especialmente no período de 2015-2016, para fazer cumprir o contrato de trabalho com os servidores públicos, cujos resultados “legitimam” não apenas a redução da carga horária dos trabalhadores de saúde, mas institucionalizam as barreiras de acesso aos serviços de diagnóstico, assistência e prevenção, elevando os agravos à saúde da população (TCE-PR, 2019; SOARES, 2016; DENK; ZANETTE, 2016; G1 RPC OESTE E SUDOESTE-PR, 2015). Além do ônus da responsabilidade de pagamento dos salários dos servidores públicos, os usuários dos serviços de saúde sofrem as consequências de uma agenda institucional corporativa que repercute na redução de consultas médicas, odontológicas e de atendimento de enfermagem; dificuldade de realização dos procedimentos essenciais em tempo contínuo, a exemplo de vacinas e de coleta de exames preventivos; busca ativa de faltosos dos cuidados de saúde, entre outras responsabilidades da Atenção Primária à Saúde (APS) e Estratégia Saúde da Família (ESF). Essas fragilidades repercutem nas dificuldades de acesso da população aos demais pontos de atenção básica, especializada e hospitalar.

Este cenário demonstra as condições da vulnerabilidade estrutural, ou seja, relacionada à cultura institucional e profissional de saúde. Centrado no modelo biomédico e mercadológico da doença, nessas bases os pacientes são priorizados pela indústria farmacêutica por sua capacidade de consumo das tecnologias duras, ou seja, das máquinas ou equipamentos diagnósticos-terapêuticos e dos medicamentos cada vez mais sofisticados. Nesse contexto, existe uma desvalorização das tecnologias vivas, representadas pelos saberes populares dos pacientes, ou da relação humanizada na prática das profissões de saúde. Assim, observamos pouco estranhamento das condições de desassistência do sistema, da falta de mecanismos efetivos de controle social ou medidas interventivas legais em defesa da vida e dignidade humana. Do mesmo modo, observamos atos de naturalização ou banalização dos altos índices de doenças, agravos e mortes evitáveis por condutas de prevenção ou antecipação de respostas por parte dos serviços de saúde, tanto público como privado. Destacamos, ainda, a vulnerabilidade conjuntural, traduzida

pelo compromisso ético-político de governos, gestores, legisladores, comunidade acadêmica, conselhos de classe e movimentos sociais, que consideramos sujeitos responsáveis pelas mudanças nas causas de vulnerabilidades e riscos à saúde da população. A reorganização do Comitê Municipal de Prevenção de Mortalidade Materno, Infantil e Fetal (CMPMMIF), a partir de 2015, impactou na capacidade de protagonismo interinstitucional e interprofissional para o enfrentamento das causas de mortes no segmento populacional materno e infantil, na mobilização dos movimentos sociais comprometidos com a saúde, na adesão das estruturas do Ministério Público Federal e Estadual e das instâncias de gestão da política de saúde no município (FOZ DO IGUAÇU, 2017c).

4. RISCOS EM SAÚDE EM FOZ DO IGUAÇU

Na obra *Uma Ecologia Política dos Riscos*, Porto (2012) discorre sobre o tema da vulnerabilidade social como “a chave” para a compreensão dos riscos de forma integrada e contextualizada e que permite trazer à tona simultaneamente questões éticas, políticas e técnicas que conformam a distribuição dos riscos nos territórios e a capacidade das populações de enfrentá-los. O referido autor demonstra a preocupação em manter o caráter abrangente e multidimensional do conceito de risco, significando, em linhas gerais, a existência de uma ameaça potencial, ou já em ação decorrente, de Sistemas Sociotécnicos Ambientais (STAs) perigosos, que pode afetar ou já afetou a saúde de uma pessoa, população ou ecossistema. Assim, as condições de vulnerabilidades e riscos à saúde serão expostas no sentido discriminatório positivo, ou seja, ganha dimensão de responsabilidade compartilhada entre os países, regiões e populações envolvidas. Constitui uma estratégia de mobilização de sistemas de saúde, organizações sociais, recursos tecnológicos e relações de poder institucional para a efetivação das mudanças.

A concretização do risco em termos de seus efeitos à saúde – degradação ambiental, sofrimento, doenças e mortes evitáveis – depende:

Da *magnitude do perigo ou ameaça* – relacionada ao potencial das situações de risco geradas por STAs perigosos (energias, substâncias e organismos) que produzem efeitos negativos à saúde. Em Foz do Iguaçu, observamos moradias populares edificadas embaixo da rede de alta tensão elétrica e alguns conjuntos residenciais que se situam próximos da área de risco. Na região de fronteira, rota de entrada de agrotóxico, apresentam-se as maiores dificuldades no controle de procedência e uso indiscriminado de agrotóxicos na plantação de alimentos. As condições de riscos estão relacionadas às enfermidades agudas – consequência direta ou indireta da contaminação por agrotóxico – e às doenças crônicas – consequência de anos e anos de exposição aos venenos, entre as quais o câncer e doenças mentais. Destacamos ainda os riscos à saúde em relação aos organismos geneticamente modificados por interesses de produção econômica, a exemplo de plantas e animais ou microrganismos que, no Brasil, são banalizados pelo poder público e desconhecidos da população em geral. Da *probabilidade de ocorrência* – ou seja, o número de vezes que uma situação de risco potencial se transforma num evento real de risco, em que as exposições são seguidas de efeitos à saúde. A série histórica de 2010 a 2017 do número de casos de dengue notificados e confirmados no município de Foz do Iguaçu apresentou picos elevados de ocorrência da doença em 2010, em que foram notificados 10.826 casos e confirmados 8.780, com incidência de 3.403,13/100 mil habitantes. Em 2016, foram notificados 13.308 casos de dengue e confirmados 8.673, com incidência de 3.262,55/100 mil habitantes, sendo que 20 pessoas evoluíram para óbito (MEIRA, 2019).

A ocorrência de óbito por Dengue é um evento inesperado e em sua grande maioria evitável que ocorre por potenciais falhas na assistência ao paciente. Sendo assim, alguns fatores são essenciais para evolução favorável dos casos de Dengue. Sendo estes: organização dos serviços, acessibilidade e manejo adequado do paciente (FOZ DO IGUAÇU, 2017).

Como já nos referimos acima, os anos de 2015 e 2016 foram o período de maior crise ética, política e econômica no município – causas que sucatearam a infraestrutura de serviços de saúde, que correlacionamos com a dimensão pragmática (ou institucional) de vulnerabilidades e riscos, as quais são responsáveis pelos altos índices de morbidade e mortalidade, dentre outros agravos.

Da *extensão e vulnerabilidade das populações e territórios afetados* (número de pessoas afetadas) – os casos confirmados de dengue no período da semana epidemiológica (SE) 31/2015 até a SE 30/2016, em Foz do Iguaçu-PR, demonstram a incidência diferenciada de ocorrências da dengue entre os cinco distritos de residência da população: Leste, 1.682,89/100 mil; Oeste, 3.041,69/100 mil; Norte, 3.117,40/100 mil; Noroeste 3.347,03/100 mil; e Sul 6.526,43/100 mil (FOZ DO IGUAÇU, 2017a). Portanto, constatou-se uma vulnerabilidade bem maior de ocorrência da dengue na população residente na região Sul do município, no bairro Porto Meira, proximidade de Puerto Iguazú, Misiones, Argentina.

Uma epidemia desta magnitude provocou o desgaste da rede assistencial. Unidades de saúde extrapolaram sua capacidade de trabalho, a rede de urgência e emergência ficou sobrecarregada e os leitos hospitalares e de UTI foram insuficientes para atender a população. Paralelamente a essa situação, o município encontrava-se em crise de gestão em que, inevitavelmente, o setor mais atingido foi a saúde (FOZ DO IGUAÇU, 2017b). A Organização Mundial da Saúde (OMS) indica a aplicação da vacina contra a dengue em municípios endêmicos (onde há circulação da doença) e, assim, Foz do Iguaçu faz parte dos 30 municípios com prioridade de vacina para as pessoas de 15 a 27 anos de idade, faixa etária que concentra 30% do total de casos de dengue no estado (PARANÁ, 2019).

Atuando no Comitê Municipal de Prevenção de Mortalidade Materno, Infantil e Fetal (CMPMMI) de Foz de Iguaçu desde 16 de abril de 2015, eu, Elisete, na função de Presidente eleita, com o apoio da professora Regina Maria Gonçalves Dias e dos alunos da graduação em Saúde Coletiva e Residência Multiprofissional em

Saúde da Família⁴, empenhei os esforços para qualificar a investigação e avaliação dos óbitos em tempo oportuno. Destacamos a importância da coordenação da vigilância dos óbitos materno e infantil na Secretaria Municipal de Saúde de Foz do Iguaçu, exercida por Érica Ferreira Souza, que garantiu a governabilidade dos trabalhos da câmara técnica multidisciplinar e intersetorial, os quais envolvem profissionais de saúde habilitados e atuantes nos diferentes pontos da rede de atenção materna infantil no município. Portanto, nosso maior êxito consiste na participação efetiva dos segmentos representativos da estrutura de serviços governamentais (Secretarias Estadual e Municipal de Saúde) e não governamentais (Maternidade do Hospital Ministro Costa Cavalcanti, Grupo Técnico – Itaipu), entre outros.

O coeficiente de mortalidade materna em 2012 era de 22,77/100 mil Nascidos Vivos (NV) e foi para 115,47/100 mil NV em 2015. Das cinco mortes maternas de 2015, 80% das mulheres possuíam idade na faixa etária entre 20 e 30 anos, em sua maioria moradoras de bairros periféricos, trabalhadoras, e deixaram filhas(os) vivas(os); ainda foi constatado pelo Comitê que 100% dos óbitos maternos foram avaliados como óbitos evitáveis e estão relacionados ao processo de assistência ao parto na maternidade. Em 2016, o coeficiente de mortalidade materna (71,41/100 mil NV) registrou queda em relação ao ano anterior, período de maior crise política. A única intervenção propositiva foi a implantação de educação permanente (EP) por meio de Apoio Matricial ao Pré-Natal para profissionais da APS, estratégia articulada entre ensino e serviço. Entretanto, perma-

4 Destacamos as contribuições de Carlos Guilherme Meister Arenhart, estudante que participou ativamente de diferentes ações descritas neste capítulo, tanto na condição de graduando em Saúde Coletiva, quanto na de residente da Residência Multiprofissional e, em seguida, como Sanitarista concursado pela prefeitura de Foz do Iguaçu. Atualmente é representante da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) em Foz do Iguaçu. Com sua história fortemente ligada à da professora Elisete, Carlos assim a descreve: “Lealdade, combatividade e humanismo definem bem a trajetória de Elisete pelos jardins da saúde coletiva na Universidade Federal da Integração Latino-Americana, na Secretaria de Saúde de Foz do Iguaçu e nos campos e áreas das políticas sociais de região de fronteira. Sempre realizando ótimas leituras da realidade social, Elisete foi uma sanitarista que transformou os processos de ensino-aprendizagem no curso de Saúde Coletiva”. E finaliza com os versos “Tua palavra, tua história. Tua verdade fazendo escola. E tua ausência fazendo silêncio em todo lugar” (Letra da música *O Anjo Mais Velho*, do grupo O Teatro Mágico).

necem as características de riscos dos óbitos, que poderiam ser evitados por ações efetivas de monitoramento e avaliação das instâncias regulatórias públicas.

Em relação ao coeficiente de mortalidade infantil no município, em 2012 foi de 9,79/1000 NV; já em 2015, houve um aumento para 15,47/1000 NV. Constatou-se pelo Comitê que 70% dos óbitos infantis estão relacionados à baixa qualidade do pré-natal na Atenção Primária à Saúde no município. Em 2016, o coeficiente de mortalidade infantil foi de 11,90/1000 NV, representando uma queda significativa, mesmo diante de um cenário de crises no sistema municipal de saúde, vivenciado pela população com mais intensidade nesse ano, resultando na interrupção da oferta de exames laboratoriais e de imagens para atenção/assistência ao pré-natal, parto e puerpério. Por mais de 6 meses as unidades de saúde atuaram em desacordo com os protocolos do Mãe Paranaense (PARANÁ, 2020) e Rede Cegonha (BRASIL, 2020). Neste período (junho de 2016), foi implantado o Apoio Matricial em Pré-Natal na APS, potente ação educativa multiprofissional que nos remete à queda das taxas de mortalidade materna e infantil no fechamento do ano.

Diante do sucateamento e da falta de tecnologias diagnóstica e assistencial na rede de atenção à saúde em Foz do Iguaçu, o CMPMMI intensificou sua atuação no diagnóstico das causas de aumento da morbimortalidade materna, fetal e infantil que se relacionam ao problema estruturante da falta de governabilidade política, econômica e técnica assistencial na SMS, principalmente em relação ao processo de trabalho nas unidades de Atenção Primária à Saúde e maternidade de referência municipal e infraestrutura de laboratórios sob gestão de empresas terceirizadas.

Nesse contexto, relacionados às causas especificadas acima, destacamos, entre outros, os problemas descritos no relatório do CMPMMI (2016): a) falta de acolhimento, vinculação e acompanhamento do pré-natal em tempo oportuno; b) atraso no início do pré-natal por exigências burocráticas de cadastro das gestantes nas unidades de saúde da SMS; c) falta de diagnóstico dos agravos à saúde das gestantes durante o pré-natal, parto, pós-parto e puerpério, bem como do início de tratamento em tempo oportuno para

reverter os riscos de mortalidade materna e do bebê; d) desvalorização das queixas e do sofrimento de gestantes, puérperas e crianças nos espaços atendimentos das unidades básicas de saúde (UBS), ambulatórios e maternidades; e) dificuldades e não priorização de investigação diagnóstica de agravos relacionados ou não ao ciclo de vida da gestação nas unidades de atenção primária à saúde e maternidades; f) falta de comunicação e coordenação de cuidados (gestão da clínica e de casos) compartilhados entre as equipes da atenção primária e maternidades; g) não cumprimento dos protocolos e linhas de condutas do pré-natal, parto e pós-parto, sob responsabilidade das equipes das unidades da atenção primária e maternidade de referência; h) falta de orientação e encaminhamento das gestantes e puérperas com o registro de diagnósticos e condutas, que devem ser descritas nos documentos de referência/contrarreferência, os quais devem ser adotados para estabelecer os compromissos de continuidade dos cuidados para a gestão de casos e da clínica pelas equipes da atenção primária e maternidades. Em específico no processo de assistência ao parto na maternidade, precisávamos avançar no compromisso técnico, ético e humano de alguns profissionais de saúde que consideram “normal” a cobrança pelos obstetras de “taxa de fidelidade”, enquanto a população de mulheres SUS-dependentes são mais expostas à discriminação, morosidade no atendimento, violência obstétrica, agravos e mortes evitáveis.

Em Foz do Iguaçu, observamos a vigência de comportamentos de naturalização e conformação frente às situações de vulnerabilidade e riscos à saúde da população, em diferentes espaços da sociedade. É necessário investigar as correlações históricas e socioculturais que conformam comportamentos de impotência e/ou alienação frente ao desrespeito à dignidade humana e aos direitos de cidadania não exercidos pela população em condições socioeconômicas mais vulneráveis.

Assim, destacamos a necessidade de identificação das causas e dos meios que promovem os riscos à saúde, os quais devem mobilizar e comprometer atitudes propositivas e resolutivas por parte dos gestores de políticas e sistemas de saúde pública, como também envolver e comprometer a comunidade acadêmica, os conselhos de classe,

o Ministério Público, o Conselho Municipal de Saúde e movimentos sociais comunitários a fim de assegurar a resolução dos problemas, reduzir a morte materna e infantil evitável e definir estratégias e ações de vigilância em saúde nos territórios e agravos que podem ser prevenidos.

Temos observado condutas profissionais e processos de trabalho institucional que desconsideram as necessidades das populações, principalmente as mais vulneráveis ou em condições de risco de agravos à saúde e morte, sobretudo as mais sofridas, que percorrem exaustivas idas e retornos nos serviços de saúde sem uma resposta adequada. Os fatos foram relatados pelos familiares e profissionais de saúde mais comprometidos com a resolução dos problemas relacionados às dificuldades de acesso e cuidado humanizado nas unidades básicas de saúde e maternidade de referência.

Deste modo, as condições que implicam em dificuldade de acesso da população aos cuidados de saúde e à ordenação do sistema têm promovido a falta de acolhimento e vinculação dos segmentos populacionais mais vulneráveis. A maioria da população que sofre com a discriminação do acesso também é atingida pela morosidade de consultas e exames, que conseqüentemente implica em atraso de diagnóstico, falta de intervenção clínica em tempo oportuno, comprometimento da resolutividade, múltiplos agravos e conseqüentemente mortes que poderiam ser evitadas. Por outro lado, são inexpressivas as queixas de pacientes ou familiares nos meios de controle institucionais (Auditoria da SMS e Promotorias e Ministério Público) pela vigência da cultura do descrédito em relação à proteção de seus direitos.

Para efetivar uma nova cultura societária nessa realidade é preciso que a população amplie e qualifique o exercício dos direitos humanos e defesa da vida, enfrentando a cultura do medo, dependência e subordinação de saber e poder autoritário que se revelam nos espaços institucionais de saúde. Nessa perspectiva, disciplinas dos cursos de Saúde Coletiva e Medicina da UNILA trabalham as concepções e práticas da humanização nos serviços de saúde, o direito de atenção integral à saúde dos usuários, o respeito ético-profissional compartilhado entre pontos de atenção à saúde e entre os profissionais que compõem as equipes de saúde.

5. O DESCAMINHO DA ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE

É mais simples reproduzir os pressupostos do modelo biomédico, tratando a parte doente de uma pessoa ou “encaminhá-la” para outros profissionais e serviços que reproduzem as mesmas práticas. Daí a constatação que o processo de trabalho na atenção primária é mais “complexo” e exige maiores esforços diagnósticos resolutivos, porque trabalha com menos recursos de tecnologias duras e exige maior competência clínica e humana. As equipes devem empenhar ações mais responsáveis e propositivas com base no diagnóstico de necessidades de saúde da comunidade, desenvolvendo o planejamento estratégico situacional, priorizando a organização de práticas de saúde, coerente com os pressupostos desse campo de atuação da APS, e implantar os instrumentos de avaliação de processo e resultados a serem alcançados no território epidemiológico e social.

As contribuições de Starfield (2004) permitem a definição dos atributos da APS – *Primeiro contato, acesso e acessibilidade* – como essenciais para estabelecer o vínculo e responsabilização de cuidados à saúde da população de um dado território. O primeiro contato se constitui o meio mais acessível à saúde. Visita às famílias pelo agente comunitário de saúde, enfermeiros ou médicos; agendas adequadas às necessidades demográficas e epidemiológicas da população adscrita; consultas e procedimentos realizados pelas equipes nas unidades de saúde e casas das famílias são, entre outras, portas de entrada dos usuários ao sistema de saúde.

No campo de competências dos gestores e equipes de saúde, exige-se maior empenho de esforços para garantir a disponibilização de recursos humanos, tecnologias, insumos e ações de saúde, bem como a formação e educação permanente das equipes para fazer cumprir princípios e atributos da APS por meio das equipes de Saúde da Família (eSF) e equipes de Atenção Primária (eAP). Objetiva-se, assim, desenvolver compromissos pactuados em metas para redução de vulnerabilidades e riscos institucionais, relacionados a vigência de barreiras no primeiro contato, no acesso e acessibilidade da popula-

ção, para, desta forma, reverter os índices de mortes e morbidades relacionadas às condições sensíveis à atenção primária.

A vigência de restrições no acesso às UBS e respectivas equipes, a redução da oferta de consultas, de exames laboratoriais, de medicamentos e de ações de prevenção e promoção da saúde constituem um cenário de diferentes e complexos componentes de vulnerabilidade de agravamento de doenças e aumento da mortalidade geral no município.

A *Integralidade* é um atributo da APS que se configura na detecção e atendimento das necessidades da pessoa em que o cuidado está sob a responsabilidade das equipes da APS (eSF, eAP, Equipe de Saúde Bucal – ESB, Núcleo Ampliado de Saúde da Família – NASF, equipes de Atenção Domiciliar/Melhor em Casa, equipes de Consultório na Rua e Prisional). Este cuidado integral deve ser atendido utilizando todos os recursos disponíveis na Rede de Atenção à Saúde (RAS) e ainda integrando diversos setores e serviços como escolas, centro de educação infantil na comunidade, serviço social, dentre outros, mas, fundamentalmente, deve haver a disponibilização e contratualização de recursos interinstitucionais e interdisciplinares dos pontos de atenção especializada e hospitalar pelos gestores da saúde. Isto inclui não apenas o encaminhamento descompromissado, mas o cuidado responsável e compartilhado pelas equipes da APS, que devem atuar em conjunto com as equipes dos laboratórios clínicos e de imagem, serviços especializados, maternidades e hospitais.

No atributo da Coordenação, os profissionais da APS devem atuar na gestão da clínica e gestão de casos, envolvendo um ou mais profissionais de saúde das equipes da SMS e demais pontos da rede de atenção à saúde. Isto implica no fortalecimento do vínculo e da responsabilidade de cuidados compartilhados, mesmo que os usuários estejam temporariamente sob os cuidados de outros serviços ou profissionais, distantes da Atenção Primária. A coordenação de cuidados compreende as estratégias ordenadoras de competências profissionais, do processo de trabalho das equipes e dos resultados a serem alcançados. O processo de territorialização com a apropriação pelas equipes do perfil demográfico e epidemiológico de suas áreas de abrangências, as estratificações de riscos das populações vulneráveis e/ou com tripla carga de doenças – esta última caracterizada

na convivência de doenças infecciosas, parasitárias e problemas de saúde reprodutiva –, além de causas externas e de doenças crônicas, aliadas às ações de prevenção dos agravos no território, à cobertura vacinal nos diferentes ciclos de vida, à educação em saúde com a equipe e comunidade e ao planejamento estratégico situacional são fundamentais para o exercício da coordenação de cuidados na APS.

A *Continuidade* do cuidado ou *longitudinalidade* pressupõe a existência de uma fonte regular de atenção e seu uso ao longo do tempo, exigindo a delimitação de território e população para cada equipe responsável. O registro das ações de saúde (cadastro dos domicílios e das pessoas, consultas, procedimentos, vacinas, exames, grupos de educação e visitas domiciliares), em papel ou informatizado, deve ser contínuo, de qualidade e acessível ao profissional de saúde, por meio do preenchimento adequado, a fim de que a informação seja acessada em tempo real da consulta. Esse registro facilita o vínculo destes profissionais com as pessoas e famílias e contribui com a referência e contrarreferência.

O atributo da longitudinalidade desenvolve-se no acompanhamento das pessoas e famílias ao longo do tempo, e por mais de um ciclo de vida familiar, por profissionais das equipes de APS. Esse atributo não pode ser limitado à competência da continuidade de cuidados, que também acontece nos serviços especializados às pessoas com doenças crônicas. Portanto, a longitudinalidade destaca-se por dimensões de cuidados para manutenção da saúde durante os ciclos de vida: concepção, gestação, infância, adolescência, adulto, idoso e morte. Este atributo acontece quando o profissional é reconhecido como fonte regular de cuidado, vínculo terapêutico duradouro e continuidade da atenção, numa base territorial definida. O profissional de saúde reconhece a sua população não apenas pelas doenças e sofrimentos, mas, sobretudo, pelo potencial dos laços de vínculo, afeto, cooperação e conflitos.

Quando relacionamos os atributos acima, constatamos as dificuldades enfrentadas pelos usuários da APS, cujas causas estão relacionadas à capacidade de governança técnica, política e ética institucional, não apenas do sistema municipal, mas das condutas de parcimônia de monitoramento e avaliação das instâncias estadual e federal, coparticipantes das responsabilidades da situação de saúde

da população, bem como dos resultados da não implantação efetiva destes fundamentais atributos da APS.

Nos referimos inicialmente às condições da vulnerabilidade estrutural da rede de atenção à saúde em Foz do Iguaçu, principalmente à falta de implantação efetiva da territorialização como base de cuidados na atenção primária e estratégica da saúde da família. Observa-se que existem dificuldades institucionais para fazer cumprir o exercício dos atributos da APS, acima relacionados, impactando nos altos índices de doenças e mortes que poderiam ser evitadas. As condições de riscos institucionais estão postas em sistemas menores e mais fechados, a exemplo das estruturas de apoio diagnóstico assistencial nos últimos anos, que apresentou interrupção da oferta e baixa qualidade nos resultados dos exames, inclusive para o acompanhamento das gestantes durante o pré-natal (2016). Destacamos ainda os problemas de humanização e responsabilidade dos cuidados na maternidade de referência do SUS, que, nos últimos anos, foram responsáveis pelos altos índices de mortes evitáveis de mães e recém-nascidos, avaliados pelo Comitê Municipal de Prevenção de Mortalidade Materno, Infantil e Fetal de Foz do Iguaçu.

6. INTEGRAÇÃO ENSINO-SERVIÇO: DINÂMICA DE MUDANÇAS E ESPERANÇA

A partir da criação dos cursos da área da saúde na UNILA houve a inserção dos respectivos alunos nos diversos pontos da APS de Foz do Iguaçu, quer seja nos estágios obrigatórios dos cursos de Saúde Coletiva (2012) e de Medicina ou desde os primeiros períodos do curso de Medicina (2014) e do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família (2016). Esta estratégia, que proporciona ao aluno aprendizado em saúde na realidade local, amplia a compreensão do processo saúde-doença, promove o vínculo dos discentes com as equipes de saúde e pessoas a serem cuidadas pertencentes à área de abrangência da APS. A participação dos alunos com suas respectivas tarefas de campo na rotina das unidades de saúde

proporcionou a dinâmica acadêmica nas equipes de saúde da APS, despertando novos conceitos, procedimentos, atitudes e comportamentos. A presença dos discentes e docentes na rede de atenção à saúde, especialmente na APS, proporcionou o despertar para a continuidade da formação com a participação dos profissionais de saúde em cursos de extensão, de especialização, de preceptoria⁵ e de pós-graduação *stricto sensu*.

A partir de 2015, houve forte atuação da academia (UNILA) na APS. Esta atuação resultou na reativação do Comitê de Prevenção da Mortalidade Materno, Infantil e Fetal de Foz do Iguaçu; na divulgação e no consequente debate sobre as altas taxas de mortalidade materna e infantil do município; e na implantação da Estratégia de Apoio Matricial em Pré-Natal como projeto de extensão e pesquisa da UNILA. Além disso, a ação também teve como consequência a defesa, em 2020, de uma tese de doutorado pela USP, a qual envolveu uma pesquisa de mais de 300 profissionais de saúde da APS: médicos ginecologistas-obstetras (GO), residentes multiprofissionais da UNILA e médicos residentes em GO do Hospital Ministro Costa Cavalcanti e da Prefeitura de Foz do Iguaçu – equipes matriciais que atuam em encontros mensais nas unidades de saúde para apoio tecnopedagógico às equipes de APS (DIAS, in prep.). Para finalizar, a participação da UNILA ainda originou vários projetos, cursos e eventos de extensão voltados especialmente para as necessidades da APS, além de vários trabalhos de conclusão de curso com temas extraídos das necessidades percebidas pelo público acadêmico nas equipes de saúde onde estavam inseridos.

Num esforço conjunto entre a UNILA e o GT-Itaipu Saúde no mês de agosto de 2015 foi realizado o I Fórum Internacional de Saúde Coletiva no Cine Teatro Barrageiros da Itaipu Binacional sob a Coordenação da Profa. Dra. Elisete Maria Ribeiro e apoio dos acadêmicos e docentes do curso de Saúde Coletiva da UNILA. Este evento con-

5 O termo preceptor é usado para designar aquele profissional que não é da academia e que tem importante papel na inserção e socialização do recém-graduado no ambiente de trabalho. Preceptor é o professor que ensina um pequeno grupo de alunos ou residentes, com ênfase na prática clínica e no desenvolvimento de habilidades para tal prática (BENTES *et al.*, 2013).

tou com palestrantes e com mais de 500 participantes de diferentes países da América Latina, trazendo contribuições significativas para as questões de saúde para além da Tríplice Fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina).

Estas iniciativas acadêmicas propiciaram inúmeras ações, tais como a) a integração com o Programa Mais Médicos (PMM) da Secretaria Municipal de Saúde (SMS), com 4 encontros anuais dos médicos que atuam na 9ª Região Estadual de Saúde, participantes do PMM para capacitação em áreas de necessidade do serviço de APS; e b) oferta de diversos cursos de extensão para capacitação dos profissionais da APS de diversas categorias, Conselheiros do Conselho Municipal de Saúde (COMUS-Foz), preceptores e gestores da rede APS.

Ademais, vale ressaltar que, em 2017, a parceria UNILA, Secretaria de Saúde de Foz do Iguaçu e GT-Itaipu Saúde deu origem a um evento de extensão da universidade intitulado “I Simpósio Internacional de Educação Permanente da Tríplice Fronteira”. Neste evento, participaram 280 profissionais de saúde, docentes e discentes da região. Ao todo, os participantes apresentaram 42 trabalhos científicos e puderam beneficiar-se de várias oficinas com temáticas relacionadas aos óbitos maternos e infantis da região. E, por fim, desde 2015, há rotineira participação da academia na Câmara Técnica de Investigação dos óbitos maternos, infantis e fetais; além de estudos de territorialização e diagnóstico situacional em várias unidades de saúde do município de Foz do Iguaçu – tarefa de professores e alunos em conjunto com a gerência e equipes de saúde.

Na área materno-infantil houve a participação de docentes, discentes e profissionais de saúde em mais de 15 trabalhos em congressos nacionais e internacionais, com várias premiações e menções honrosas. Houve, portanto, um grande esforço para a academia integrar os serviços e atender às necessidades de conhecimento da APS, detectadas com a presença de docentes e discentes em inúmeras ações de ensino, pesquisa e extensão.

Este conjunto de ações despertou e provocou algumas mudanças na micropolítica dos processos de trabalho da APS e sensibilizou gestores. Atualmente, encontramos algumas unidades de Saúde com horário ampliado, todas as UBS abertas durante o dia inteiro, com

a maior parte das equipes completas, além de aumento de cobertura da APS e da ESF. Hoje, colhemos alguns resultados, tais como a continuidade do Apoio Matricial em Pré-Natal como política pública municipal pela atual gestão e a participação dos profissionais de saúde na Câmara Técnica de Investigação dos Óbitos Maternos e Infantis, para discutir os casos de óbitos relacionados às gestantes sob seu cuidado. Medida para o aprendizado, reflexão e ampliação do conceito de cuidado das equipes que assistem as gestantes usuárias do SUS.

A relevância da comunidade acadêmica inserida nos serviços de saúde é comprovada com a maior procura por cursos *stricto sensu* e com o aumento significativo de profissionais de saúde que iniciaram e concluíram mestrado e/ou doutorado após 2015.

O que nos dá esperança em todo este processo são resultados, tais como alunos do curso de Medicina nos seus últimos anos (a formatura da primeira turma de Medicina está prevista para o final de 2020) que foram aprovados nos dois últimos concursos públicos para médicos de Saúde da Família da Prefeitura de Foz do Iguaçu, além de várias aprovações em concursos públicos de cidades vizinhas e em residências médicas. Também temos como resultado discentes da Saúde Coletiva que foram aprovados no Programa de Residência Multiprofissional da UNILA e em concurso público do município nesta categoria. Ainda nos orgulha o *feedback* que as equipes de APS nos passam em relação às atitudes, ao comportamento, ao conhecimento e à humanidade destes alunos.

A mudança de maior relevância em toda esta trajetória está na queda e estabilidade da razão de mortalidade materna e taxa de mortalidade infantil do município de Foz do Iguaçu. Passamos de 115 óbitos maternos/100.000 NV e 15,47 óbitos infantis/1.000 NV em 2015, para uma razão de mortalidade materna abaixo de 45 desde 2017 e a mortalidade infantil abaixo de 10/1.000 NV nos dois últimos anos (2018-2019) (FOZ DO IGUAÇU, 2019). Prova cabal de muitas ações, muitos esforços conjuntos entre ensino e serviço, de mudanças de paradigma para atingir menores taxas de mortalidade em respeito aos indivíduos e famílias de nosso município.

Como há municípios no Brasil e no mundo que conseguiram melhorar seus indicadores de saúde diminuindo a mortalidade

materna a menos de 10 óbitos por 100.000 nascidos vivos e a mortalidade infantil a menos de 5 óbitos em menores de 1 ano de idade por 1.000 nascidos vivos nos anos de 2017-2018 (WHO, 2019; 2020), podemos seguir seus exemplos e qualificar ainda mais os indicadores de Foz do Iguaçu.

O município firmou parceria em novembro de 2018, entre a Secretaria Municipal de Saúde de Foz do Iguaçu e a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), com o apoio da UNILA e da UNIOESTE, cujos objetivos são, por meio da implantação da Sala de Situação em Saúde/Sala de Inteligência em Saúde, proporcionar melhor visualização e análise dos dados de saúde, de forma a impulsionar grandes e estruturantes mudanças na APS e de toda a rede de saúde na Tríplice Fronteira para alavancar melhores indicadores de saúde. Ainda temos muito a avançar no trabalho colaborativo interinstitucional e intersetorial para mudanças mais profundas e relevantes em prol da dignidade e saúde deste município e da fronteira.

7. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Os desafios dos cuidados em saúde no território da Tríplice Fronteira – Argentina (Puerto Iguazú), Brasil (Foz do Iguaçu) e Paraguai (Cuidad del Este) – exigem esforços contínuos na integração de propósitos políticos institucionais e participativos dos movimentos sociais na área das políticas públicas. Considerando que a região articula espaços interdependentes na produção econômica, política e cultural, e cujas barreiras geográficas e/ou de legislações próprias de cada país não interferem na circulação ou necessidades de resolução dos problemas de saúde, os moradores buscam o acesso a serviços públicos e privados, independentemente da origem de moradia ou trabalho.

Sabemos que esse contexto regional apresenta diferentes e importantes situações, vulnerabilidades e riscos à saúde humana e ambiental. Portanto, há o desafio de impulsionar novas articulações entre os espaços de produção da saúde pública e saúde coletiva, para, assim, tecer redes colaborativas de saberes e práticas e trocas

de experiências e tecnologias a fim de reduzir as desigualdades de acesso à saúde pela população mais excluída socioeconomicamente.

Assim, propomos implementar o diagnóstico situacional, priorizando os problemas de saúde que dependem de pactuações de estratégias locais e regionais resolutivas. Exigem-se novos deslocamentos propositivos por parte de gestores dos sistemas de saúde de cada país. Ao mesmo tempo, exige-se o desenvolvimento de competências éticas, técnicas e políticas, através da participação das instituições de ensino e pesquisa e dos movimentos sociais por áreas temáticas, a fim de ampliar a capacidade de intervenção preventiva nas situações de vulnerabilidade e riscos de doenças e mortalidade na população da Tríplice Fronteira.

Resgatamos a ideia de cuidado em saúde no espaço regional, cujos problemas e tensões são identificados e reconstruídos a partir da dimensão individual, social e pragmática (institucional) da vulnerabilidade ou de riscos. Assim, devem ser fortalecidas as redes de atenção à saúde dos países para reverter a tendência atual de ações fragmentadas, empobrecidas e descontínuas de cuidados da população desta região.

Como estratégia operativa dos cuidados em saúde na Tríplice Fronteira, propomos a implantação dos Sistemas Sócio-Técnicos-Ambientais (STAs) como unidades de análise das interações entre pessoas, sistemas técnicos (informação) e ambientes (configuração histórica e espacial). Esta proposta proporcionará a agregação de uma base de dados compartilhada, o desenvolvimento da priorização de problemas de saúde da população e o estabelecimento de um espaço de trocas de experiências e tecnologias em saúde na Tríplice Fronteira.

Assim, vemos a ideia de fortalecer o campo da saúde pública ou saúde coletiva, iniciando-se pela análise de situações de riscos a determinadas doenças e definindo-se as estratégias e recursos tecnológicos a serem compartilhados entre os países, como única condição de elevar a prevenção e promoção da saúde nessa realidade.

REFERÊNCIAS

- AYRES, R. C. M. *et al.* Risco, vulnerabilidade e práticas de prevenção e promoção da saúde. In: Gastão Wagner Campos *et al.* (Org.). *Tratado de Saúde Coletiva*. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2006.
- BACCI, L. *et al.* População, recursos materiais e geopolítica. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- BECKER, B. K. *A geografia e o resgate da geopolítica*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.
- BENTES, A. *et al.* Preceptor de Residência Médica: Funções, Competências e Desafios... *Cadernos da ABEM*. Associação Brasileira de Educação Médica, v. 9, out. 2013, Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação Médica, 2013.
- BRASIL. Conselho Nacional de Secretários de Saúde. Atenção Primária e Promoção da Saúde/Conselho Nacional de Secretários de Saúde – Brasília: CONASS, 2011.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Rede Cegonha. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/acoes-e-programas/rede-cegonha>. Acesso em: jan. 2020.
- CARLOS, B. V. Consórcio imobiliário. In: GARCIA, Júlio César (Org.). *Os instrumentos urbanísticos jurídicos no novo plano diretor de Foz do Iguaçu - PR*. Foz do Iguaçu: Ed. UNIOESTE, 2017. p. 89-100.
- DENK, E.; ZANETTE, B. PF prende Secretário da Saúde de Foz por corrupção. *Gazeta do Povo*. 21 jun. 2016. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/pf-prende-secretario-da-saude-de-foz-por-corrupcao-5mgpeja3f49n45pavnwfj1n7w/>. Acesso em: mar. 2019.

DIAS, R. M. G. *Matriciamento em pré-natal de risco habitual na atenção primária em município de triplíce fronteira*. Em preparação: Qualificação de Tese de Doutorado. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP, 2017.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal de Saúde de Foz do Iguaçu-PR. Divisão de Vigilância em Saúde. Setor de Dengue. Foz do Iguaçu, 2017a.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal de Saúde de Foz do Iguaçu-PR. *Boletim Epidemiológico*. Divisão de Vigilância em Saúde. ano 1, v. 3. Foz do Iguaçu, 2017b.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal de Saúde de Foz do Iguaçu-PR. Comitê Municipal de Prevenção da Mortalidade Materno, Infantil e Fetal (CMPMMIF) de Foz do Iguaçu-PR. *Relatório Anual do CMPMMIF-2016-2017*. Foz do Iguaçu. 2017c.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal de Saúde de Foz do Iguaçu. Divisão de Vigilância em Saúde. Vigilância do Óbito Materno, Infantil e Fetal. Foz do Iguaçu, 2019.

G1 RPC OESTE E SUDOESTE-PR. *Prefeitura de Foz altera horários de atendimento dos postos de saúde*. 29 out. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/pr/oeste-sudoeste/noticia/2015/10/prefeitura-de-foz-amplia-horarios-de-atendimento-dos-postos-de-saude.html>. Acesso em: mar. 2019.

HAGE, J. A. A. Mario Travassos e a geopolítica brasileira: tensões com a Argentina e preocupações com imperialismos. *Revista de Geopolítica*, v. 4, n. 1, p. 98-114, jan./jun. 2013.

MEIRA, M. C. R. *Distribuição espacial e evolução temporal da incidência da dengue e sua correlação com variáveis entomológicas e climáticas em um município brasileiro de triplíce fronteira*. Tese de doutorado, apresentado à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP.

Área de Concentração: Enfermagem em Saúde Pública. Orientador: Suzana Segura Muñoz. Ribeirão Preto, 2019.

MOTA, C. G. Guerra do Paraguai: história e polêmica. História de um silêncio: a guerra contra o Paraguai (1864-1870) 130 anos depois. *Estudos Avançados*, v. 9, n. 24, 1995.

PARANÁ. Secretaria de Saúde do Estado do Paraná/SESA-PR. Vacina da Dengue – Perguntas e Respostas. 2019. Disponível em: <http://www.saude.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=3128>. Acesso em: mar. 2019.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Saúde/SESA-PR. Rede Mãe Paranaense. Disponível em: <http://www.saude.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=2892>. Acesso em jan. 2020.

PARO, D. *Foz do Iguaçu: do descaminho aos novos caminhos*. Foz do Iguaçu: Epígrafe, 2016.

PORTO, M. F. S. *Uma ecologia política dos riscos: princípios para integrarmos o local e o global na promoção da saúde e da justiça ambiental*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012.

SOARES, B. Reni Pereira, prefeito de Foz do Iguaçu, é preso pela PF. *Gazeta do Povo*. 14 jul. 2016. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/reni-pereira-prefeito-de-foz-do-iguacu-e-presos-pela-pf-t5qx5140o01044bwnvbls39/>. Acesso em: mar. 2019.

SOUZA, B. C. O turismo como integrador regional em cidades tri-gêmeas: Foz do Iguaçu (Brasil), Ciudad del Este (Paraguai) e Puerto Iguazú (Argentina). *Cuadernos de Geografía – Revista Colombiana de Geografía*. Universidad Nacional de Colombia, v. 26, n. 2, 2017.

STARFIELD, B. *Atenção Primária: equilíbrio entre necessidades de saúde, serviços e tecnologia*. Brasília: UNESCO Brasil, Ministério da Saúde, 2004.

TCE-PR. *Tribunal de Contas do Estado do Paraná. TCE-PR multa ex-prefeito e servidores de Foz por má gestão do Hospital Municipal*. 26 mar. 2019. Disponível em: <https://www1.tce.pr.gov.br/noticias/noticia.aspx?codigo=6751>. Acesso em: mar. 2019.

WHO. *Trends in maternal mortality 2000 to 2017: estimates by WHO, UNICEF, UNFPA, World Bank Group and the United Nations Population Division*. Geneva: World Health Organization; 2019. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

WHO. *Infant Mortality Rate 1990-2018 (per 1000 live births)*. 2020. Disponível em: [https://www.who.int/data/maternal-newborn-child-adolescent/indicator-explorer-new/mca/infant-mortality-rate-\(per-1000-live-births\)](https://www.who.int/data/maternal-newborn-child-adolescent/indicator-explorer-new/mca/infant-mortality-rate-(per-1000-live-births)). Acesso em: maio 2020.

CAPÍTULO 12



A literatura como língua compartilhada: entre a universidade e o presídio

Cristiane Checchia

Mario René Rodríguez Torres

1. INTRODUÇÃO

O presente texto é inspirado em nossa experiência em um trabalho de extensão universitária da UNILA, o *Direito à Poesia*. Este projeto é desenvolvido desde 2015 por meio de rodas de leitura e oficinas de escrita com mulheres e homens privados de liberdade em duas unidades prisionais de Foz do Iguaçu: a Penitenciária Estadual II (PEF II) e a Penitenciária Feminina de Foz do Iguaçu – Unidade de Progressão (PFF-UP). Nosso objetivo aqui é compartilhar alguns dos referenciais teóricos e princípios que têm orientado nossa prática. Além disso, propomos também neste texto refletir sobre a potência da palavra poética ao circular no interior de espaços marcados pelo confinamento, compartilhando algumas das questões que nos têm sido levantadas a partir de nossa prática e de nossas pesquisas sobre outras propostas de mediação de leitura e escrita em cárceres da América Latina¹.

1 Este “nós” autores é devedor da contribuição inestimável da dedicação e do compromisso dos diversos estudantes que trabalham e trabalharam conosco, seja no âmbito da extensão, seja no âmbito das pesquisas. Consideramos que o texto que aqui produzimos é resultado de um trabalho produzido coletivamente e, por isso,

Embora ainda em fase de amadurecimento, consideramos que estes cinco anos de trabalho nos convocam a ampliar sua visibilidade, como forma de fortalecer nossa interlocução com outros grupos de extensão e pesquisa que trabalham com a questão prisional. Além disso, este texto reafirma o compromisso do grupo e da UNILA em chamar a atenção para as contradições da política de encarceramento em massa nos países da América Latina, questão da qual o *Direito à Poesia* nos aproximou.

Nossa exposição ao longo do texto, contudo, evidenciará que há uma parcela dessa experiência que se mostra intraduzível ao nosso esforço de reflexão sobre ela. Por este motivo, optamos por concluir nosso capítulo narrando alguns momentos marcantes vividos no *Direito à Poesia*.

Este texto é dedicado especialmente às e aos participantes do projeto *Direito à Poesia*, quem, em sua maioria, infelizmente não o lerão. Com muitos deles terminamos perdendo o contato devido à sua repentina transferência de setor ou por sua ansiada liberação, o que dificulta compartilhar resultados que apareçam tempos depois da realização dos encontros, como no presente caso (às vezes isso dificulta inclusive a própria continuidade da oficina). Cabe esclarecer, no entanto, que os participantes de *Direito à Poesia* sabem da gestação de trabalhos como os que apresentamos aqui, pois, por princípio ético-metodológico, sempre que podemos nos referimos às condições de funcionamento de nossa atividade de extensão que, conforme comentamos, articula-se com atividades de pesquisa e reflexões teóricas que supõem a publicação dos resultados mediante apresentações e artigos acadêmicos. A maioria das ideias que apresentamos a

mencionamos os nomes de todos os que estiveram envolvidos: Fernando Marcelo Pinto Raposo, Tania Rivera, Isadora de Assis Brasil, Heloísa Marques, Marco Roberto Albuquerque, Luciano Cantero dos Santos, Carolina Guerra Pereira, Marcos Miranda, Diana Marcela Giménez Garrido, Júlia Pereira Matias, Nicole Machado Lopes da Silva, Lucas Leme Moraes, Laís Dias de Farias, Angélica Moreno Usaquin e Anderson Alves dos Santos. Além disso, agradecemos o apoio incondicional de Waldir Cessi, sem o qual o projeto não teria condições de ser desenvolvido na PEF 2, e a interlocução com Josiane Kojo e Maria Luiza da Silva, pedagogas que trabalham nas duas penitenciárias em que atuamos. O projeto também contou com o apoio institucional e econômico da Pró-Reitoria de Extensão da UNILA e com a Fundação Araucária.

seguir foram, portanto, expostas e discutidas com os participantes nas oficinas. Apesar de não terem interferido diretamente na escrita, este texto também lhes pertence.

2. DIREITO À POESIA

A origem do *Direito à Poesia* está bastante ligada ao ambiente acadêmico unileiro, que parece nos “chamar” para os projetos de extensão. Seja pela inspiração do projeto pedagógico da UNILA, seja pela existência de cursos menos tradicionais, ou ainda pelo perfil dos estudantes que têm chegado à universidade, o fato é que sentimos no funcionamento cotidiano da UNILA uma busca efetiva pela integração das esferas de ensino, pesquisa e extensão. Em nosso caso, dois fatos importantes acabaram se articulando para dar o impulso inicial ao projeto. O primeiro foi um convênio estabelecido em 2014 entre a Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SEJU) e a UNILA. Denominado como *Projeto Ipê: Educação, Leitura, Literatura e Saúde aos Apenados de Foz do Iguaçu* (UNILA, 2014), o convênio previa o comprometimento da universidade para a promoção de rodas de leitura e rodas de conversa sobre questões de saúde na PEF 2, em Foz do Iguaçu. O acordo terminou por não ser efetivado em virtude de uma mudança institucional (o sistema penitenciário do Estado do Paraná saiu do abrigo da SEJU e passou à alçada da Secretaria de Segurança Pública), mas ajudou a criar uma aproximação entre a universidade e o Departamento Penitenciário (Depen), que procuramos retomar em 2015. O segundo fato se deu mais ou menos na mesma época, quando um grupo de estudantes (Fernando, Tania, Isadora e Heloísa) de três cursos diferentes, que já trabalhava e pesquisava a questão carcerária, manifestou seu interesse por integrar o trabalho que poderia começar com as mulheres em privação de liberdade na Penitenciária Feminina. O *Direito à Poesia* nasceu sob esta dupla motivação: do Projeto Ipê e do interesse de atuação nos presídios desses estudantes.

Já em seu início, a proposta partia da ideia de que a criação de rodas de leitura no interior das instituições prisionais favoreceria, nestes locais, a abertura de um espaço horizontal de fala e de respeito entre as(os) participantes. Apostávamos na possibilidade de viabilizar uma experiência significativa de atividade poética e de fruição do texto literário, ainda que no interior do ambiente de privação de liberdade. Não menos importante, do ponto de vista acadêmico, pretendíamos viabilizar, por meio da pesquisa-ação, a formação de estudantes/pesquisadores e futuros profissionais da mediação cultural, engajados e sensíveis à dimensão ética, estética e política de sua formação. Ao longo do desenvolvimento do projeto, a proposta inicial das rodas de leitura evoluiu também para o desenvolvimento de oficinas de escrita, que já resultaram na elaboração de três antologias de textos dos participantes. Na imagem (FIGURA 1), apresentamos a segunda coleção de livrinhos, que circularam dentro e fora do presídio.

FIGURA 1 – Antologia II do *Direito à Poesia*

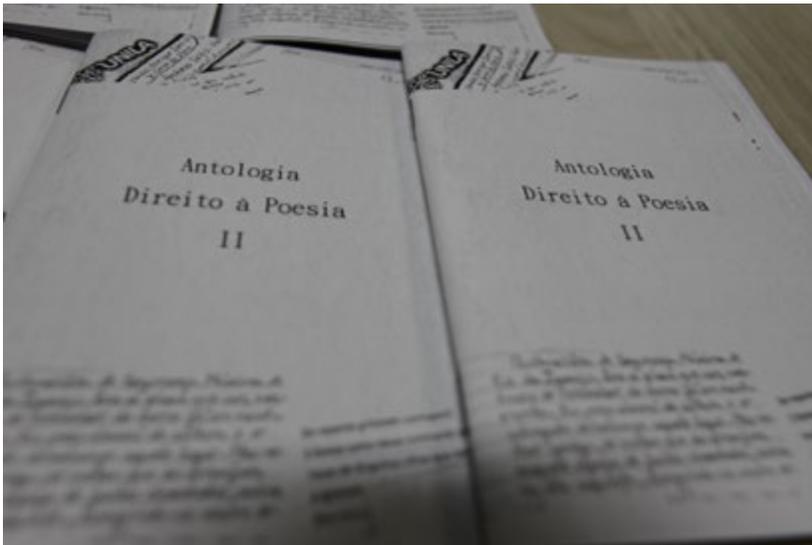


Foto: Sandra Narita (2017).

Cabe dizer que o enorme desafio implicado nesta proposta, realizada em um ambiente até então bastante desconhecido por seus idealizadores, demandou de nós a formação de um grupo de estudos interdisciplinar no qual pudéssemos refletir mais profundamente sobre as questões que emergiam do campo. Compreendendo a horizontalidade e a interdisciplinaridade propostas no projeto, o diálogo se fez fundamental. Nesse sentido, o amadurecimento do grupo deve muito aos encontros quinzenais que continuam a ser realizados e organizados de uma perspectiva interdisciplinar, com debates a partir de diversos campos de saberes e organizados nos seguintes núcleos temáticos: questões específicas do contexto prisional e da forma como se dá a administração de Justiça no Brasil e nos demais países da América Latina; questões específicas de gênero e da subjetividade feminina no contexto de privação de liberdade; questões teóricas implicadas na relação entre a linguagem (literária) e a formação da subjetividade; questões teóricas e metodológicas implicadas nas experiências de mediação de leitura; questões filosóficas implicadas nas relações intersubjetivas em contexto de comunidades de aprendizagem e de leitura coletiva; questões antropológicas implicadas no trabalho de observação e de atuação junto a uma comunidade distinta à do mediador; elaboração de acervo de experiências reconhecidas de mediação cultural envolvendo círculos de leitura e formação de leitores em situações adversas, realizadas no Brasil e em outros países da América Latina; exploração de repertório de textos que podem ser significativos e interessantes para a leitura nos círculos junto ao público-alvo específico.

Buscamos investir na interdisciplinaridade de nossa formação justamente por compreender que o campo da mediação de leitura, sobretudo em contextos de adversidade como o de um presídio, exige conhecimento de processos e elementos extremamente complexos e em relação aos quais não há “receitas de atuação”. O grupo de estudos tem sido, assim, um espaço de formação dos discentes e dos docentes extremamente valioso.

3. CONTRA AS CLAUSURAS INSTITUCIONAIS

De outra perspectiva, as aspirações iniciais do projeto respondiam ainda à urgência que sentíamos em nos movimentarmos para além dos limites de três instituições: a universidade, a prisão e, ainda, a própria literatura.

Em relação à universidade, esta, como toda instituição, está sempre com o risco de acomodar-se em padrões estabelecidos, tendendo a cristalizar certas práticas e sentidos, ainda mais no contexto em que o cotidiano acadêmico é fortemente perpassado pela lógica produtivista e de mercado. Nesse sentido, a nosso ver, uma das medidas para evitar a inércia universitária é não permanecermos presos ao interior de seus muros e buscarmos vínculos com aqueles para quem a possibilidade de acesso à universidade é menor, em virtude das barreiras invisíveis que ainda dificultam o acesso de certos setores sociais – com marca de classe e cor de pele específica (SEGATO, 2007) – à universidade e facilitam sua entrada nos presídios. Tal esforço de romper com o isolamento universitário é muito presente no ambiente e no cotidiano da UNILA, que tem como princípios fundamentais a interdisciplinaridade, a interculturalidade e a integração solidária.

Se, por um lado, na criação do projeto partíamos de certo mal-estar com os bloqueios da universidade, do mesmo modo nos mobilizava o mal-estar igualmente compartilhado com os bloqueios da prisão e a lógica do encarceramento em massa. No clássico estudo *Vigiar e Punir*, Michel Foucault (1999) mostra que os presídios são uma peça fundamental do funcionamento das sociedades modernas e, por isso, não atingem somente as pessoas privadas de liberdade e a seus familiares: a prisão não só imobiliza aqueles que se encontram atrás das grades, mas serve como uma forma de contenção social muito mais ampla. Ela afeta de forma mais direta e severa àqueles que se encontram em situação mais vulnerável e que são menos favorecidos pelas políticas do Estado.

Por meio dos dados disponíveis no portal do Ministério da Justiça (MOURA, 2019) e amplamente divulgados, sabe-se que a grande massa dos encarcerados é formada por jovens pobres, negros, analfabetos ou semiletrados, que cresceram em situação de vulnerabilidade social, sem a assistência básica a que deveriam ter direito. Os dados brasileiros reproduzem, talvez em escala ampliada, os dados que temos coligido de outros sistemas prisionais em países vizinhos.

No editorial do segundo número de *YoSoy*, a revista da organização *YoNoFui*, da Argentina, que tem sido uma das referências principais para nosso trabalho, o Coletivo Editorial *Tinta Revuelta* afirma que muitas mulheres nesse país “no quieren salir de la cárcel, o piensan en cómo volver porque allí, mal que mal, tienen su primer trabajo formal y sus derechos básicos (malamente) garantizados” (YONOFUI, 2016, p. 5). Ou seja, o cárcere aparece, perversamente, como “un horizonte de inclusión para las mujeres pobres” (p. 5). Esta afirmação faz ressaltar o vínculo entre os presídios e a inclusão social perversa, que nega a amplas parcelas da população seus direitos mais básicos para assimilá-las precariamente num sistema de superexploração econômica (MARTINS, 2008).

Na revista *Los Monstruos Tienen Miedo*, publicação produzida por estudantes presos no Complejo Penitenciario Federal I de Ezeiza, Emiliano Freitas (FREITAS, 2014 apud PARCHUC, 2015, p. 22)² afirma que na Argentina “el joven, pobre, morocho de viserita que ni estudia ni trabaja” é estigmatizado e é combatido como se fosse

un enemigo peligroso venido del infierno. Se habla entonces de inseguridad, de mano dura, de aumento de penas, de bajar la imputabilidad de los menores; lo cual se traduce en el reclamo masivo de más policías, balas y represión. De lo que no se habla es de las causas, como la desigualdad y exclusión social, de la falta de trabajo y salario dignos, de que existe una justicia para pobres y otra para ricos (FREITAS, 2014 apud PARCHUC, 2015, p. 22).

2 Juan Pablo Parchuc é coordenador do Programa de Extensión en Cárceres de la Facultad de Letras de la UBA. Em nosso trabalho de investigação sobre outros projetos com literatura em cárceres da América Latina, chama-nos a atenção a solidez e a abrangência dos trabalhos educacionais em cárceres na Argentina, que já tornaram possível inclusive a abertura de cursos universitários no interior dos presídios.

O paralelo com o que acontece no Brasil (onde recentemente, como na Argentina e no Uruguai, houve uma campanha forte pela diminuição da maioria penal) é evidente. Cá e lá, o “grande medo de uma plebe que se acredita toda em conjunto criminoso e sediciosa” (FOUCAULT, 1999, p. 229) oferece a justificativa principal para colocar mais pessoas no cárcere.

E se, como diz Freitas (2014 apud PARCHUC, 2015, p. 22), não interessa falar – ou se fala pouco – dos motivos que levam uma pessoa à delinquência, é porque esse silêncio resulta muito útil. Foucault (1979), mais uma vez, entre outros autores, descreveu as múltiplas utilidades do delinquente. Inseridos no sistema prisional majoritariamente por pequenos delitos, mulheres e homens sem escolaridade, estigmatizados pela cor de sua pele e pela pobreza, e ainda mais quando marcados socialmente pela infâmia do encarceramento, serão os alvos preferenciais do recrutamento de amplas organizações do crime (bem articuladas ao mercado e ao aparato estatal). Amplamente conhecida desde o nascimento da instituição prisional moderna, no início do séc. XIX, a manutenção dos mecanismos de funcionamento desta verdadeira indústria favorece a reiteração dos discursos sobre a delinquência e alimentam o medo e a aceitação tácita dos aparelhos policiais e de controle.

O presídio faz, assim, parte de uma série de mecanismos de controle social mais amplos, que, com o passar do tempo, só tem se incrementado e sofisticado. Ao mesmo tempo em que assistimos ao aumento exponencial do número de homens e mulheres nas prisões, cresce também o número de pessoas que se isolam voluntariamente nos condomínios fechados, submetendo-se às câmeras de vigilância e aos mais generalizados dispositivos de assujeitamento em diversos espaços (AGAMBEN, 2015; 2011).

Em suma, é por seu encadeamento com todos esses fenômenos complexos que afirmamos que o presídio promove imobilidade e fechamentos. Nossa inconformidade com a ampliação da discursividade do medo, somada ao nosso desconforto com o que chamamos mais acima de bloqueios da universidade, foram mobilizadores importantes de nosso projeto. Sendo assim, sublinhamos que o *Direito à Poesia* não deve ser entendido como uma proposta de

reinserção social para a população carcerária. O que nos mobiliza é outra coisa. Não se trata de fazer algo pelas pessoas privadas de liberdade, mas de fazer algo com elas. Em outras palavras, a ideia do projeto não é pensar a leitura da literatura nos cárceres como espaço de redenção ou no sentido de exemplo moral, comum em muitos projetos realizados com leitura e escrita em prisões. Queremos fugir da armadilha da “reinserção social”, ainda quando bem intencionada, que obscurece a lógica perversa que leva os indivíduos às prisões e projeta sobre eles expectativas alheias à sua história, aprisionando a leitura e a escrita das pessoas que estão lendo nas condições do encarceramento. É, sim, do encontro de nossas múltiplas prisões e do desejo de superá-las que este projeto encontra o seu mais forte motivo.

Nossa proposta é a construção de um espaço aberto e compartilhado, e acreditamos que a literatura pode ser um caminho para tanto. Neste projeto pensamos a literatura no sentido de liberdade, da potencial resignificação dos sujeitos diante de uma experiência nova com a linguagem, e como uma maneira de fugir dos padrões do que se entende por “estar na prisão” ou “estar na universidade”.

Nas atividades que procuramos desenvolver com os participantes das rodas, existe um espaço disponível para refletir e falar, para estar em contato com outros mundos, com outras paisagens, para trabalhar a memória de si e o autorretrato, para, em suma, viver a língua como experimentação.

4. A LITERATURA COMO POSSIBILIDADE

Entre os motivos de nosso interesse por trabalhar com literatura, está a particular relação que ela tem com a lei: a possibilidade de dizer tudo, transpondo os interditos da língua, ou seja, da lei primeira. A literatura apresenta-se como uma “estranha instituição”, segundo Jacques Derrida (2014), que possibilita franquear as interdições e alargar as fronteiras do dizível. Esse poder libertador da literatura é sentido de forma muito especial nos presídios, posto que estes não

só sujeitam corpos, mas também falas. “Cair” preso é, entre outras coisas, ser colocado na posição de quem não tem nada para dizer ou a de quem só pode falar em termos de culpa e arrependimento. As pessoas privadas de liberdade sabem que essas são as únicas coisas que se espera escutar delas.

Por tal motivo, um dos primeiros desafios da nossa oficina é fazer sentir aos participantes que no espaço dos círculos de leitura e escrita podem dizer outras coisas; que a literatura lhes possibilita certo grau de liberdade de expressão, mesmo com a presença – que não é possível apagar – de guardas e muros. De fato, em um ambiente tão vigiado e duro, a literatura possibilita abordar de forma indireta e sutil temas difíceis de serem falados. Ela faculta uma espécie de dizer sem dizer, visto que aquilo que ela diz sempre pode ser outra coisa. Como também observa Derrida, se a literatura se caracteriza pela “possibilidade de dizer tudo de todas as formas”, isso implica a possibilidade de “não querer dizer nada” (DERRIDA, 2008, p. 119): dizer algo sem sentido ou se recusar a dizer algo. Por tal razão, ela oferece um resguardo, permite inclusive manter certa intimidade e segredo; possibilidades que a instituição carcerária tende a anular da vida das pessoas privadas de liberdade.

Em geral, as rodas de leitura acontecem com grupos de dez participantes, além de nós e dos estudantes envolvidos (que gradativamente assumem maior protagonismo na organização dos encontros). Nas duas instituições, há um espaço (uma sala e um galpão) disponível para as atividades educativas ou de trabalho, onde não há grades e onde podemos nos organizar sempre em roda. Idealmente, os encontros deveriam acontecer semanalmente, mas por impedimentos das instituições, temos conseguido realizar encontros quinzenais.

Nas primeiras rodas com cada grupo dedicamos certo tempo a apresentar a UNILA e nossa proposta, bem como a nos apresentarmos entre todos. Além disso, já nos primeiros encontros levamos poesias e textos curtos, a partir dos quais fazemos os primeiros experimentos de leitura conjunta, compartilhando impressões e distintas interpretações. A partir destas leituras iniciais, o grupo começa a afinar-se e sentimos gradualmente a formação de um espaço de confiança. Refletindo sobre a possibilidade de aprendizagem criada

por uma experiência comum de leitura em voz alta, Jorge Larrosa (1999, p. 145) fala do jogo que se estabelece entre os participantes de uma comunidade leitora, jogo esse que tem a ver com a experiência da liberdade e da amizade: a amizade de serem todos fisgados pelo mesmo texto, a amizade de compartilharem esse texto, mas de verem nele coisas diferentes, imprevistas, e de se sentirem todos livres para dizê-lo. Em nossas rodas, poemas, crônicas, contos, fragmentos de romances, ditos populares vão abrindo caminhos (alguns mais, outros menos) para a verbalização de lembranças guardadas, recordações da infância, desejos, frustrações, pequenas e grandes alegrias, desabafos... A partir daí, começamos a apresentar as primeiras atividades de escrita, sempre mobilizadas pela leitura e chamando a atenção para algumas dimensões que o trabalho com as palavras permite explorar (distintas experiências com o tempo; jogos, rimas, ritmos; diferentes possibilidades de narrar uma lembrança; mudança de focos narrativos). Para além de meros exercícios “de estilo”, estas propostas de escrita mobilizam um trabalho bastante profundo de descobertas na linguagem, e de si. Nos encontros seguintes, os participantes leem suas próprias produções, que são comentadas pelo grupo. Percebemos que mesmo antes das rodas, os participantes já trocaram seus textos entre si, o que faz ver que o projeto está acontecendo no presídio mesmo quando não estamos presentes.

Procuramos levar às rodas uma grande variedade de textos literários potencialmente instigantes, já que, citando Cecília Bajour (2012, p. 26), “a escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caíam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta”. Dentre tais textos, incluímos produções que não se ajustam à perspectiva e valores do chamado “cidadão de bem”. Por exemplo, escritos de Charles Bukowski, Horacio Castellanos Moya, Clarice Lispector, Julio Cortázar, Hilda Hilst, entre outros. Além disso, fazemos referência e usamos trechos de obras clássicas que foram escritas no presídio ou por escritores que passaram pela prisão (sejam eles Graciliano Ramos, Oscar Wilde ou Miguel de Cervantes), os quais nos ajudam a exemplificar que, apesar de todos os constrangimentos, do cárcere também podem surgir imagens novas, falas de forte

impacto e com enorme potencial transformador. Com esse mesmo fim, propomos também a leitura de produções literárias contemporâneas da América Latina escritas por presos comuns³, como o brasileiro Luiz Alberto Mendes e a argentina Liliana Cabrera. Estas últimas produções interpelam de forma muito especial aos participantes das oficinas, tanto pela proximidade das experiências a que se referem quanto pelo exemplo poderoso do que pode ser feito e dito por pessoas privadas de liberdade. Aliás, consideramos que contribuir para a circulação das produções verbais dos presos comuns é uma das tarefas mais importantes que podem realizar diversas oficinas como a nossa, atuantes em prisões de todo o continente⁴.

Anteriormente afirmamos que estar preso é ocupar a posição de quem não fala, mas isso não quer dizer que as pessoas privadas de liberdade, em efeito, não falem. Pelo contrário, eles falam e muito: o presídio é um lugar cheio de histórias e de conhecimentos, mas nada disto é escutado fora. Por isso, parte fundamental de nosso trabalho é escutar. Como afirma novamente Cecília Bajour (2012), todo ato de leitura em que se busca abrir significados e expandi-los de modo cooperativo implica na promoção de amplo espaço para a escuta e o diálogo, o qual é tanto mais enriquecedor quanto mais se confie na capacidade dos leitores em se relacionar com os textos que os desafiam ou afetam.

Parte desse processo de escuta é também atender às sugestões de textos que os participantes das oficinas fazem para serem discutidos. Estas têm sido muito diversas: obras clássicas de literatura, letras de músicas de diferentes gêneros (rap, MPB, pop), textos de autoajuda e, inclusive, uma publicidade antiga. Trata-se de uma diversidade de materiais que nem sempre correspondem com aquilo que tradicio-

3 Devemos lembrar que, de certo ponto de vista, a expressão “preso comum” acaba invisibilizando a dimensão política e social do encarceramento em massa.

4 Com o objetivo de colaborar com esta tarefa, em 2018 criamos o blog bilíngue espanhol/português laescriturayelafueraesp.blogspot.com / aescritaeofora.blogspot.com, no qual compartilhamos escritos literários produzidos em prisões ou como resultado de experiências de aprisionamento na América Latina, assim como outros materiais relacionados com esta temática. Para a realização do blog contamos com o apoio do projeto de extensão Laboratório de Tradução da UNILA, coordenado pela professora Bruna Macedo.

nalmente é chamado de literatura, mas que nós lemos como lemos os demais materiais que levamos para oficina: como literatura, mas também como algo que pode não ser (só) literatura.

Não é de nosso interesse rejeitar nenhum material por não ser literário, mas também não achamos pertinente considerar tudo literatura. Antes, interessa-nos as tensões que certos materiais provocam ao que entendemos por literatura. Nas nossas oficinas, tentamos atender aos desafios que as produções verbais que circulam e são produzidas nos presídios colocam aos conceitos e práticas com que trabalhamos na universidade. O que é literatura? Ao nosso ver, só na medida em que essa pergunta não se fecha e que permanece recolocada e desdobrada permanentemente é que é possível vincular a literatura com a promessa de uma democracia por vir, como diria Derrida (2014).

Nesse ponto, radica-se nossa principal diferença com um dos textos que serviram de inspiração para nosso projeto: *Direito à Literatura*, de Antonio Candido (2004). Trata-se de um artigo escrito originalmente em 1988, ano que consolidou na Constituição do país a conquista de uma série de direitos, resultante da participação ativa dos movimentos sociais no lento e limitado processo de transição democrática. Nesse momento tão significativo na história do Brasil, Candido desenvolveu a tese de que, em uma sociedade verdadeiramente democrática, a literatura deve ser reconhecida como um direito fundamental. O nome de nosso projeto, *Direito à Poesia*, assinala uma herança e uma dívida com o esforço de Candido por pensar os vínculos entre literatura, inclusão social e ampliação democrática. Mas nossa concepção do literário não é exatamente a de Candido. Nós não partimos de nenhuma definição do literário que permitiria identificar de forma clara aquilo cuja posse ou acesso teria de ser defendido como direito fundamental. Ao nosso ver, a palavra “literatura” pode nomear coisas muito diferentes e conflituosas entre si, e é na abertura na definição do literário, gerada por esses conflitos, que se pode reconhecer uma abertura democrática. Nossas oficinas nas penitenciárias não só querem brindar acesso a certo conjunto de obras ou permitir o livre exercício da capacidade de fabulação ou ficção dos participantes; também querem ser um espaço em que seja

possível colocar em questão o que se entende por literatura e por direito. Assim, para nós, a palavra “literatura” não só se refere a algo já previamente dado, mas a uma possibilidade, à manutenção de uma possibilidade.

Talvez essa sutil diferença na concepção do literário foi o que nos levou a substituir no nome do nosso projeto a palavra “literatura”, utilizada por Candido em seu ensaio, por “poesia” (e dizemos “talvez” porque estas reflexões são posteriores à escolha). Para nós, na palavra “poesia” ressoa “criação”, a possibilidade do aparecimento de algo novo na linguagem. Igualmente, “poesia” remete ao absolutamente singular. Tradicionalmente, por exemplo, se diz que a poesia, a diferença da prosa, é intraduzível (ou só poderia ser traduzida em novas construções poéticas igualmente singulares). O nome *Direito à Poesia* talvez não queira exprimir mais do que uma reivindicação do absolutamente singular, irredutível e incomensurável. Algo cuja existência seria urgente reconhecer, mesmo aí onde a singularidade é tão profundamente negada, como nos presídios.

5. ANTOLOGIA MÍNIMA DE CENAS DAS OFICINAS

Escolhemos finalizar nosso texto evitando uma solução de “fechamento” e organização das reflexões acima, que, na realidade, seguem abertas e em permanente aprofundamento. Achamos que poderia ser mais interessante atravessar tudo o que foi dito até agora pela descrição de momentos marcantes acontecidos durante as nossas oficinas. Tais cenas, quem sabe, poderão sugerir o que escapa ao esforço de traduzir nossa experiência.

Entre as muitas possíveis, selecionamos algumas das cenas que melhor evidenciam as conexões afetivas e intelectuais, assim como as descobertas poéticas e a multiplicação de significados que se desenvolvem nas oficinas literárias, esse espaço em que se articulam e em que se abrem frestas entre as três instituições sobre as quais refletimos: a prisão, a universidade e a literatura. Sempre que foram

mencionados nomes, eles foram alterados ou reduzidos às primeiras letras do nome e do sobrenome, a fim de preservar a identidade dos envolvidos, salvo em uma situação, a cena 4, onde o nome foi mantido a pedido do participante.

I. LITERATURA SUBVERSIVA

Logo no início do projeto, houve, no primeiro grupo de leitura formado com as mulheres na Penitenciária Feminina, uma participante paraguaia. Acostumada com o contexto da fronteira, Mercedes entendia bem o português, ainda que se expressasse com algum sotaque. Tania, uma das estudantes que impulsionou o início do *Direito à Poesia*, é uruguaia, e a identificação entre elas, como estrangeiras e *hispanohablantes*, fez-se de imediato: longe de casa, encontrar-se com a primeira língua é voltar ao berço. Contudo, nos encontros seguintes, nos demos conta de que a primeira língua de Mercedes não era o espanhol e sim o guarani, que ela era proibida de falar na prisão com outras paraguayas em virtude do receio dos agentes com a comunicação entre as presas em um idioma que eles não dominavam. Ao sabermos disso, para o encontro seguinte selecionamos alguns poemas em guarani, da poeta Susy Delgado, para compartilharmos na roda. Evidentemente, apenas Mercedes poderia lê-los: ela respirou e leu em voz alta, fazendo ressoar entre as paredes do salão aquele idioma proibido.

II. ACONTECIMENTO LITERÁRIO

Um dia, estávamos debatendo se o presídio poderia ser considerado um espaço de produção literária. J.C. não tinha dúvidas: um de seus passatempos era escrever em um caderno histórias e conversas que ouvia na sua cela ou nos corredores. Por isso, em resposta à nossa pergunta, ele abriu seu caderno e nos leu uma delas. Era o início

de 2017 e seu companheiro de prisão observava atentamente e em silêncio uma fenda na parede, até que de repente ele disse: “Olha, o novo modelo de formigas deste ano já começou a aparecer.”

III. NOTA DE RODAPÉ⁵

Certa vez, em outro encontro com as mulheres da Penitenciária Feminina, selecionamos para a roda o conto “Noite de Almirante”, do nosso bruxo do Cosme Velho (ASSIS, 2011). Alguns se lembram do argumento: o protagonista é Deolindo, um jovem marinheiro que, após meses viajando pelos mares, retorna ao Rio de Janeiro, onde irá reencontrar a noiva, de quem se despedira meses antes com juras de amor eterno. Ao encontrá-la, contudo, Genoveva já tem outro parceiro e realmente se surpreende que ele tenha levado a sério a promessa. Interessava-nos bastante nesse conto, entre outras coisas, a irreverência desta personagem feminina, que operava com uma escala de valores e a partir de uma visão de mundo ativa e independente da de seu ex-amado, rompendo com todos os estereótipos das heroínas românticas. A leitura que emergiu da roda, contudo, neste espaço aberto ao novo, nos lembrou uma vez mais que os textos podem interpelar seus leitores de formas inesperadas. A empatia daquelas mulheres não foi com Genoveva, mas sim com Deolindo, reconhecendo no marinheiro esquecido pela noiva o seu próprio abandono.

5 Segundo o Dr. Drauzio Varela (2011), as mulheres privadas de liberdade padecem em grau ainda maior da solidão: afastadas dos filhos e abandonadas pelo parceiro, até os familiares mais próximos acabam se afastando (por muitos motivos, o filho continua sendo visitado pela mãe durante anos; a filha presa não merece a mesma consideração).

IV. AMIZADES E PENAS: UMA HISTÓRIA DE BICHOS E HOMENS

Há outro relato que, como o anterior, gostaríamos de ter incluído em uma das duas antologias que fizemos com os textos resultantes das oficinas na PEF II. Não os incluímos por não ter uma versão escrita deles, só a narração oral. Esse outro relato surgiu um dia em que falávamos sobre a relação entre seres humanos e animais. Então, Israel, um dos participantes, tomou a palavra e começou a contar que há alguns anos ele morou em uma casa com um cachorro e um galo. Os dois bichos se criaram juntos na casa de Israel. Quando filhotes, cachorro e galo compartilhavam o mesmo lugar para dormir (a casa do cachorro) e brincavam com frequência. Mas com o passar dos anos teriam começado a brigar (o cachorro ameaçando morder o galo e o galo ameaçando dar uma bicada no cachorro) e se distanciando. Israel conta que um dia, depois de voltar cansado do trabalho, encontrou toda a roupa que ele tinha deixado estendida no varal do quintal jogada pelo chão, cheia de terra. Não teve dúvida de que o culpado disso era o cachorro e foi bater nele. Mas o cachorro não aceitou a repreensão e reagiu latindo com violência. Então Israel ficou raivoso e começou a tirar da corrente que segurava o pescoço do cachorro, de tal forma que este ficava pendurado sem conseguir respirar. Israel mantinha o cachorro suspenso no ar, olhando como se asfixiava, e assim teria continuado a fazer se não fosse o galo ter aparecido, de repente, batendo as asas e cacarejando alto. Israel, então, soltou o bicho por uns segundos, mas decidiu voltar a tirar da corrente. Nesse momento, o galo avançou sobre ele ameaçando lhe dar bicadas. Essa reação fez com que Israel soltasse definitivamente a corrente pensando: “o galo está defendendo o cachorro”, e se perguntando: “por que eu estou matando esse animal?”. Nós, que escutávamos a história, nesse momento imaginamos um final feliz e edificante, mas o fecho que lhe deu Israel foi diferente. Ele disse: “de qualquer forma nada adiantou: o cachorro foi levado para um sítio longe do galo, o galo terminou em uma panela e eu estou aqui, preso”.

V. RESISTE, UNILA!

No início de julho de 2017, toda a comunidade da UNILA foi surpreendida com a possibilidade de seu fechamento, no conhecido episódio que instigou a reação do movimento UNILA RESISTE⁶. Naqueles dias, estivemos todos envolvidos com a busca de apoios (locais, regionais, nacionais, internacionais) fundamentais para resistir à investida. Antes do recesso das férias, quando suspenderíamos momentaneamente os encontros do *Direito à Poesia* na PEF 2, comentamos com os participantes sobre tudo o que estava acontecendo, inclusive porque eles sabiam a respeito pela TV local. Decorridas algumas semanas, quando retomamos o projeto, pudemos viver um dos momentos mais tocantes naquelas já emotivas semanas: ao chegarmos ao salão, todos nos receberam com uma contagiante alegria, dizendo como haviam sentido falta dos encontros e do projeto. Além disso, haviam organizado entre eles sua própria campanha de resistência, escrevendo suas cartas de apoio à “querida UNILA”.

6 Proposta por um deputado da bancada ruralista, uma emenda “jabuti”, aditiva a uma Medida Provisória que circulava em uma comissão mista na Câmara e no Senado, propunha que a UNILA fosse reunida a dois *campi* da UFPR, criando uma terceira universidade, “para brasileiros” e voltada à “vocação do Oeste do Paraná”, desenvolvendo seus projetos de pesquisa e ensino de forma articulada ao mercado e às empresas agro-alimentícias da região. Em outras palavras, seria o fim do sonho de integra o latino-americana e do projeto da UNILA.

FIGURA 2 – Textos de apoio à UNILA, escritos por iniciativa dos participantes das rodas, em 2017

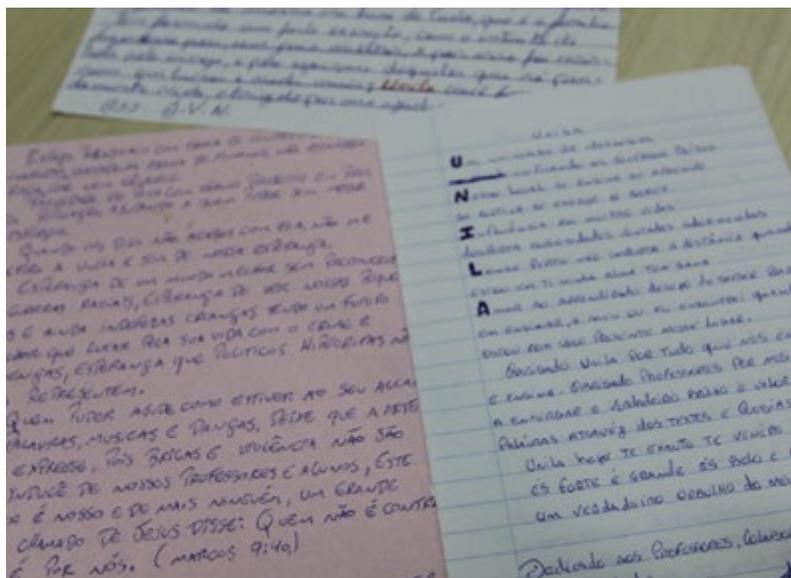


Foto: Sandra Narita (2017).

VI. 120 MINUTOS ROUBADOS

No final do ano de 2016, aderimos à campanha “16 dias de ativismo pelo fim da violência contra a mulher”, que, em Foz do Iguaçu, foi encampada por diversos coletivos feministas, movimentos da sociedade civil e pelo Conselho do Município. Em parceria com outro projeto de extensão da UNILA, coordenado pelos professores Félix Ceneviva Eid e Ladislao Landa, propusemos organizar uma apresentação do grupo Músicas da América Latina para as mulheres da Penitenciária Feminina.

O prof. Félix já havia manifestado o interesse em participar, de algum modo, das atividades na cadeia, mas as dificuldades de nossa entrada no presídio ao longo daquele semestre nos haviam deixado bastante pessimistas sobre o que conseguiríamos fazer. Com o apelo da campanha e o acompanhamento do Conselho do Município, con-

tudo, encontramos uma espécie de portal. Foi inacreditável quando nos vimos adentrando a cadeia pública com 10 pessoas, acompanhadas de violino, charango, dois violões, bombo, microfones, caixas amplificadoras, mesa de som, estantes... A apresentação aconteceu nas próprias galerias onde ficam as celas, para que todas as mulheres pudessem assistir⁷. Fizemos referência à campanha, conversamos e, por duas horas, as paredes cinzas da prisão foram inundadas pela poesia do cancionero popular latino-americano. A alegria, mesmo naquele lugar de desalentos, foi irresistível: canto de trabalho tradicional, chamamé, cueca, marinera, chacarera, landó, capoeira e huaynos andinos que culminavam no aclamado solo de charango. Em nossa despedida, parafraseamos a portuguesa Matilde Campilho, que diz que a poesia, a música ou uma obra de arte não salvam o mundo, mas podem salvar um minuto, um segundo. Pelos olhares e pelos acenos que pudemos trocar com aquelas mulheres, sentimos a cumplicidade de quem conseguiu uma vitória compartilhada contra a tristeza, mesmo que por aquelas duas horas.

FIGURA 3 – Sonia Inés Varela e Febi Aguirre, do projeto Músicas da América Latina



Foto: Nicolás Daniel Perez Macuada (2016).

7 O grupo era composto pelos professores Félix Eid e Ladislao Landa e pelos estudantes Sonia Inés Varela, Febe Mariana Aguirre, Alisson Pereira de Oliveira, Jonathan Cumbicos Gómez e pelo técnico de som Danilo Bogo. Neste dia, conseguimos ainda autorização para fotografar a atividade, o que foi feito por Nicolás Daniel Perez Macuada, estudante do curso de Cinema e Audiovisual. As fotos podem ser vistas e baixadas no link mega.nz/#F!OEAz1CJZ!iGcwJ_QcW2A_oz1GljJcbg.

VII. DESLIZAMENTO DE SIGNIFICANTES

Não sabemos bem se começou pelos agentes penitenciários ou por iniciativa dos participantes do projeto, mas agora, na PEF 2, os encontros de nosso projeto não são mais conhecidos por Roda de Leitura ou Oficina Literária; quando sabem que haverá atividade, todos dizem: “hoje vai ter UNILA”. Nós gostamos muito disso.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN. G. *Do Estado de direito ao Estado de segurança*. 2015. Agamben Brasil. Disponível em: <https://agambenbrasil.wordpress.com/2016/09/20/do-estado-de-direito-ao-estado-de-seguranca-por-giorgio-agamben/>. Acesso em: 7 jun. 2018.
- AGAMBEN. G. *Identidad sin persona*. Desnudez. Buenos Aires: Editora Adriana Hidalgo, 2011. p. 67-78.
- ASSIS, Machado de. *Contos escolhidos*. São Paulo: Martin Claret, 2011.
- BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. *Vários escritos*. São Paulo / Rio de Janeiro: Duas Cidades / Ouro sobre Azul, p.169-191, 2004.
- DERRIDA, J. *Essa estranha instituição chamada literatura: uma entrevista com Jacques Derrida*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- DERRIDA, J. *Literature in Secret: An Impossible Filiation. The Gift of Death*. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press, 2008.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LAROSSA, Jorge. *Sobre a lição: ou de ensinar e aprender na amizade e na liberdade. Pedagogia profana – danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MARTINS, José de Souza. *Reflexão crítica sobre o tema da “exclusão social”*. A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza, classes sociais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 25-47.

MOURA, Marcos Vinícius (Org.). *Levantamento nacional de informações penitenciárias (INFOPEN)*. 2019. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, Departamento Penitenciário Nacional. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017-rev-12072019-0721.pdf>. Acesso em: 28 maio 2020.

NATALI, M. P. Além da literatura. *Literatura e sociedade*, São Paulo, n. 9, p. 30-43, 2006.

PARCHUC, J. P. La Universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones. *Redes de Extensión* / 1 (2015). Disponível em: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/1463/1403>. Acesso em: 7 jun. 2018.

PARCHUC, J. P. *Escribir en la cárcel: acciones, marcos, políticas*. Disponível em: <http://seube.filo.uba.ar/sites/drupalbase.filo.uba.ar/files/Parchuc%20-%20Art%C3%ADculo%20BCN%20publicado.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2018.

PETIT, M. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Ed. 34, 2010.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura*. São Paulo: Ed. 34, 2008.

SEGATO, Rita Laura. El color de la cárcel en América Latina. *Nueva Sociedad*, n. 208, p. 142-161, 2007.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. *Projeto Ipê*. 2014. Disponível em: <http://unila.edu.br/noticias/projeto-ipe>. Acesso em: 10 out. 2018.

VARELA, Drauzio. *Cadeia de mulheres*. Folha-UOL, 31 de março de 2011. Disponível em: <https://drauzioarella.uol.com.br/drauzio/cadeia-de-mulheres>. Acesso em: 10 maio 2018.

YONOFUI. *Yosoy*, n. 2, 2016. Disponível em: <http://tintarevuelta.yonofui.org/yosoy/>. Acesso em: 7 jun. 2018.

CAPÍTULO 13



Educação e transformação social: escola popular de planejamento da cidade

Cecilia Maria de Moraes Machado Angileli

1. INTRODUÇÃO

A Escola Popular de Planejamento da Cidade (EPPC) é uma metodologia de construção de conhecimento colaborativo e solidário que envolve estudantes universitários de toda a América Latina e do Caribe, populações vulneráveis às remoções forçadas e aos processos de injustiça ambiental, movimentos sociais e instituições de direito. Ao longo de diversos encontros itinerantes realizados em universidades locais, em organizações de direitos humanos e nas comunidades vulneráveis às remoções forçadas, os participantes aprofundam temáticas específicas referentes à produção desigual das cidades e aos impactos dos grandes projetos urbanos na região, bem como desenvolvem ações de resistência às remoções. Essa metodologia é resultado de um percurso profissional e acadêmico no qual foram desenvolvidos estudos sobre os processos de produção e apropriação do espaço periférico, planos urbanos e habitacionais, intervenções culturais e ações de resistência a inúmeros processos de violações de direitos nestes territórios.

Assim, neste texto, pretendo resgatar e apresentar o processo que levou à criação da EPPC, sua evolução metodológica e o protagonismo dos sujeitos envolvidos – em especial no período em que foi

desenvolvida com a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), se constituindo como um espaço efetivo de integração cultural e de fusão de saberes acadêmicos e populares (período de 2001 a 2018). Também são apresentadas as conquistas obtidas e as aprendizagens, bem como os desafios que se apresentam na continuidade deste trabalho.

2. A ESCOLA POPULAR: PRINCÍPIOS E SUA EVOLUÇÃO METODOLÓGICA

A Escola Popular de Planejamento da Cidade é uma metodologia de construção de conhecimento que se constitui pelo encontro potencial de pessoas e grupos, com diversos saberes e culturas, e que, de forma solidária, reinventam as cidades, o destino de suas margens, suas beiras. Essa construção de conhecimento busca soluções para superação das violações de direitos humanos e urbanos e propõe outras formas de urbanização não segregada. Busca-se, também, para além do acesso pleno aos recursos dos territórios, uma urbanização que se dê pela prática do direito coletivo: o direito à cidade. Assim, este trabalho, feito a muitas mãos, se estrutura pela transformação do território, não sendo possível esse processo sem passar pela transformação dos sujeitos, e vice-versa, sendo um exercício de poder coletivo (LEFEBVRE, 1991).

Essa metodologia está em construção há mais de 17 anos, sendo lapidada a cada nova experiência de campo em comunidades populares urbanas e rurais. Sua origem data de 2001, quando, ainda recém-formada em Arquitetura e Urbanismo, descobria o meu lugar de fala como profissional, pesquisadora, mulher, negra, periférica, percorrendo mais de 300 favelas brasileiras em regiões de serra, sertão, litoral e fronteira. Nessas paisagens, foram muitas as descobertas fundamentais, pois nelas aprendi e identifiquei um importante princípio: as paisagens – em especial as periféricas e autoconstruídas – não devem ser compreendidas e planejadas apenas com procedimentos de estudo e intervenção prontos/padronizados, concebidos

a partir de um enfoque universalista tão distanciado que exclui o seu caráter local; antes, pelo contrário, sua compreensão passa pelo entendimento de suas peculiaridades, ligadas diretamente a diversos patamares de significações culturais, bem como pelo domínio de um quadro de referências teóricas das condições estruturais dessa paisagem.

Não privilegiar o olhar macrossociológico, nesse sentido, é um desafio. Mesmo entendido por muitos como insuficiente para compreender as especificidades dessas paisagens, essa escala de conhecimento ainda determina muitas políticas públicas. Um erro, já que reforça constantemente a leitura desses territórios como uma superposição homogênea de carências, negando – ou mesmo não reconhecendo – outros aspectos que também compõem essas realidades e que são revelados na dimensão de seu cotidiano (ANGILELI, 2012). É a partir do reconhecimento dessas diferenças, do que emerge em meio a forças estruturais, que podemos reconhecer o que resiste e pode ser transformador; porque a paisagem não reflete só o desenvolvimento econômico que ela enfrenta, mas a sua organização social e os modos de ser de sua gente. As pessoas que percorrem e vivem esses lugares diariamente detêm o saber de quem constitui a própria paisagem, e isso deve ser valorizado (ANGILELI, 2012). Para tal, precisamos de escolhas epistemológicas que fortaleçam o saber pela experiência, o contato com o outro e a paisagem, onde descobrimos suas formas, seus conflitos e como eles nos tocam.

Como pesquisadores, também precisamos de uma outra postura: de querer se expor e provar, podendo isso ser entendido também como um exercício de alteridade. Foi a partir dessas escolhas que se desenhou essa metodologia, sempre pautada pela beleza do partilhar ativo entre pesquisadora e moradores, abrindo-se para contribuições da educação libertária¹, entendendo o outro como igualmente construtor de conhecimento – processo que nos convidou a novos desafios o tempo todo. Assim, desde o início, ficou muito claro que não bastaria buscar a superação das desigualdades nos territórios se essa busca não estivesse associada à superação conjunta das barreiras de acesso ao conhecimento e de sua construção.

1 Conceito criado pelo educador Paulo Freire (2000).

A seguir é apresentado um quadro síntese da evolução desta metodologia (QUADRO 1). Não foram os livros que determinaram os caminhos de pesquisa e ação; ao contrário, foi o pisar no chão nesses territórios em disputa e percorrer suas vielas, entrar nas casas e barracos e aprender a história do lugar a partir das histórias das pessoas. Assim, a cada encontro apresentavam-se novos desafios metodológicos, novos temas, autores e conceitos.

QUADRO 1 – Evolução da metodologia de 2001 a 2018

PERÍODO	PROCESSO	COMPREENSÃO
2001 a 2003	Elaboração de planos habitacionais e urbanos em mais de 300 favelas em regiões de serra, sertão e litoral. Equipe interdisciplinar composta por urbanistas ativistas, artistas plásticos, fotógrafos, atrizes, coletivos feministas, desvelando as paisagens também na dimensão do cotidiano.	A IMPORTÂNCIA DA REALIDADE CONCRETA , somente estudos estruturais não dão conta das dinâmicas destas paisagens.
2004 a 2007	Mestrado – “Paisagens Reveladas no Cotidiano da Periferia”. Estudo da produção e apropriação dos espaços de favelas em áreas de risco e importância ambiental em São Paulo a partir da história de vida dos moradores.	O POTENCIAL DAS FAVELAS, A FORÇA DE SEUS MORADORES E SUA BELEZA não podem ser considerados somente como uma sobreposição de carências.

PERÍODO	PROCESSO	COMPREENSÃO
2007 a 2012	Doutorado – “Chão”. Estudos colaborativos sobre o cotidiano das favelas e organização de ações para solucionar situações de risco ambiental e de despejo. Organização inicial de uma rede de trabalho entre universidades, moradores, movimentos sociais e instituições de direitos.	SUPERAÇÃO DA BARREIRA ENTRE OS SABERES , a necessidade do reconhecimento da importância dos que compõem o território estudado, na construção de conhecimento e ações de resistência às remoções. POSSIBILIDADE DE AÇÃO: Organização de rede de resistência articulando movimentos sociais, moradores, instituições de direitos.
2012 a 2014	Com a ampliação dos despejos em todo o país, foi organizada, com outros pesquisadores e universidades, uma metodologia para dimensionar o tamanho dessa violência na cidade de São Paulo. Organização de mapas e dados estatísticos sobre as remoções forçadas, em curso e previstas. Continuidade e ampliação da rede de articulação universidades - comunidades - instituições de direito. Trabalho denominado Observatório de Remoções da Cidade de São Paulo.	AÇÃO EM REDE para se antecipar aos processos violentos de remoção.

PERÍODO	PROCESSO	COMPREENSÃO
2013 a 2014	<p>Essa metodologia é ampliada para o ABC Paulista, porém meu objetivo era fortalecer o protagonismo dos movimentos sociais na construção deste conhecimento.</p> <p>A metodologia foi desenvolvida e detalhada no meu pós-doutorado na UFABC, sendo o projeto encaminhado pela FAUUSP e UFABC para a Fundação Ford de Direitos Humanos, que apoiou a pesquisa nos anos seguintes.</p>	<p>O PROTAGONISMO DO POVO NA CONSTRUÇÃO DESTES CONHECIMENTOS E AÇÕES. Neste momento, foi desenhada a Escola Popular de Planejamento da Cidade.</p>
2014 a 2015	<p>Desenvolvimento de uma metodologia a ser aplicada. Assim, além dos procedimentos de dimensionamento das remoções e das redes de atuação, foi resgatado o processo de protagonismo dos moradores das áreas vulneráveis às remoções na construção do conhecimento. Nos anos seguintes, a Fundação Ford de Direitos Humanos financiou o projeto coordenado pela FAUUSP, UFABC e UNILA na Fronteira Trinacional.</p>	<p>DESENVOLVIMENTO DE UMA METODOLOGIA a ser replicada por universidades e movimentos sociais.</p>

PERÍODO	PROCESSO	COMPREENSÃO
2015 a 2018	A metodologia é aplicada em SP e na Fronteira Trinacional-PR. O desenvolvimento se dá de forma diferenciada nos dois estados devido aos diferentes contextos territoriais, arranjos políticos, culturais e de violência. Na fronteira, a metodologia se efetiva como construção colaborativa de conhecimentos associando pesquisa-ação e educação popular e se estendendo do meio urbano ao rural, sendo denominada Escola Popular de Planejamento da Cidade – EPPC. Ampliação da rede de ação com apoio de universidades e movimentos sociais na América Latina, e consolidação da parceria entre UNILA e Defensoria Pública do Estado do Paraná - NUFURB.	AVANÇO METODOLÓGICO - INOVAÇÃO SOCIAL / INTEGRAÇÃO / INTERCULTURALIDADE , ampliação dos estudos e ações com a articulação interna na universidade entre ensino - pesquisa - extensão, envolvendo nos dois primeiros anos do projeto mais de 200 voluntários de toda a América Latina.

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

No período apresentado acima, de 2001 a 2018, os trabalhos associaram análises estruturais de produção das paisagens periféricas e suas questões cotidianas. O aprendizado foi garantido pelo partilhar de consciências e experiências e pela constante possibilidade de reinventar procedimentos, adaptando-os muitas vezes. Essa construção de procedimentos colaborativos foi um processo formativo muito rico e complexo, já que poderia ser redirecionado para pontos de análise não previstos a qualquer momento, sendo um dos

potenciais da pesquisa-ação² (ANGILELI, 2012). Franco apresenta esse processo da seguinte maneira:

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador, a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Neste caso a metodologia não se faz através das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo desta modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão correndo em si próprio e no processo. É também por isto que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos (FRANCO, 2005, p. 535).

É importante reforçar que a construção metodológica se deu em paralelo ao fomento da construção de redes de atuação contínuas e flexíveis. Dessa forma, a cada período de trabalho, fomentavam-se novas redes de pessoas e organizações interagindo entre si. Em algumas situações, esses sujeitos já tinham conexão prévia; em outras, não. Porém, mesmo quando existia um contato anterior, em geral não existia um objetivo comum de estudos e ações. Assim, nessa metodologia criaram-se redes em torno de questões comuns nas comunidades trabalhadas, ampliando a capacidade de realização a partir de visões e saberes diferentes.

O fortalecimento desse processo se dá sem reforçar um protagonismo contínuo da universidade, permitindo, ao longo do tempo, novas conexões, em que os sujeitos que compõem essa rede não só se conhecem, mas se articulam sem a intermediação do projeto acadê-

2 É preciso dizer que não escolher modelos tradicionais de pesquisa não significa negar práticas consagradas, mas ter a liberdade de rever tradições de pesquisa e, quando necessário, reafirmá-las. O rigor científico está na coerência epistemológica e não no cumprimento de um ritual de ações (FRANCO, 2005, p. 498). A teoria, assim, está na pesquisa como um recurso para reflexão e desenvolvimento da pesquisa e da prática, não como modelos a serem adotados (ELLIOTT, 1994 apud TRIPP, 2005).

mico inicial. Assim, não só moradores, defensores, mas também estudantes e professores envolvidos no trabalho promovem novas parcerias e desenvolvem novos estudos e ações de forma autônoma no mesmo território; tornam-se todos protagonistas em busca de soluções para as problemáticas da paisagem³. No QUADRO 2 são apresentadas algumas das redes formadas no período de 2008 a 2018.

QUADRO 2 – Evolução da rede e o potencial colaborativo entre universidades – movimentos sociais – instituições de direitos, de 2001 a 2018

UNIVERSIDADES	MOVIMENTOS SOCIAIS	INSTITUIÇÕES DE DIREITO
2008 / 2012 _ PROJETO CHÃO _ Objetivo: organizar os estudos e ações contra as remoções forçadas na Zona Norte de São Paulo		
FAUUSP	UMM	DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO, OAB SÃO PAULO E ESCRITÓRIO MODELO DA PUC
2012 _ OBSERVATÓRIO DE REMOÇÕES _ Objetivo: mapear os grandes projetos da cidade de São Paulo e as comunidades afetadas		
FAUUSP, PARIS X, RUTGERS UNIVERSITY, UFABC	UMM, FLM, CMP, ASSEMBLEIA POPULAR	DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO, ESCRITÓRIO MODELO DA PUC E MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL

3 Mesmo que a organização inicial desses elementos se dê em torno da pesquisa (que funciona como um ponto hiperconector ou polo de convergência), o objetivo é que, ao longo desse processo, não haja essa intermediação. Isso é uma armadilha do campo, pois se colocar como intermediário empodera o pesquisador perante as conexões e fortalece a dependência à investigação, mas contraria o princípio de rede proposta, a horizontalidade e a descentralização. Ao mesmo tempo, não é possível não ser um hiperconector no início da pesquisa, ou mesmo não é possível eliminar essa característica de forma brusca, já que poderia, segundo Barabasi (WWF-Brasil, 2003), romper o tecido de conexões e, assim, o desligamento de pequenas redes. Mesmo assim, a busca deve ser continua pelo equilíbrio, sendo este um processo que também gera conflitos e lutas de poder (ANGILELI, 2012).

2013 / 2014 _ OBSERVATÓRIO DE REMOÇÕES _ Objetivo: mapear os grandes projetos das cidades do ABC Paulista e as comunidades afetadas		
FAUUSP, PARIS X, RUTGERS UNIVERSITY, UFABC E UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU	UMM, FLM, CMP, ASSEMBLEIA POPULAR E MDDF	DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO, CENTRO GASPAR GARCIA DE DIREITOS HUMANOS E MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL
2014 / 2018 _ ESCOLA POPULAR DE PLANEJAMENTO DA CIDADE _ Objetivo: mapear os grandes projetos da Fronteira Trinacional e as comunidades afetadas, bem como propor planos alternativos às remoções forçadas		
UNILA, UFABC, FAUUSP, UNIOESTE, UNIVERSIDADE MEDELLIN	UMM, MST, SINDIPIURB, AMO BUBAS, BRIGADAS POPULARES, MNLM E CNI	DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ E CENTRO DE DIREITOS HUMANOS E MEMÓRIA POPULAR

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

3. A ESCOLA POPULAR NA FRONTEIRA TRINACIONAL: O CONTEXTO DAS REMOÇÕES FORÇADAS NO TERRITÓRIO

A existência de um número considerável de projetos urbanos que implicam em remoção de assentamentos populares não corresponde necessariamente ao conhecimento e divulgação da dimensão e impacto desse processo. Há tanto um desconhecimento, como também uma subestimação dos reais impactos de tais projetos, enfatizando-se as modificações no valor do solo e de sua função física espacial, e do atendimento habitacional proposto às famílias atingidas em forma de aluguel social, indenização ou unidade habitacional. Não há igual destaque a todas as violências que se dão, de forma sucessiva, no cronograma do despejo.

As populações envolvidas que tentam resistir a tais processos sofrem com a falta de informação, a insegurança, a cooptação de lideranças, a destruição e a tentativa de reconstrução de suas redes sociais, terminando com o deslocamento involuntário para novas áreas de fragilidade ambiental ou de risco. Esse processo violento, de longa duração, em grande parte das vezes amplia a vulnerabilidade em que essas comunidades se encontram, pois terão que se adaptar a novos projetos ou moradias alheias a sua história e cultura, assim como se adaptar a novos territórios em disputa.

No contexto fronteiriço, essa realidade se apresenta a partir da reestruturação urbana e social da região, com a implantação de grandes projetos públicos e privados. Esses projetos são pensados para áreas urbanas e rurais que possuem grande concentração de ocupações e bairros populares, fortalecendo um processo histórico de expulsão da população mais pobre para áreas distantes.

Somente na cidade de Foz do Iguaçu nos últimos anos vêm sendo pensados pelo poder público, investidores nacionais e internacionais, multinacionais do turismo, rede hoteleira, Itaipu, conselho econômico e social do município, entre outros agentes, dezenas de grandes projetos urbanos que visam a “revitalização” da cidade. Essas mudanças estão em curso e se dão com a construção e planejamento de parques, condomínios residenciais de luxo, novos hotéis, bases de segurança, nova ponte de acesso ao Paraguai, novos eixos rodoviários, portos secos de grande dimensão, teatro municipal, centro cultural, balneários, autódromo, centros comerciais, entre outros. São dezenas de intervenções, em um contexto de cerca de 280.000 habitantes, que promoverão novas formas de acumulação e consumo do território, tornando a fronteira um espaço com grande potencial para novos produtos imobiliários.

São desastrosos os efeitos gerados sobre o preço da terra somente com a especulação gerada com a divulgação destes grandes projetos. Porém, é importante reforçar que só existem análises conjuntas dos impactos desta reestruturação urbana e social da fronteira fomentadas pela EPPC – UNILA. Em geral, esses projetos são analisados, aprovados e têm seus estudos de impacto ambiental constituídos de

forma isolada, não considerando os efeitos desta sobreposição de intervenções no território⁴.

Em meio à ausência de debate, associada a estratégias de *marketing* urbano, os impactos sociais de tal reestruturação são diluídos. Assim, a cidade de Foz do Iguaçu vem sendo apresentada sob outras imagens que não só a de “Maravilhas da Natureza”, mas como “Destino do Mundo”, “Hub do Mercosul e Países Andinos” e “Cidade de Eventos”. O turismo se amplia para o setor empresarial formal, que, de acordo com o Fundo de Desenvolvimento Empresarial da cidade, é estratégico para o desenvolvimento e a mudança da imagem como a cidade dos sacoleiros, contrabando, tráfico de drogas e armas.

Trabalha-se o consenso entre a população da região sobre a necessidade da transformação dessa paisagem. No senso comum, não é associado a um projeto imposto por parcerias público e privadas, e, sim, como a realização de um “desejo” da cidade, sendo lançado estrategicamente em paralelo a uma série de discussões e debates sobre a crise na região. De acordo com Vainer (2000, p. 94), “a crise em si não é condição para legitimar os grandes projetos urbanos e sim sua percepção”. O autor lembra que o sentimento de “união para a salvação urbana” pode ser passageiro. Sendo assim, ele deve ser estimulado a se transformar em patriotismo de cidade. Dessa forma, utilizando-se da percepção da população sobre a crise na região de fronteira, é fortalecida a instauração do discurso ideológico de requalificação urbana e ambiental, legitimando um projeto hegemônico de cidade no qual a população pobre moradora dessas regiões não irá usufruir dessas transformações, mantendo, desta maneira, sua condição de subcidadão. Nesse sentido, “reproduz-se uma forma de expansão urbana extremamente dilapidadora para aqueles que não têm recursos econômicos e políticos para pagar o preço de um progresso altamente espoliativo” (KOWARICK, 2000, p. 28).

A partir dos desafios territoriais brevemente apresentados, deu-se início aos trabalhos da Escola Popular de Planejamento da Cidade na cidade de Foz do Iguaçu, em novembro de 2014. A seguir, são

4 O detalhamento desses estudos, com o mapeamento dos projetos, está no capítulo “Escola Popular de Planejamento da Cidade” (ANGILELI, 2017).

apresentadas imagens de alguns dos projetos previstos para a região e que fortalecerão o processo de gentrificação⁵ (FIGURA 1).

FIGURA 1 – Foz do Iguaçu – a cidade como mercadoria

Em um contexto de 280.000 hab. Mais de 30 grandes projetos urbanos - Públicos/Privados
Uma das maiores valorizações Imobiliárias do Estado do Paraná



Residenciais de Alto Luxo, Shoppings, Parques Temáticos, Ruínas Jesuíticas, DreamWork, Parque dos Dinossauros

Ampliação Aeroporto Internacional, Autódromo Internacional, Parque Linear com Restaurantes, Teatro, Segunda Ponte de acesso ao Py, Hoteis (maior da AL), Porto Seco (maior da AL), Parque Tecnológicos, Pólo Industrial Py...

Fonte: Imagens públicas, extraídas de sites que divulgam os empreendimentos previstos na cidade de Foz do Iguaçu.

4. ADEQUAÇÕES DA METODOLOGIA NA FRONTEIRA TRINACIONAL

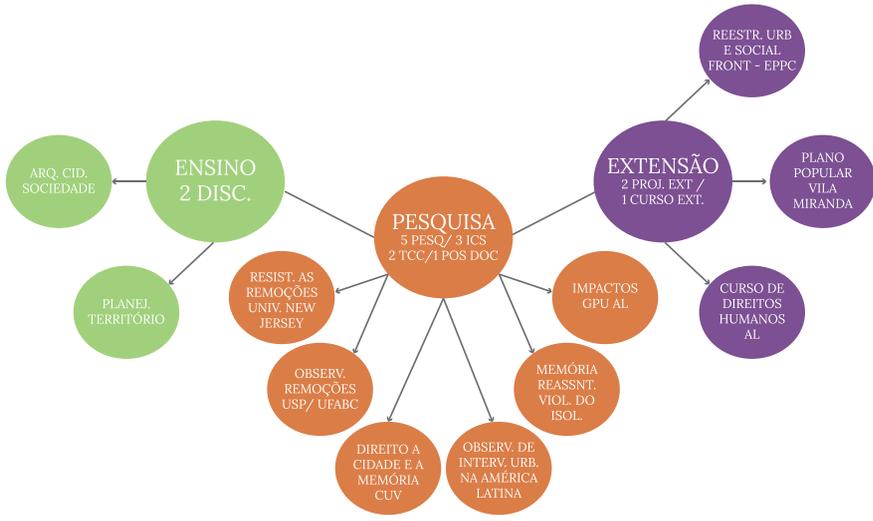
No período de desenvolvimento dos trabalhos da EPPC na Fronteira Trinacional, alguns elementos metodológicos podem ser destacados como essenciais: 1) associação da pesquisa-ação à educação popular; 2) a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; 3) a articulação e o estudo associado entre áreas de remoção forçada e reassentamento habitacional.

⁵ Criado por Neil Smith, esse conceito resume o processo de valorização e aburguesamento de áreas urbanas a partir de processos de revitalização e que geram a expulsão de sua população original.

O primeiro destaque se dá pelo potencial associativo das duas metodologias – pesquisa-ação e educação popular – a diversos procedimentos de cunho etnográfico. A pesquisa-ação, como um método que permite uma investigação em que os participantes questionam sua própria prática, e a educação popular, como um método de educação que valoriza os saberes populares e culturais como base para a construção do conhecimento.

No segundo destaque, temos a articulação entre ensino (duas disciplinas), pesquisa (seis projetos) e extensão (três projetos), e que reuniu, somente nos dois primeiros anos de atividade da EPPC, mais de 220 voluntários (discentes de toda a América Latina, docentes, representantes de organizações sociais), como pode ser visto na FIGURA 2.

FIGURA 2 – Articulação entre ensino, pesquisa e extensão universitária
 PRODUÇÃO COLABORATIVA QUE ARTICULA NA UNIVERSIDADE / UNILA



NÚMERO DE PESSOAS ENVOLVIDAS NA UNIVERSIDADE

ENSINO = 90

PESQUISA = 30

EXTENSÃO = 100



DURAÇÃO DO PROJETO - FASE 1
24 MESES - DEZ 214 / DEZ2016

PESSOAS VOLUNTÁRIAS - **220**
POR AÇÃO - MÉDIA **30 PESSOAS**

BOLSISTAS TOTAL - **6**
BOLSAS - **3**
1 BOLSA IC - **16 MESES**
1 BOLSA IC - **10 MESES**
1 BOLSA IC - **6 MESES**
Fundação Ford

BOLSAS - **3**
2 BOLSAS - **10 MESES**
1 BOLSA IC - **6 MESES**
Pro Extensão UNILA

APOIO / RECURSOS

UNILA / TRANSPORTE E IMPRESSÕES (PARCIAL)
COMUNIDADES / ALIMENTAÇÃO

Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

O terceiro destaque é referente ao estudo associado das áreas de remoção e de reassentamento no território. Isso porque, em geral, as remoções em Foz do Iguaçu são legitimadas pelo reassentamento das famílias em áreas distantes da sua rede social, sem infraestrutura, e, por vezes, em áreas consideradas focos de pressão ambiental por serem contaminadas. Assim, entende-se que o reassentamento também é uma das violências do processo de remoção, que legitima tais transformações urbanas. De acordo com a Relatoria Especial da ONU de Direito à Moradia, o direito à moradia significa mais do que um teto e quatro paredes; significa ter um padrão de vida adequado. A moradia precisa ter qualidade, estar próxima a equipamentos e serviços públicos, ser adequada culturalmente, ter um custo acessível, e seus moradores têm que ter a segurança de permanência. A partir desses entendimentos, foram feitas adequações na metodologia, sendo ela atualmente organizada em quatro etapas, apresentadas no QUADRO 3.

QUADRO 3 - Etapas atuais de trabalho

1. ESTRUTURA DA BASE DA REDE DE ESTUDOS COLABORATIVOS
1.1 Organização de projetos na temática de ensino, pesquisa e extensão universitária, para o desenvolvimento da base de estudos sobre os conflitos no território e identificação dos atores envolvidos.
2. IDENTIFICAÇÃO DAS ÁREAS VULNERÁVEIS A VIOLAÇÕES DE DIREITOS HUMANOS E URBANOS
2.1 Identificação e mapeamento das áreas de moradia irregular nos territórios (meio rural e urbano).
2.2 Levantamento de dados sobre grandes projetos a serem implantados em até 20 anos nestes territórios (localização, dimensão, investimentos previstos).
2.3 Mapeamento com a sobreposição destes dois contextos de informações, gerando a identificação das comunidades vulneráveis e dos impactos relacionados.
2.4 Identificação dos atores envolvidos nos grandes projetos previstos (investidores, construtoras, empresas), bem como os recursos empenhados.
2.5 Construção de uma base de dados disponível <i>on-line</i> (blog).
3. CONSTRUÇÃO DA REDE DE ATUAÇÃO
3.1 Identificação dos atores estratégicos nas áreas vulneráveis (lideranças locais da comunidade, poder público, instituições de defesa de direitos humanos e urbanos).
3.2 Reuniões com os atores envolvidos, promoção de diálogos e mediação social.
4. ESTUDOS COLABORATIVOS E EDUCOMUNICAÇÃO
4.1 Estudos internos nas comunidades e ações específicas de diagnósticos e comunicação social (questionários, abertos e semiestruturados para análise do perfil socioeconômico, estudos de história oral, levantamentos do meio físico, mapeamentos sociais sobre as redes estabelecidas, bem como sobre os deslocamentos no território, análise tipológica das moradias, entre outros), como suporte para a elaboração de planos alternativos às remoções forçadas, a serem entregues a instituições de direito para a defesa da comunidade.
4.2 Derivas no território, debates entre comunidades vulneráveis às remoções forçadas e comunidades reassentadas, formação com as comunidades sobre os estudos realizados para aprofundá-los.

4.3 Organização de ferramentas de comunicação social para a difusão do conhecimento produzido (jornal popular, rádio poste, cartões-postais, cartilhas sobre direito à moradia, cordéis de memória popular).

4.4 Organização de campanhas de comunicação e intervenções culturais.

4.5 Formação popular sobre todo o conhecimento construído colaborativamente, e sobre os direitos da população.

5. PLANOS ALTERNATIVOS ÀS REMOÇÕES

5.1 Organização de planos alternativos às remoções forçadas e auxílio na implantação destes.

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

5. O PAPEL ATIVO DE DOCENTES E ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE TODA A AMÉRICA LATINA – EPPC 2014 A 2018

A EPPC, em seus quatro anos de ação, possibilitou processos de formação colaborativa e integração intercultural, além de promover o protagonismo estudantil na proposição de soluções para a qualificação do ambiente habitado. Associou ensino, pesquisa e extensão, se articulando com diversas universidades, movimentos sociais e instituições de direito, sendo uma metodologia já replicada em outras IFES.

Mesmo com a multiplicação da metodologia, percebemos, em diálogo com os outros espaços de educação superior, que a experiência colaborativa estabelecida na EPPC, em especial nos dois primeiros anos de trabalho, não foi replicada com o mesmo sucesso. Entendemos que isso se deva pelo perfil estudantil da UNILA, caracterizado pelo compromisso político e humano, e uma clara empatia com as populações envolvidas e suas vulnerabilidades. Muitos desses estudantes da UNILA, vindos de diversos países da América Latina e do Caribe, são de famílias de baixa renda e estão estudando na Fronteira Trinacional com auxílios restritos para moradia e alimentação. Nesse sentido, percebemos, a cada ação desenvolvida, um comprometi-

mento profundo decorrente, também, do reconhecimento de classe. Na FIGURA 3, é possível ver parte dos encontros e ações realizadas pela EPPC ao longo destes quatro anos, articulando ensino, pesquisa e extensão, em parceria com movimentos sociais, comunidades e instituições de direitos.

FIGURA 3 – O povo latino-americano como protagonista da construção de conhecimento



Fonte: EPPC base de dados de campo.

6. CONQUISTAS E APRENDIZAGENS

A reestruturação urbana e social descrita anteriormente tem atingido, nos últimos anos, diversas comunidades da Fronteira Trinacional. Uma das principais comunidades afetadas, acompanhada de perto pela EPPC, é a comunidade Bubas, localizada na região sul do município de Foz do Iguaçu, no estado do Paraná, Brasil.

Essa comunidade sofre com a possibilidade da implantação, nos próximos anos, de grandes projetos continentais de infraestrutura viária. Iniciada em 2013, teve sua reintegração de posse determinada no mesmo ano. A EPPC realizou mais de 50 ações colaborativas e solidárias, com o apoio de instituições de direito, como a Defenso-

ria Pública do Estado do Paraná e movimentos sociais, e promoveu, com pouco recurso financeiro, a reversão do processo de reintegração de posse da ocupação Bubas. A ocupação Bubas é a maior ocupação urbana do estado do Paraná, sendo esta uma decisão jurídica histórica⁶ que beneficiou mais de 5.000 pessoas. Na FIGURA 4, são apresentadas parte dessas ações (mapeamentos, debates, pesquisas, formações, articulações políticas, campanhas) organizadas em rede.

FIGURA 4 - Algumas das ações realizadas na Ocupação Bubas



Fonte: Livro *Observatório de Remoções* (ANGILELI, 2017).

Também foram ampliadas as ações para outras ocupações, favelas, assentamentos do campo e conjuntos habitacionais na região, além de estudos de áreas contaminadas, gerando novas ações de defesa à moradia digna. Assim, ampliou-se muito a demanda de trabalho da EPPC: 1) Ocupação Bubas 2014 – 2018; 2) Cidade Nova II 2015 – 2018; 3) Acampamento MST Chico Mendes Matelândia – 2018; 4)

6 O detalhamento das ações realizadas pela EPPC pode ser visto no livro *Observatório de Remoções*, promovido pela Fundação Ford de Direitos Humanos 2015 – 2017 (ROLNIK et al., 2017).

Comunidade Horta da Maria Vila C – 2018; 5) Ocupação Congonhas – 2018; 6) Conjunto Habitacional Lagoa Dourada – 2018. Todos esses casos são acompanhados pelo Núcleo Itinerante das Questões Fundiárias e Urbanísticas (NUFURB) da Defensoria Pública do Estado do Paraná.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS DESAFIOS QUE SE APRESENTAM PARA A CONTINUIDADE DO TRABALHO

São muitos os desafios para a continuidade de um trabalho tão orgânico com o território. Podemos mencionar: 1) as superações históricas de barreiras entre os saberes populares e acadêmicos; 2) o esforço por outros olhares sobre a paisagem que não se reduzam a estudos hegemônicos macrosociológicos sobre as periferias; 3) a necessidade de avanços pedagógicos que deem conta do potencial das universidades periféricas, como a UNILA, com ampla diversidade cultural e social; 4) a continuidade de políticas de permanência que garantam a manutenção fundamental do perfil estudantil hoje acolhido nas instituições de ensino superior, e que podem ser alteradas a partir de cortes orçamentários previstos para os próximos anos.

Em meio a esses desafios, existe uma grande força em desenvolver um projeto como este nessa jovem universidade que se propõe “sem muros e sem fronteiras”. Na UNILA, a experiência da pesquisa-ação associada à educação popular se fortaleceu com a interculturalidade e com o protagonismo do povo na universidade, ampliando a nossa capacidade de reflexão e ação. Assim, pensar os espaços periféricos e sua gente passou pela redefinição de leituras dessas paisagens a partir da contribuição dos discentes que vêm de áreas rurais e/ou andinas ou de espaços populosos e urbanizados, de favelas ou bairros formais, de toda a América Latina e do Caribe.

Entendo, nesse contexto, que a evolução da metodologia da EPPC não se dá descolada dos avanços de políticas que permitiram a abertura da universidade para um público muito mais plural a partir das

cotas e das políticas de permanência estudantil. Foi assim que cheguei à universidade pública em 2004, e foi a partir dessas políticas que acolhi e tive a oportunidade de me reconstruir como educanda/educadora, com esses novos grupos que nunca tiveram acesso aos espaços de ensino público superior.

Nesse sentido, de forma histórica, entendo que quando o povo passa a disputar os espaços de educação superior públicos e gratuitos, a universidade amplia sua capacidade enquanto instituição que deve fortalecer o desenvolvimento social nos territórios em que está inserida. Esses que lutam para se manter, mesmo distantes de suas redes sociais, com pouco ou nenhum auxílio financeiro, são efetivamente os responsáveis por tensionar a universidade a fazer outras escolhas de construção de conhecimento, pautada pela articulação com movimentos sociais, com a imersão na realidade concreta, buscando ser a ponte entre os que ainda estão fora dela.

A academia precisa compreender que não é necessária a “tolerância” a essa diversidade, e sim a “celebração”, pois é um privilégio ter o povo na sua composição. A entrada dos indígenas, negros, assentados do campo e da cidade, refugiados e trabalhadores nas universidades públicas representa um grande movimento político, e a integração desses conhecimentos tem função social inestimável. A EPPC na UNILA, nesse contexto, só reforçou algo que deve ser inerente à função social estratégica dessas universidades do período de expansão, que é a de chegar a lugares distantes dos centros históricos de construção de conhecimento e fomentar novas demandas de produção científica, bem como fortalecer a inclusão na educação (ANDIFES, 2017).

Espero que, em meio a um contexto de incertezas sobre a continuidade de políticas de ingresso e permanência desses estudantes nos espaços públicos de Ensino Superior, busquemos, como comunidade acadêmica, avançar ainda mais na busca de uma cultura universitária que queira estar fora de seus muros, interferindo nas desigualdades de nossa sociedade. Isso será possível na medida em que essa comunidade estiver aberta a uma outra forma colaborativa de construção de conhecimento, não hierárquica, manifesta em seu dia a dia pela troca de saberes do povo representante de tantos países,

problematizando a realidade da América Latina e fazendo emergir soluções.

Na prática, na UNILA (com licença poética) temos o privilégio de ser, como EPPC, ao lado de alguns trabalhos acadêmicos da instituição, o próprio processo de formação sobre a integração da América Latina, para além da titulação em cursos específicos nesse campo de conhecimento. Precisamos lutar para que o atual processo político de desmonte dos bens públicos no Brasil, especialmente no campo da educação, não extermine projetos tão importantes e necessários para nossas superações históricas de produção desigual de conhecimento, como a UNILA.

REFERÊNCIAS

ANDIFES. *Caderno em Defesa da Universidades Federais. Universidades Federais: Patrimônio da Sociedade Brasileira*. Brasília, 2017.

ANGILELI, C. M. M. M. *Chão*. Tese (Dourado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo – São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16135/tde-30082012-092124/pt-br.php>.

ANGILELI, C. M. M. M. *Reestruturação urbana e social da fronteira: mapeamentos e debates*. UNILA SEUNI, 2018.

ANGILELI, C. M. M. M. *Escola Popular de Planejamento da Cidade*. In: ROLNIK, R. LEITÃO, K. COMARU, F. LINS, R. *Observatório de Remoções 2015-2017: Relatório final de projeto*. São Paulo: FAUUSP, 2017. p. 207-234.

ARANTES, O.; VAINER, C.; MARICATO, E. *A cidade do pensamento único: desmanchando consensos*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia da pesquisa-ação. Educação e Pesquisa (USP)*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

KOWARICK, Lúcio. *Escritos urbanos*. São Paulo: Ed. 34, 2000.

LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Moraes, 1991.

ROLNIK, R.; LEITÃO, K.; COMARU, F.; LINS, R. *Observatório de Remoções 2015-2017: Relatório final de projeto*. São Paulo: FAUUSP, 2017.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VAINER, C. Pátria, empresa e mercadoria. Notas sobre a estratégia discursiva do Planejamento Estratégico Urbano. In: ARANTES, O.; VAINER, C.; MARICATO, E. *A cidade do pensamento único: desmanchando consensos*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

WWF – Brasil. *Redes. Uma introdução às dinâmicas de conectividade e da auto-organização*. Brasília: WWF – Brasil, 2003.

CAPÍTULO 14



Experiência de integração entre ensino, serviço e comunidade no curso de Medicina da UNILA

Ludmila Mourão Xavier Gomes

Thiago Luis de Andrade Barbosa

1. INTRODUÇÃO

O curso de Medicina da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) iniciou suas atividades em agosto de 2014, sendo criado dentro do movimento “‘Mais Médicos’ para o Brasil”, que tem como uma de suas ações a expansão das universidades federais em relação ao ensino médico no país (UNILA, 2018). O curso se justifica não só no contexto de iniciativa do Governo Federal brasileiro, mas numa perspectiva de responder às demandas locais, regionais, nacionais e latino-americanas, considerando um contexto de profundas discussões e reestruturações da formação médica com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas em 2014.

Os objetivos norteadores do curso de Medicina são a formação de médicos que: i) contribuam para o avanço da integração solidária latino-americana e caribenha, de forma ética, crítica e humanista, desenvolvendo processos de construção de conhecimentos na área da Medicina que atendam às demandas sociais, culturais, políticas, econômicas, ambientais, científicas e tecnológicas; ii) estejam comprometidos com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável do

Planeta no âmbito da sua comunidade, com a defesa da cidadania e da dignidade humana; iii) tenham proficiência de atuação nas condições prevalentes de saúde da sua comunidade e atuem de modo a promover a saúde integral do ser humano (UNILA, 2018).

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) está fundado na perspectiva de dar respostas à sociedade e organiza-se considerando os pilares da aprendizagem na educação, que são: i) aprender a conhecer, que consiste em adquirir os instrumentos da compreensão; ii) aprender a fazer, para poder agir sobre a sociedade em que está inserido; iii) aprender a viver juntos, para desenvolver atividades participativas e de cooperação com os outros envolvidos nos processos humanos; iv) aprender a ser, que envolve as dimensões essenciais do ser humano.

Para alcançar os objetivos propostos, o PPC de Medicina assume como pressupostos epistemológicos, didático-pedagógicos e metodológicos a prática profissional, a formação técnica, a formação ética e a formação social do profissional, bem como a interdisciplinaridade e articulação entre teoria e prática. Considerando esses pressupostos, o PPC foi construído de forma a permitir a inserção precoce do estudante nos cenários de prática.

O processo de ensino-aprendizagem do curso é centrado em metodologias ativas e está ancorado nas teorias interacionistas da Educação, na metodologia científica, na aprendizagem significativa e na integração entre teoria e prática. A metodologia do curso tem como principal referência a Espiral Construtivista¹ e o Arco de Maguerez (BORILLE, 2012), que será descrito no decorrer deste capítulo.

O curso ocorre com uma estrutura modular, sendo a matriz curricular composta por três módulos, que ocorrem do primeiro ao terceiro ano do curso, a saber: Matriz de Funcionamento Sistêmico Biológico, Prática Médica e Programa de Integração Ensino-Serviço-Comunidade (PIESC). No quarto ano, os estudantes são matriculados no Pré-Internato e nos quinto e sexto anos, no Internato. Esse dese-

1 A espiral construtivista é um método problematizador que vem de uma concepção construtivista da educação e do princípio da globalização. Foi desenvolvido a partir de experiências de Lima (2017) durante sua atuação docente. Os fundamentos dessa metodologia envolvem elementos da dialogia, da aprendizagem significativa e da metodologia científica.

no curricular foi construído de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Medicina (2014) e se alinham ao Projeto da UNILA na perspectiva de interdisciplinaridade.

A formação que articule ensino-serviço-comunidade e envolva controle social, e em que o ensino se apoie na realidade, é uma proposta desafiadora, mas que traz expectativa de gerar impacto na proposta formativa em saúde (NORONHA, 2018). Destaca-se que essa integração ensino-serviço-comunidade possibilita a formação voltada para o Sistema Único de Saúde (SUS) e traz uma perspectiva de mudança com o ensino não mais voltado aos conteúdos biológicos e na intervenção curativa, mas sim em como aprender uma prática de integralidade na assistência ao indivíduo e à comunidade (FARIA, 2018). No curso de Medicina, o PIEESC representa a oportunidade de integração entre ensino-serviço-comunidade. Nessa perspectiva, este capítulo tem como intuito descrever e apresentar o funcionamento, bem como as experiências, os desafios e reflexões gerados na implantação desta integração a partir do PIEESC no curso de Medicina da UNILA.

2. COMPREENDENDO O PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO ENSINO-SERVIÇO-COMUNIDADE

O estudante de Medicina da UNILA já inicia as práticas nos serviços de saúde e na comunidade desde o 1º período do curso, através do Programa de Integração Ensino-Serviço-Comunidade (PIEESC). O PIEESC tem como intuito aproximar precocemente o estudante de Medicina à realidade do Sistema Único de Saúde (SUS), bem como à comunidade, ao território e aos profissionais de saúde atuantes na realidade. A aprendizagem construída no PIEESC tem como ponto de partida a realidade e é comprometida com a formação médica pautada no compartilhamento dos saberes, contemplando os eixos do quadrilátero da formação para a área de saúde: Ensino, Gestão, Atenção e Controle Social (CECCIM; FEUERWERKER, 2004).

Do ponto de vista da matriz curricular e de sua concretização, esse programa coordena atividades desenvolvidas do primeiro ao quarto ano do curso com conteúdos teórico-práticos relacionados aos dos módulos, pautados no enfoque biopsicossocial.

As atividades do PIEESC ocorrem em grupos menores de estudantes, sendo supervisionadas por professores do curso de Medicina da UNILA ou por preceptores da rede pública. O preceptor é o profissional cuja função caracteriza-se pela supervisão direta das atividades práticas desenvolvidas pelos estudantes nos serviços de saúde onde acontece o programa. Dessa forma, destaca-se que no PIEESC ocorre a integração docente-assistencial e também a participação direta dos profissionais dos serviços na formação médica.

O PIEESC pode ainda articular estudantes e professores dos demais cursos da área da saúde da UNILA e de outras instituições de ensino superior do município para atuarem juntos e desenvolverem uma prática na perspectiva da educação interprofissional e das práticas colaborativas. O cenário principal do PIEESC é a Atenção Primária à Saúde (APS) e as equipes da Estratégia de Saúde da Família, a qual é a principal estratégia de reorganização e fortalecimento da APS no Brasil. Outros cenários – da atenção secundária, atenção terciária e espaços da comunidade – também são utilizados. Ressalta-se que há a participação também de outros setores – como educação e assistência social – como cenários do PIEESC, considerando a intersectorialidade que envolve os processos na saúde.

A inserção dos discentes nos cenários de prática desde o início da graduação é possível devido à pactuação com a Secretaria Municipal de Saúde de Foz do Iguaçu, inicialmente através de acordos de cooperação técnica e convênios e, mais recentemente, com a assinatura do Contrato Organizativo de Ação Pública Ensino-Saúde (COAPES) (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2015). Este contrato foi instituído com o propósito de fortalecer a integração entre ensino, serviços e comunidade no âmbito do SUS. O COAPES foi firmado entre a Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu, a Secretaria Municipal de Saúde, a Secretaria Estadual de Saúde, a UNILA, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná e outras instituições de Ensino Superior do município.

Com a assinatura do COAPES, há a garantia da estrutura de serviços de saúde em condições de oferecer campo de prática, mediante a integração ensino-serviço nas redes de atenção à saúde.

O PIESC ocorre semestralmente e vai do PIESC I ao PIESC VI. Nos quatro primeiros semestres do curso (PIESC I ao PIESC IV), o programa acontece com enfoque na observação da realidade do trabalho em saúde e no desenvolvimento da responsabilidade social do estudante. O PIESC V e PIESC VI, que acontecem no terceiro ano do curso, possuem uma perspectiva mais clínica, em que os estudantes já começam a observar e desenvolver atendimentos médicos na comunidade em que estão inseridos. Neste capítulo, o enfoque das discussões é do PIESC I ao PIESC IV, devido ao fato de o PIESC V e VI apresentarem características peculiares vinculadas à prática clínica do médico.

A responsabilidade social é um dos elementos essenciais no PIESC e tem sido muito discutida na atuação das escolas médicas no mundo. Dessa forma, o PIESC tem o intuito de fortalecer a responsabilidade social dos envolvidos, discentes e docentes, com o desenvolvimento de ações que são destinadas a resolver as necessidades da sociedade. O estudante desenvolve o seu processo de aprendizagem no curso ciente dos seus deveres para contribuir com as necessidades de saúde da comunidade em que está inserido.

O método utilizado no PIESC é a Metodologia da Problematização, que propicia que o estudante se volte para a realidade que o cerca, faça reflexões sobre ela e indague as razões daquilo que parece ser um problema. O ponto de partida nesse método é a própria realidade vivenciada, ou seja, o cenário no qual o estudante está inserido e que é palco de vários problemas que são observados, deduzidos e percebidos.

A Metodologia da Problematização utilizada é baseada no Método do Arco, de Charles Maguerez, esquema apresentado por Bordenave (2004). As etapas percorridas para a concretização do Método do Arco são cinco e se desenvolvem a partir da realidade, a saber: observação da realidade, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade (prática).

A primeira etapa é a *Observação da Realidade social*, concreta, pelos acadêmicos, a partir de um tema ou unidade de estudo. Nessa etapa, os discentes são orientados pelo docente a olhar e registrar atentamente as percepções sobre a parcela da realidade em que aquele tema está sendo vivido ou que está acontecendo. Para isso, os estudantes podem ser dirigidos por questões gerais que ajudem a focalizar e não fugir do tema. As observações propiciarão aos estudantes identificar dificuldades, carências, discrepâncias de várias ordens, que serão problematizadas pelo grupo. O foco das discussões e do estudo serão com base nos problemas identificados.

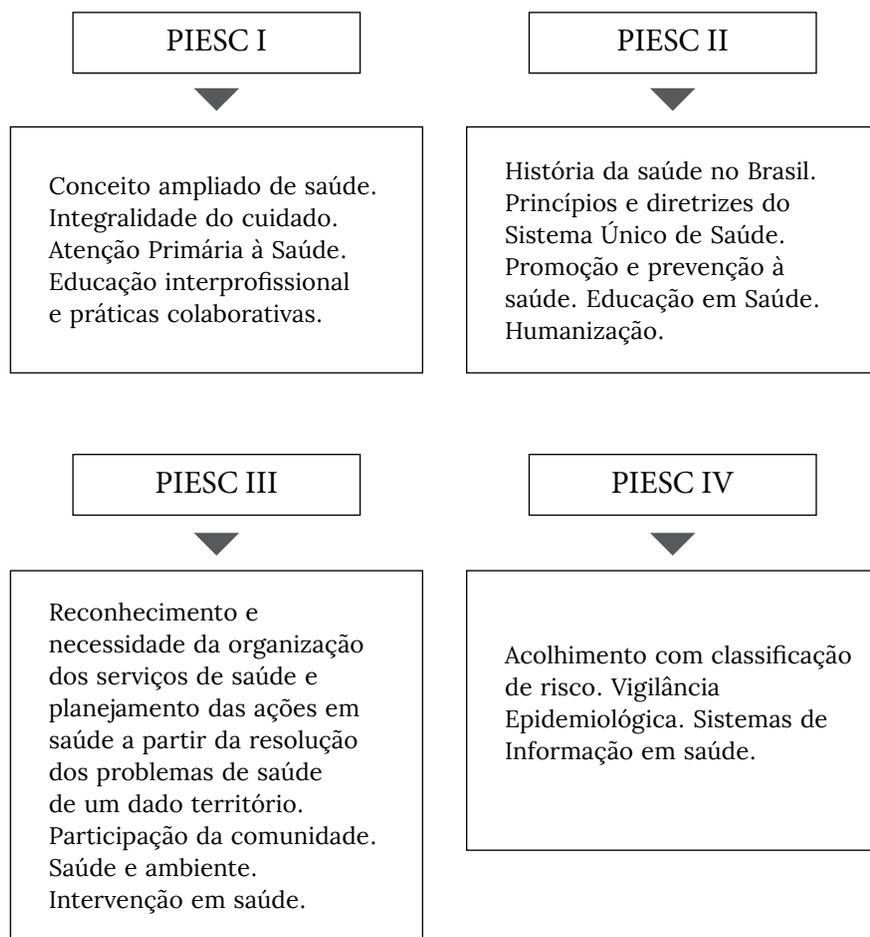
A segunda etapa é a dos *Pontos-Chave*, em que os estudantes são estimulados à reflexão sobre as possíveis causas da existência do problema em estudo. A pergunta norteadora é: por que será que esse problema existe? Os discentes aprofundam o debate com as reflexões dos possíveis determinantes do problema que envolvem as causas já identificadas. Passa-se a elaborar os pontos essenciais, denominados de pontos-chave, que permitem compreender o problema de forma mais profunda e pensar em maneiras de intervir na realidade para solucioná-lo.

A terceira etapa é a da *Teorização*, que consiste no estudo, na investigação propriamente dita. É quando os estudantes buscam informações técnicas de que necessitam para compreender melhor o problema dentro de cada ponto-chave definido pelo grupo.

A quarta etapa é a das *Hipóteses de solução*, em que o estudo proposto na etapa anterior fornecerá elementos essenciais para a crítica e o debate criativo, objetivando a elaboração de soluções para enfrentamento dos problemas.

A quinta e última etapa é a da *Aplicação à Realidade*, que ultrapassa o exercício intelectual, pois os estudantes desenvolverão as ações estudadas e planejadas na realidade/comunidade, com base nos problemas detectados.

FIGURA 1 – Distribuição das temáticas centrais utilizadas no PIEESC nos dois primeiros anos do curso



Fonte: Elaborada pelos autores (2018).

Com a aplicação do Método do Arco de Maguerez destaca-se que, a cada semestre, as temáticas de observação da realidade diferem de acordo com os temas relevantes que envolvem a observação do trabalho em saúde. A FIGURA 1 mostra os temas presentes no PIEESC em cada semestre. No primeiro semestre, os estudantes são introduzidos às bases da construção do conceito ampliado de saúde, da

atenção primária à saúde e do trabalho interprofissional. No segundo período, o enfoque é em conhecer a história da saúde e as ações educativas em saúde de promoção e prevenção. No terceiro período, os estudantes realizam um diagnóstico situacional na comunidade, planejam as ações e intervêm na realidade. No quarto período, o foco é o acolhimento e a classificação de risco dos usuários atendidos nos serviços de saúde, bem como ações de vigilância epidemiológica.

3. EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS NA IMPLANTAÇÃO DO PIESC NO CURSO DE MEDICINA

Com o início da primeira turma do curso de Medicina, em 2014, os docentes tinham um grande desafio para iniciar as práticas de campo do PIESC. A organização do Programa e do primeiro módulo requereu vários momentos de discussões e debates do corpo docente. Inicialmente foi necessário estruturar o Programa e seu funcionamento, com os temas norteadores que estimulariam a observação da realidade a cada semestre. Posteriormente, o desafio foi organizar em detalhes o primeiro módulo.

Com o apoio de uma consultoria externa, do professor Nildo Alves Batista, foi possível construir os módulos iniciais do Programa. Com carga horária de quatro horas semanais durante todo o semestre, a observação da realidade e a discussão seriam constantes. Nessa perspectiva, o grupo de 60 estudantes seria dividido sempre em grupos menores, de 10 a 15 estudantes, que estariam alocados no cenário de prática principal: as Unidades Básicas de Saúde. Cada grupo de estudantes ficaria sob a responsabilidade de um docente.

O grande desafio enfrentado pelos docentes foi a pactuação dos campos de prática com cada equipe de saúde local. Cada docente ficou responsável por uma Unidade Básica de Saúde, para que esta fosse preparada para receber os estudantes. Como estes espaços não recebiam estudantes na rotina de trabalho, inseri-los foi dificultoso,

pois muitas equipes questionaram ser um trabalho extra e fora da sua atuação. Houve resistência de muitos profissionais de saúde por não compreenderem que, de acordo com a Constituição Federal, compete ao SUS ordenar a formação de recursos humanos na área de saúde. Dessa forma, todos os cenários de prática do SUS são escola para a formação em Saúde.

A resistência dos cenários de prática quanto à inserção dos estudantes é trabalhada a cada semestre, principalmente com o apoio docente, nos variados cenários, ao enfatizar para cada equipe que “estamos aqui para contribuir com o serviço”. Para isso, é necessário que o docente prepare o cenário de prática com a apresentação da proposta de ensino do semestre, em reunião de equipe com todos os membros do serviço.

A cada semestre no PIEESC, os estudantes desenvolvem a responsabilidade social e, assim, devem dar uma devolutiva ao serviço e à comunidade com a aplicação de uma intervenção sobre um problema identificado na metodologia do Arco de Maguerez. Essa construção da responsabilidade social do médico, aos poucos, foi uma etapa primordial no envolvimento cada vez maior dos profissionais do serviço nas estratégias de ensino. Nas Unidades Básicas de Saúde em que há estudantes de Medicina, já ocorre a compreensão de que há uma troca constante, em que os estudantes aprendem à medida que contribuem com o serviço.

Recentemente foi desenvolvida uma inovação educacional, que se trata de um “Plano de Trabalho do Estudante no PIEESC”, que norteia todas as práticas que serão desenvolvidas no serviço por semestre. O Plano de Trabalho do Estudante contém também o foco de atuação do preceptor, os quais também recebem uma cópia do plano de trabalho. Nota-se que o plano de trabalho de cada PIEESC tem propiciado maior integração do preceptor e da equipe de saúde com as atividades do PIEESC, e maior inserção e proatividade dos estudantes no cenário de prática.

O módulo do PIEESC foi constituído inicialmente por momentos de concentração e de dispersão em que eram percorridas as etapas do Método do Arco de Maguerez. Os momentos de dispersão consistiam em observação da realidade nos próprios cenários de prática

e aplicação à realidade. Os de concentração consistiam em espaços de discussão em sala de aula com todos os estudantes e docentes acerca dos pontos-chave, teorização e levantamento de hipóteses de solução. Cada encontro de dispersão era seguido de um encontro de concentração.

A experiência da alternância entre momentos de concentração e dispersão foi muito rica, pois permitia aos estudantes compartilharem diferentes realidades dos campos de prática, já que, apesar de estarem no mesmo nível de atenção à saúde, possuíam formas de funcionamento diferenciadas. Apesar desse benefício, ter um número igual de encontros de concentração e de dispersão reduzia o quantitativo de dias nos campos de prática e, assim, dificultava a inserção do estudante nas equipes de saúde.

A partir da avaliação constante dos docentes e discentes quanto ao Programa e ao módulo, houve uma mudança na oferta nos semestres seguintes: os estudantes passaram a estar nos campos de prática na maioria dos dias. Dessa forma, os momentos de concentração foram mínimos durante o semestre, com os estudantes cada vez mais inseridos nos campos de prática.

Para os estudantes, o PIEESC representou o momento de contato com o serviço de saúde e com a realidade do funcionamento do SUS desde o início do curso, o que os preparou para trabalhar futuramente nesse cenário. É importante destacar que muitos sequer conheciam uma Unidade Básica de Saúde e nem utilizavam muitos dos serviços do SUS. Vivenciar essa realidade permitiu conhecer a amplitude do SUS, os serviços ofertados, os desafios do trabalho em Saúde e discutir as soluções possíveis para o enfrentamento dos problemas dessa realidade.

As experiências dos estudantes eram registradas inicialmente em diários de campo, que eram avaliados semanalmente pelos docentes. Posteriormente, essas experiências passaram a ser registradas nos portfólios reflexivos. Tanto os registros dos diários quanto os do portfólio reflexivo mostraram a evolução da construção da aprendizagem no decorrer do Programa e permitiram observar que a inserção no campo de prática precocemente permitiu romper com o paradigma teoria x prática. Nessa perspectiva, foi possível construir uma

prática reflexiva constante do processo de ensino-aprendizagem não apenas das questões acadêmicas, mas também da prática profissional. As reflexões dos estudantes apontam para o desenvolvimento de competências essenciais do trabalho em Saúde, na Educação, Atenção e Gestão em Saúde, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Medicina. No PIESC, os estudantes têm contato direto com os usuários dos serviços de saúde e com a comunidade, desenvolvendo, assim, competências de comunicação, liderança, resolução de conflitos e trabalho em equipe.

Uma das experiências marcantes no PIESC reside na proposta integradora da UNILA, que é a interculturalidade e o bilinguismo. Como metade dos estudantes são brasileiros e metade estrangeiros, há uma perspectiva de trabalho que envolve a valorização, o diálogo e o compartilhamento de saberes de diferentes culturas. Os estudantes são alocados em grupos com brasileiros e estrangeiros de diferentes nacionalidades e, nos trabalhos em campo de observação da realidade, são subdivididos em duplas bilíngues para facilitação do aprendizado e do desenvolvimento da cooperação.

Em relação ao bilinguismo, há uma dificuldade que acontece principalmente com estudantes estrangeiros do primeiro período pelo não domínio do idioma português. Estes são apoiados por docentes e estudantes brasileiros com o desenvolvimento de um trabalho solidário entre os integrantes dos grupos do PIESC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração ensino-serviço-comunidade possibilitada pelo PIESC permite romper com o paradigma da teoria *versus* prática e permite o desenvolvimento de um aprendizado teórico voltado para a realidade do SUS. As experiências e os desafios do PIESC no curso de Medicina mostram uma trajetória de reflexão em que tivemos um olhar constante sobre a prática. A reflexão foi um processo vivido tanto por nós, docentes, quanto pelos estudantes do curso, e constitui a base para o processo de mudança e aperfeiçoamento.

Esse processo reflexivo integra a avaliação permanente do Programa. O PIESC não só permite a integração do ensino com o serviço e a comunidade, mas também propicia a aprendizagem solidária e intercultural entre os estudantes de diferentes nacionalidades, contribuindo para a missão integradora da UNILA.

As perspectivas futuras para nós, enquanto docentes, é avaliar constantemente o PIESC, de forma que ele propicie um maior contato dos discentes com a comunidade e possua um olhar transformador a partir das vivências dos estudantes no curso. Outro ponto é a interação com o serviço de saúde, que é uma perspectiva provocadora, pois envolver a equipe de saúde nos processos de ensino-aprendizagem tem sido desafiador. Devemos, assim, pensar em variadas estratégias que envolvam cada vez mais o profissional de saúde do campo de prática nos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BORDENAVE, J. D. *Estratégias de ensino aprendizagem*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BORILLE, Dayane Carla *et al.* A aplicação do método do arco da problematização na coleta de dados em pesquisa de enfermagem: relato de experiência. *Texto contexto - enferm.*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 209-216, 2012.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L.C.M. O Quadrilátero da formação para área da Saúde: Ensino, Gestão, Atenção e Controle Social. *Revista Saúde Coletiva*, v. 14, n. 1, p. 41-65, 2004.

FARIA, Lina *et al.* Integração ensino-serviço-comunidade nos cenários de práticas na formação interdisciplinar em Saúde: uma experiência do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde) no sul da Bahia, Brasil. *Interface*, Botucatu, v. 22, n. 67, p. 1257-1266, 2018.

LIMA, Valéria Vernaschi. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 21, n. 61, p. 421-434, 2017.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Portaria nº 1.124*, de 4 de agosto de 2015. Institui as diretrizes para a celebração dos Contratos Organizativos de Ação Pública Ensino-Saúde (COAPES), para o fortalecimento da integração entre ensino, serviços e comunidade no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS).

NORONHA, Marlos Suenney de Mendonça; SANTOS, Allan Dantas dos; PACHECO, Rosiane Dantas. *Olhares sobre a formação em saúde: experiências de integração entre universidade, serviço e comunidade*. Curitiba: Appris, 2018.

UNILA. Universidade Federal Da Integração Latino-Americana. *Projeto Pedagógico do Curso de Medicina*. Foz do Iguaçu: UNILA, 2018. Disponível em: <https://unila.edu.br/sites/default/files/files/PPC%20MEDICINA%20UNILA.pdf>. Acesso em: 1 out. 2018.

CAPÍTULO 15



Ombo'éva (¿Quem Ensina?): popularizando a ciência e a tecnologia na Tríplice Fronteira (Argentina-Brasil- Paraguai)

Oswaldo Hideo Ando Junior

Jiam Pires Frigo

Andréia Cristina Furtado

Ivonete Borne

Samara Silva de Souza

1. INTRODUÇÃO

Apesar dos recursos proporcionados pelos avanços tecnológicos, cerca de um terço da população mundial ainda não tem acesso a este bem de consumo chamado energia elétrica. Além disso, entre os que dele usufruem, uma parcela considerável é atendida de forma precária (ANDO-JUNIOR; HAFFNER, 2009). Quando o assunto é água, segundo dados do Banco Mundial, até 2050 mais de um bilhão de pessoas viverão em cidades sem água suficiente (BANCO MUNDIAL, 2015). Segundo informações do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), mais de 1,1 bilhão de pessoas, distribuídas em 31 países, não têm acesso a água potável (BANCO MUNDIAL, 2015). Vocês conseguem visualizar o quadro alarmante para a sociedade futura?

Diante desse cenário, a nossa proposta visa a contribuir para a mudança de hábitos e o despertar do pensamento crítico da sociedade, por meio, acima de tudo, da educação e da formação dos jovens (*Ombó'éva*) da rede de ensino básico, para atuarem como agentes de transformação e multiplicadores do conhecimento – inicialmente, população da Tríplice Fronteira (Argentina-Brasil-Paraguai).

Mas como assim *Ombó'éva*? O *Ombó'éva* – do Guarani, significa *¿quem ensina?* – é o nome dado ao discente formado pela ação que irá replicar e repassar seus conhecimentos no seu cotidiano a familiares e amigos fazendo, assim, indiretamente, a popularização da Ciência e Tecnologia na sociedade. A formação do discente intitulado *Ombó'éva* acontecerá por ações e atividades integradoras desenvolvidas por docentes e discentes de graduação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) dos cursos de Engenharia Civil, Engenharia de Energia, Engenharia de Materiais, Engenharia Química, Arquitetura e Filosofia, para o desenvolvimento de material didático, experimentos e treinamentos aos professores da rede pública de educação básica da Tríplice Fronteira (Argentina-Brasil-Paraguai).

Mas como é possível relacionar a sociedade local com os discentes, e como as ações de hoje podem influenciar os nossos futuros cidadãos? Veja bem, a nossa função/missão nesse projeto não é de sermos o agente em primeira pessoa, mas proporcionar subsídios e ferramentas aos docentes e discentes da rede básica de ensino para que se possa conscientizar, capacitar e despertar a vocação para disseminar o conhecimento em toda a sociedade. Dessa forma os *Ombó'évas* levam, desde 2016, os ensinamentos e costumes para suas casas, suas famílias e a sociedade como um todo. Consequentemente, o resultado é uma reação em cadeia, ou “corrente do bem”, que poderá mudar hábitos e costumes de uma sociedade por meio da educação e do ensino. Esse resultado é um dos objetivos de uma instituição de ensino superior e demarca claramente uma das missões da UNILA.

2. COMO TUDO COMEÇOU...

Toda ideia surge de uma demanda, de uma necessidade ou simplesmente pelo acaso, ou porque alguém pensou e decidiu colocar algo em prática. No nosso caso, surgiu pelo acaso, pela disponibilidade, pelo anseio e pela vontade de fazer algo diferente que viesse a beneficiar a comunidade da região da Tríplice Fronteira e conseguisse promover a sinergia entre pesquisadores de áreas distintas. E assim, de forma participativa e colaborativa, idealizou-se o conceito SAVE (Sol, Água, Vida e Energia) e o *Ombó'eva* (FIGURA 1).

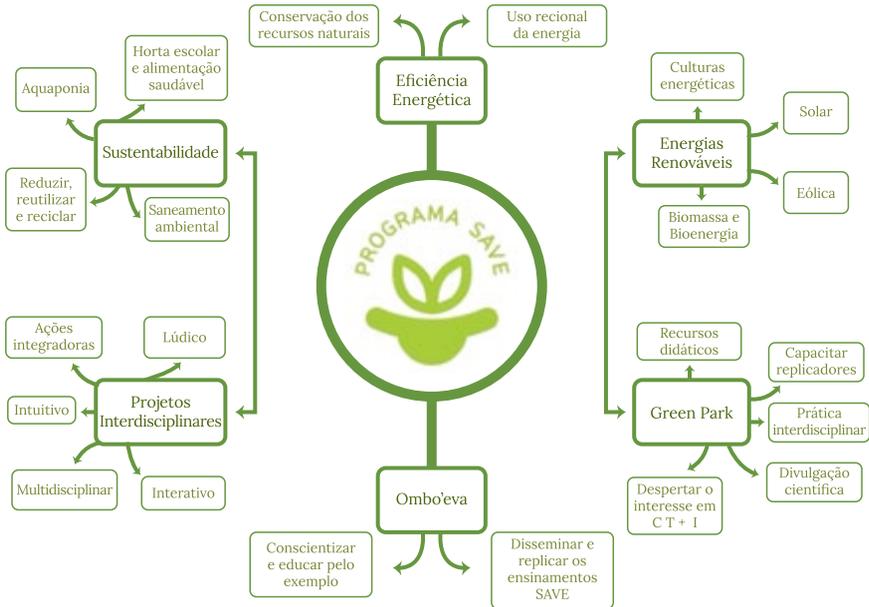
Sabemos que a tecnologia proporcionou o acesso rápido e ilimitado à informação e ao entretenimento. Sabemos também que esse acesso pode trazer, como um efeito colateral, a dificuldade de manter os educandos atentos ao que se tenta transmitir durante as aulas. Com tudo isso, as instituições de ensino vêm revendo seus métodos, e novas metodologias começam a ganhar força na busca incessante de despertar a atenção dos discentes e de motivá-los a manter o foco no aprendizado.

Pensando nisso, propusemos a prática de projetos interdisciplinares na concepção de uma ideia integradora, envolvendo docentes e discentes da comunidade acadêmica da UNILA. Desde a concepção da ideia do projeto até hoje, o grupo cresce e se diversifica; marca garantida da interdisciplinaridade da proposta. Em 2016, éramos 3 professores dos cursos de engenharias da UNILA e 6 alunos de graduações diversas. Passados 2 anos, entre idas e vindas no grupo de alunos, contamos com 5 professores e 10 alunos. Agora não somos somente engenharias; temos somados alunos e professores dos cursos de Engenharia Civil, Engenharia de Energia, Engenharia de Materiais, Engenharia Química, Arquitetura e Filosofia da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

Por meio dessa integração e da junção de competências, permitiu-se o desenvolvimento de um material didático, experimentos e treinamentos aos professores da rede pública de educação básica para formação do aluno intitulado *Ombó'eva*. Esses professores atuam como agentes multiplicadores de conhecimento, esse aprendizado ultrapassa as barreiras da escola e é aplicado no cotidiano de cada

família, ocasionando uma mudança de hábito de consumo. Ademais, espera-se que o projeto culmine numa redução de gastos e numa preocupação com a sustentabilidade.

FIGURA 1 - Mind mapping do processo de criação do conceito SAVE



Fonte: Elaborada pelos autores, 2020.

O Projeto *Ombo'eva* está vinculado ao Programa SAVE, que foi idealizado por meio da integração de docentes e discentes do Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território (ILATIT) da UNILA e da Estação Ciência, da Fundação Parque Tecnológico Itaipu (FPTI). A proposta consiste em ações temáticas integradoras que visam a produção e o desenvolvimento de um conjunto de materiais e experimentos didáticos de baixo custo, para ensinar de forma lúdica, interativa e intuitiva a importância dos agentes intitulados SAVE (Sol, Água, Vida e Energia) e do conceito de 'ECONomizar'. O intuito é avaliar o impacto e aceitação de professores(as) e estudantes; avaliar os resultados gerados por meio desta prática,

inserida no contexto do ensino-aprendizagem; obter dados para promover melhorias na metodologia aplicada, visando futura expansão, e, ainda, analisar o papel do docente frente ao perfil do discente contemporâneo.

Na prática de projetos interdisciplinares, os dois lados do processo de ensino-aprendizagem são beneficiados: o docente pode usar essa ferramenta para avaliar o discente e também desenvolver sua prática pedagógica, sendo gratificante observar o envolvimento e a motivação dos estudantes nas atividades, que, por sua vez, são os principais beneficiados, pois deixam de ser meros expectadores de conteúdos, tornando-se construtores de seu próprio conhecimento e desenvolvendo sua capacidade de selecionar, organizar, priorizar, analisar e sintetizar.

3. METODOLOGIA INTERDISCIPLINAR

A metodologia proposta é denominada de *projetos interdisciplinares*, nos quais o aluno desenvolve um projeto utilizando o conhecimento adquirido em vários componentes curriculares (cadeiras disciplinares).

No Brasil, existem também estratégias educacionais baseadas na prática de projetos, conhecidas como *atividades interdisciplinares*, nas quais os estudantes contam com competências e habilidades adquiridas ao longo da participação em aulas, apoiadas nas disciplinas que compõem os módulos do curso. Segundo Favarão e Araújo (2004) e Araújo e Mazur (2013), a interdisciplinaridade permite que o acadêmico tenha uma visão mais ampla da aplicação das competências adquiridas e, conseqüentemente, do mercado de trabalho, devido a uma resposta rápida da realidade profissional, já que as atividades interdisciplinares alinham diretamente a teoria com a prática. Os autores ainda definem que a interdisciplinaridade pode auxiliar na superação da dissociação do conhecimento produzido, além de orientar a produção de uma nova ordem de conhecimento. Foi pensando assim que foram determinadas todas as etapas do projeto para alcançar os objetivos da proposta (FIGURA 2).

FIGURA 2 – Procedimento Metodológico do Projeto

Fonte: Elaborada pelos autores, 2019.

Na etapa de revisão conceitual e percepção da necessidade, os autores do projeto observaram a necessidade de um *brainstorm* para definição dos métodos, assuntos e experimentos mais adequados para formação do *Ombó'eva*. A consulta à comunidade externa, por meio da participação de professores da rede pública de ensino básico, é fundamental para a adequação dos materiais e experimentos à realidade da sociedade local e do interesse escolar.

E o melhor está por vir, com o ensaio prático e aprimoramento dos materiais e experimentos. Visando o aprimoramento dos materiais, promove-se o ensaio prático com um conjunto de alunos da rede pública de ensino básico, sendo esta a melhor forma encontrada para que eles expressem suas sugestões de melhorias mediante pesquisa de satisfação. Tudo isso permitiu modificações, inovações e alterações do material didático e dos experimentos desenvolvidos no Projeto *Ombó'eva*.

Para que houvesse uma disseminação dos resultados do projeto, realizou-se o treinamento dos professores e organização das ações de extensão nas escolas, simultaneamente, durante os experimentos nas escolas. Esta ação contou com o auxílio do LIVRO DO PROFESSOR, o qual apresenta o conjunto de ferramentas pedagógicas, e do MANUAL DO PROFESSOR, que oferece situações de aprendizagens planejadas, visando auxiliar o docente.

Imaginem a aplicação, propriamente dita, dos resultados deste projeto em três escolas da rede pública de ensino básico na região da Tríplice Fronteira (preferencialmente uma de cada país). Isso sim é um projeto de extensão que ultrapassa as fronteiras. E para que realmente saibamos o alcance do projeto, o depoimento dos professores da rede pública de ensino básico e dos *Ombo'éva* é fundamental para mostrar a eficácia do projeto e seu impacto na comunidade externa da região da Tríplice Fronteira.

4. ATÉ ONDE JÁ FOMOS E ONDE PODEMOS CHEGAR

FIGURA 3 – Mapa temporal do projeto



Fonte: Elaborada pelos autores, 2018.

A missão do programa é subsidiar e auxiliar na formação do *Ombo'éva*, que irá estimular indiretamente a mudança de hábitos da sociedade e potencializar a melhoria da qualidade de vida da população, a economia familiar e a sustentabilidade do planeta. Pretende-se atingir este objetivo por meio do desenvolvimento de recursos e

experimentos didáticos para professores da educação básica sobre a temática do Consumo Sustentável e Energias Renováveis, visando a formação do *Ombó'eva*, que irá disseminar o conhecimento adquirido.

Destaca-se que nossa intenção não é dar o recurso a uma escola ou bairro – o que melhoraria a qualidade do local, mas não afetaria toda a comunidade –, mas, sim, ensinar e mostrar como toda a sociedade pode se beneficiar com as mudanças de hábitos, não comprometendo a reserva dos recursos naturais para as gerações que ainda estão por vir.

As ações preestabelecidas para a execução do projeto são:

- **Ação I:** GREEN PARK: Parque de diversão que gera energia limpa (captação de energia, energia elétrica, energia potencial para aproveitamento de água, energia solar fotovoltaica e energia solar térmica para aquecimento);
- **Ação II:** Biodigestão e compostagem (luz solar, água, reaproveitamento de resíduos);
- **Ação III:** Horta escolar (germinação, fotossíntese) com sistema de irrigação (água, luz solar, energia);
- **Ação IV:** Aquaponia autossustentável com sistema fotovoltaico e armazenamento de energia (piscicultura, energia solar, alimentação saudável).

Como resultado do Programa SAVE, encontram-se a produção e desenvolvimento de material e de experimentos didáticos interativos, resultando na produção de cartilhas didáticas.

Destaca-se que as ações funcionam de forma integrada, formando “Projetos Interdisciplinares” – como o exemplo apresentado na FIGURA 4, no qual uma gangorra gera energia potencial (bombeamento de água) que servirá para irrigar a horta, cujos restos orgânicos serão decompostos por uma composteira –, compondo um ciclo fechado para que se possa ensinar de forma lúdica, interativa e intuitiva o conceito de sustentabilidade energética.

FIGURA 4 – Demonstrativo de uma Prática Interdisciplinar do Projeto GREEN PARK.



Fonte: Elaborada pelos autores, 2019.

O conceito a ser aplicado nos demais brinquedos propostos no projeto é apresentado na FIGURA 5, demonstrando, desta forma, a importância dos agentes intitulados SAVE (Sol, Água, Vida e Energia) e do conceito de 'ECONomizar' para promover a sustentabilidade.

FIGURA 5 – Projetos Interdisciplinares relacionado à SAVE (Sol, Água, Vida e Energia).



Fonte: Elaborada pelos autores, 2018.

O programa SAVE já conseguiu consolidar algumas das ações propostas. As etapas de definição dos métodos, assuntos, experimentos a serem desenvolvidos e o desenvolvimento dos materiais e ensaios práticos em conjunto com a Rede Pública de Ensino já se obteve grande êxito. Apesar do curto tempo de existência (2015), o Programa SAVE já obteve a publicação de sete livros didáticos (FIGURA 6) que se encontram disponíveis para *download* na página da UNILA através do link <https://portal.unila.edu.br/doutorado/ppgies/produto-tecnologico> e, ainda, obteve o reconhecimento do projeto

GREEN PARK, recebendo as seguintes premiações coletivas e individuais, o que demonstra o reconhecimento, o impacto e a aceitação na comunidade, além do forte envolvimento da comunidade acadêmica:

- **4º Lugar no Ciclo da Sustentabilidade – Edição Ciclo Verde (2016)** para a cidade de NOVA SANTA RITA, aprovado pelo Ministério da Cultura e apoiado pelas companhias LANXESS e ARLANXEO.
- **3º Lugar no Prêmio Sanepar de Tecnologias Sustentáveis (2016)** – Tema: Eficiência energética no saneamento, SANEPAR.
- **1º Lugar no Concurso Cultural de Eficiência Energética do 13º COBEE (2016)** –Congresso Brasileiro de Eficiência Energética da ABESCO (Associação Brasileira das Empresas de Serviços de Conservação de Energia).

FIGURA 6 – Demonstrativo dos livros publicados



Fonte: Elaborada pelos autores, 2018.

Os resultados gerados por meio da prática de projetos interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem e a obtenção de dados seguros para promover melhorias na metodologia aplicada permitem a sua futura expansão. Além disso, será possível analisar o novo papel

do docente, já que o estudante obtém uma postura mais autônoma com este tipo de método de ensino, condizente com o perfil do estudante contemporâneo.

Perceba que o projeto *Ombó'eva* contribui para maior integração entre docentes e discentes da UNILA através do desenvolvimento em conjunto de um projeto de pesquisa aplicado, que visa a busca de novas práticas didáticas com os sujeitos do processo que possam complementar a formação e envolver os discentes. O compromisso dos professores vai além da necessidade de repassar conteúdos acumulados no decorrer da história e preparar os que estão sob sua responsabilidade somente para o mercado de trabalho. A preocupação é a de fazer com que o educando participe, apropriando-se de valores, crenças, conhecimentos acadêmicos e referenciais sócio-históricos.

5. O OMBO'ÉVA E SUA AÇÃO NA SOCIEDADE

Nos dias de hoje, saber lidar com novas situações, saber se modificar e ampliar conhecimentos, ter estratégias para resolver problemas, conviver em grupo e saber se relacionar, apontar sugestões, propor e contextualizar são características necessárias a todas as pessoas, em qualquer momento, dentro e fora da escola. Portanto, é importante pensar no papel dos *Ombó'evas* dentro da sociedade. Despertar o interesse, dar a oportunidade de aprender na prática e conscientizar da importância do estudo e da construção do seu próprio conhecimento no contexto interdisciplinar são alguns dos objetivos a serem alcançados no âmbito desse projeto.

Atualmente, existem milhares de cientistas trabalhando para o desenvolvimento tecnológico, e já se possui tecnologia suficiente para promover mudança em prol da sustentabilidade energética. Para que isto ocorra torna-se necessária a intervenção, o compromisso e, principalmente, a conscientização da sociedade moderna; ou seja, atitude sustentável. Inclusive, neste cenário de transição, convidamos a refletir e pergunto-lhes: “Quem serão os grandes beneficiados

desta mudança de atitude em prol da sustentabilidade energética?” e “Já imaginou se as crianças pudessem fazer parte do processo de adquirir uma atitude sustentável, sem estar vinculado a uma atividade de trabalho ou sala de aula?”

O projeto que nós estamos aqui falando, com fins educacionais e de mudanças de hábitos, visa a desenvolver um sistema interativo, unindo diversão, aprendizagem e aplicação das ciências estudadas em sala de aula para sensibilizar e conscientizar de que a vida depende do ambiente e o ambiente depende de nossas ações, e que diferentes tipos de energia fazem parte do nosso dia a dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a prática de projetos interdisciplinares podemos perceber que os dois lados do processo de ensino-aprendizagem, docente e discente, são beneficiados. O professor pode usar o projeto interdisciplinar como ferramenta avaliativa, não simplesmente para avaliar o acadêmico, e sim, a sua prática pedagógica, sendo gratificante para o professor observar o envolvimento e a motivação dos alunos durante as etapas de construção da atividade. Por sua vez, os estudantes são os principais beneficiados, pois assumem uma postura ativa na construção de seu próprio conhecimento, o que, em consequência, amplia o desenvolvimento de sua capacidade de selecionar, organizar, priorizar, analisar e sintetizar.

O Projeto *Ombó'eva* nos mostrou uma integração dos docentes da UNILA e o envolvimento dos discentes em várias etapas do projeto. Percebemos uma melhora no nível de socialização dos discentes, além de permitir uma interação de discentes de diferentes países e o desenvolvimento de habilidades específicas.

Enfatizamos ainda que este projeto está em concordância com a missão e vocação da UNILA, que considera as atividades de extensão como parte indissolúvel do ensino e da pesquisa acadêmica, visando a promover a inclusão social, a diversidade cultural e a produção de conhecimentos capazes de proporcionar a integração econômica,

social e política das comunidades fronteiriças (Argentina, Brasil e Paraguai) para uma relação interativa com a comunidade da região da Tríplice Fronteira, onde a universidade está inserida.

Você já parou para imaginar se o projeto fosse global? E se todos os alunos se tornassem *Ombó'évas*? Assim todos os conceitos e conhecimentos aprendidos na escola seriam disseminados em suas casas e na vida, promovendo, assim, uma atitude sustentável na comunidade.

Por fim, destaca-se a urgência de semearmos e cultivarmos hoje a mudança de hábitos e costumes da sociedade, pois, se não mudarmos, o mundo da forma como conhecemos talvez deixe de existir. Pergunto, este é o legado que queremos deixar para as próximas gerações, para nossos filhos e netos? NÃO! Nós, do programa SAVE, acreditamos que a Educação é o caminho para a mudança de hábitos e costumes, promovendo a longevidade dos recursos naturais para que as gerações futuras possam ter acesso ao que hoje consumimos sem se preocupar. É preciso fazer hoje para que haja o amanhã. Faça sua parte!

REFERÊNCIAS

ANDO-JUNIOR, Oswaldo Hideo; HAFFNER, Jacqueline A. H. O setor elétrico como ferramenta estratégica de gestão governamental. *Cae-sura: Revista Crítica de Ciências Sociais e Humanas*, Canoas, v. 34, p. 121-142, jun. 2009.

ARAÚJO, I. S.; MAZUR, E. Instrução pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de física. *Cad. Bras. Ens. Fis.*, v. 30, n. 2, p. 362-384, ago. 2013.

BANCO MUNDIAL. Brasil, Colômbia e Peru lideram lista de países com mais água no mundo. Disponível em: www.worldbank.org/pt/news/feature/2015/03/10/brasil-colombia-peru-paises-mas-agua-tienen-en-el-mundo. Acesso em: 1 jun. 2018.

FAVARÃO, N. R. L.; ARAÚJO. C. S. A. Importância da interdisciplinaridade no ensino superior. *EDUCERE*. Umuarama, v. 4, n. 2, p. 103-115, jul./dez. 2004.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Disponível em: <http://abes-es.org.br/ate-2050-um-bilhao-de-pessoas-viverao-em-cidades-sem-agua-suficiente-diz-banco-mundial/>. Acesso em: 1 jun. 2018.

CAPÍTULO 16



Revista *Peabiru*: da publicação editorial à interculturalidade colaborativa no e para além do território da fronteira trinacional

Michele Dacas



1. INTRODUÇÃO

Eu sempre disse que, mais do que um local de trabalho, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) é, para mim, um local de formação, embora eu já tenha entrado como servidora técnico-administrativa em educação, ocupando o cargo de Relações Públicas, com o grau de mestrado. Porém, não é bem desse tipo de formação que eu estou falando, e sim daquela vivência universitária que extrapola as muretas acadêmicas e à qual aprendi a me conectar em dez anos de trabalho com a revista. Através da extensão universitária, constatei que a *Peabiru* se tornou mais do que uma publicação; se constituiu como uma estratégia de mediação cultural, na qual múltiplas vozes e interpretações conectam-se pela construção dialógica da diversidade de representações culturais latino-americanas.

Com o desenvolvimento do projeto da revista, me reconheci também como mulher latino-americana – identidade que foi sendo fortalecida à medida que se dava o encontro com a pluralidade das representações no processo editorial da revista e também no espaço institucional. O encontro com o outro – e o reconhecimento de si – era o que coletivamente buscávamos na produção de cada edição. Produzir a revista a partir da UNILA, com anseios de escrever as páginas extrapolando os limites da universidade, com conteúdo profundo e linguagem acessível, jamais significou pensar e dizer a América Latina e sua cultura de dentro para fora, e sim tecê-la interculturalmente por meio de pontos de vista e lugares diferentes, vinculados ou não à universidade.

Além disso, a produção da revista também revelou a dicotomia entre a missão intercultural e da integração solidária e horizontal que funda conceitualmente a universidade e as práticas institucionais engessadas em perspectivas que relutam em romper com as estruturas coloniais e se manifestam também dentro de um projeto com objetivos diferenciados de universidade pública. A *Peabiru* foi o primeiro projeto de extensão coordenado por uma servidora técnico-administrativa na UNILA. De imediato, não foi uma inserção fácil, pois havia a resistência de um pensamento que não considerava que, mesmo com mestrado/doutorado, servidores técnico-administrati-

vos poderiam propor ações e ter sob sua tutela a responsabilidade em coordenar projeto, orientar estudantes, dialogar com a sociedade. Uma perspectiva sobre o corpo técnico que entendia o papel dos servidores como suporte operacional e não como agentes também capazes de colaborar para a construção de uma outra universidade, mais inclusiva, democrática e popular.

Para mim, tal premissa sempre beirou a incoerência com a proposta que havia motivado a mim e a tantos outros a ingressar como trabalhadores na UNILA. Em meados de 2010, quando as possibilidades para jovens graduados e mestres ainda não eram tão escassas, a UNILA surge como uma promessa de democratização do ensino superior, de integração dos povos latino-americanos, de inovação social e de ruptura, acima de tudo, com o modelo elitista de universidades nos quais havíamos nos formado. Produzir a *Peabiru* a partir da Extensão foi uma luta, por muitas vezes cansativa, mas foi a partir dela que técnico-administrativos em educação (TAEs) puderam coordenar projetos extensionistas, inicialmente em parceria com a supervisão de professores, que assumiam as orientações dos estudantes. Com o passar dos anos, mais servidores administrativos foram se interessando pela prática extensionista, coordenando projetos e, a partir da defesa nas comissões superiores e nos conselhos universitários, a categoria conquistou a possibilidade de conduzir integralmente os projetos, assumindo, também a orientação dos estudantes. O que não implicou na interferência dos TAES na formação convencional dos estudantes, mas na contribuição através de uma formação complementar, com a possibilidade de ter acesso a profissionais oriundos de distintas áreas, como foi o caso de quem participou da *Revista Peabiru*, e nela pode desenvolver práticas de comunicação, um curso que não é ofertado pela UNILA. No projeto da *Peabiru*, por conta de não termos esta graduação na universidade, desde o início foram aceitos estudantes de diferentes cursos, e por ela passaram estudantes de biologia, desenvolvimento rural, relações internacionais, engenharia química, cinema, entre outros.

No entanto, a superação dessa questão não eximiu a UNILA de constituir-se como um corpo institucional carregado de contradições, conflitos, e desigualdades, onde a maior parte dos cargos

deliberativos é ocupada por homens brancos, que coordenam uma estrutura burocrática rígida, precarizada e pouco participativa, que em pleno ano de 2020 ainda não incluiu em seu organograma administrativo áreas indispensáveis para uma universidade plural, como é o campo da defesa da diversidade e de fomento à cultura. Além disso, há vulnerabilidades externas, como a falta de investimentos públicos e os cortes na educação, que afetam toda a rede de universidades públicas no Brasil e nos coloca cada vez mais distante da utopia que fundou a UNILA e trouxe muitos de nós até aqui. Entre essas medidas de austeridade na educação pública, podemos elencar a emenda Constitucional n. 95/2016, aprovada no governo Temer, que reduz, ano a ano, o equivalente a 0,8% do PIB dos gastos públicos com as políticas sociais e os investimentos públicos. Também o bloqueio de 30% dos recursos de todas as federais, em 2019, ao mesmo tempo em que lançaram um pacote chamado *future-se*, que desobriga o Estado a custear as universidades públicas. Essas medidas somam-se aos ataques em outras frentes, como as tentativas de debilitar a autonomia universitária como o Decreto 9.794 de 15/05/2019, que possibilita intervenção do governo na escolha de cargos diretivos, e o Decreto 9.795, de 11/04/2019 (LEHER, 2019, p. 31), que extingue cargos efetivos das áreas administrativas das universidades.

Entretanto, a história é dinâmica e com a experiência à frente de um projeto como a *Revista Peabiru*, iniciada em 2011, também foi possível perceber que as estruturas se movem pelas bases, com o tensionamento a partir de iniciativas horizontais e coletivas e no transcurso do nosso cotidiano. É o entendimento de que a integração solidária e intercultural latino-americana não seria dada da noite para o dia e tampouco com a implementação imediata de uma universidade. E tudo isso é parte de um longo processo, de um amadurecimento de que também depende a própria revista, a qual hoje não inscreve uma nova publicação sem destacar em toda a sua estrutura editorial a cultura latino-americana considerada a partir de uma perspectiva interseccional de gênero, raça e classe. E saber que é esse o papel da *Peabiru*, que são essas as culturas diversas e referencializadas no território chamado América Latina que ela vem tecendo em suas páginas, para serem apropriadas horizontalmente dentro e

para além da universidade, é o maior ganho que a condução por 10 anos à frente do projeto poderia me trazer.

De modo geral, as revistas acadêmicas são inscritas no *Open Journal Systems*¹ a partir de grupos de pesquisa ou docentes vinculados a programas e cursos de graduação e pós-graduação. E as revistas institucionais são produzidas a partir das assessorias de comunicação e das Pró-Reitorias finalísticas das universidades. No caso da *Peabiru*, essa institucionalização ainda está tardando a se concretizar, mesmo com todo acúmulo de edições, com a distribuição institucional de seus exemplares e com o seu escopo editorial alinhado à missão da universidade. Mesmo sendo a *Revista Peabiru* uma publicação que é parte de processos pedagógicos em salas de aula, que utilizaram a revista como fonte de conhecimento tanto no ensino médio como em instituições de ensino superior, e mesmo sendo objeto de estudo como de projeto de pesquisa como o “*Campos de produção e difusão de conhecimento e informação sobre a América Latina no Brasil*”, coordenado pelo Núcleo-Rede de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento e Democracia na América Latina (Núcleo-Rede DDAL), do Departamento de Estudos Latino-Americanos da Universidade de Brasília (ELA/UnB). E mesmo a *Peabiru* sendo um projeto selecionado no edital *Mais Cultura nas Universidades*, do extinto Ministério da Cultura do Governo Federal. E também selecionada para o IV Encontro de Pensamento e Criação Jovem nas Américas, da CLACSO, na memorável Casa da América Latina, em 2017, na cidade de Havana, em Cuba, ela é uma publicação com dificuldades de ser compreendida como uma produção de interesse institucional e depende, até hoje, de editais de extensão para a sua realização. Em seu início, quando foi desenvolvida dentro da Secretaria de Comunicação, a revista equivocadamente se caracterizou como projeto pessoal e provisório, fora do planejamento da equipe, tendo que ser produzida em horários externos ao expediente, o que exigiu dos servidores técnico-administrativos da comunicação envolvidos na revista uma carga excessiva de trabalho. Sem apoio dessa unidade, muitas vezes a revista se desenvolveu a partir da utilização de recursos próprios, mas principalmente

1 Sistema Eletrônico para Editoração de Revistas (SEER) 3.0.

com a força da criatividade e potencialidade coletiva, a realização da *Peabiru* na maior parte dos anos esteve condicionada à produção de bolsistas e voluntários estudantes, aos recursos de editais. E assim foi sendo desenvolvida por anos, sendo ora reconhecida e apoiada por alguns dirigentes e ora desvalorizada e negligenciada por outros, que, surpreendentemente, não conseguiam absorver o projeto como sendo de importância para a universidade ou até mesmo associar a sua finalidade em debater a cultura latino-americana com a missão institucional da UNILA. Ainda que tardiamente, a revista foi garantindo algum espaço, foi criada uma página para disponibilizar as últimas edições no portal da universidade, mas o conjunto de seu acervo encontra-se no site revistapeabiru.wixsite.com/revistapeabiru. Atualmente a revista também conta com o serviço de diagramação do departamento de Culturas e Comunicação da Pró-Reitoria de Extensão e caminha rumo a sua institucionalização. Institucionalizar significa que a revista deverá ser produzida independente da apreciação de gestores e de motivações pessoais, ela passaria a ser uma revista da universidade, sempre aberta a novas participações e conduções. Entretanto, acredito que a dificuldade de institucionalizar a *Peabiru* não é um caso único na UNILA; é notável que a personalização recorrente no corpo da universidade atinge também outros âmbitos e iniciativas. Por outro lado, creio que esses obstáculos, à medida que foram sendo superados, também favoreceram a veia criativa da revista, possibilitando experimentação e engajamento. Sobre tudo contribuir para a construção de uma universidade pública que caminha para ampliar os espaços de produção e difusão de saberes, dialogando principalmente com a sociedade, com os setores populares, democratizando paradigmas tradicionalmente instituídos e que adoecem uma comunidade intercultural promissora e internacional como a que integra a UNILA.

Há alguns anos a *Revista Peabiru* deixou de ser um projeto que se encarrega unicamente de uma publicação, por isso o apoio e o compromisso institucional para a editoração da revista abrem possibilidades para desenvolver e inovar em outras frentes, como as diversas ações já ensaiadas pelas equipes da *Peabiru* ao longo dos anos: a circulação de conteúdos sobre arte e cultura latino-americana con-

tinuamente nas redes sociais, as exposições em varal e em outras linguagens, a nova proposta de trabalhar com lambe-lambe e com a memória cultural dos bairros periféricos em territórios urbanos de Foz do Iguaçu. A *Peabiru* não se trata só de criação de conteúdo, mas de uma mediação cultural que se desdobra em diferentes formatos e linguagens, na medida em que é impulsionada pelo processo de produção e consumo da revista, caracterizado por meio da ação colaborativa, das múltiplas autorias que constituem uma narrativa coletiva sobre o que é a cultura latino-americana em sua diversidade. Mais do que uma publicação, a *Peabiru* configurou-se como um espaço na universidade e para além dela que dá visibilidade para representatividades de minorias socioculturais latino-americanas, um espaço para a pluralidade de culturas que nos formam e que se encontram na resistência. Com a colaboratividade, veio a diversidade de temas e relatos de formas de resistência e a predominância em nossas páginas de representações dessas minorias. Isso possibilitou a concepção da nossa cultura por uma abordagem dinâmica e múltiplos pontos de vista, e narrativas concebidas desde a fronteira trinacional, ou de outros países e regiões do Brasil sobre a cultura latino-americana.

Antes de seguir contando sobre a revista é importante concluir a introdução afirmando que criar uma revista como esta também foi um ato de resistir, não apenas da minha parte, como de todos aqueles – estudantes, professores, servidores técnico-administrativos – que compactuaram com essa ideia e a levaram adiante. A todos eles, meus sinceros e profundos agradecimentos. E também ao grande número de colaboradores, leitores e entusiastas da revista que se identificaram com a proposta. Pelas mãos e mentes dessa coletividade envolvida que a *Peabiru* foi permanecendo, evoluindo sua proposta e se tornando referência de conteúdo sobre cultura latino-americana para escolas, universidades, e com isso atravessou fronteiras e mares.

2. UM PANORAMA SOBRE A REVISTA

A *Revista Peabiru* surgiu com o objetivo de promover a colaboração intercultural.

La colaboración intercultural resulta imprescindible tanto para quienes forman/mos parte de las instituciones que producen conocimiento cuyo valor supuestamente tendría carácter “universal” (las universidades y otros centros de producción de conocimiento “científico”), como para quienes desarrollan sus prácticas en otros tipos de marcos institucionales y sociales y producen conocimientos que suelen calificarse de “locales” o “particulares” (MATO, 2008, p. 130).

A interculturalidade pode ser mediada como prática de convergência de experiências, saberes e narrativas, e por meio de uma gestão cultural direcionada a torná-la presente no dia a dia da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Nesse sentido, acreditamos que a *Revista Peabiru* configura-se como um dispositivo para circular e valorizar os saberes dos estudantes e professores provenientes de diferentes partes da América Latina e das múltiplas identidades que se encontram no território de fronteira. Cada matéria sobre a cultura local promove o diálogo entre as diferentes autorias fronteiriças e também entre estas e as demais territorialidades latino-americanas que significam a região, contribuindo com textos e imagens em nossas páginas. A *Peabiru*, em seu escopo editorial, sempre teve como princípio pensar a cultura da América Latina incluindo a perspectiva da fronteira trinacional entre o Brasil, o Paraguai e a Argentina, onde está situada a universidade. Observar, fazer circular e promover uma narrativa intercultural em relação à América Latina e à própria UNILA estão entre os principais aspectos que moveram a criação do projeto da revista.

Esse escopo editorial temático foi sendo constituído à medida que as colaborações foram sendo integradas nas publicações, e a equipe da revista percebeu o compromisso em construir um lugar para conformar as diferentes falas que representam a cultura latino-americana, considerando a sua ampla contingência, seus conflitos e

o seu campo de disputa. A interculturalidade colaborativa demanda proporcionar visibilidade para conteúdos e vozes que ecoam das minorias – principalmente mulheres, população negra, movimentos de periferias, povos originários, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros (LGBTs). A partir disso, o conjunto das edições revela que nós, enquanto latino-americanos, nos encontramos na resistência, e esse movimento contra-hegemônico torna-se o lugar comum de nossa cultura tão diversa.

A questão da multiplicidade da forma surge como parte central da construção narrativa, sendo também um aspecto pertinente na criação de uma linguagem acessível, bilíngue e híbrida, que mescla idiomas e também texto, fotografia, vídeo e ilustração, além de diferentes suportes. A convergência midiática, uma categoria imprescindível de nosso tempo para alcance da participação e dos públicos, surgiu da experimentação e também da escassez de recursos, que fez com que desdobrássemos o conteúdo da publicação em *blogs*, *sites*, redes sociais e também em exposições como o “Varal Revista Ilustrada” e mostras em projeção audiovisual. Sem sobrepor uma forma à outra, fomos convergindo e perpetuando cada vez mais um conteúdo crítico, estético e reflexivo do periódico nas versões impressa e *on-line*. Podemos entender esse conjunto a partir do conceito de transmidialidade empreendido por Jenkins (2009), como sendo aquilo que se move de uma mídia para outra, estando relacionada a um consumo sequencial de um mesmo conteúdo dividido em várias partes interdependentes e que são distribuídas entre diferentes meios. Conforme aponta o autor:

Uma história transmídia desenrola-se através de múltiplas plataformas de mídia, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo. Na forma ideal de narrativa transmídia, cada meio faz o que faz de melhor - a fim de que uma história possa ser introduzida num filme, ser expandida pela televisão, romances e quadrinhos; seu universo possa ser explorado em games ou experimentado como atração de um parque de diversões. Cada acesso à franquia deve ser autônomo, para que não seja necessário ver o filme para gostar do game, e vice-versa (JENKINS, 2009, p. 138).

FIGURA 1 – Mostra visual do acervo da Revista *Peabiru* na Feira Literária do Sesc e no Festival de Cultura em Ciudad del Este, no lado paraguaio



Fonte: Acervo da Revista *Peabiru*.

Transbordar os limites da UNILA foi um imenso desafio. Apesar de a *Peabiru* estar inserida e ser produzida a partir da universidade e possuir ISSN², a revista não é científica, como são a maioria das publicações que surgem nesse contexto. O ISSN, um código numérico para registrar as publicações seriadas, valorizou a participação na revista, pois é uma forma de inserir os conteúdos produzidos nos currículos de quem publicou. Também a linguagem ajudou a determinar a especificidade ou ampliação da acessibilidade do conteúdo. Pela linguagem foi possível tornar a revista acessível para além do universo acadêmico e isso não significou sucumbir o conteúdo em profundidade. As matérias geralmente escritas em duas páginas possuem como requisito de publicação a linguagem acessível, mas com a profundidade reflexiva de saberes enraizados e construídos a partir de observadores de distintas realidades e subjetividades.

Esse foi um dos objetivos do projeto: superar a linguagem acadêmica no sentido de ampliar o acesso tanto para quem consome a revista, como para estimular a participação na produção de conteúdos por autorias não vinculadas com as instituições universitárias. Esse cuidado da *Peabiru* em tornar a linguagem acessível sem deixar de aprofundar os temas implicou, muitas vezes, em um desafio para

2 A sigla ISSN (em inglês: *International Standard Serial Number*) diz respeito a um número atribuído para publicações seriadas, como revistas, periódicos e anais de eventos. Fonte: www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20/centro-brasileiro-do-issn.

autores acostumados a publicar em periódicos acadêmicos. Muitos deles, vinculados às instituições e acostumados à produção acadêmica, encontravam dificuldades em simplificar a linguagem formal de seus textos para conectar o saber produzido no interior da universidade às pessoas em geral.

Quanto ao suporte, o projeto é atualmente hospedado em quatro plataformas de divulgação digital: a página web³, que contempla todo o acervo da revista; a página com informações básicas sobre o projeto e com atualizações sobre as últimas edições no site oficial⁴ da UNILA; e as redes sociais, a *fanpage*⁵ e o Instagram⁶ da revista.

No site, é possível encontrar todas as edições completas e acessar os conteúdos por meio de categorias temáticas como: Emigrantes, Fronteira, Mídiações, Tradicionais, América Latina, Expressões Artísticas, Mobilizações Sociais e Territorialidades. Os conteúdos são correspondentes conforme tema central da matéria, mas muitos também são atravessados por mais de uma categoria. O site armazena todo o acervo da revista e nele é possível buscar as publicações por ordem cronológica das edições ou por temas. A classificação emergiu conforme as publicações convergiam para temáticas específicas; é, de certa forma, a materialização das múltiplas questões que são transversais à cultura latino-americana que circula na revista.

3 revistapeabiru.wix.com/revistapeabiru

4 portal.unila.edu.br/revistas/peabiru

5 www.facebook.com/revistapeabiru

6 @Peabiru (UNILA)

FIGURA 2 – Site da Revista *Peabiru*
(<https://revistas.unila.edu.br/peabiru>)



Fonte: Acervo Revista *Peabiru*.

Além das mídias digitais que armazenam e disponibilizam digitalmente as edições, entre a produção de outros conteúdos para as redes sociais, a impressão consta como um dos suportes de circulação de maior custo da revista. Até o momento tivemos três edições impressas, sendo duas delas com recursos externos, como ocorreu com o apoio do programa “Mais Cultura nas Universidades”, do extinto Ministério da Cultura do Governo Federal. Ainda assim, a viabilidade ou não de impressão, embora a intenção seja convergir suportes e formatos, não é uma das maiores preocupações para manutenção da revista, mas sim a disponibilidade de recursos humanos, de formação de uma equipe de produção que se estabeleça para além dos editais anuais da extensão e que possa se concentrar na publicação, garantindo sua periodicidade e qualificação.

Em suma, enfatizamos que os processos de produção da *Revista Peabiru* consolidam-se conforme as etapas: a) captação, b) curadoria, c) produção de conteúdo, d) revisão e diagramação, e) difusão e distribuição. Também o eixo acadêmico como forma de produzir conhecimento sobre nossa experiência foi conduzido a partir da elaboração de discussões pertinentes às áreas da Comunicação e da Cultura Latino-Americana e publicação e apresentação de artigos em diferentes congressos e simpósios. Em todo esse processo, e como parte da equipe, participaram estudantes de diferentes campos do conhecimento: Relações Internacionais, Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar, Letras, História, Cinema e Audiovisual, Antro-

pologia, Arquitetura e Urbanismo, Artes, entre outras perspectivas, que contribuíram de diferentes formas para o projeto e que levaram consigo experiências transversais ao campo da comunicação e da cultura, enriquecendo a sua formação e contribuindo com o projeto.

FIGURA 3 – Estudantes que já integraram o projeto



Fonte: Acervo da Revista *Peabiru*.

Ao fazer parte da equipe fixa, os estudantes eram capacitados a trabalhar com comunicação colaborativa, produção e circulação de conteúdo em multiplataformas e a compreender os mecanismos de visibilidade e culturas de resistência. Atualmente, a *Peabiru* é desenvolvida a partir da universidade como ação de extensão e conta com apoio de técnico-administrativos da área de Comunicação Social, do departamento de Culturas e Comunicação da PROEX e também de acadêmicos de diferentes países e cursos, sendo um deles estudante colombiano de Letras, Artes e Mediação Cultural. E também com a colaboração da comunidade, que segue contribuindo com pautas, textos, fotografias, materiais autorais, ilustrações e artigos.

3. POR DENTRO DAS PÁGINAS: EQUIPE, LINGUAGENS E OS PROCESSOS COCRIATIVOS

Conforme já mencionado, a perspectiva da diversidade de conteúdo surge a partir da colaboração intercultural na revista e estabelece pontes de diálogos interdisciplinares, interinstitucionais, transnacionais, entre grupos e indivíduos, contemplando a participação de acadêmicos ou da comunidade civil no processo criativo de produção editorial. Essa dialogicidade é possível não apenas pelo escopo temático da revista, a cultura latino-americana, que tende a ser plural, mas também pelas condições de produção particulares que são implicadas na editoração a partir da universidade pública, um aspecto que favoreceu em muito a comunicação direcionada e compromissada com o bem comum. Ao contrário das mídias corporativas, mesmo no formato revista, a mídia contra-hegemônica surge distante do cumprimento da dupla finalidade de informar e entreter, própria dos meios inseridos no mercado de consumo e dirigidos e patrocinados por grandes monopólios. Por mais que, partindo de uma universidade pública, uma mídia demande mais tempo para se consolidar, nela possuímos a liberdade criativa de um meio que não corresponde ao mercado – se constitui como um lugar para experimentar. No entanto, considera-se, ainda, que produzir uma revista dentro de uma instituição pública não significa diretamente que haja toda essa autonomia, porque dentro dessas organizações também há um conjunto de interesses e diretrizes que interferem nas narrativas que são construídas a partir dos seus interiores. Mas, no caso da *Peabiru*, ser produzida colaborativamente e vinculada à extensão resultou em maior liberdade criativa, temática e de experimentação.

Com isso, a *Peabiru* foi sendo moldada ao passo em que abriu espaços para pessoas não vinculadas às universidades e que tivessem interesse em publicar, conectando diferentes visões de mundo em suas páginas, desde que em acordo com os critérios editoriais estabelecidos pela equipe editorial. A autonomia possibilitada pelas condições de produção da revista teve por base a formação de redes

criativas e enfatizou a participação da população local da Fronteira Trinacional e das localidades periféricas e populares de Foz do Iguaçu. Assim, a trama colaborativa foi tecendo a temática da cultura latino-americana na revista.

Com a formação de redes de autorias foi possível representar a cultura latino-americana a partir de uma universidade pública, somente porque esta representação tão desafiante foi sendo concebida em diálogo e de modo colaborativo, pontuando as dimensões locais e saberes diversos desse tecido intercultural que define nossa cultura. Em outras palavras, não poderíamos dizer a cultura latino-americana somente a partir das percepções e fundamentações acadêmicas. Entender as múltiplas dimensões locais dessa cultura é proporcionar espaço e visibilidade a outras vozes e diferentes linguagens, mas sem desconsiderar as correntes epistemológicas que colaboram e fundamentam para compreender a nossa pluralidade, invisibilidades e conflitos.

A interculturalidade colaborativa foi dando as diretrizes sobre as visibilidades e os temas que representariam a cultura latino-americana. Inclusive, auxiliaram na própria concepção de “cultura” que norteava o trabalho da equipe do projeto. No início do projeto, a cultura era entendida em seu sentido mais amplo, mas, na prática, a produção se dava mais pelo recorte das expressividades artísticas do que pelos modos de viver, de pertencer, de costurar os tecidos simbólicos dos sujeitos, territórios e grupos, assim como das tradições e resistências latino-americanas por séculos invisibilizadas em nome de um desenvolvimentismo econômico do capital que não as reconhece e as deslegitima.

Desde o início do projeto, as edições não possuem um eixo temático previamente definido; sem uma temática delimitada, os trabalhos recebidos correspondem apenas ao axioma central, que é a cultura latino-americana. Entretanto, à cada edição é possível observar que através da colaboração se manifesta a arquitetura editorial. Explicando melhor, queremos dizer que as temáticas apresentadas pelos textos e imagens colaborativas convergem e dialogam entre si. Com isso, a editoração intercultural acontece a partir desse mosaico de autorias e é desenhada conforme temáticas específicas.

Isso ocorre porque as autorias estão inscritas em um contexto temporal e sócio-histórico comum, que conecta todas as propostas num escopo editorial único e específico. Há edições em que a fronteira é enfatizada; outras, em que as mulheres negras, indígenas, coletividades de gênero e sexualidade, entre outros. Mesmo sob aspectos distintos, há os temas que são recorrentes na revista. Entre eles, estão os povos originários, as mulheres e as resistências, questões étnico-raciais, ou ainda linguagens como o grafite, a fotografia, o cinema, entre outras. Como a linha editorial é delimitada no tempo e no contexto histórico de cada conteúdo, não se trata de juntar temas aleatórios, mas de observar como os contextos e os fluxos das narrativas, principalmente as que estão em disputa, se aproximam e, com isso, em cada edição firma-se o diálogo entre autorias, formando uma revista diversa, mas convergente.

Um exemplo disso é a última edição da *Peabiru*, a número 23, que foi publicada em 2020 e trouxe como tema central e recorrente a cidade de Foz do Iguaçu e a sua pluralidade cultural, ora apagada, ora em evidência, com textos como “Narrativas em Disputa: a Memória Local a Partir da Elite Iguaçuense”. E esse tema da memória também foi central em outros conteúdos, como o texto sobre a revolucionária cubana Haydee SantaMaría, o trabalho visual sobre o sagrado feminino da ancestralidade indígena da artista Moara Brasil, de Belém do Pará. Na edição 23, o tema da memória conectou Amazônia, Foz do Iguaçu e Havana, entre outros.

FIGURA 4 – Capa da ed. 23/2020



Fonte: Acervo Revista Peabiru.

Também sobre a última edição é importante destacar a rede colaborativa, na qual tivemos a contribuição de 35 autorias de diversas partes do Brasil e de demais países da América Latina, como Chile, Uruguai, Paraguai, República Dominicana, Cuba e Argentina, que publicaram conteúdos em múltiplas linguagens. Entre esses conteúdos, destacamos o texto e ensaio fotográfico de Amadeo Velásquez, denominado como *Proyecto de Fotografía Documental Indígenas en Situación de Cárcel*, conforme podemos ver na FIGURA 5 abaixo:

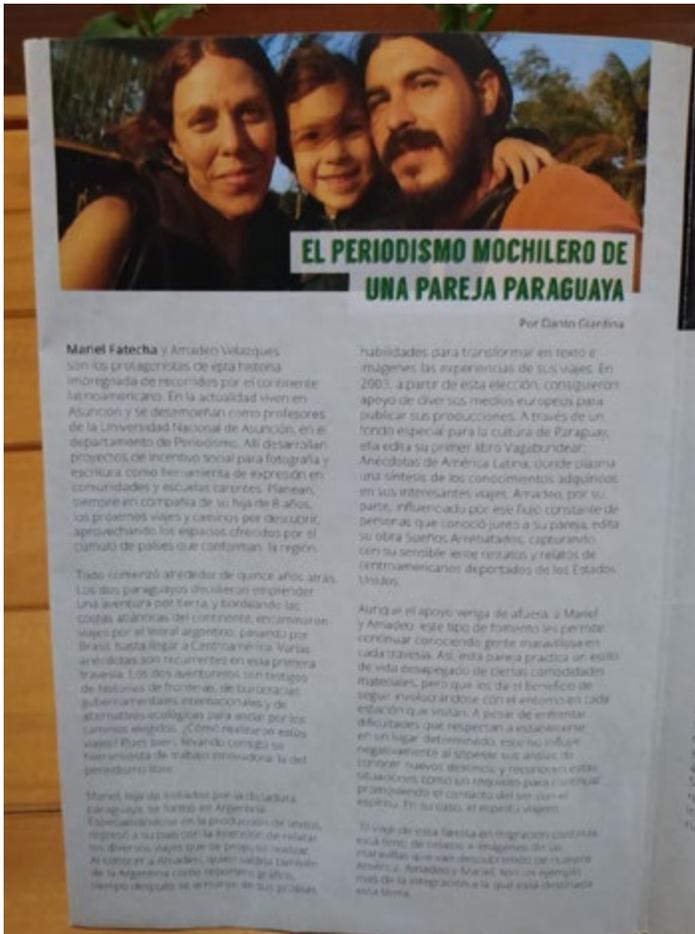
FIGURA 5 – Foto da matéria de Amadeo Velasquez, na ed. 23/2020



Fonte: Acervo Revista Peabiru.

Porém a participação do fotógrafo paraguaio Amadeo Velasquez na *Peabiru* não teve início com a publicação desta matéria em 2020, e sim em 2014, quando esteve presencialmente na UNILA e produzimos um conteúdo sobre sua passagem na edição daquele ano e que, mais tarde, foi selecionada para compor o nosso primeiro exemplar impresso (FIGURA 6). Amadeo e sua companheira Mariel Fatecha eram um casal de professores de jornalismo residentes na capital Assunção e que estavam viajando em um furgão pela América Latina. Ela, escritora, e ele, fotógrafo, registravam sensivelmente histórias de imigrantes deportados, entre outras narrativas. Quando chegaram à UNILA para conhecer a universidade acabaram sendo levados até minha sala, porque na época não tínhamos um receptivo nem um setor de cultura minimamente organizado. Como eles não haviam marcado horário, chegaram com a ousadia dos viajantes e solicitaram que alguém os apresentasse a UNILA, mas não só isso, eles queriam também contar suas histórias e mostrar seus livros, textos e fotografias. Naquele momento, os funcionários que os atenderam não sabiam bem que encaminhamento dar à visita inesperada, e me pediram se eu, sendo do projeto da *Peabiru*, não poderia conversar com eles. Foi então que passamos uma tarde trocando experiências e, da minha parte, muita escuta. Uma das histórias inclusive era sobre Mariel e a sua família de exilados na Argentina pela ditadura paraguaia. Eles me mostraram todo o seu trabalho, contaram da viagem, fui até a rua para conhecer o furgão em que estavam morando e viajando por meses e, diante de tantas histórias, produzimos uma matéria com eles, conteúdo que na época e talvez nem hoje encontrasse lugar para ser publicado na UNILA, se não tivesse uma revista como a *Peabiru*. Depois disso, seguimos em contato e Amadeo acabou publicando conteúdo de sua autoria em nossas páginas, nos visitando mais uma vez. Esse relato é importante para compreendermos como a formação de redes que mencionamos aqui e a interculturalidade colaborativa estão além das possibilidades de conexão das novas tecnologias; elas refletem e são instituídas, acima de tudo, por nossos enlaces humanos, afetivos, pelo nosso lugar de escuta como uma revista que propõe dar visibilidade a narrativas do sensível.

FIGURA 6 – Matéria produzida em 2014 com Amadeo Velásquez e sua família



Fonte: Acervo Revista Peabiru.

Desde os primeiros anos de produção da revista, a Peabiru veio aprimorando suas frentes de trabalho. Geralmente, quando os estudantes bolsistas iniciavam sua participação no projeto, por ser uma revista, eles vinham com a convicção de que seu trabalho era exclusivamente escrever. Porém, nas primeiras conversas eles já compreendiam que integrar a equipe de editoração tratava de um processo que envolvia mais etapas além da escrita, como a produção, a captação de conteúdo, a divulgação, a distribuição, a criação, a diagramação, a organização de exposições e, sobretudo, a mediação cultural que

implica na formação de redes a partir do diálogo e da observação, como a que citei acima. Como idealizadora do projeto, quando criei a *Peabiru*, nem eu imaginava que ela resultaria nessa dinâmica e possibilidades de desdobramentos tão complexos. Nesse sentido, as funções foram surgindo à medida que o projeto avançava e a mediação cultural foi se tornando um pilar fundamental para o desempenho da equipe, para o fomento à colaboração e, como reflexo disso, o resultado estético, temático e da pluralidade de autorias na revista. Sobre a mediação cultural, a entendemos conforme:

a mediação cultural é institucionalizada e acontece no contato dos públicos com os programas públicos. Ela comunica, interage e dialoga. Ela compartilha sentidos semelhantes e dessemelhantes. Ela afirma, reproduz, desconstrói e transforma – simultaneamente ou não. Ela é direcionada. Ela é humana, mas também contextual e objetal. Ela é um trabalho em disputa. Ela é um emaranhado de estudos e experimentações. A mediação cultural é potencialmente descolonizadora (SILVA, 2018, p. 20).

O potencial de mediação cultural do projeto também reside no depoimento dos colaboradores, como a ilustradora Jéssica Amoreira e o grafiteiro Isaac de Jesus, ambos de São Paulo, e a *performer* mexicana Cynthia Franco e a estudante dominicana do curso de cinema da UNILA, Eliana Del Rosário.

FIGURAS 7, 8, 9 e 10 – Depoimentos de colaboradores sobre o conteúdo da revista



Fonte: Extraída do perfil público de Cynthia Franco na rede social Facebook (2018).



Fonte: Extraída do perfil público de Jéssica Amoreira (2017).



Fonte: Extraída do perfil público de Isaac de Jesus na rede social Facebook (2017).



Fonte: Extraída do perfil público de Eliana Del Rosário na rede social Facebook (2020).

O processo de produção dos conteúdos ocorre a partir de reuniões de pauta, nas quais os membros do grupo são motivados a buscar temas recorrentes de seus contextos e a observar o entorno cultural da região e da universidade e, a partir disso, captar conteúdos ao mesmo tempo em que abrimos chamada para submissão de trabalhos. A captação consiste em cada um desenvolver material e buscar colaboradores, personagens, fontes fotográficas, entre outros, via internet e cartazes. A captação de conteúdos converge com as produções enviadas, muitas vezes textos recebidos e selecionados são complementados por ilustrações captadas. Ou imagens e textos

enviados com fotos de uma autoria são somadas a textos de outra porque possuem relação entre as temáticas. A captação é uma tarefa que nos fazia ir até os colaboradores e convidá-los para publicar. E o envio de trabalho por meio das convocatórias permite ter acesso a conteúdos que estão além do nosso entorno. As duas dinâmicas são complementares e não anulam uma à outra.

A captação de conteúdos é importante porque muitos autores não viam potencialidades em suas produções, principalmente estudantes e pessoas da comunidade externa, pouco acostumados com esse universo dos periódicos. Nesse caso, a equipe cumpre o papel de mediadora e convida as autorias para a participação. Sobre isso, eu, como coordenadora, esclarecia aos bolsistas que uma das atividades fundamentais no campo da mediação era a observação, mas não só isso, a partir dela saber apontar uma direção. Mediar é estar entre as partes, no caso da equipe, entre o entorno sociocultural e a revista, e a partir dessa relação produzir o conteúdo. Por outro lado, o aumento da divulgação e participação de diversas autorias na revista potencializou as convocatórias, que são feitas por meio de cartazes difundidos em modo *on-line*. E atualmente recebemos conteúdo, mesmo sem chamada aberta, e esse é um fator que demonstra que a *Peabiru* pode ser ela mesma um dispositivo de mediação cultural.

FIGURA 11 – Chamada para publicação em 2017



Fonte: Acervo Revista *Peabiru* / Extraída do perfil público da Revista *Peabiru* na rede social Facebook (2018).

As chamadas provocaram a ampliação da rede de colaboradores produtores de conteúdo para além do radar da equipe e da comunidade local e universitária. Essa modalidade não substituiu a captação presencial, ela apenas reforçou e desterritorializou a participação. Também com a itinerância das exposições visuais da *Peabiru* foi possível desterritorializar a colaboração, porque à medida que fomos instalando em outras cidades o “Varal Revista Ilustrada”, pessoas de outras localidades foram se interessando em colaborar. Uma das formas de valorizarmos essa itinerância foi com a criação de uma edição captada quase integralmente durante a participação de integrantes da equipe e exposição da revista na *Casa de Las Américas*, em 2017, na cidade de Havana, em Cuba. Momento no qual ocorreu um encontro de uma semana, em que foi possível conhecer e ter contato com produções e praticantes culturais de vários países da América Latina e Caribe, e aproveitar esse diálogo para produzir uma edição que homenageou Cuba, conforme veremos mais adiante.

Quanto aos critérios estabelecidos para recepção e seleção de conteúdo colaborativo é permitido serem enviados trabalhos em formato de artigo, fotografia, colagem e/ou ilustração. O tamanho dos textos é de no máximo duas páginas, e tanto imagem como texto precisam dialogar com o eixo temático central da revista, que é a cultura latino-americana. Quanto ao idioma, os conteúdos geralmente são entregues em português ou em espanhol, mas já tivemos materiais publicados em língua guarani e portunhol selvagem, no texto “*Yvu Rapyta ou el origem de la linguagem humana teletrasnportado al portunhol selagem*”, de Douglas Diegues⁷, na edição número sete, de 2013, disponível no site da revista.

7 É um poeta considerado de vanguarda e coautor de estudo que é considerado um dos mais sérios sobre as poéticas de povos indígenas do Brasil.

4. LATINO-AMERICANA E DA FRONTEIRA

Foi também objetivo do projeto alinhar processos criativos ao compromisso com a integração regional. Isso quer dizer que, na revista, o entendimento sobre a cultura latino-americana passa pelo engajamento da comunidade local através da produção e disseminação de conteúdo sobre a região de fronteira, abordando a riqueza e a diversidade cultural do território fronteiriço entre o Brasil, o Paraguai e a Argentina.

Um fator importante para o reconhecimento da comunidade fronteiriça como parte formadora da cultura latino-americana: em razão do idioma português ser singular no país em relação aos demais países latino-americanos, historicamente esse pertencimento e a aproximação cultural do Brasil com a América Latina é ignorado. Porém, sendo Foz do Iguaçu uma cidade fronteiriça do Paraná, o fluxo de culturas é também elemento do território geográfico e o idioma acaba por fluir entre o espanhol, o português e o guarani. Inserir publicações a partir do local é uma forma de demonstrar que a fronteira também é formadora da teia cultural que nos constitui como latino-americanos.

Podemos encontrar exemplos da abordagem em materiais publicados especificamente sobre temas transversais à identidade cultural fronteiriça ao longo das edições, tais como: *Cultura na Fronteira: Possibilidades e Identidades em Trânsito*; *Ñanduti Fronteirizo*; *Fronteira e o Estigma Oculto no Termo*; *Ponte da Amizade: Cultura, Fluxos e Memória*; *Bicicleteiros da Fronteira*; *Tramas Urbanas de Fronteira e o Olhar de Fotógrafo*; *Cataratas: A Lenda em Gravura*; *Narrativas em Disputa: a Memória Local a Partir da Elite Iguaçuense*; *Essa é pra Quem Diz que a Itaipu só Produz Energia*; e *Das Terras sem Males: Guaranís*. Cada um desses conteúdos, além de imagens próprias da região, trouxe texturas, cores, personagens, cenários, relatos, histórias e ensaios sobre a Fronteira Trinacional. Falar da cultura fronteiriça desde o local foi um modo de dedicar parte das páginas da *Peabiru* ao compromisso com o território fronteiriço provocando outra visão, pois para jornais locais, e também nacionais e internacionais, a

fronteira geralmente é retratada como um lugar de violência e contravenções e perigos revelados pela porosidade do limite.

Um exemplo foi a matéria *Ñanduti Fronterizo* (FIGURA 12), que abordou a lenda que designa os significados de um tipo específico de artesanato encontrado somente no Paraguai e que caracteriza também a região de fronteira. Além da lenda que influencia na estética e textura do artesanato ñanduti, foram refletidas as relações produtivas que envolvem essa arte por mulheres paraguaias até hoje. Além disso, ao diagramarmos a matéria, descobrimos que um *designer* paraguaio, Fernando Amengual, havia criado uma tipografia inspirada no Ñanduti, e a utilizamos no título da matéria.

FIGURA 12 – Matéria *Ñanduti Fronterizo* e Matéria *Cultura na Fronteira: Possibilidades e Identidades em Trânsito; Das Terras sem Males: Guaranis*



Fonte: Acervo Revista Peabiru (edição n. 20, 2017, p. 31).

Processos criativos como estes revelam que a estética da *Pea-biru* também é tecida pela colaboratividade intercultural intercambiada pelas distintas autorias em conjunto com a equipe técnica que cumpre funções como a diagramação da revista. Para entender essas trocas que são tecidas na linguagem visual da revista buscamos inspiração no conceito de partilha do sensível, definido por Rancière (2009) como sendo:

o sistema de evidências sensíveis que revela ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (RANCIÈRE, 2009, p. 15).

E não poderia ser diferente: pensar a estética como construção coletiva e, a partir disso, assumir a sua função política a partir da cultura como campo estratégico de disputa simbólica, principalmente em um projeto que se coloca como mediação entre visibilidades, vozes diversas, meios, territórios e linguagens. A concepção de partilha do sensível influenciou o projeto em ampliar cada vez mais as frentes colaborativas e a diversidade de conteúdos e formas e, assim, refletir essa rede na teia visual da revista.

5. DAS PÁGINAS VIRTUAIS AOS CAMINHOS CONCRETOS

A revista se concretiza também através da presença, na perspectiva de transmidialidade que contempla o conjunto de estratégias de comunicação *on-line* e *offline*, de outros modos de execução do projeto. Um deles é a ação, já mencionada, “Varal Revista Ilustrada”, uma série de exposições a partir do acervo de edições e banco de imagens

da *Peabiru*. Com o “Varal Revista Ilustrada” foi possível ocupar espaços públicos. A mostra já circulou em diferentes eventos e espaços públicos culturais e educacionais na cidade de Foz do Iguaçu. Com a exposição, já participamos de espaços como as três edições da Feira Literária do SESC⁸, a Feira do Livro de Foz do Iguaçu e, do outro lado da fronteira, feiras e festivais culturais no Paraguai e na Argentina.

Mas foi em setembro de 2017 que a revista e essa exposição nos levou mais longe, a *Peabiru* voou para além-mares e apresentou o seu trabalho em Cuba. Momento de participação da equipe no encontro Casa Tomada, evento cultural promovido pela CLACSO⁹, realizado na cidade de Havana, e que teve por finalidade o intercâmbio com jovens gestores e produtores culturais de toda a América Latina.

Estar na Casa de Las Américas, um icônico espaço de criação e difusão da nossa cultura, e que cumpriu um importante papel no processo revolucionário cubano ao integrar o país caribenho com outras culturas latino-americanas, foi dos momentos mais significativos de nossa trajetória. Naqueles dias em Havana estivemos em contato com um universo de criadores totalmente novo para nós, e, ao mesmo tempo, era como se estivéssemos entre velhos conhecidos, pois todos buscavam os caminhos da cultura latino-americana com os passos firmados pela via da resistência, assim como nós em anos de projeto.

Durante o período de realização do evento estivemos todos hospedados no mesmo local e almoçávamos e jantávamos juntos. E, esses momentos, em que seriam os intervalos da intensa programação da *Casa Tomada*, eram, na verdade, de trocas muito profundas de vivências culturais. Naqueles dias compartilhamos, entrevistamos e captamos conteúdos para compor a edição impressa número 22. Esta edição traz em sua capa o grafite produzido pela grafiteira peruana Mônica Miros e o texto sobre a poesia e o hibridismo da linguagem que renasce na fronteira entre México e Estados Unidos, escrito por Cynthia Franco. Traz ainda o texto “Creaciones en Intersección: una Reflexión sobre Casa Tomada 2017, Seis Meses Más Tarde” e

8 Serviço Social do Comércio (SESC).

9 Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO).

um ensaio de fotografias de Havana, um relato sobre a passagem do *furacão Irma* e um texto sobre as *Mulheres na História de Cuba*. Abaixo, algumas imagens sobre nossa passagem pela Casa de Las Américas em Cuba:

FIGURA 13 – Equipe e participantes da *Casa Tomada*, em Cuba, que colaboraram com a edição especial da revista





Fonte: Acervo pessoal Michele Dacas.

Outra forma de seguir por outros caminhos para além das conexões virtuais foi através das edições impressas, com a distribuição dos exemplares para outras universidades e entidades culturais e educativas como o *Instituto de Estudos Latino-Americanos (IELA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)*, *Rede de Cultura da Bacia do Paraná 3*, *Instituto Social do Mercosul no Paraguai* e *Memorial da América Latina (SP)*, para citar alguns dos locais para onde enviamos exemplares. Assim, foi possível tocar outras mãos e mentes se fazendo presente através do impresso. Por isso, nossa ideia sempre foi convergir formatos, e não substituir. Ao longo desses processos de distribuição, ouvimos satisfatoriamente relatos de pessoas que viram a *Peabiru* disponível para leitura em alguns dos locais que receberam nossos exemplares.

Nesses 10 anos a revista foi encontrando os seus caminhos, alçando voos e por vezes recuando. Assim como o significado histórico do nome que lhe dá origem, a trilha da *Peabiru* é repleta de ramificações, do entrelaçamento de sentidos, do encontro de povos e universos e nunca se apaga. Para quem não sabe, o nome da revista foi escolhido porque, logo que eu cheguei para trabalhar na UNILA,

ouvi falar nesse caminho que se iniciava em São Paulo e cruzava Santa Catarina e o Paraná e que ligava uma tribo indígena à outra, até chegar a Cusco, no Peru, e encontrar os Incas. Com base nas pesquisas do professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR) Igor Chmyz¹⁰, da área de Pós-Graduação em Antropologia Social, que estuda o Peabiru desde a década de 70, o caminho deve ter sido criado pelos índios do tronco Macro-Jê e também foi utilizado pelos colonizadores espanhóis, bandeirantes e tropeiros pra dominar a região e chegar ao oceano Atlântico.

Como resultado de todo esse processo, a própria noção de cultura repercutida nas páginas da revista foi sendo compreendida a partir da experiência na *Peabiru*. Embora desde o princípio tenhamos buscado embasamento em teóricos decoloniais latino-americanos, que pensam nossa cultura desde uma perspectiva local e a partir dos povos oprimidos pela exploração colonial que ainda insiste em perdurar na sociedade, a compreensão adveio principalmente da prática editorial, da costura estética e temática no encontro com as diferentes autorias. O objetivo de dar visibilidade à cultura latino-americana em seus diversos contextos e representações é que determina o que é essa cultura, ou melhor, onde ela converge diante das diferenças. E o ponto de convergência que encontramos é a resistência, os processos sociais de luta pelo reconhecimento, pela valorização cultural da região.

Nossas culturas são ressignificadas constantemente pela interação entre os diversos povos e também em relação aos conflitos existentes no constante sistema de dominação. E é a cultura permeada por essa pluralidade e como processo de resistência que a cada ano traduzimos nas páginas da revista, tornando-a não apenas um espaço de visibilidade, mas de construção de nossa própria cultura, na qual as nossas diferenças e semelhanças se encontram.

10 Consultado em www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/a-verdadeira-autoria-do-peabiru-b6q3y3imm2mat613zvve3g0um. Gazeta do Povo, 2020.

6. CONCLUSÕES INACABADAS

A cultura latino-americana, como afirma García Canclini (2006), é um processo inacabado, mas ao longo do processo observamos que, mesmo assim, existe um lugar-comum, que converge as suas contradições e pluralidades, e esse lugar é a resistência. Por esta razão, à medida que ampliamos a rede de colaboração da revista, cada vez mais as minorias socioculturais adquirem voz em nossas páginas. O processo de colaboração da publicação abriu espaço para que as pessoas participassem e compartilhassem suas próprias histórias. Ela não se sustenta sem a participação da comunidade na construção de matérias, coberturas e textos. A colaboração foi uma das formas pela qual a *Peabiru* conseguiu efetivar os objetivos da Extensão e contribuir para romper as bordas da universidade com a circulação e produção de conteúdo conjunta. Nos dez anos de atuação, a proposta visou a articulação entre os saberes técnicos e científicos e os saberes populares e tradicionais. Também as experiências culturais da própria equipe foram enriquecidas e inseridas na sua proposta editorial.

No entanto, a colaboração foi também elemento de resistência da própria revista. Como a *Peabiru* foi construída como não acadêmica, mas que partia da universidade e era coordenada por uma servidora técnico-administrativa em educação, e não por docentes, ela foi ficando à mercê das demandas dos setores responsáveis. Não havia outras formas de produzir a revista se não pelo voluntariado dos estudantes e colaboradores externos que faziam todo o processo criativo. Hoje essa situação é distinta. Recentemente, após sete anos de publicação, a *Peabiru* foi institucionalizada e será produzida para dialogar com múltiplas autorias e linguagens, a cultura observada pelos movimentos e conflitos da conjuntura só pode ser compreendida com temáticas que a manifestam em relação a outros eixos, como o gênero, raça e classe.

Com isso, aprendemos que uma agenda de produção de conhecimento com perspectiva latino-americanista deve ter como foco a produção de um conhecimento gerado a partir do local. Esta é uma

perspectiva anti-imperialista que defende a construção de narrativas fora da ordem de domínio a qual fomos acostumados a conceber nossa própria cultura.

Tendo como principal missão a difusão cultural latino-americana, a revista, mais do que um periódico cultural, configura uma estratégia de mediação entre quem a produz e para quem a acessa. A identidade fronteiriça que atravessa a revista é um meio de contribuir para o reconhecimento do local, da reflexão sobre si mesmo como parte formadora da cultura latino-americana, é dizer que não apenas a fronteira, mas uma pluralidade de culturas e intersecções se encontram nessa e em outras esquinas da América Latina.

REFERÊNCIAS

GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas, poderes oblíquos: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. Trad. Heloíza Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: EDUSP, 2006.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. 3. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LEHER, Roberto. *Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública*. 1. ed, São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

MATO, Daniel. No hay saber “universal”, la colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible (127-172) In: ÁLVAREZ, Sonia; ESCOBAR, Arturo; DAGNINO, Evelina; VARGAS, Virginia; VICH, Víctor; VÁSQUEZ, Chalena; MATO, Daniel; WALSH, Catherine (Org.). *Programa Democracia y Transformación Global*. Lima, dic. 2008.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Editora 34, 2009.

SILVA, Érika Lemos Pereira da. *Mediação cultural como experiência estética e prática artística*. Monografia (Bacharelado em História da Arte) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Orientadora: Profa. Dra. Aline Couri Fabião.



UNILA – uma universidade necessária

“**A Universidade Necessária**”, de que Darcy Ribeiro esboça o modelo teórico... é, sobretudo, a universidade das múltiplas e variadas culturas nacionais do mundo latino-americano, proposta à sua crítica e constante reformulação... visando a integração social das respectivas populações, o vigor do caráter nacional de cada uma das nações e irmãs e a riqueza de sua contribuição específica à civilização latino-americana. (Anísio Teixeira, na orelha do livro *A Universidade Necessária*, 1975)

Quando foi lançada a proposta da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA¹¹, a partir da criação da Comissão de Elaboração da proposta da Universidade¹², em 2008, houve de partida uma série de questionamentos sobre sua importância e viabilidade. Como todo projeto inovador e necessário – entendido na forma com que Darcy Ribeiro cunhou o termo “Universidade Necessária”, ao descrever a estrutura e proposta da Universidade de Brasília – sua realização implicava uma enorme gama de desafios que poucos tinham, tiveram e têm coragem para enfrentar.

O ideário de uma universidade para promover formação e conhecimento voltados às demandas e interesses dos povos latino-americanos,

11 O livro *A UNILA em construção: um projeto universitário para a América Latina*, organizado pelo professor Hélgio Trindade – presidente da Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, instalada em 2008 – e publicado pelo Instituto Mercosul de Estudos Avançados, em 2009, traz o registro das principais etapas do trabalho da referida Comissão, cujos estudos geraram as bases conceituais e o desenho acadêmico da UNILA.

12 É importante lembrar que a Comissão de Implantação da UNILA, instituída pela Portaria MEC n. 43/2008, foi composta por representantes de diversos espaços governamentais e campos de saber atinentes às problemáticas relacionadas à criação e atuação da futura universidade.

originalmente, remete ao Manifesto de Córdoba (1918), cujo grito trouxe à comunidade acadêmica a percepção sobre a importância de nossas instituições e pesquisadores se relacionarem mais proximamente da sociedade, atentos ao seu entorno, promovendo atividades com a consciência de seu poder – e dever – de contribuir para a melhoria das condições de vida toda a população.

Passados quase 90 anos da Reforma de Córdoba, já se fazia extensa a reflexão teórica sobre as demandas e contribuições das universidades latino-americanas para o desenvolvimento das sociedades locais. E, para alimentar essa perspectiva, várias entidades já haviam sido criadas. No entanto, a despeito de avanços que estas instituições poderiam atestar em termos de promover a integração e a cooperação regional, os resultados ainda eram poucos. Fazia-se compreensível a enorme gama de questionamentos sobre as reais possibilidades de implantar o projeto.

Aos que dele duvidavam, o livro *Narrando Experiências Formativas que Valorizam Pessoas, Culturas e Projetos no Ambiente Universitário – O Caso da UNILA* trouxe uma resposta clara e contundente. Mostrou como vem caminhando e contribuindo a UNILA para a cooperação regional, de modo significativo, nos âmbitos da formação de pessoas, da produção de conhecimento e da realização de ações cooperadas na fronteira – sempre com resultados promissores tendo em vista o desenvolvimento científico, social e cultural. O livro evidencia e ratifica que uma universidade latino-americana, assim como a UnB, era e segue sendo uma Universidade Necessária.

Os princípios geradores da UNILA foram inspirados e alimentados nas Diretrizes da Conferência Regional de Educação Superior (CRES) de 1996, realizada em Havana, na qual grande parte das instituições de educação superior latino-americanas reafirmaram os princípios de Córdoba e, também, identificaram os desafios que então se colocavam ao seu futuro – expansão, qualidade, financiamento, diversidade, dentre outros. A força e contundência do posicionamento latino-americano naquele momento, em defesa da educação superior como bem público, direito social e dever do Estado, foi determinante para o “tom” assumido pela *Declaração Mundial sobre a Educação*

Superior no Século XXI, resultante da primeira Conferência Mundial de Educação Superior (CMES), ocorrida em 1998, em Paris, sob os auspícios da UNESCO¹³.

É fato que o projeto da UNILA era ambicioso; tinha dificuldades específicas, para além das inerentes e enfrentadas pelas instituições universitárias na sociedade do conhecimento e da aprendizagem. Os desafios adicionais, em linhas gerais, envolviam: i) estar situada em uma das regiões e em um país extremamente desigual, em termos econômicos e sociais; ii) ter por missão primordial promover a cooperação e o intercâmbio solidários do saber e da tecnologia, na contracorrente da tendência global de competição por produção científica¹⁴; iii) assumir como princípio das ações acadêmicas, e da própria universidade, atuar em prol da integração regional dos países da América Latina, tornando-se espaço privilegiado da promoção e respeito à riqueza da sua diversidade e diferença.

Para vencer estes desafios, a UNILA não poderia ser constituída nos moldes de uma instituição acadêmica “tradicional”; era preciso rever as bases que, ao longo da história da colonização do nosso continente, fizeram das universidades um dos pilares da dominação política, econômica, social e cultural europeia sobre a América Latina, reprodutora de elites e modelos técnico-científicos que não só desprezaram como também fundamentaram o assassinato da riqueza cultural que havia deste lado do Atlântico. Ou seja, era preciso pensar uma instituição atenta à formação de jovens com outra perspectiva

13 Sobre a importância da Declaração da CMES de 1998 existe ampla bibliografia. Sugerimos, porém, a leitura de Marco Antonio Rodrigues Dias, Diretor da Divisão de Ensino Superior da UNESCO quando da realização da Conferência. Ele analisa com maestria o histórico da sua construção e desdobramentos, bem como a relação das ideias que fundamentam o documento com a Reforma de Córdoba. Ver: DIAS, Marco A. R. *A Educação Superior nas últimas décadas – contextos e cenários de uma cooperação possível*. In: MENEGHEL, S; CAMARGO, M. S.; SPELLER, P. (Org.). *De Havana a Córdoba: duas décadas de Educação Superior na América-Latina*. Blumenau: EDIFURB, 2018. Disponível em: <http://grupo.montevideo.org/sitio/wp-content/uploads/2018/07/de-havana-a-co-rdoba-e-book.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

14 Sobre isso, ler MENEGHEL, Stela; AMARAL, Joana. *Universidades internacionais na contracorrente. As propostas da UNILA e da UNILAB*. *Revista Universidades*. n. 67, enero-mar., 2016. p. 25-40. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37344015004>. Acesso em: 12 fev. 2020.

de ciência, tecnologia, conhecimento, cultura... e sociedade; uma universidade comprometida com o debate qualificado e a promoção da cidadania e de novos paradigmas de civilização, em direção oposta às motivações que fizeram exploradores europeus ignorarem o valor e a riqueza dos saberes dos povos originários. E, sobretudo, capaz de mobilizar novas gerações para compreender e enfrentar os desafios de construir uma América Latina segundo suas próprias referências, com episteme decolonial. Em síntese: as ações acadêmicas da UNILA seriam apoio e suporte à construção de sociedades mais igualitárias, democráticas, cooperativas e com uma cultura de paz.

Com o intuito de levar adiante esta proposta, alguns elementos se mostraram determinantes na construção do seu desenho acadêmico e curricular. Dentre estes, destaco os que, naquele momento, a equipe que elaborou a proposta da UNILA considerou mais importantes e inovadores em termos dos modelos universitários do país.

A universidade seria aberta a jovens estudantes e professores(as) de toda a América Latina, sendo local de convivência da diversidade, com profundo respeito e valorização das diferenças culturais. Estes(as) deveriam ocupar grande parte das vagas, podendo chegar até a metade do total ofertado. Nessa perspectiva, em todos os seus espaços (não apenas nas salas de aula) seria fundamental o bilinguismo, de modo que tanto os(as) servidores(as) docentes e técnico-administrativos(as) quanto os(as) estudantes de qualquer carreira transitariam pelos idiomas português e espanhol. Além disso, seria estimulado o conhecimento e resgate de línguas locais, como o quéchua e o guarani. A variedade linguística e as muitas nacionalidades não só ampliariam o universo sociocultural dos(as) estudantes, como seriam pilares da formação de profissionais para atuar num mundo transnacional e globalizado, em que o espanhol e o português são, respectivamente, o segundo¹⁵ e o sexto idiomas mais falados do mundo.

O conhecimento das línguas seria acompanhado de elementos da história e das culturas latino-americanas, uma vez que a origem

15 De acordo com a fonte, em alguns casos ele é considerado o terceiro idioma mais falado do mundo.

ibérica comum trouxe, para as terras do “novo mundo”, as disputas seculares entre portugueses e espanhóis por território e riquezas naturais. Seria preciso entender as razões pelas quais os países do continente, deliberadamente, foram estimulados a competirem entre si – em vez de se apoiarem mutuamente. E, também, quais pressupostos de mundo e civilização fizeram com que a ocupação de suas terras implicasse em arrasar completamente, na maioria dos casos, qualquer traço dos conhecimentos e das tecnologias das populações originárias – fossem de edificação, plantio, uso de ervas medicinais, culinária, arte, línguas. A criação de disciplinas com este fim, logo no início das atividades acadêmicas, seria ponto de partida para que os estudantes se reconhecessem latino-americanos e compreendessem e revisassem os modos de convivência que têm caracterizado os povos do continente nos últimos cinco séculos.

E ainda, a fim de cumprir seus objetivos, seria preciso trabalhar os cursos de formação, em nível de graduação e pós-graduação, de modo que pudessem propiciar a necessária perspectiva regional, contemplando os desafios comuns e as potencialidades do território latino-americano. Importante observar que, independente do foco regional privilegiado pela UNILA, a formação acadêmica no chamado “mundo globalizado” demanda que a formação de profissionais supere visões de mundo limitadas a interesses demasiado locais ou nacionalistas. Com esse olhar ampliado foram pensadas as primeiras carreiras da universidade, buscando novas e amplas dimensões, em perspectiva continental, mas com forte impacto local – sustentabilidade ambiental; saúde humana e animal; segurança alimentar; desenvolvimento econômico e político; arte e cultura; educação.

Nessa lógica também foram criados os primeiros cursos de pós-graduação e programas de pesquisa, abarcando áreas de interesse mútuo dos países latino-americanos, seja em termos de formação de pessoas ou de produção de conhecimento considerado estratégico para o desenvolvimento e integração regional. Como resultado, havia expectativa de que a ciência e tecnologia produzidas, assim como os egressos das diversas áreas, tivessem percepção da importância e, ainda, compromisso com alavancar o potencial de crescimento econômico e social da região, na perspectiva da integração regional.

Os problemas desta implantação não passavam despercebidos à Comissão. Eram evidentes as preocupações com a construção (desde o início) e manutenção de toda uma infraestrutura física adequada à universidade e seu projeto, além das questões relacionadas à elaboração de currículos afins aos propósitos da instituição, bem como à contratação de profissionais sensibilizados e capazes de atuar dentro da especificidade da proposta. Mas, para além disso, estavam os aspectos extremamente peculiares – alguns objetivos, outros burocráticos – de uma universidade com pretensão internacional. Dentre estes, cabe citar a grande quantidade de estudantes internacionais que precisariam, diariamente, cruzar a fronteira e adentrar na usina de Itaipu¹⁶ (área de segurança nacional) para frequentar suas aulas, e os mecanismos de contratação de professores internacionais, cujos diplomas dos países de origem não eram válidos no Brasil. Tudo isso em um território com a complexidade da Tríplice Fronteira, onde há intenso tráfego comercial e humano e, portanto, muitos riscos adicionais. Várias destas questões foram amplamente debatidas pela Comissão de Implantação, não obstante algumas alternativas de solução encontradas não tenham sido (e não são) satisfatórias.

Ao longo dos anos, àquelas dificuldades iniciais se juntaram muitas outras – como seria de se esperar em uma instituição que se propõe sair do óbvio. Não por outra razão, olhares de acadêmicos e pesquisadores de todos os países da região se dedicaram, desde os primeiros meses de funcionamento, a estudar a universidade de diversos pontos de vista, inclusive o da viabilidade do projeto inicial.

Este livro traz à tona e retrata, com coragem e sensibilidade, como diversos atores institucionais da UNILA – docentes, estudantes, técnico-administrativos, gestores – lidaram com a realidade da sua implantação. Nele, são retratadas situações que revelam a importância de ações que atendem ao espírito de integração latino-americana, plenas do espírito da proposta de criação da universidade, assim como deixam ao leitor atento pistas de muitas das suas dificuldades.

16 As primeiras atividades acadêmicas da UNILA, inclusive as de gestão, tomaram forma no espaço da Usina Hidrelétrica de Itaipu, onde a instituição foi gentil e muito bem acolhida.

Os relatos das páginas anteriores denotam a riqueza da vida e dos desafios de uma universidade recém-nascida: um cotidiano de ensino, pesquisa e extensão, com as cores de múltiplas experiências pessoais que direcionam as formas de criação e de adaptação ao novo e ao diverso. Ficam visíveis a importância da aprendizagem viabilizada por experiências nem sempre consideradas essenciais, a busca de propor e empreender diferentes métodos de ensino, a responsabilidade dos atores acadêmicos com a produção de conhecimentos socialmente relevantes e em conjunto com o entorno local, as expectativas e a relação da universidade com agentes externos. E, sem dúvida alguma, fica clara a especificidade de uma instituição atenta à missão de promover a integração regional.

Causa impacto a voz dos diversos atores acadêmicos – nisso está, creio, um dos principais méritos desta coletânea. Os(As) autores(as), de quatro nacionalidades, nos permitem um olhar sobre a universidade de perspectivas pouco comuns no âmbito acadêmico, que em geral privilegia os(as) docentes. Assim, estudantes são efetivamente autores de textos e da história da universidade, aportando uma visão bastante própria sobre ela; deixam de ser um “produto” esperado da formação em nível superior. Da mesma forma, técnico-administrativos(as) denotam sua contribuição ao ambiente acadêmico, impedindo serem confundidos(as) com um “insumo” necessário ao bom funcionamento de “atividades-meio”. Todos(as) são sujeitos(as) e, como tal, fazem seus depoimentos.

A linguagem é confessional em vários trechos e, por vezes, há descrições perturbadoras, que revelam os (esperados) conflitos e tensões próprios do contexto interno e externo de uma universidade “criança”, em fase de implantação. Mas embora o retrato de alguns fatos ou situações possa ser encontrado nos *campi* de outras instituições públicas brasileiras, na mesma fase inicial de funcionamento, é inevitável observar a presença da dimensão internacional que compõe o universo tão único da UNILA. Por seu desenho peculiar, de reunião de vários e diferentes mundos do universo latino-americano, as histórias pessoais adquirem, por vezes, um tom mais forte e dramático.

Diante do que expõe, o livro é importante registro de quase uma década de existência da universidade. Ele dá visibilidade ao que vem sendo feito para atender à especificidade da proposta inicial, chamando a atenção para sua complexidade e seu significado social. Ao mesmo tempo, deixa explícito que, se os desafios são muitos, a esperança e resiliência também o são. Em face de tudo o que busca retratar, esta obra é uma referência para quem estuda a UNILA, rompendo com a possibilidade de interpretarem-na como “uma universidade como todas as outras”.

Vale a pena destacar, ainda, a contribuição deste texto para os(as) estudiosos(as) de política educacional e gestão acadêmica. Especialistas deste campo precisam analisar e debater como as instituições universitárias da América Latina têm se comportado em face de políticas públicas que têm reduzido significativamente o financiamento à pesquisa e à educação superior¹⁷, muitas vezes desprezando – não raro de forma caluniosa – seu papel e relevância social e científica. Os relatos do livro também são representativos e fruto deste contexto, cada vez mais difícil, em que a visão de educação superior como bem público, direito social e dever do Estado vem sendo solapada.

Este tema e o futuro das universidades do continente foram debatidos na mais recente Conferência Regional de Educação Superior, realizada em 2018 em Córdoba/Argentina (CRES/2018). Reafirmando a posição assumida nos eventos anteriores, os(as) participantes destacaram a importância das universidades em uma sociedade desigual, bem como a dificuldade de enfrentar os interesses daqueles que se beneficiam de modelos exógenos de pesquisa, desenvolvimento e inovação, desprezando as possibilidades dadas por saberes científicos e tecnológicos locais¹⁸.

É importante analisar os textos que compõem o livro também deste ponto de vista. A responsabilidade das instituições univer-

17 Sobre cortes em recursos para pesquisa especificamente no Brasil, ver: <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/recursos-adequados-para-cti-devem-ser-garantidos-na-lei-orcamentaria-2020-dizem-cientistas/>. Acesso em: 12 fev. 2020.

18 Sobre os debates realizados no âmbito da CRES/2018, o documento final do evento com as Diretrizes para a Educação Superior na América Latina, bem como diversos estudos e coletâneas produzidos a respeito, podem ser encontrados em: <http://www.iesalc.unesco.org/tag/cres-2018/>. Acesso em: 12 fev. 2020.

sitárias da América Latina frente aos desafios da sustentabilidade ambiental, econômica e social do planeta, assim como da proposição de alternativas potenciais de desenvolvimento no cenário mundial, foi determinante para a decisão de criação da UNILA e em todos os momentos de elaboração da sua proposta. Do mesmo modo, segue sendo para a sua continuidade e manutenção.

Após a leitura, alguns podem argumentar: “a UNILA não está pronta”. Ou ainda: “ela apresenta muitos problemas e imperfeições que a distanciam do projeto original”. Mas cabe perguntar: com dez anos de existência, como poderia ela “estar pronta”? Se é fato que há bastante a fazer para atenuar demandas de inclusão, respeito à diversidade, financiamento, democracia, dentre várias outras, também é inegável que o trabalho desenvolvido por muitas mãos nesta última década tem construído algo inovador no campo da cooperação acadêmica internacional. Ela tem contribuído, e muito, na formação de pessoas e de conhecimentos que aproximam diferentes países, culturas, ciência, saberes, modos de viver o mundo... e, portanto, na produção de uma nova história de integração das identidades latino-americanas. Ela tem aberto caminhos... tal como uma universidade deve fazer, ela cria possibilidades.

O livro, resultado de pesquisa, cumpre seu objetivo: traz elementos inéditos para conhecermos a mobilidade acadêmica internacional e o processo de integração regional da UNILA. E se os(as) organizadores(as) comentam que o processo de investigação teve “efeito transformador” sobre eles(as), estou certa de que algo semelhante ocorrerá com os(as) leitores(as). Após uma década, a proposta segue tão polêmica quanto o projeto inicial.

Um exame acurado sobre os textos permite afirmar que grande parte dos questionamentos iniciais sobre a UNILA era e ainda é pertinente. Muitos desafios se mantêm e outros foram multiplicados, à medida que as atividades e a comunidade acadêmica – estudantes e servidores(as) – crescem. No entanto, até mesmo uma análise dura sobre as ações em andamento, aqui relatadas, mostra quanto esta universidade vem angariando e refletindo o ideário latino-americano. E ela o reflete de diversas maneiras... Como um espelho, que reproduz nossa própria imagem – às vezes desorganizada, num formato

indesejado; como autocrítica – fundamental à realização do fazer acadêmico, crítico de si; e, também, como apresentação do resultado de diversos projetos de integração regional – surpreendentes, produtivos, viáveis.

A UNILA é uma Universidade Necessária.

Prof^a. Dr^a. Stela Maria Meneghel – FURB

Integrante da Comissão de Implantação da Universidade Federal
da Integração Latino-Americana (CI-UNILA)

MINICURRÍCULO DOS AUTORES E DAS AUTORAS

.....

Adrielle Saldanha Clive (adrielle.clive@aluno.unila.edu.br)

Brasileira, graduada em Geografia – Bacharelado pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Atuou entre 2002 e 2015 na elaboração, desenvolvimento e avaliação de políticas públicas de/para/com as juventudes em instâncias governamentais e não governamentais no Brasil, tendo desenvolvido diversos projetos, programas e ações em conjunto com o Governo Federal, bem como organizações internacionais e com agências da ONU. Atualmente integra o Grupo de Pesquisa do CNPQ sobre Redes e Fluxos: Transterritorialidades e Transfronteirizações, onde desenvolve pesquisas relacionadas à juventude em território de fronteira.

Alisson Vinícius Silva Ferreira (alisson.ferreira@unila.edu.br)

Brasileiro, psicólogo formado pela Faculdade Guairacá (2013). Especialista em Saúde Mental pela Faculdade Campo Real (2015). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2017-2019), onde desenvolveu a pesquisa: “Imigração e saúde mental: Narrativas de estudantes latino-americanos em uma universidade intercultural”. Pesquisador do Núcleo de Estudos em Psicologia, Migrações e Culturas (NEMPsiC) da UFSC. Psicólogo na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UNILA desde 2014, cofundador do Coletivo de Saúde Mental da UNILA. Integrante da Comissão de Acompanhamento dos Estudantes Refugiados e Portadores de Visto Humanitário e da Comissão de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas.

Ana Paula Araújo Fonseca (ana.araujo@unila.edu.br)

Brasileira, graduada em Licenciatura e Formação de Psicólogo, mestra em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e doutora em Educação. É professora-adjunta da área de Psicologia da Educação e está em exercício na UNILA desde abril de 2015, onde leciona em diversos cursos e coordena projetos de pesquisa e de extensão. É membro e atual coordenadora da Cátedra Paulo Freire da UNILA e integrante da Comissão Institucional de Acompanhamento e Implementação da Política de Equidade de Gênero. Possui experiência na área de Psicologia e Educação, com ênfase em Ensino e Aprendizagem na Sala de Aula, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, programação de condições de ensino, ensino-aprendizagem em sala de aula, educação a distância, tutoria virtual e análise funcional. Coordena o “Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos na Universidade” da Cátedra Paulo Freire-UNILA.

Andreia Cristina Furtado (andreia.furtado@unila.edu.br)

Brasileira, graduada em Engenharia Química pela Universidade Federal de Uberlândia (2001), possui mestrado em Engenharia Química pela Universidade Federal de Uberlândia (2004) e doutorado em Engenharia Química pela Universidade Estadual de Maringá (2009). Tem experiência na área de Engenharia Química, atuando principalmente nos seguintes temas: catálise heterogênea, reatores químicos, etanol, reforma a vapor, hidrogênio, metais nobres e reações paralelas, biodigestores e produção de biogás. Atualmente é professora adjunta, nível III da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, no curso de graduação em Engenharia Química.

Angela Maria de Souza (angelas2508@gmail.com)

Brasileira. Docente da UNILA no curso de Antropologia e no Mestrado/Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPG-IELA). Coordena o grupo de Pesquisa

Núcleo de Estudos Afro-Latino-Americanos (NEALA), o curso de extensão Educação para as Relações Étnico-Raciais e o projeto de pesquisa *Mulheres Negras na Fronteira e Seus Espaços Sociais: As Políticas Públicas Voltadas Para as Populações Negras/Afrodesscendentes*. Foi Pró-Reitora de Extensão da UNILA no período de 2012 a 2017.

Cecilia Maria de Moraes Machado Angileli (cecilia.angileli@unila.edu.br)

Brasileira, vice-reitora *pro tempore* da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (2017-2018). Professora Adjunta II do curso de Arquitetura e Urbanismo da UNILA. Graduada em Arquitetura e Urbanismo (UBC, 2001); mestre em Arquitetura e Urbanismo (USP, 2007); doutora em Arquitetura e Urbanismo (USP, 2012); bolsista FAPESP (2009/2012); pós-doutora em Planejamento e Gestão do Território (CECS - UFABC, 2014); pós-doutoranda em História do Trabalho e Movimentos Sociais (UNIOESTE, 2015). Possui experiência em gestão universitária, com ênfase na defesa da popularização dos espaços de Ensino Superior, ampliação do ingresso de grupos em vulnerabilidade social, refugiados e indígenas. Desenvolveu experiência técnica no desenvolvimento e coordenação de projetos de educação popular e educação ambiental, projetos e planos urbanos e habitacionais participativos. É coordenadora do projeto Escola Popular de Planejamento da Cidade e do Observatório de Remoções na Fronteira Trinacional.

Clovis Antonio Brighenti (clovisbrighenti@hotmail.com)

Latino-americano nascido no Brasil: professor de História Indígena na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Possui mestrado no Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina (Prolan) pela Universidade de São Paulo (USP) e doutorado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Desenvolve projetos de pesquisa e extensão junto às comunidades Guarani no Cone Sul da Amé-

rica, com ênfase na extensão para a região das fronteiras Brasil-Argentina-Paraguai. Membro da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena no Ministério da Educação (MEC).

Cristiane Checchia (cristiane.checchia@unila.edu.br / crischecchia@gmail.com)

Brasileira, graduada e mestre em História pela Universidade de São Paulo (USP) (1998 e 2003), doutora em Letras também pela USP (2012), pelo PPG em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana. É autora do livro *Terra e Capitalismo - a questão agrária na Colômbia - 1848-1853* (São Paulo: Alameda, 2007) e de artigos sobre literatura e ensaio latino-americanos contemporâneos. Tem experiência docente nos ensinos fundamental e médio e no magistério superior – Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM)/SP (2007-2014) e Escola da Cidade (2012-2013). Desde 2014, é professora de literatura da UNILA, onde atuou como coordenadora do curso de Letras – Artes e Mediação Cultural (2015-2017). Tem dedicado suas pesquisas ao tema da História da Literatura e dos Ensaio Latino-Americanos contemporâneos, bem como ao tema da Mediação de Leitura em situações de adversidade.

Cristiane Dutra Struckes (cris.iguassu@hotmail.com)

Brasileira, assistente em administração da Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais da UNILA e relatora das Bancas de Seleção do PSI, ambos desde 2014 (9 editais desde então). Graduada em Turismo pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE (2008), especialista em “Relações Internacionais Contemporâneas” pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (2017) e atualmente graduanda em Administração Pública e Políticas Públicas na Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. Pesquisadora do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação na América Latina (EDUCAL). Tem 10 cães e 2 gatos.

Deise Baumgratz (deiseb_72@hotmail.com)

Brasileira, assistente em administração da UNILA desde 2014, ocupa a função de chefe da Seção de Mobilidade Acadêmica da Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais. Graduada em Administração pela Universidade do Norte do Paraná, UNOPAR (2014), especialista em “Relações Internacionais Contemporâneas” pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (2017), mestranda do programa interdisciplinar “Sociedade, Cultura e Fronteiras” da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Pesquisadora do Laboratório de Fronteiras (LAFRONT) e do Grupo de estudos da Tríplice Fronteira.

Elisete Maria Ribeiro (*in memoriam*)

Brasileira; graduada em Serviço Social pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Curitiba (1984); possui mestrado e doutorado em Serviço Social, Políticas Sociais e Movimentos Sociais na PUC-SP (2003 e 2009); especialização em Saúde Pública pela ENSP/FIOCRUZ (1986); especialização em Saúde Coletiva pela PUC-PR. Experiência profissional na área da Gestão de Políticas, Sistemas e Serviços de Saúde, na Atenção Primária à Saúde/Estratégia Saúde da Família (1984 a 2011). Na Secretária Municipal de Saúde de Curitiba (2002 a 2010), trabalhou na gestão e educação permanente das equipes da Estratégia Saúde da Família e na SESA/PR; diretora da Atenção Primária à Saúde (2012) e coordenação estadual das DST Aids e Hepatites Virais, até janeiro de 2015. Experiência na graduação de Serviço Social (1985 a 2010) e Medicina (2004-2005 e 2013-2015). Na pós-graduação, desde 2002 atuando nas áreas: Estado e Sociedade, Seguridade Social, Políticas de Saúde, Saúde Coletiva, Atenção Primária à Saúde, Estratégia Saúde da Família. Aprovada em concurso público desde 05/03/2015 como professora na área de Saúde Coletiva na Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. Em 2016, passou a ministrar disciplinas no curso de Medicina.

Fábio Borges (fabio.borges@unila.edu.br)

Brasileiro, doutor em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2011), Professor e pesquisador, leciona no curso de Relações Internacionais e Integração da América Latina e no programa de pós-graduação em Integração Contemporânea da América Latina. Pertence ao Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política da UNILA desde 2011.

Felipe Cordeiro de Almeida (felipe.almeida@unila.edu.br)

Brasileiro, professor do curso de Relações Internacionais e Integração, da Pós-Graduação *lato sensu* em Relações Internacionais Contemporâneas e do Ciclo Comum de Estudos da UNILA. É Coordenador de Relações Internacionais na Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais (PROINT). É doutorando em Relações Internacionais pelo PPGRI San Tiago Dantas e mestre pelo Instituto de Relações Internacionais da Universidade de Brasília (IREL-UNB). Bacharel em Relações Internacionais pela Unesp-Franca. Pesquisa cooperação Sul-Sul e paradiplomacia no MERCOSUL. É membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação na América Latina (EDUCAL) e do Núcleo de Pesquisa em Política Externa Latino-Americana (NUPELA).

Fernando Cesar Mendes Barbosa (fernandocesarmb@gmail.com)

Brasileiro. Licenciado em Letras e em Filosofia. Especialista em Educação pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Mestrando do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciência Jurídica da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Servidor técnico-administrativo em educação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana desde 2011. Foi chefe da Coordenação de Extensão da UNILA no período de 2013 a 2017.

Ivonete Borne (ivonete.borne@unila.edu.br)

Brasileira, graduada em Processos Gerenciais pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2013), graduanda de Arquitetura e Urbanismo na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e pós-graduanda em Design de Interiores no Centro Universitário Dinâmica das Cataratas (UDC). Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Processos Gerenciais. Atualmente é bolsista voluntária de iniciação científica da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, no curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo.

Jiam Pires Frigo (jiam.frigo@unila.edu.br)

Brasileiro, graduado em Engenharia Agrícola pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Santiago/RS (2009), Mestre em Engenharia Agrícola (área de concentração Recursos Hídricos e Saneamento Ambiental) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE (2012), doutor em Engenharia Agrícola (UNIOESTE-Cascavel/PR). Professor do Curso de Engenharia Civil de Infraestrutura - ECI no Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Território e Infraestrutura (ILATTI-UNILA), Foz do Iguaçu/PR. Atua na área de Engenharia, com ênfase em Hidráulica, Engenharia de Água e Solo, nas subáreas de Reuso de Água na Agricultura, Irrigação e Drenagem.

Karen dos Santos Honório (karen.honorio@unila.edu.br)

Brasileira, professora do curso de Relações Internacionais e Integração, da Pós-Graduação *lato sensu* em Relações Internacionais Contemporâneas e do Ciclo Comum de Estudos da UNILA, está na instituição desde 2013. Foi pró-reitora de Relações Institucionais e Internacionais (PROINT) de setembro de 2017 a abril de 2018. É doutoranda em Relações Internacionais pelo PPGRI San Tiago Dantas e mestre pelo mesmo programa. Bacharel em Relações Internacionais pela Unesp-Franca. Pesquisa o regionalismo brasileiro na América do Sul na dimensão da infraestrutura.

É membro do Núcleo de Pesquisa em Política Externa Latino-Americana (NUPELA). Integra o Grupo para Reflexões sobre Relações Internacionais (GR-RI), no lado Sul do mapa. Acredita que a Educação transforma vidas e realidades.

Leila Yatim (leila.yatim@unila.edu.br)

Brasileira, graduada em Relações Internacionais pela Faculdade Anglo-Americano (2012), especialista em Gestão de Organizações Públicas pela Universidade Federal do Paraná – UFPR (2014) e Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (2015). Foi professora de Relações Internacionais entre 2014 e 2018; foi aluna da primeira turma da UNILA (2010-2013) do curso de Relações Internacionais e Integração e do curso de Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento. É assistente em administração da UNILA desde 2014, na Seção de Apoio ao Estrangeiro, da Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais (PROINT). Trabalha diretamente no Processo Seletivo Internacional (PSI), também desde 2014. Pesquisadora do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação na América Latina (EDUCAL), é apaixonada pelo projeto da UNILA.

Leticia Scheidt (leticia.scheidt@unila.edu.br)

Brasileira, psicóloga pela Faculdade União das Américas (2008). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (2011-2013). Doutoranda em Psicologia na *University of Limerick*, Irlanda (2020-2024). Psicóloga na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UNILA desde 2012; cofundadora do grupo “Maldita Geni” e do Coletivo de Saúde Mental na Universidade; representante dos Técnico-Administrativos em Educação no Conselho Universitário da UNILA entre os anos de 2012-2014.

Ludmila Mourão Xavier Gomes (ludmila.gomes@unila.edu.br)

Brasileira; docente do curso de Medicina da UNILA; bacharel em Enfermagem pela Universidade Estadual de Montes Claros; especialista em Acupuntura pelo Instituto Unisaúde; mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Estadual de Montes Claros; doutora em Ciências da Saúde pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais. Atua como docente, tutora e coordenadora do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família da UNILA. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Epidemiologia e Saúde na Fronteira – GEPESF.

María Esperanza Cuevas Bolaños (esperanzacuevas1904@gmail.com)

Colombiana; exalumna de la UNILA, institución en la que estuvo entre 2014 y 2017; graduada en Relaciones Internacionales e Integración (2017), participó en proyectos de investigación como “Región Andina, democracia y movimientos sociales como desafíos para la integración latinoamericana” (2015) y “Transnacionalización del capital en América Central y Caribe” (2016-2017). Participó del proyecto de extensión “Latinoamérica también es Andina” (2015). Integró el Centro Académico de Relaciones Internacionales Eduardo Galeano.

Mariana Isabel Peralta Leguizamón (marianleguiz91@gmail.com)

Paraguaia; discente da UNILA entre 2012 e 2016; graduada no curso de Ciência Política e Sociologia: Sociedade, Estado e Política na América Latina pela UNILA (2016); especialista em Comunidades Afro-Paraguaias (2016) e em Marginalização das Pessoas Trans no Paraguai (2017). Foi membro e voluntária do projeto de extensão Memória Indígena e Recuperação Pedagógica na região de fronteira. Trabalhou como tradutora para os demais membros do projeto e participou nos grupos com as comunidades Guarani no Oeste do Paraná fazendo denúncias contra as violações dos direitos humanos, apresentando trabalho sobre o tema. Atuou

como bolsista no projeto de extensão Línguas Guarani, desenvolvendo aulas de línguas guarani na prefeitura de Toledo (PR), e para discentes do Mestrado da Unioeste/Toledo. Também ofereceu aulas e minicursos para a comunidade acadêmica da UNILA e para pessoas da região de Puerto Iguazú (AR), Ciudad del Este (PY) e Foz do Iguaçu (BR). Atualmente é discente na Pós-Graduação *lato sensu* em Direitos Humanos pela UNILA.

Mario René Rodríguez Torres (mario.torres@unila.edu.br)

Colombiano; atua na área de Letras desde 2014 na UNILA; possui graduação em Estudios Literarios pela Universidad Nacional de Colombia (2004), mestrado em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo (USP) (2009) e doutorado em Ciência da Literatura (Literatura Comparada) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (2016). Em 2005 e 2010 trabalhou na Univerdad Distrital Francisco José de Caldas, na Facultad Tecnológica em Ciudad Bolívar, Bogotá. Além de “Direito à Poesia”, atualmente participa nos projetos de extensão “La escritura y el afuera” e “Laboratório de Tradução da UNILA”. Junto aos membros deste último grupo, fez as legendas em português do documentário *Lunas Cautivas: Historias de Poetas Presas*, de Marcia Paradiso, e a tradução para o espanhol *Cuarto de Desechos y otras obras* de Carolina Maria de Jesus (Uniandes, 2019).

Michele Dacas (michele.dacas@gmail.com)

Desde 2015 é doutora em comunicação social pela UFMG e desde 2011 relações públicas da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Atualmente produz as ações culturais do departamento de culturas e comunicação da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). Isso inclui trabalhos como a construção de políticas institucionais de fomento à cultura, a organização do Festival de Arte e Cultura da UNILA, entre outras. É editora e idealizadora da *Revista Peabiru* e já produziu ações no campo das artes visuais como muralismo, como o “Cram em Cores”, e na

Ocupação Bubas, com a criação de 30 murais no maior assentamento urbano do Oeste do Paraná. Fez a curadoria e produção de exposições visuais como a mostra “Expresiones”, e a mostra “Retinas de la Frontera Trinacional”, exposta no Instituto Social do Mercosul, no Paraguai, e na Universidade Autônoma de Aguascalientes, no México. Idealizadora, coordenadora e curadora da exposição virtual “Ventanas Abiertas” com temática sobre a memória cultural e artística latino-americana na pandemia.

Oswaldo Hideo Ando Junior (oswaldo.junior@unila.edu.br)

Brasileiro, graduado em Engenharia Elétrica (2006) com especialização em Gestão Empresarial (2007) pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), com mestrado em Engenharia Elétrica (2009) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e doutorado em Engenharia de Minas, Metalúrgica e de Materiais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (2014). Atualmente, é professor do curso de Engenharia de Energia da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e atua como consultor *ad hoc* da FAPESC e de periódicos. Tem experiência na área de Engenharia Elétrica e Engenharia de Energias, atuando principalmente nos seguintes temas: Conversão de Energia, Qualidade da Energia Elétrica, Captação de Energias Residuais e Eficiência Energética. Membro do Conselho Técnico Científico do Instituto de Tecnologia Aplicada e Inovação (ITAI), Comitê de Assessores de Áreas (CAA) da Fundação Araucária/PR, consultor *ad hoc* do Programa de P&D+I da Agência Nacional de Energia Elétrica (ANEEL) e membro do Conselho Estadual dos Parques Tecnológicos (CEPARTEC).

Rafael Giovanetti Teixeira (rafael.gtt.teixeira@gmail.com)

Brasileiro, ex-aluno da UNILA, graduado em Ciência Política e Sociologia (2014-2017). Foi monitor bolsista das disciplinas: Teoria Política Contemporânea, para a turma de Administração Pública e Políticas Públicas em 2015.2; Teoria Sociológica

Contemporânea, para a turma de Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina em 2016.1; e Teoria Sociológica Contemporânea, para a turma de Relações Internacionais e Integração 2016.2, todas nessa mesma instituição. Representante discente no colegiado de curso de Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina nos anos de 2015 e 2016 e representante discente suplente no Conselho Universitário, gestões 2015/2016 e 2016/2017.

Regina Maria Gonçalves Dias (regina.dias@unila.edu.br)

Brasileira; docente do curso de Medicina da UNILA; bacharel em Medicina pela Faculdade de Medicina de Teresópolis/Fundação Educacional Serra dos Órgãos, 1984; especialista titulada em Medicina de Família e Comunidade e em Homeopatia; doutoranda em Saúde Pública pela Escola de Enfermagem Ribeirão Preto-USP. Tutora do curso de Desenvolvimento de Competência Pedagógica para a Prática da Preceptorial, da Associação Brasileira de Educação Médica-ABEM; colaboradora do Comitê Municipal de Prevenção da Mortalidade Materno, Infantil e Fetal de Foz do Iguaçu/PR; coordenadora do Apoio Matricial em Pré-Natal na rede de Atenção Primária à Saúde de Foz do Iguaçu/PR. Médica concursada em Saúde da Família na Secretaria Municipal de Saúde de Foz do Iguaçu; ex-diretora de Atenção Básica do município de Foz do Iguaçu (2018-2019).

Samara Silva de Souza (saengquimica@gmail.com)

Brasileira, graduada em Engenharia Química pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2010). Mestre em Engenharia Química pela Universidade Federal de Santa Catarina (2014), com foco em Engenharia Metabólica e Biologia de sistemas. Doutora em Engenharia Química pela Universidade Federal de Santa Catarina (2017). Trabalhou como pesquisadora do Grupo de Engenharia Genômica e Tecidual (CNPq). Atua nas áreas de Microbiologia, Ciências Ômicas, Biologia Molecular, Engenharia de Tecidos, Biomateriais e

Biorreatores. Atuou como professora substituta no Departamento de Engenharia Química na UFSC (2017), ministrando as disciplinas de Operações Unitárias e Química Tecnológica. Tem experiência na área de Engenharia de Processos em geral, incluindo processos químicos, biotecnológicos e biomédicos. Atualmente cursa pós-doutorado voluntário na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) na área de biomateriais, captação de energias residuais e eficiência energética.

Samuel José Cassiano (samuelcassianoj@gmail.com)

Brasileiro; discente da UNILA entre 2011 e 2015; graduado no curso de História – América Latina pela UNILA (2015). Atualmente é discente na Pós-Graduação *lato sensu* em Direitos Humanos pela UNILA.

Solange Rodrigues Bonomo Assumpção (solange.assumpcao@unila.edu.br)

Brasileira, licenciada em Pedagogia, especialista em Educação Especial Inclusiva, especialista em Alfabetização, mestra em Linguística, doutora em Letras. Possui larga experiência no ensino superior, em cursos de graduação e pós-graduação, no ensino presencial e a distância, bem como na coordenação pedagógica e docência da educação básica. Concentra seus estudos e pesquisas na área de formação de professores, de ensino de língua portuguesa e nas especificidades do processo de alfabetização/letramento. Atua como pedagoga institucional na Universidade Federal da Integração Latino-Americana desde 2014, integra o “Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos na Universidade”, conduzido pela Cátedra Paulo Freire-UNILA, e o Grupo de Pesquisas SOCIUS. Participou do processo de concepção do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Práticas em Educação Intercultural (NIPPEI) do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAACH) e atualmente está à frente do Departamento de Educação a Distância da UNILA.

Thiago Luis de Andrade (thiago.barbosa@unila.edu.br)

Brasileiro; docente do curso de Medicina da UNILA; bacharel em Enfermagem pela Universidade Estadual de Montes Claros; especialista em Urgência, Emergência e Trauma pelas Faculdades Santo Agostinho de Montes Claros; mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Estadual de Montes Claros; doutor em Ciências da Saúde na linha de pesquisa Epidemiologia populacional e molecular pela Universidade Estadual de Montes Claros. É docente do Mestrado em Biociências da UNILA. Atua como docente e tutor do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família da UNILA. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Epidemiologia e Saúde na Fronteira – GEPESF.

Victoria Darling (victoria.darling@unila.edu.br)

Argentina; doutora em Ciências Políticas e Sociais pela Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM) (2012), professora e pesquisadora, leciona no curso de Ciência Políticas e Sociologia e no programa de pós-graduação em Integração Contemporânea de América Latina. Pertence ao Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política da UNILA desde 2011.

Walfrido Kühn Svoboda (walfrido.svoboda@unila.edu.br)

Brasileiro; docente do curso de Saúde Coletiva e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento da UNILA; coordenador, tutor e docente do Programa de Residência Multiprofissional da UNILA; mestre em Engenharia de Alimentos (Tecnologia de Alimentos) pela UNICAMP; doutor em Ciência Animal (Saúde Pública Veterinária) pela UEL; especialista em Docência em Educação a Distância pela UFPR; especialista em Terapia Comunitária Integrativa (TCI) pela UFPR; conselheiro do Conselho Municipal de Saúde de Foz do Iguaçu (COMUS-Foz); membro da Comissão Estadual de Saúde Única (CESU) do Conselho Regional de Medicina Veterinária do Paraná (CRMV-PR).

Wender Silveira Freitas (wender.freitas@ufba.edu.br)

Brasileiro; bacharel em Ciências Sociais/Antropologia, mestre em Ciências Sociais/Antropologia. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) entre 2005 e 2007, pesquisador associado ao Programa de Pesquisas sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro (PINEB-UFBA) com estudos em história e cultura regional. Tem experiência na área de Ciências Sociais, com ênfase em Antropologia, atuando principalmente nos seguintes temas: História do Indigenismo, Colonização, Patrimônios Culturais e Etnicidade, Políticas de Assistência Estudantil e Ações Afirmativas no Ensino Superior. Técnico-administrativo em educação (TAE) na UNILA de 2014 a 2020, como Antropólogo, atuando na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Práticas em Educação Intercultural (NIPPEI) do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História. Atualmente encontra-se como TAE na Universidade Federal da Bahia.



Narrando experiências formativas
que valorizam pessoas, culturas e
projetos no ambiente universitário

O CASO DA UNILA

EDUNILA

Editora da
Universidade Federal da
Integração Latino-Americana

Av. Tancredo Neves, 6731 – Parque Tecnológico Itaipu (PTI),
Bloco 4, Espaço 2
Caixa Postal 2044
Foz do Iguaçu – PR – Brasil | CEP 85867-970
Fones: +55 (45) 3529-2749 | 3529-2770 | 3529-2788
editora@unila.edu.br
www.unila.edu.br/editora