



PERSPECTIVAS DESDE O SUL GLOBAL: UMA ANÁLISE DO CICLO COMUM DE ESTUDOS DA UNILA

*PERSPECTIVAS DESDE EL SUR GLOBAL: UN ANÁLISIS DEL CICLO
COMÚN DE ESTUDIOS DE LA UNILA*

*PERSPECTIVES FROM THE GLOBAL SOUTH: AN ANALYSIS OF THE
COMMON CYCLE OF STUDIES OF THE UNILA*

Patrícia Hehs¹ 

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Resumo: Este artigo tem como objetivo realizar um estudo do currículo do Ciclo Comum de Estudos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), à luz de uma perspectiva crítico-emancipatória. Ao tomar como base a proposta da Universidade em se voltar para uma integração latino-americana e caribenha, bem como em oferecer uma proposta pedagógica fomentada pela enunciação de conhecimentos que foram historicamente marginalizados pela cultura eurocêntrica, a pesquisa se orienta por articular essa ideia a uma proposta de internacionalização da educação superior, a partir de uma visão contra-hegemônica e descolonial desse processo. A análise curricular do Ciclo Comum de Estudos visa demonstrar e discutir de que maneira esse currículo foi pensado, considerando tanto a questão identitária latino-americana, assim como a internacionalização universitária calcada nos termos da cooperação, da integração e da solidariedade.

Palavras-chave: Currículo, Internacionalização, América Latina, Contra-hegemonia, UNILA.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo realizar un estudio del currículo del Ciclo Común de Estudios de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA), a la luz de una perspectiva crítica emancipadora. Al tomar como base la propuesta de la Universidad de orientarse hacia la integración latinoamericana y caribeña, además de ofrecer una propuesta pedagógica fomentada por la enunciación de

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade (EHPS) da PUC-SP, vinculada ao Grupo de Pesquisa Movimentos Migratórios e Educação. *E-mail:* patriciahehs@outlook.com.

conocimientos que fueron históricamente marginalizados por la cultura eurocéntrica, la investigación se centra en articular esa idea a una propuesta de internacionalización de la educación superior, a partir de una visión contrahegemónica y descolonizadora de ese proceso. El análisis curricular del Ciclo Común de Estudios busca demostrar y discutir la manera en que ese currículo fue pensado, considerando la cuestión identitaria latinoamericana, así como la internacionalización universitaria basada en los términos de cooperación, integración y solidaridad.

Palabras Clave: Currículo, Internacionalización, América Latina, Contra-hegemonía, UNILA.

Abstract: The aim of this article is to study the curriculum of the Common Cycle of Studies of the Federal University of Latin American Integration (UNILA) based on a critical-emancipatory perspective. By basing on the proposal of the University to focus on a Latin American and Caribbean integration, as well as to offer a pedagogical proposal fostered by the enunciation of knowledge that was historically marginalized by the eurocentric culture, the research intends to articulate such idea to a proposal of internationalization of the higher education thereafter, from a counterhegemonic and decolonial approach of this process. The curriculum analysis of the Common Cycle of Studies aims to demonstrate how this curriculum was conceived, taking into consideration the Latin American identity concern, as well as the academic internationalization based on the terms of cooperation, integration and solidarity.

Keywords: Curriculum, Internationalization, Latin America, Counter-hegemony, UNILA.

DOI:10.11606/issn.1676-6288.prolam.2020.167981

*Recebido em: 21/03/2020
Aprovado em: 28/07/2020
Publicado em: 01/07/202*

1 INTRODUÇÃO

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), instituição de caráter público, gratuito e bilíngue, foi fundada pelo ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, pelo Projeto de Lei nº 2.878/2007, com o propósito de fomentar a integração educacional, cultural, tecnológica e política de países latino-americanos e caribenhos por meio da educação em nível superior. Em seu processo seletivo universal, 50% das

vagas são destinadas a brasileiros, e a outra metade a estudantes da América Latina e Caribe. Situa-se na cidade de Foz do Iguaçu (PR), em território doado pelo Parque Tecnológico Itaipu (PTI), com projeto de Oscar Niemeyer², numa região estrategicamente localizada na tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina. Sua idealização está atrelada, por essa razão, ao conceito de “identidade latino-americana” enquanto países que se orientam por um denominador comum histórico: a colonização imposta por países europeus, sobretudo de origem ibérica.

Da gênese de sua criação, no ano de 2007, à sanção presidencial em 2009 e início efetivo em 2010, a UNILA nasce como uma universidade federal brasileira com vocação à integração educacional dos países que fazem parte da região. Emerge, pois, como “[...] *a miragem do sonho de emancipação pela educação*” (TRASPADINI; SILVA, 2019, p. 97), o que remete, no imaginário histórico do continente, aos ideais de uma unidade latino-americana, formulados pelo político e militar venezuelano Simón Bolívar (1783-1830), responsável pela libertação colonial de vários países sul-americanos no século XIX.

No intuito de corroborar seus ideais integracionistas, a UNILA se projeta, institucionalmente, com uma proposta pedagógica diferente das universidades tradicionais. Em seu escopo, rompe com a superespecialização das áreas e propõe, em seu lugar, a não departamentalização dos domínios do saber consoante a um projeto interdisciplinar do conhecimento. Subjaz a esse propósito a ideia de que as sociedades futuras, em especial as latino-americanas, necessitarão de um arcabouço próprio no que diz respeito à configuração de seu conhecimento, a fim de que possam, efetivamente, tornar-se um ator relevante no espaço das globalizações vindouras. Buscou-se, nesse sentido, a elaboração de um projeto pedagógico interdisciplinar, cujas bases estivessem assentadas “[...] *nos recursos naturais, estudos sociais e*

² Cabe pontuar, no entanto, que a obra de seu campus – um dos últimos projetos de Niemeyer – ainda está longe de ser concretizada. Tendo completado, em janeiro de 2020, cinco anos de paralisação da construção dos novos prédios, a UNILA hoje se encontra em locais alugados, e seu porvir está nas mãos de Itaipu Binacional.

linguísticos, relações internacionais e áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento e integração regional” (IMEA, 2009, p. 15).

2 O CICLO COMUM DE ESTUDOS

A ideia da construção de um Ciclo Comum de Estudos permeou as várias reuniões presididas pela Comissão de Implantação da UNILA. Por meio de discussões tratadas acerca do assunto, decidiu-se pela “[...] *elaboração de um documento com textos sobre os eixos e as justificativas epistemológicas dos mesmos e os respectivos cursos*” (IMEA, 2009, p. 73). Era necessário, para tanto, a formação de componentes mínimos comuns, os quais pudessem representar a região a partir de outros paradigmas e outros pontos de vista, diferentes daqueles elaborados desde os principais centros do poder econômico, político e ideológico do mundo.

Dotado dessa compreensão, o documento deveria estabelecer quais diretrizes seriam mais proveitosas para o desenvolvimento de um projeto educacional em comum voltado a esses países. Os conhecimentos a serem desenvolvidos pelo currículo da nova universidade deveriam primar, pois, pela integração dos povos que compõem a América Latina e o Caribe, por meio de questões, problemas e interesses comuns e estratégicos a essas nações.

Ao abordar a questão curricular, deve-se ter sempre em mente que se trata de um documento fruto do resultado de uma seleção de conhecimentos, ou, dito de outro modo, a “[...] *questão central que serve de pano para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado*” (SILVA, 2010, p. 11). A partir dessa indagação as diferentes correntes curriculares, desde as tradicionais até as críticas e pós-críticas, procuram responder quais são os conhecimentos válidos para que se atinjam determinados resultados educacionais. Silva

(2010) assinala que tais resultados, planejados *a priori*, têm como finalidade responder:

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses 'modelos' de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (SILVA, 2010, p. 12).

Não se trata, portanto, de "*meras descrições neutras do mundo*", como discorre o teórico do currículo Michael Apple (2006, p. 60), mas, antes, de uma política de discórdias e de interesses. Sendo uma relação sempre conflituosa, ela se inscreve numa matriz de poder que privilegia um determinado tipo de conhecimento em oposição a outro, que é relegado. Dessa perspectiva é que as teorias sobre o currículo são separadas, na medida em que as teorias tradicionais procuram ser supostamente teorias "neutras" e/ou "desinteressadas" (SILVA, 2010), ou seja, partem do princípio de que os objetivos educacionais são legítimos por si mesmos, eximindo-se de implicações de ordem política (SILVA, 2010); ao passo que as teorias críticas e pós-críticas – estas últimas aqui inscritas como o horizonte teórico mobilizado pelo currículo da UNILA – entendem que a escolha de determinados conteúdos está sempre implicada em relações de poder.

Tendo em conta essas parametrizações, foi definida a formação de um currículo composto de três eixos trans e interdisciplinares, os quais pudessem contemplar, como um elemento comum a todas as áreas do conhecimento, as seguintes dimensões: 1. a realidade atual e regional latino-americana e 2. a utopia de uma nova sociedade (IMEA, 2009). Tais diretrizes primariam, portanto, por uma elaboração complexa da realidade latino-americana e caribenha, articulada aos desafios voltados à sustentabilidade ambiental, além, é claro, de encadear-se pelo projeto de integração regional do subcontinente. Na Seção III do Regimento Geral da

UNILA, denominada “Do Ciclo Comum de Estudos”, é possível localizar, nos artigos 124, 125 e 126, esse intento:

Art. 124. O Ciclo Comum de Estudos é parte integrante da missão da UNILA, e obrigatório a todos os discentes matriculados na graduação. Art. 125. A organização e o funcionamento do Ciclo Comum de Estudos seguem normas próprias aprovadas pelo CONSUN, contemplando-se os seguintes conteúdos: I – Estudo compreensivo sobre a América Latina³ e Caribe; II – Epistemologia e Metodologia; III – Línguas Portuguesa e Espanhola; Art. 126. O Ciclo compõe a primeira fase das atividades ministradas nos cursos de graduação e tem duração máxima de até 3 (três) semestres (UNILA, 2013a, p. 22).

Assim foi formulada, pela Comissão, a composição de um ciclo básico dividido em três semestres, compostos, cada um, por um determinado número de créditos. Conforme aludido no artigo 125, os segmentos que fundamentariam esse ciclo estariam divididos em três eixos temáticos: “Fundamentos de América Latina”, “Epistemologia e Metodologia” e “Línguas”. Como consta em seu Projeto Pedagógico, essa unidade mínima, da qual compartilhariam todos/as os/as discentes da instituição, representaria um código comum a todos os membros da universidade, ou, como expresso em seu documento, “[...] *foi pensado para ser o grande diferencial da UNILA em relação a outras Universidades brasileiras*” (UNILA, 2013b, p. 3).

Desse modo, ao término dos três semestres iniciais, espera-se que o/a discente disponha de um conjunto de recursos tanto para apropriar-se das questões mais significativas no que diz respeito ao desenvolvimento regional, como também ser capaz de propor soluções solidamente construídas para os problemas identificados. Almeja-se, do mesmo modo, o domínio de uma língua adicional, como o português, para os hispanofalantes, e o espanhol, para os brasileiros (UNILA, 2013b). Esse, portanto, representaria o denominador mínimo comum para que cada estudante possa desenvolver-se durante o seu percurso universitário, independente da área em que pretenda atuar.

³ A nomenclatura desse eixo vigorou até 2012, quando foi reestruturado e nomeado, a partir de então, “Fundamentos de América Latina”.

Cada um dos eixos oferecidos corresponde ao papel vocacional da instituição: o conceito de “conhecimento básico da região latino-americana e caribenha” é contemplado pelo eixo “Fundamentos de América Latina”, o “pensamento crítico” vincula-se ao eixo “Epistemologia e Metodologia”; e, por fim, o conceito de “bilinguismo” é fomentado pelo eixo “Línguas”. Adiante serão abordados cada um desses componentes.

3 FUNDAMENTOS DE AMÉRICA LATINA

O primeiro eixo do Ciclo Comum de Estudos, denominado “Fundamentos de América Latina”, compreende as disciplinas “Fundamentos de América Latina I”, “Fundamentos de América Latina II” e “Fundamentos de América Latina III”, a serem cursadas nos três primeiros semestres de ingresso, respectivamente. Tais disciplinas têm como objetivo geral “[...] o estudo das principais questões vinculadas à integração regional a partir de diferentes visões disciplinares e perspectivas” (UNILA, 2013b, p. 14), as quais, em conjunto, propõem formular respostas críticas aos problemas enfrentados hodiernamente na região. Segue, abaixo, o quadro com as ementas e objetivos deste primeiro eixo

Tabela 1 – Disciplinas do eixo “Fundamentos de América Latina”

Disciplina	Ementa da Disciplina	Objetivo
Fundamentos de América Latina I		Estudar a disjuntiva entre os processos de integração e desintegração como componentes contraditórios da História da América Latina.
Fundamentos de América Latina II	Estudar as principais questões vinculadas à integração da América Latina a partir de diferentes disciplinas e perspectivas a fim de que os alunos possam elaborar fundamentos críticos sobre a região, a serem utilizados durante seus cursos e vida profissional.	Conhecer a diversidade territorial, econômica, cultural e social na região latino-americana, tendo como objetivo analisar as diversas formas de integração. Propiciar espaços de interlocução, tendo como objetivo analisar as trajetórias, experiências de vida e visões de mundo dos estudantes.
Fundamentos de América Latina III		Analisar as especificidades do modelo de desenvolvimento dos diferentes países da América Latina à luz de quatro eixos temáticos: cidade, campo, infraestrutura e meio ambiente.

Fonte: Elaborado a partir do Projeto Pedagógico da UNILA (2013b).

Em “Fundamentos da América Latina I” objetiva-se “[...] *compartilhar o caminho histórico que define a especificidade regional, consolidar o*

conhecimento vinculado a pensar as realidades históricas nacionais em vinculação direta com o contexto regional” (UNILA, 2013b, p. 9). Vislumbra, com isso, que os conteúdos sejam traçados por meio de marcos históricos, os quais servirão de guia para a realização de um itinerário histórico, desde a colonização até a contemporaneidade. Quanto à metodologia, é possível inferir que a convergência de diferentes disciplinas dará a tônica quanto ao estudo da integração da região latino-americana, dado que, conforme preceitua o projeto da disciplina, tais conhecimentos serão apresentados de forma interdisciplinar, valendo-se desde materiais historiográficos, até sociológicos e econômicos (UNILA, 2013b).

Já em “Fundamentos da América Latina II” articula-se a “[...] *a diversidade das formas que apresenta a sua composição multicultural, a diversidade de apostas econômicas que guiaram as práticas de governo em cada sequência histórica*” em relação a “[...] *suas práticas políticas, seus vínculos com outras regiões, bem como suas diversas construções teóricas*” (UNILA, 2013b, p. 9). Para tanto, a disciplina também fará uso de conhecimentos oriundos de diversas áreas do saber, de modo interdisciplinar.

A terceira disciplina deste eixo, “Fundamentos de América Latina III”, aponta para a construção de uma perspectiva crítica relativa aos problemas regionais apresentados, visando ao desenvolvimento de um modelo ideal de sociedade. Para tal serão ofertados, durante o decorrer da disciplina, quatro eixos nos quais se inscrevem os diferentes aspectos atinentes a esse modelo: o 1º, “o desenvolvimento das cidades latino-americanas”, trata da urbanização encontrada nas maiores cidades da região, além de estabelecer uma ponte analítica que vai desde as cidades pré-hispânicas, passando pela fase colonial e culminando na distribuição das cidades contemporâneas; o 2º eixo, “desenvolvimento rural”, trata da questão fundiária no subcontinente, pautando-se, principalmente, em sua conjuntura atual e suas possibilidades de transformação.

A “integração por meio de obras de infraestrutura na América Latina”, 3º eixo, compreende a análise de iniciativas que objetivem a integração física da região por intermédio de novas obras de engenharia, o que possibilitará à/ao discente a aquisição de conhecimentos técnicos que possam ser utilizados visando à integração física da região. O 4º e último eixo, “a biodiversidade na América Latina”, tenciona o estudo de biomas e ecossistemas da região e a proposição de resoluções de conservação e de uso de energias renováveis. Ao término dos quatro eixos espera-se ter apresentado um panorama abrangente das questões mais prementes da realidade latino-americana, no intuito de oferecer ferramentas voltadas, como dito, ao modelo de desenvolvimento mais pertinente à região.

A disciplinaridade, enquanto agente especializado do conhecimento, vai perdendo espaço no universo dos desafios educacionais do século XXI, visto que se deve “[...] *levar em consideração a atual crise pela qual a Universidade passa, na qual o conhecimento tem sido fragmentado e hiperespecializado, com resultados desastrosos para a solução de problemas complexos*” (UNILA, 2013b, p. 4). Tais apontamentos orientam o currículo da UNILA no sentido de propor a discussão em seu próprio universo semântico, isto é, situar a sua realidade a partir de uma leitura descolonial ou de uma perspectiva da descolonialidade, ou ainda, por outras palavras, partir da consideração de que, historicamente, as formas de conceber o mundo, bem como a interpretação que se faz de seus fenômenos, estão arraigadas na experiência de colonização europeia nas Américas.

Com o propósito de empreender uma breve análise sobre o discurso subjacente a esse primeiro eixo curricular, cabe trazer à discussão o colonialismo como um processo histórico construído sob a égide da dominação europeia sobre as terras americanas. Para tanto, o filósofo porto-riquenho Maldonado-Torres (2007) elucida um conceito-chave para a compreensão dos processos de colonização aqui vivenciados

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação [...]

Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno [...] Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos [...] (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131) (Grifo nosso.).

Apreender essa diferenciação tem uma implicação estratégica no sentido de *sulear*⁴ a proposta que subjaz a essas disciplinas, tendo em mente que a definição de *colonialidade* é corolária do *colonialismo*; de modo que aquela, no lugar deste, persiste no presente a partir das reminiscências herdadas pelo processo de centralização do “eu-europeu”, sobre o qual se assenta sua hegemonia no mundo. Assim, uma vez que seus pressupostos subsistem ao tempo, bem como às “tratativas” de libertação colonial, resta claro que essa herança será delegada, também, à produção de conhecimento.

Essa é, portanto, a chave teórica proposta pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (2008), precursor dos estudos descoloniais, ao formular o conceito de “colonialidade de poder”: trata-se de uma estrutura de dominação que, de tão fincada que está no imaginário do colonizado, naturaliza a hierarquia erigida entre dominantes e dominados, sob a óptica colonial. A ideia é de que a colonialidade está tão entranhada no “inconsciente coletivo” latino-americano, que outras formas de produção de conhecimento são, em larga medida, inviabilizadas (ou invisibilizadas). Ao reprimir outras possibilidades de existir, em suas mais diversas idiossincrasias, a colonialidade do poder naturaliza o legado eurocêntrico como numa relação metonímica, isto é, atua como uma parte que se sobrepõe ao todo. A esse respeito os pesquisadores brasileiros Vera Candau e Luiz Oliveira (2011) assinalam que a colonialidade do poder

[...] reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria

⁴ Em “Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido”, Paulo Freire (1992, p. 15) chama a atenção para o uso costumeiro do termo “nortear”, que, de uma dada perspectiva, ideologiza o que se pretende entender como “eixo orientador”. Em seu lugar, o educador pernambucano propõe o termo “sulear” como contraposição à forma dominante da expressão.

negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus (CANDAUI; OLIVEIRA, 2011, p. 19).

Em conformidade com o pensamento de Quijano (2008), o semiólogo argentino Walter Dignolo (2016) defende que a colonialidade é, por definição, o lado mais obscuro da modernidade; logo, “[...] *não há modernidade sem colonialidade*” (MIGNOLO, 2016, p. 2). Para ilustrar a dimensão que essa concepção de mundo vai se investindo ao longo da história, o pensador argentino estabelece um vínculo entre dois cenários: um referente ao século XVI e o outro relativo ao final do século XX e início do XXI (MIGNOLO, 2016).

No cenário do fim do século XVI, período das “grandes navegações”, o mundo era composto por realidades policêntricas e não capitalistas. Isso significa dizer que diversas civilizações coexistiam entre si, desde a dinastia Ming na China, o Sacro Império Romano-Germânico, o início da hegemonia do czarismo russo, o Reino de Oyo formado pela nação Iorubá na África central, até formações sociais complexas como os incas e os astecas, em Tawantinsuyu e Anahuac, respectivamente (MIGNOLO, 2016).

Já num segundo momento, Dignolo (2016) elucida o mundo interconectado do século XXI e suas diretrizes inexoravelmente atreladas ao capitalismo global. O paradigma da globalização – aqui entendida à guisa “[...] *de um tipo de economia conhecido como o capitalismo*” (MIGNOLO, 2016, p. 3) – pode ser inferido como um propósito, ainda que incipiente, já projetado desde o século XV. Sua manifestação mais explícita se dá pela financeirização e pela hipercompetição de grandes grupos econômicos, os quais, já em processo neoliberal, impõem, por meio de suas agências reguladoras,⁵ suas diretrizes mais gerais (e, portanto, assimétricas) no que concerne à formulação das políticas ao redor do globo.

⁵ São exemplos dessas agências reguladoras o Banco Mundial (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outras. Juntas, elas propagam o ideário da sociedade instrumentalizada, ainda mais atroz em razão de seus conglomerados neoliberais. No que compete à educação, suas atuações mobilizam forças no sentido de forjar um currículo tanto mais proveitoso para o mercado quanto possível.

Voltando-se aos processos de globalização, Mignolo (2016) entende que, por um lado, estes se vinculam à uniformidade do capitalismo no campo econômico; já por outro, no campo político, o autor chama a atenção para a multiplicação de movimentos que têm surgido, em suas mais distintas localidades, em oposição aos ditames impostos pelo capitalismo global. Partindo dessas premissas, ele sintetiza a globalização como uma faca de dois gumes: “[...] *o da narrativa da modernidade e o da lógica da colonialidade*” (MIGNOLO, 2016, p. 3).

Um resultado mais claro que a apreensão de diferentes epistemes acarreta é o de que, de acordo com o autor, a construção de um outro futuro global depende, de modo imprescindível, do reconhecimento dessa mesma pluralidade. Isso implica afirmar que a “[...] *opção descolonial não visa ser a única opção. É apenas uma opção que, além de se afirmar como tal, esclarece que todas as outras também são opções*” (MIGNOLO, 2016, p. 13). Uma vez que não visa ao domínio de suas acepções no campo epistemológico, a opção descolonial suscita que não há mais espaço, na atual conjuntura, para a soberania de uma dada narrativa sobre todas as outras possíveis.

4 EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA

O segundo eixo da grade do Ciclo Comum de Estudos, denominado “Epistemologia e Metodologia”, “[...] *tem por objetivo examinar o processo de elaboração de teorias e as consequências éticas oriundas do modo científico de se aproximar à realidade*” (UNILA, 2013b, p. 14). Expressa, em seu currículo, a importância de aproximar os/as estudantes dos principais problemas da filosofia ocidental na atualidade. Ao apropriar-se das questões mais proeminentes que emergem do pensamento filosófico contemporâneo, o/a discente “[...] *distinguirá as variantes das estratégias argumentativas e reconhecerá os pontos falhos na formulação e*

fundamentação de diferentes metodologias de produção do conhecimento” (UNILA, 2013b, p. 6).

Em “Introdução ao pensamento científico”, primeira disciplina deste segundo módulo, tem-se como propósito um contato inicial com o pensamento filosófico ocidental. Nesse incursão, busca “[...] reformular o lugar geopolítico da filosofia, isto é, a considerar a atual filosofia ocidental e suas limitações históricas e teóricas” (UNILA, 2013b, p. 11). Pretende-se, assim, que o/a estudante consiga criar bases críticas de análise que lhes possibilite aspirar à superação da hegemonia de um modelo filosófico oriundo de outras latitudes, ao viabilizar a proposição e o reconhecimento de formulações pensadas na, desde e para a América Latina, enquanto projeto filosófico-emancipatório.

De modo complementar, a disciplina “Ética e Ciência” compromete-se a realizar uma correlação entre a filosofia ocidental hegemônica e os modos de produção alicerçados nas revoluções tecnológicas e científicas que se sucedem, no mundo contemporâneo. A partir desse exame busca trazer à tona uma série de problemas éticos dela decorrentes, assim como discutir hipóteses que possam ser elaboradas a partir da realidade latino-americana.

Tabela 2 – Disciplinas do eixo “Epistemologia e Metodologia”

Disciplina	Ementa da Disciplina	Objetivo
Introdução ao pensamento científico	Reflexão filosófica sobre o processo de construção do conhecimento. Especificidades do conhecimento científico: relações entre epistemologia e metodologia. Verdade, validade, confiabilidade, conceitos e representações. Ciências naturais e ciências sociais. Habilidades críticas e argumentativas e a qualidade da produção científica. A integração latino-americana por meio do conhecimento crítico e compartilhado.	Diferenciar o conhecimento científico de outras formas de saber; comparar os critérios de cientificidade empregados nas ciências naturais e sociais; desenvolver habilidades críticas e argumentativas como exercício fundamental do fazer científico; entender o conhecimento crítico enquanto meio para a integração latino-americana.
Ética e Ciência	Problemas decorrentes do modelo societário. Exame da relação entre produção científica, desenvolvimento tecnológico e problemas éticos. Justiça e valor social da ciência. A descolonização epistêmica na América Latina. Propostas para os dilemas éticos da atualidade na produção e uso do conhecimento.	Analisar o surgimento de problemas éticos a partir da produção científica e tecnológica; examinar problemas éticos implicados em modelos societários; avaliar o valor social da ciência e sua relação com a justiça; discutir propostas para os dilemas éticos atuais; debater o processo de descolonização epistêmica na América Latina quanto à ética.

Fonte: Elaborado a partir do Projeto Pedagógico da UNILA (2013b).

A análise deste eixo será subsidiada pelas reflexões de Boaventura de Sousa Santos (2019), fundamentadas no que ele denomina de “epistemologias do Sul”. Estas, de acordo com o sociólogo português,

nascem da diversidade de narrativas que foram deixadas à margem do conhecimento dito oficial, numa trilha contra-hegemônica⁶ do saber. Assim, ao refletir sobre as condições de validade que cada conhecimento traz consigo, Santos (2019) identifica que a construção de um saber é, por definição, fruto de uma relação entre contexto e suas possibilidades culturais, sociais e políticas de existência:

As epistemologias do Sul referem-se à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado [...]. Trata-se de um Sul epistemológico, não geográfico, composto por muitos seus epistemológicos que têm em comum o fato de serem conhecimentos nascidos em lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado (SANTOS, 2019, p. 17).

Sendo uma teoria que resgata a pluralidade epistêmica que fora suprimida ao longo da história moderna, ela objetiva que os grupos sociais possam representar o mundo com seus próprios termos, já que somente por essa via poderão transformar a realidade de acordo com seus interesses. (SANTOS, 2019). Os seus epistemológicos, de acordo com Santos (2019), opõem-se, portanto, a um Norte global e sua imposição de valores tomada como universal. Logo, a existência das epistemologias do Sul está ancorada na oposição ao privilégio do Norte epistemológico, sobre o qual impera a hegemonia de seus conhecimentos, como discutido anteriormente.

Desse modo, Santos (2019) identifica que a construção do pensamento dominante – imposto pelo Norte global – está alicerçada na experiência de dominação colonial sobre os povos que foram subjugados, tal como ocorreu na África, na Ásia, na América Latina e no Caribe. A essa forma de violência, promovida desde as grandes navegações ibéricas do século XV, Santos classificou como “pensamento abissal”, a saber, um

⁶ O conceito de hegemonia aqui posto é entendido à luz da concepção gramsciana, como “a capacidade econômica, política, moral e intelectual de estabelecer uma direção dominante na forma de abordagem de uma determinada questão” (SANTOS; AVRITZER, 2002, p. 43). Para Gramsci, a hegemonia representa uma espécie de “dominação consentida”, sobretudo das classes dominantes sobre as massas. Partindo desse raciocínio, quanto maior fosse a difusão de uma determinada ideologia, tanto menor seria necessário o uso da violência explícita, visto que ela já se encontraria solidamente hegemônica.

sistema no qual o mundo está ancorado em duas linhas distintas: as visíveis, impostas pelo Norte (neo)colonizador, em detrimento das invisíveis, atribuídas ao Sul (neo)colonizado⁷ (SANTOS, 2019).

Para Candau (2016), reconhecer esse contexto no qual a sociabilidade metropolitana – em alusão às categorias formuladas por Santos (2019) – promove o apagamento de outras formas de conhecimento⁸, é passo fundamental para sua superação. Para tanto, entende como necessário que nos coloquemos do outro lado da linha abissal, como forma de desconstruir a hegemonia do pensamento único. É preciso considerar, segundo a autora, a existência de outras fontes e novos marcos epistemológicos, no intuito engendrar perspectivas nascidas a partir das periferias do mundo globalizado (CANDAU, 2016).

A essa constatação de uma realidade ontologicamente pluriepistêmica, Santos (2019) conceitua o termo “ecologia de saberes”, que significa, em linhas gerais, o reconhecimento e o aproveitamento de saberes vindos de distintas matrizes, tais como o científico e o não científico, no intuito de promover uma inter-relação entre eles, por meio de suas afinidades, diferenças e complementaridades. Seu argumento está amparado na noção de que todo conhecimento é um interconhecimento. Posto que, se todo conhecimento se relaciona, de alguma maneira, a outro, isso possibilita a negação da existência de uma epistemologia geral, tal como a modernidade eurocêntrica sempre fez crer. Candau (2016), ao corroborar com a ideia de uma ecologia de saberes e relacioná-la à noção de justiça cognitiva, reitera:

Para que a alcancemos [a justiça cognitiva] é imprescindível uma ecologia de saberes, desenvolvida numa perspectiva pós-abissal. Neste sentido, procura-se explorar as práticas científicas

⁷ Santos (2019) esclarece que as tensões existentes entre os dois lados da linha não podem ser mediadas por regulações sociais e/ou normativas. De sorte que mecanismos como o Estado, o direito, a democracia e outras prerrogativas podem até ser invocados, porém não alcançarão o outro lado, visto que a exclusão é, paradoxalmente, abissal e invisível. São exemplos dessa invisibilidade: o Estado neocolonial, o trabalho em situação análoga à escravidão, o *apartheid*, o campo de refugiados, o racismo, o feminicídio, entre outros.

⁸ Catherine Walsh, da Universidad Simón Bolívar, no artigo “¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales”, de 2007, destaca que a ciência convencional “descartó por completo la producción intelectual indígena y afro como ‘conocimiento’ y, consecuentemente, su capacidad intelectual” (p. 104). Com efeito, promoveu uma inter-relação entre raça e saber que, desde o século XVIII até meados do século XX, operou por meio de uma hierarquização cognitiva.

alternativas, como as epistemologias feministas e pós-coloniais e, ao mesmo tempo, promover a inter-relação dos saberes assumidos como científicos com outros saberes, considerados não científicos. Não se trata de afirmar uns e negar os outros e sim de colocá-los em diálogo, partindo-se da co-presença e da comunicação mútua (CANDAUI, 2016, p. 87).

Cabe pontuar que tanto a consideração da existência de conhecimentos apartados de legitimidade, quanto a expressão de novas formas de apreendê-los, reivindicam a elaboração de um currículo que seja flexível, adaptável a novas circunstâncias que se podem apresentar. Ao furtar-se aos determinismos, o que se pretende é legitimar a ideia de uma ciência aberta, apta a levar em consideração uma apreciação pluralista da realidade, em que, mais do que nos colocar ao exame de um fenômeno dado como certo, abrimo-nos à possibilidade de sua criação (PEREIRA⁹, 2014).

5 LÍNGUAS

O terceiro e último eixo do Ciclo Comum de Estudos da UNILA compreende os conteúdos de “Línguas”. Ao propor um plano de internacionalização da educação superior sob os moldes de uma integração linguística a partir do Sul global, a UNILA aponta, por meio da aprendizagem do português e do espanhol¹⁰, que o bilinguismo constitui um pilar de importância basilar para a coesão regional (UNILA, 2013b). Com

⁹ Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira é professora titular e pesquisadora do currículo da Unicamp. No artigo denominado “A construção do conhecimento na modernidade e na pós-modernidade: implicações para a universidade”, ao qual se faz referência acima, ela discute a insuficiência do paradigma científico ao relatar que, na física, por exemplo, Heisenberg e Bohr “demonstraram que não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele, sem o alterar e a tal ponto que um objeto que sai de um processo de mediação não é o mesmo que lá entrou” (s/p). Na matemática, “Gödel estabeleceu de forma efetiva a existência no sistema aritmético de uma proposição que não é nem demonstrável nem refutável no sistema existente, o que implica que o sistema aritmético não satisfaz a condição de completude” (s/p). Desse modo, “Os processos de produção de novos conhecimentos, tanto nas ciências exatas, como nas sociais e humanas, têm demonstrado, com uma força cada vez maior, que os limites impostos pela modernidade às disciplinas e áreas de conhecimento são arbitrários e não dão conta de toda a explicação” (s/p).

¹⁰ Vale mencionar, contudo, que apesar de se tratar das línguas com o maior número de falantes, a América Latina compreende, também, o quéchua, aimará, náuatle, línguas maias, línguas mixtecas, zapotecas, línguas tupis, guarani, crioulo haitiano, francês, papiamento, além de um número de, aproximadamente, 500 línguas originárias, de acordo com o *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina* (2009).

isso, confere às duas línguas o *status* de oficialidade comum à vivência universitária.

Sua estrutura bilíngue compreende o ensino das línguas portuguesa e espanhola em três níveis, “[...] *nos quais o aprendiz desenvolve conhecimentos gramaticais, pragmático-discursivos e culturais da língua-alvo, tornando-se tanto agente social como intercultural*” (UNILA, 2013b, p. 7). No primeiro nível é esperado que o/a aluno/a adquira estruturas rudimentares quanto à língua de aprendizado, mediante situações de interação comunicativa simples, contando, ainda, com o auxílio de um intermediador (UNILA, 2013b). Nesse primeiro módulo são esperadas situações de primeiro contato com a língua estrangeira, com base em suas estruturas básicas e conhecimentos mais gerais.

No segundo nível de aprendizagem do Ciclo Comum – considerado como nível intermediário –, espera-se que, progressivamente, os/as estudantes possam ampliar tanto seus conhecimentos linguísticos como interculturais, a ponto de adquirirem mais confiança no uso da língua adicional em contextos de interação. Nessa etapa os/as estudantes se defrontarão com textos mais complexos, cujo universo léxico demandará, por parte deles, um desafio maior frente a uma nova realidade sociolinguística. Ademais, “[esses novos desafios] *porão em jogo as referências culturais, normas e convenções que eles necessitam durante as diversas situações comunicativas*” (UNILA, 2013b, p. 8).

Já nos níveis avançados, terceiro módulo da estrutura bilíngue da UNILA, entende-se que os/as estudantes estarão aptos/as a participar de situações linguísticas de maior complexidade – tal como demandam os textos e as discussões inerentes ao âmbito acadêmico. Ao dispor de um acervo linguístico maior e melhor estruturado, vislumbra-se que possam elaborar argumentações, hipóteses e formulações de caráter abstrato. Todavia, vale pontuar que a partir dessa etapa de bilinguismo a disciplina adquire *status* de não obrigatoriedade.

Tabela 3 – Disciplinas do eixo “Línguas”

Disciplina	Ementa da Disciplina	Objetivo
Semestre I: Espanhol Adicional Básico	Reconhecimento da diversidade linguístico-cultural latino-americana e introdução do aluno aos universos de expressão em língua espanhola.	Promover o reconhecimento e valorização das variedades linguísticas em espanhol (orais e escritas, regionais, de gênero, de grupo social, de idade etc.), em interface com seu próprio idioma; desenvolver as competências linguísticas (fonético-fonológicas, morfossintáticas, lexicais, semânticas, textual-discursivas) e interculturais para interação em situações cotidianas em diferentes contextos sociais e acadêmicos.
Semestre II: Espanhol Adicional Intermediário I Prerrequisito: Espanhol Adicional Básico	Aprofundamento do estudo de aspectos fonéticos, gramaticais, lexicais e discursivos para a interação oral e escrita, em diversos contextos sociais e acadêmicos em espanhol.	Desenvolver as competências linguísticas (fonético-fonológicas, morfossintáticas, lexicais, semânticas, textual-discursivas) e interculturais para interação na língua adicional com maior grau de complexidade, em contextos menos familiares e acadêmicos.
Semestre I: Português Adicional Básico	Reconhecimento da diversidade linguístico-cultural latino-americana e introdução do aluno aos universos de expressão em língua portuguesa brasileira.	Promover o reconhecimento e valorização das variedades linguísticas em português (orais e escritas, regionais, de gênero, de grupo social, de idade etc.), em interface com seu próprio idioma; desenvolver as competências linguísticas (fonético-fonológicas, morfossintáticas, lexicais, semânticas, textual-discursivas) e interculturais para interação em situações cotidianas em diferentes contextos sociais e acadêmicos.
Semestre II: Português Adicional Intermediário I Prerrequisito: Português Adicional Básico	Aprofundamento do estudo de aspectos fonéticos, gramaticais, lexicais e discursivos para a interação oral e escrita, em diversos contextos sociais e acadêmicos em português.	Desenvolver as competências linguísticas (fonético-fonológicas, morfossintáticas, lexicais, semânticas, textual-discursivas) e interculturais para interação na língua adicional com maior grau de complexidade, em contextos menos familiares e acadêmicos.

Fonte: Elaborado a partir do Projeto Pedagógico da UNILA (2013b).

As relações que perpassam o vínculo entre língua e meio social, conforme indica o Projeto Pedagógico de Curso do Ciclo Comum, estão calcadas numa perspectiva cultural, que considera as mediações gradativamente crescentes que ocorrem entre os sujeitos e a língua. Assim, ao serem reconhecidas – desde o Tratado de Assunção, em 1991¹¹ – como as línguas oficiais do Mercosul, o espanhol e o português passaram a reger toda a documentação referente ao bloco, por entenderem que uma política linguística calcada nesse binômio representaria um fortalecimento do bloco sul-americano. No fim dos anos 1990, tal intento é ratificado por meio do Setor Educacional do Mercosul (SEM), setor responsável pela “estratégia para o desenvolvimento da integração econômica e cultural do Mercosul”¹². Por política linguística entende-se o estreitamento de laços linguísticos no que diz respeito à identidade sociocultural dos indivíduos. Posição semelhante é defendida por Schiffman (2006, p. 112, *apud*

¹¹ O Tratado de Assunção, embrião do então futuro Mercosul, era formado por Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, e visava aumentar sua competitividade econômica ao propor livre circulação de mercadorias e pessoas no bloco ao sul do Equador. Objetivava-se, assim, a construção de um espaço supranacional na América do Sul, o que se traduziria – ao menos em tese – em avanços econômicos, sociais e políticos para os seus países-membros. Atualmente o bloco é composto pelos seguintes Estados-Partes: Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai e Venezuela. Contam como Estados-Associados: Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Peru e Suriname.

¹² Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/mercosul-educacional>. Acesso em: 04 fev. 2020.

CARVALHO, 2018), quando trata da implementação de uma política vinculada à noção de linguagem:

Eu vejo política linguística (aproximadamente, 'tomada de decisões sobre a língua') como completamente ligada à cultura linguística, a qual eu defino como a soma de uma totalidade de ideias, valores, crenças, atitudes, preconceitos, mitos, restrições religiosas, e todas as outras 'bagagens' culturais que os falantes trazem para suas negociações com a língua de suas culturas (SCHIFFMAN, 2006, p. 112, *apud* CARVALHO, 2018, p. 25).

Tem-se, então, que a criação de uma política linguística por parte da UNILA reflete a posição da instituição ante o paradoxo existente na relação entre línguas e globalização: de um lado, a globalização atua no fortalecimento de múltiplas identidades nas quais o sujeito, antes restrito ao seu nicho local, agora opera sob a lógica global. Observa-se, com isso, uma espécie de hibridização cultural, visto que uma nova identidade é forjada num espaço "globo-local" (HALL, 2004). Por outro lado, esses mesmos processos também promovem a unificação de "um só mundo" (SINGER, 2002), sobre o qual a língua inglesa impera como um código amplamente requerido pela globalização.

Segundo o linguista Rainer Enrique Hamel (2003), da Universidad Autónoma Metropolitana, no México, o domínio do inglês no mundo corresponde ao "[...] *primer caso en la historia de la humanidad en que una lengua se globaliza de manera masiva y amenaza de una u otra manera los espacios de muchas otras lenguas*" (HAMEL, 2003, p. 1). Hamel sustenta que a preponderância da língua de origem anglo-saxônica sobrepujará, de modo homogêneo, qualquer outro sistema linguístico, até o término do século XXI.

À guisa desse apontamento, faz-se necessária para o linguista mexicano a conformação de uma orientação plurilinguista na América Latina, por intermédio do que ele nomeia como "proposta realista" quanto ao ensino do português e do espanhol. Tal proposta, de acordo com Hamel, pautar-se-ia numa colaboração contínua de ambas as línguas, tendo como horizonte maior a possibilidade de integração efetiva entre os povos; nesse

sentido, ele sustenta que tais línguas não devem competir entre si, visto que cumprem uma função tanto geopolítica quanto identitária no destino dessas sociedades. Por tais razões,

[...] le correspondería al español y al portugués cumplir una función de barrera contra la hegemonía internacional del inglés, aunque la hiper lengua no estaría amenazando sus funciones clásicas en cada territorio nacional o en la comunicación regional. Más bien la expansión exclusiva del inglés – sobre todo en los espacios educativos – podría entorpecer la difusión y el arraigo de las lenguas ibéricas como lenguas de integración y participación regional (HAMEL, 2003, p. 22).

Ademais, no que se refere à proposta geral para esse eixo, importa também pontuar algumas imprecisões que foram levantadas quando do exame de sua política linguística. Além da aquisição do espanhol e do português, consta como objetivo sensibilizar os estudantes para o multilinguismo presente na região (UNILA, 2013b) sem, no entanto, fazer qualquer menção de como se desenvolveria uma proposta linguística nesses termos. Em seu Programa de Desenvolvimento Institucional (PDI), principal documento destinado a estabelecer o plano de ações da universidade, há uma consideração de que a região de Foz do Iguaçu, fronteira com Ciudad del Este e Puerto Iguazú, compõe um espaço onde são faladas línguas autóctones, alóctones e de fronteira e que, por tal razão, seus projetos pedagógicos devem voltar-se à promoção tanto do estudo quanto da pesquisa de um cenário linguisticamente tão variado. Não consta, entretanto, de que modo esse projeto deva se efetivar.

Quanto ao bilinguismo proposto pela UNILA está a referência ao “Marco Comum Europeu de Referência para o Ensino de Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação”¹³ e ao “Novo Plano Curricular: níveis de referência para o espanhol”¹⁴ como documentos nos quais finca sua política linguística. Tendo em vista que ambas as referências foram formuladas a partir da realidade sociolinguística europeia, cabe aqui salientar que, a despeito de ambas as línguas terem tido origem num

¹³ O documento foi elaborado no ano de 2001 pelo Conselho da Europa.

¹⁴ Elaborado em 2006 pelo Instituto Cervantes, em Madrid, propõe a realização do ensino do par linguístico espanhol-português.

mesmo tronco linguístico, certamente aqui obtiveram suas construções *sui generis*. Darcy Ribeiro (2010) vai ao encontro dessa percepção quando afirma que “[...] *as línguas faladas na América Latina, e os respectivos complexos culturais, são muito mais homogêneos que os existentes nas respectivas nações colonizadoras*” (RIBEIRO, 2010, p. 35), o que, por si só, já ensejaria a formação de referentes linguísticos próprios, dado que “[...] *o castelhano e o português falados nas Américas experimentaram menor número de variações regionais que nas nações de origem*” (RIBEIRO, 2010, p. 36).

Outro ponto observado baseia-se na preponderância de textos em língua portuguesa, desde os documentos oficiais aqui analisados até a composição das bibliografias do Ciclo Comum de Estudos¹⁵, que somam mais livros em português do que em espanhol. Cumpre destacar que, nesse quesito, tal disparidade afeta os três eixos do Ciclo, já que a língua ocupa um papel transversal para a formação do conhecimento, em todas as áreas. Tendo a língua portuguesa¹⁶ um fomento majoritário na universidade, é de se esperar que o desenvolvimento da aquisição do espanhol como língua adicional esteja aquém do que ocorre com o português. Isso faz da proposta do bilinguismo uma intencionalidade que carece de ajustes¹⁷ não somente para corrigir possíveis debilidades, mas sobretudo para que possa responder à missão institucional de ser uma universidade comprometida, também, com sua equidade linguística.

¹⁵ Contando tanto as bibliografias básicas quanto as complementares, foi levantado um total de 63% de títulos em português, em relação a 37% em espanhol.

¹⁶ Uma outra razão que demandaria uma análise mais aprofundada – e que será só brevemente situada aqui – diz respeito à proporção de estudantes brasileiros e estrangeiros. Segundo dados da universidade, no ano de 2019 o corpo discente era composto por 79% de brasileiros em comparação a 21% de estrangeiros, dado que afeta, de modo substancial, uma desejável equidade entre as línguas, conforme preceitua o PDI da UNILA, referente aos anos 2019 a 2023. Disponível em: portal.unila.edu.br/reitoria/espaco-reitoria/a-internacionalizacao-como-ferramenta-para-o-desenvolvimento-sustentavel. Acesso em: 24 abr. 2020.

¹⁷ Com relação à elaboração de ajustes pedagógicos, frisa-se que, a cada três semestres – ou seja, ao término da conclusão de cada ciclo comum completo –, são realizadas revisões de cada uma das disciplinas por um núcleo de docentes, do qual fazem parte dois representantes de “Línguas”, dois de “Epistemologia e Metodologia” e dois de “Fundamentos de América Latina”. A cada três anos, é prevista uma avaliação global do Projeto Pedagógico do Ciclo Comum, formada pela mesma composição da avaliação anterior, além da participação de uma comissão de quatro estudantes (um por Instituto) que estejam cursando o último ano de seus cursos de graduação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao reportar-se ao currículo do Ciclo Comum de Estudos da UNILA, tencionou-se trazer à tona um conjunto de significados e de inter-relações que se estabelecem no momento de seu planejamento pedagógico. A criação de uma universidade como a UNILA resguarda, desde a sua concepção, os problemas e desafios que resistiram ao tempo e que hoje apresentam-se como determinantes para o projeto. De modo que se buscou não perder de vista que, tanto por seu panorama histórico, quanto filosófico e metodológico, esses processos deveriam corresponder aos propósitos integracionistas assumidos pela instituição, com vistas a consolidar uma identidade latino-americano-caribenha na produção do saber.

Por tais razões, o breve exame desse currículo exigiu, também, que se levantassem os principais pressupostos subsumidos em sua conjuntura. Assim, abriu-se margem para que se discorresse a respeito da colonialidade do conhecimento, como expressa Mignolo (2016), posto que, segundo o autor, *a colonialidade é o outro lado da modernidade*. Discorrer acerca desse paradigma implica reconhecer que a dominação e a exploração, para além de sua faceta economicista, ou de classes, opera também pelas vertentes de raça, de gênero, de espiritualidade, de conhecimento, entre outras imbricadas no processo de dominação.

Assumiu-se, com isso, que são necessárias outras epistemologias, capazes de refletir e propor alternativas condizentes com as questões mais prementes vistas a partir da óptica do Sul global, conforme debatido, neste artigo, por autores que se inclinaram a pensar sobre a problemática latino-americana. Esses novos olhares devem reconhecer a importância das forças históricas que contribuem para o silenciamento de diferentes epistemologias no currículo.

Esta nova fase é marcada pela emergência do sujeito (PEREIRA, 2014), que fora desconsiderado, ou apontado como neutro, no paradigma científico da modernidade. Dessa forma, o que se intenta não é preteri-lo como um sistema anacrônico, mas, antes, questionar a hegemonia com que vem operando e alçando-se como a única forma de acessar o conhecimento. É preciso considerar, como uma indagação própria do tempo histórico, a existência de outros parâmetros de observação.

Sem descartar, certamente, o que de melhor a modernidade legou como construção humana, metaforizada pela incandescência do Século das Luzes, este debate aqui proposto tratou de investigar como essa reflexão epistemológica, nascida de uma perspectiva política e cultural, estaria expressa no currículo do Ciclo Comum de Estudos da UNILA. Examinou, do que aqui trata, de que forma uma *universidade* estruturada em princípios contra-hegemônicos poderia responder a essa dúbia missão, qual seja, a de conservar os conhecimentos produzidos por homens e mulheres que se debruçaram a apreender os fenômenos que nos circundam, como também ser capaz, do alto de sua torre de marfim, de abrir-se a diferentes formas de captar e interpretar essa realidade, justamente por aspirar à “qualidade de ser universal”¹⁸, como denota a primeira acepção dicionarizada de seu termo.

Por todas as razões apresentadas, desde a sua concepção epistêmica e identitária, a qual fora brevemente apresentada ao longo desta exposição, é que se conclui que a ampliação do raio de atuação da UNILA trata-se de um fator impreterível ao projeto, no sentido de que, quanto maior for o contingente de *nuestro pueblo* reivindicando a universidade como uma entidade latino-americana, maior será a força que desempenhará frente aos desafios desta primeira década de sua existência. Será necessário, para tanto, que sua missão institucional possa romper tanto as fronteiras físicas quanto as impostas pela ordem global, a

¹⁸ ¹ *Qualidade do que universal; totalidade, universalidade*. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=universidade>. Acesso em: 04 fev. 2020.

fim de que possa unir, como Galeano um dia sonhou, as veias ainda tão abertas de nossa América Latina.

7 REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.878/2007**. Disponível em: portal.unila.edu.br/institucional/documentos-oficiais/estatuto-da-unila. Acesso em: 19 dez. 2019.

CANDAU, V. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CANDAU, V.; OLIVEIRA, L. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista no Brasil. In: CANDAU, V. M. **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

CARVALHO, S. C. Políticas linguísticas e integração latino-americana: desafios de uma proposta bilíngue para o ensino superior. **Revista Digital do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História – UNILA**, v. 11, p. 1-29, 2018. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/1022>. Acesso em: 05 fev. 2020.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 24 abr. 2020.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HAMEL, Rainer Enrique. Las políticas lingüísticas en el Mercosur: ¿una barrera frente a la globalización del inglés?. In: **Languages in a Globalising World**. Maurais, Jacques & Morris, Michael A. (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 1-22. Disponível em: <http://www.hamel.com.mx/ArchivosPDF/Work%20in%20Progress/2003%20Mercosur.pdf>. Acesso em 25 fev. 2020.

IMEA (INSTITUTO MERCOSUL DE ESTUDOS AVANÇADOS). **UNILA em construção: um projeto universitário para a América Latina**. Foz do Iguaçu, Publicações, 2009b.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del

capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, p. 2-13, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017..> Acesso em: 14 fev. 2020.

PEREIRA, E. M. A. A construção do conhecimento na modernidade e na pós-modernidade: implicações para a universidade. **Revista Ensino Superior da Unicamp**, n. 14, s/p, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/119465>. Acesso em: 10 fev. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2008.

RIBEIRO, D. **A América Latina existe?** Brasília: Editora UNB, 2010.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. São Paulo: Autêntica, 2019.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. São Paulo: Editora Autêntica, 2010.

SINGER, P. **One World: The Ethics of Globalization**. New Haven & London: Yale University, 2002.

TRASPADINI, R. S.; SILVA, L. A. A UNILA e a integração: miragem latina, horizonte neoliberal ou disputas contínuas? **Revista Teias**, v. 20, p. 97, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2019.39723>. Acesso em: 02 fev. 2020.

UNILA. **Regimento Geral da Universidade**. Foz do Iguaçu, 2013a. 50 p. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institucional/documentos-oficiais/regimento-geral-da-unila/view>. Acesso em: 12 de fev. 2020.

UNILA. **Projeto pedagógico: Ciclo Comum de Estudos**. Foz do Iguaçu, 2013b. Disponível em: <https://unila.edu.br/sites/default/files/files/PPC2%20do%20CICLO%20COMUM.pdf>. Acesso em: 14 de fev. de 2020.