

SIMONE RISKE KOCH

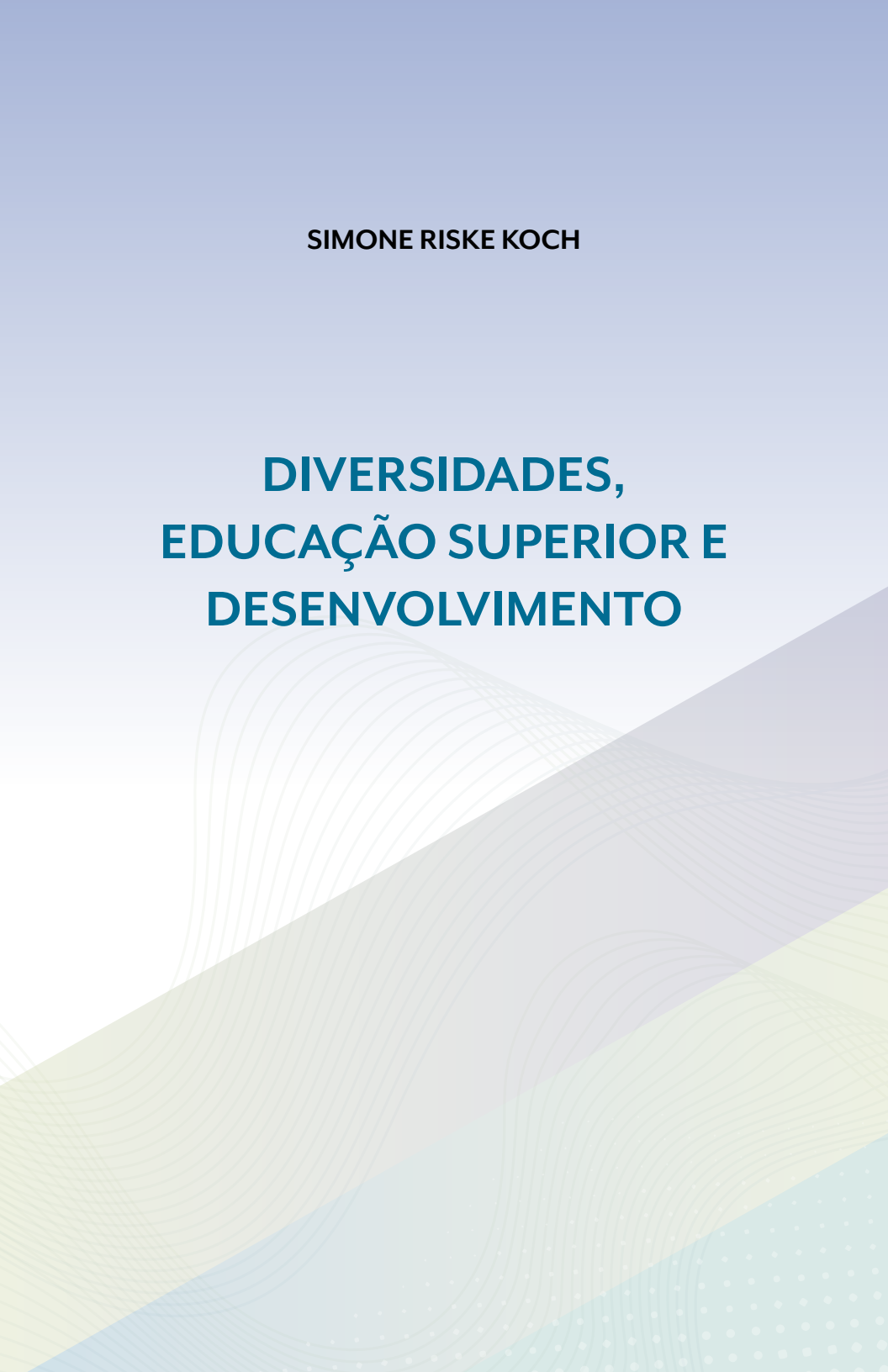
**DIVERSIDADES,
EDUCAÇÃO SUPERIOR
E DESENVOLVIMENTO**



UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA

SIMONE RISKE KOCH

**DIVERSIDADES,
EDUCAÇÃO SUPERIOR E
DESENVOLVIMENTO**

The background features a series of overlapping, wavy lines in shades of light blue, green, and purple, creating a sense of movement and depth. The lines are thin and closely spaced, forming a complex, organic pattern. The overall color palette is soft and modern, with a gradient from light blue at the top to a mix of green and purple at the bottom.



Comité Asesor Editorial, formado por Dr. Francisco Mena Oreamuno
Director de Unidad Académica y Dr. Jonathan Pimentel Chacón,
Catedrático de la EECR.

Diversidades, educação superior e desenvolvimento
Simone Riske Koch

Primera edición: 2024

Escuela EcuMénica de Ciencias de la Religión
Dirección: Escuela EcuMénica de Ciencias de la Religión Universidad Nacional
Apartado 86-3000. Heredia, Costa Rica
Tel.: 2562-4061 • Fax: 2562-4063
Correo electrónico: ecumenica@una.cr
Sitio web: www.ecumenica.una.ac.cr

Diseño de portada: Programa de Publicaciones e Impresiones de la UNA

378.8

R595d

Riske Koch, Simone, autora

Diversidades, educação superior e desenvolvimento / Simone Riske Koch. Primera edición. -- Heredia, Costa Rica. -- Escuela EcuMénica de Ciencias de la Religión. Universidad Nacional, 2024.

1 recurso en línea (496 páginas) : ilustraciones a color ; cuadros y gráficos

ISBN 978-9968-26-096-1

1. EDUCACIÓN. 2. ENSEÑANZA SUPERIOR. 3. UNIVERSIDADES.
4. AMÉRICA LATINA

Esta publicación es objeto de una licencia Creative Commons que no autoriza el uso comercial:

Atribución-NoComercial-NoDerivadas

CC BY-NC-ND 4.0



*Para todas as pessoas que cotidianamente resistem e
lutam por educações de qualidade
e mundos melhores para todas e todos.*

[...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. [...] Ninguém pode estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. [...] A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho.

Paulo Freire (1996)

Somos o que fazemos, e sobretudo o que fazemos para mudar o que somos: nossa identidade reside na ação e na luta. Por isto a revelação do que somos implica na denúncia do que nos impede de ser o que podemos ser.

Eduardo Galeano¹

1 Trata-se de um texto de 1976, intitulado *Em defesa da Palavra*, publicado no livro *A descoberta da América (que ainda não houve)*.

FIGURAS

Figura 1 - Aspectos do Bem-viver	43
Figura 2 - Dimensões da Pesquisa Documental.....	74
Figura 3 - Palavras-Chaves da Pesquisa Documental	75
Figura 4 - Área de Trabalho MAXQDA	79
Figura 5 - Estado, Sociedade e Desenvolvimento	86
Figura 6 - Vertentes da noção de território	87
Figura 7 - Três formas de dívida social	98
Figura 8 - Estrutura do Índice de Pobreza Multidimensional Global	99
Figura 9 - Processos de globalização	102
Figura 10 - Dimensões da Sustentabilidade.....	103
Figura 11 - Princípios Centrais do bem estar e bem-viver.....	108
Figura 12 - Mapa invertido da América	129
Figura 13 - Planisfério visto a partir do Sul	131

Figura 14 - Eixos da Colonialidade.....	140
Figura 15 - Estrutura da Colonialidade do Poder.....	142
Figura 16 - Estrutura da Colonialidade do Saber.....	143
Figura 17 - Abordagens do Multiculturalismo.....	151
Figura 18 - Eixos da Decolonialidade.....	156
Figura 19 - A cor dos presidiários brasileiros.....	166
Figura 20 - As aventuras de Yara no Planeta Oculares: conhecendo, respeitando e convivendo com a Diversidade Religiosa e os Direitos Humanos (capa)	171
Figura 21 - Modelos Universitários Clássicos.....	207
Figura 22 - Educação Superior de Qualidade com Sentido Social (construcción colectiva).....	222
Figura 23 - Mapa Costa Rica.....	233
Figura 24 - Mapa da Educação Superior na Costa Rica.....	243
Figura 25 - Inauguração dos três primeiros blocos da FURB.....	258
Figura 26 - Vista aérea da FURB.....	260
Figura 27 - Valores institucionais FURB.....	262
Figura 28 - Princípios da PATT.....	270
Figura 29 - Núcleos e Grupos de Estudo sobre Diversidade FURB.....	274
Figura 30 - Instituições Conveniadas.....	275
Figura 31 - Unidades universitárias.....	276
Figura 32 - Cursos de Graduação CCHC.....	279
Figura 33 - Escuela Normal de Costa Rica y de la Escuela Normal Superior.....	293
Figura 34 - Princípios da UNA.....	294

Figura 35 - Valores da UNA	298
Figura 36 - Modelo de ingresso.....	301
Figura 38 - Campus da UNA na Costa Rica.....	303
Figura 39 - Organograma da UNA.....	304
Figura 40 - Eixos estratégicos.....	316
Figura 41 - Internacionalização da UNA	318
Figura 42 - Centros e Faculdades da UNA.....	319
Figura 43 - Plaza de la Diversidad na UNA	320
Figura 44 - Registros da Pesquisa de Campo	321
Figura 45 - Cursos de Graduação EECR.....	325
Figura 46 - Cursos de Posgrado da EECR.....	328
Figura 47 - Revista Siwô	332
Figura 48 - Exemplo de Gráfico.....	350
Figura 49 - Representação dos eixos transversais institucionais e suas relações no fazer da UNA.....	380
Figura 50 - Tripé da Universidade.....	398

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Criação das IES Federais no Brasil (1919-2018).....	58
Gráfico 2 - Crimes de ódio no Brasil 2018.....	167
Gráfico 3 - Migrantes para, dentro e desde a América Latina e Caribe 1990-2019.....	182
Gráfico 4 - Países da América Latina e Caribe com o maior número de novos deslocados interno (devido a desastres e conflitos) em 2018	183
Gráfico 5 - América Latina (18 países): taxas de pobreza e pobreza extrema e pessoas em situação de pobreza e pobreza extrema, 2002-2019a (Em porcentagens e milhões de pessoas)	187
Gráfico 6 - Instituições Educação Superior Brasil.....	231
Gráfico 7 - Número de Instituições de Educação Superior Brasil - 2018	232
Gráfico 8 - Cursos de Graduação presencial em SC	254

Gráfico 9 - Dimensão Política - FURB: Conhecimento – Cultura – Interculturalidade – De-Colonização	366
Gráfico 10 - Dimensão Processos Acadêmicos – CCHC/FURB: Conhecimento – Cultura – Interculturalidade – De-Colonização	367
Gráfico 11 - Dimensão Resultados Acadêmicos – CCHC/FURB: Conhecimento – Cultura – nterculturalidade – De-Colonização	368
Gráfico 12 - Dimensão Política –EECR/UNA: Conocimiento – Cultura – Interculturalidad - Colonialidad	369
Gráfico 13 - Dimensão Processos Acadêmicos – EECR/UNA: Conocimiento – Cultura – Interculturalidad - Colonialidad	371
Gráfico 14 - Dimensão Resultados Acadêmicos – EECR/UNA: Conocimiento – Cultura – nterculturalidad - Colonialidad	372
Gráfico 15 - Dimensão Política - UNA: diversidad, diferente, diferencia, ejes transversales	374
Gráfico 16 - Dimensão Política – CCHC/FURB: diferente, diversidades, diferença, temas transversais	376
Gráfico 17 - Dimensão Processos Acadêmicos – FURB: diferente, diversidades, diferença, temas transversais	376
Gráfico 18 - Dimensão Resultados Acadêmicos – CCHC/FURB: diferente, diversidades, diferença, temas transversais	377
Gráfico 19 - Dimensão Processos Acadêmicos – EECR/UNA: diversidad, diferente, diferencia, ejes transversales	377

Gráfico 20 - Dimensão Resultados Acadêmicos –
EECR/UNA: diversidad, diferente, diferencia,
ejes transversales 378

Gráfico 21 - Dimensão Política - UNA:
territorios, territorialidad, desarrollo, buen vivir 404

Gráfico 22 - Dimensão Política - FURB:
desenvolvimento, territórios, territorialidade,
bem-viver 405

Gráfico 23 - Dimensão Processos Acadêmicos –
EECR/UNA: territorios, territorialidade, desarrollo,
buen vivir 409

Gráfico 24 - Dimensão Processos Acadêmicos –
CCHC/FURB: desenvolvimento, territórios,
territorialidade e bem-viver..... 410

Gráfico 25 - Dimensão Processos Acadêmicos –
CCHC/FURB: desenvolvimento, territórios,
territorialidade e bem-viver..... 411

Gráfico 26 - Dimensão Resultados Acadêmicos –
EECR/UNA: desarrollo, territorios, territorialidad,
buen vivir 412

Gráfico 27 - Dimensão Resultados Acadêmicos –
CCHC/FURB: desenvolvimento, territórios,
territorialidade e bem-viver..... 412

LISTA DE SIGLAS

ALeC	América Latina e Caribe
BDTD IBICT	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BO – FURB	Biblioteca On-line da FURB
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCEAL	Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras
CCHC	Centro de Ciências Humanas e da Comunicação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE	Conselho Nacional da Educação
CONARE	Consejo Nacional de Rectores
CRES	Conferência Regional de Educação Superior
DUDC	Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural

EAD	Educação a Distância
EBSCO	Discovery Service
ELAM	Escuela Latinoamericana de Medicina
ES	Educação Superior
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
GPEAD/FURB	Grupos de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MOVER/UFSC	Rede Mover
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro
NEI	Núcleo de Estudos Indígenas
NERI	Núcleo de Estudos sobre Espiritualidades e Interculturalidade
OIN	Organização Internacional para Migrações
OPES	Oficina de Planificación de la Educación Superior
PATT	Política de Articulação Temas Transversais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEN	Programa Estado de la Nación
PLANES	Plan Nacional de La Educación Superior Universitaria Estatal
PMPI	Plan de Mediano Plazo Institucional
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGDR	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional

SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAC/RS	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SINAES	Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior
SITEAL	Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UDF	Universidade do Distrito Federal
UEM	Universidade Estadual Maringá
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNA	Universidad Nacional
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana

UNILAB	Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNISANTA	Universidade Santa Cecília
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
UNISSINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	25
INTRODUÇÃO	29
CAPÍTULO 1. MOVIMENTOS EPISTEMETODOLÓGICOS DO PERCURSO DA PESQUISA	33
1.1 RECONHECENDO AS DIVERSIDADES NA AMÉRICA LATINA E CARIBE	35
1.2 DA NATURALIZAÇÃO DE TERRITÓRIOS DE PRECONCEITOS E DISCRIMINAÇÕES A APORTES DE CONTESTAÇÃO.....	47
1.3 TRAÇANDO CAMINHOS EPISTEMETODOLÓGICOS.....	60

1.4	EXERCÍCIOS EM BUSCA DE PERSPECTIVAS E VIVÊNCIAS DECOLONIAIS.....	64	
CAPÍTULO 2. TERRITÓRIOS, TERRITORIALIDADES E DESENVOLVIMENTO(S): UMA MIRADA DESDE O SUL			81
2.1	BUSCANDO ALGUMAS APROXIMAÇÕES ENTRE DESENVOLVIMENTOS, TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADES	85	
2.2	AMÉRICA LATINA E CARIBE: DESIGUALDADES SOCIAIS EM DESAFIO	97	
2.3	OUTROS DESENVOLVIMENTOS POSSÍVEIS.....	105	
2.4	SÍNTESE	114	
CAPÍTULO 3. CULTURAS, DIFERENTE(S), DIFERENÇA(S) E DIVERSIDADES: TRAMAS QUE SE ENTRELAÇAM NA (DE)COLONIZAÇÃO.....			117
3.1	REFLEXÕES ETIMOLÓGICAS DE CULTURA, CULTO E COLONIZAÇÃO.....	122	
3.2	COLONIALIDADES E DESIGUALDADES SOCIAIS: MIRADAS PARA E NA DECOLONIALIDADE	135	
3.3	DIFERENTES, DIFERENÇAS E DIVERSIDADES CULTURAIS: REVISITANDO E RESSIGNIFICANDO CONCEITOS NUMA MIRADA PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE.....	159	

3.4 INTERCULTURALIDADE E/NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	190
3.5 SÍNTESE	196
CAPÍTULO 4. TERRITÓRIOS EPISTEMETODO- LÓGICOS (DE)COLONIZANTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DA AMÉRICA LATINA E CARIBE: UMA MIRADA PARA INSTITUIÇÕES NO BRASIL E NA COSTA RICA.....	199
4.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR: RETOMANDO TERMOS E CONCEITOS	202
4.2 OS TERRITÓRIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA, DA E PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE.....	212
4.3 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ALGUNS RECORTES HISTÓRICOS E POLÍTICOS.....	224
4.4 EDUCAÇÃO SUPERIOR NA COSTA RICA.....	233
4.5 SÍNTESE	249
CAPÍTULO 5. ENCONTROS DE TERRITÓRIOS EPISTEMETODOLÓGICOS	251
5.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – FURB.....	253
5.1.1 Centro de Ciências Humanas e da Comunicação – CCHC.....	279

5.2	EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UNIVERSIDAD NACIONAL - UNA - COSTA RICA.....	292
5.2.1	Escuela Ecuémica de Ciencias de la Relig�n.....	322
5.3	SÍNTESE.....	334
CAPÍTULO 6. ENTRE TECITURAS DE COLONIAIS E INTERCULTURAIS: DIVERSIDADES E EDUCA�O SUPERIOR NA FURB E UNA.....		
6.1	CAMINHADA SISTEMATIZA�O DOS REGISTROS.....	340
6.2	ANÁLISE DOS REGISTROS: OLHARES E POSSÍVEIS LEITURAS.....	361
6.2.1	Culturas e Diversidades: uma rela�o para além de um reconhecimento.....	365
6.2.2	Diversidades e Diferenças: a busca de uma pedagogia intercultural.....	375
6.2.3	Diferenças e/m diálogo: uma chave epistemetodol�gica.....	381
6.2.4	Diálogo, conhecimentos e cuidado: um caminho a romper lógicas coloniais.....	390
6.2.5	Conhecimentos, culturas e territórios: princípios a buscar outras lógicas de desenvolvimento.....	400
6.3	SÍNTESE.....	415
CAPÍTULO 7. CONSIDERA�OES EM CURSO.....		
REFER�NCIAS.....		
ANEXO A - Conv�nio UNA e FURB.....		
		491

APRESENTAÇÃO

En América Latina y el Caribe, las instituciones de educación superior son territorios disputados. En este contexto, a las comunidades universitarias les corresponde realizar un permanente ejercicio de discernimiento para definir con claridad y coherencia al servicio de quiénes están y cuáles son las mejores maneras de servir.

En el presente trabajo, Simone Riske Koch nos ofrece aportes sustanciales para ese discernimiento. Estas páginas son el resultado de su caminar universitario, de su pasión por la educación superior y de su sentir latinoamericano. Ella nos presenta a las universidades como espacios dinámicos, en tránsito; como territorios en diálogos con otras territorialidades; como oportunidades para la convivencia y la conversación.

En su trabajo, Simone propone a las instituciones de educación superior realizar una doble mirada: ante todo, las invita a mirarse a sí mismas, como en un espejo, para reconocer y fortalecer con valentía sus tradiciones más

humanizantes y para rechazar aquellas que no lo son; y, en segundo lugar, las exhorta a realizar una mirada a su entorno para dejarse incomodar y desafiar frente a todas las formas de violencia y marginación.

Para Simone Riske Koch, las universidades deben ser incómodas y deben aprender a incomodarse, a escandalizarse. Las instituciones de educación superior entienden que la realidad da que pensar, y que ante tantas formas de violencia no hay cabida para la indiferencia.

Desde esa doble mirada a la que se refiere Simone, las universidades deberían potenciar su condición-vocación *multiversitaria*, de tal manera que cada comunidad universitaria se entienda a sí misma como territorio en el que confluyen muchas territorialidades y temporalidades, muchas memorias y biografías, es decir, muchas posibilidades de diálogo.

Hacer de la universidad un lugar en el que la conversación sea el principal eje metodológico: esa es la gran conversión epistemológica a la que están llamadas hoy las instituciones de educación superior. Desde esa perspectiva, la diversidad no es un objeto más (externo) de estudio al cual podrían acercarse, si quisieran, las personas académicas, con fines investigativos. La diversidad, más bien, es comprendida como un elemento constitutivo: la universidad está constituida por la diversidad; esa es su materia prima; de esto están hechas de las universidades.

Para las universidades, la invisibilización de la diversidad que las constituye y el cultivo de la indiferencia frente a la crisis social que enfrentamos, representaría su muerte como comunidad de convivencia y aprendizaje, y su transformación en una empresa-instrumento al servicio del mercado o de alguna ideología, o en una estrategia de colonización del saber.

La diversidad constitutiva de la universidad y su capacidad de incomodarse ante un modelo civilizatorio que genera víctimas es lo que la convierte en un espacio para aprender y lo que la hace, como solemos decir en la Universidad Nacional (Costa Rica) “universidad necesaria”.

La diversidad constitutiva de la universidad hace de ella un espacio en el que tienen cabida muchas voces en diálogo, como acentúa Simone, muchas formas de conocer y aprender, muchas sabidurías, pedagogías y caminos epistemológicos, diversas racionalidades, múltiples narraciones, muchos conocimientos no jerarquizados, muchos mundos y tradiciones. Esa es la mayor riqueza de las instituciones de educación superior.

En el trabajo de Simone aparecen con frecuencia las palabras tránsito, recorrido, camino. Esa metáfora del camino describe muy bien el proceso que culmina con este texto. Pero al leer sus páginas es fácil reconocer que no se trata de un recorrido en línea recta, sino de un caminar de ida y vuelta, de un entrecruce de múltiples caminos, de muchos retornos. Los caminares la llevaron a dos universidades (una en Brasil, otra en Costa Rica), a las realidades que desafían a estas universidades y a los territorios que les sirven de referencia. En sus caminos se entrecruzaron diversas alternativas al mito del progreso infinito, muchas propuestas vinculadas, por ejemplo, al ecodesarrollo y al buen vivir.

Simone recorrió los caminos de las personas autoras con quienes dialogó, los caminos de la interculturalidad, de la decolonialidad, de las pedagogías críticas. El suyo fue un caminar de encuentros y desencuentros, un caminar escuchando, haciendo silencio, preguntando, conversando. Por eso, el resultado de su trabajo es también un diálogo: habla en primera persona plural como una forma de reconocimiento a los aportes de quienes le anteceden en el caminar; un reconocimiento

a las esperanzas de quienes deben recorrer aun sus propios caminos pedagógicos.

El trabajo de Simone Riske Koch es una colección de miradas. Las miradas no son solo para ver, para observar, sino sobre todo para reconocer, para reparar, para acoger la diversidad, para advertir, para tomar conciencia, para conversar y pensar. No son, por lo tanto, miradas neutras, imparciales o desinteresadas, sino miradas cargadas de opciones, miradas interesadas, parciales: están atentas a múltiples formas de injusticia cultural, social y ambiental, y a las distintas expresiones de violencia pedagógica que impiden a las universidades ser casas que acogen las diversidades y las comprenden como una ocasión para el aprendizaje y la convivencia.

En el trabajo de Simone podremos encontrar numerosos aportes y provocaciones que me parecen fundamentales de cara al ejercicio de autoevaluación que las universidades están obligadas a realizar en el contexto actual.

Prof. Dr. José Mario Méndez Méndez (UNA/Costa Rica)

INTRODUÇÃO

Um dos desafios que enfrentamos cotidianamente é como pensar, experienciar e vivenciar com as/os diferentes no âmbito da Educação Básica e Superior as diferenças em seus diferentes modos, jeitos de ser de cada individualidade na perspectiva de nosso ser e fazer docente comprometidos com uma educação decolonial. Isso tem uma implicação direta com o meu ser, primeiramente, enquanto humana, e depois enquanto educadora nos ambientes universitários e escolares. Assim como a sociedade, a educação é constituída pelas diversidades, e, estas muitas vezes são invisibilizadas, violadas e desrespeitadas.

Por longos e profundos anos, essa inserção nos espaços educacionais me possibilitou um acúmulo de um capital humano e epistêmico, iniciando-se na graduação, estendendo-se ao mestrado e doutorado. Além disso, as vivências como educadora nos exercícios de formação inicial e continuada, participação nos grupos e projetos de pesquisa e extensão

universitária, possibilitaram apreender, compreender, entender, reparar² e problematizar o dia a dia da Educação Superior, constatando o quanto a construção do conhecimento é fragmentado como resultado da presença do colonialismo nos diferentes processos educacionais.

Esta experiência e exercício docente se traduzem na minha atuação desde os anos de 1994 com o componente curricular de Ensino Religioso na Educação Básica, e, a partir de 2007 no Curso de Licenciatura em Ciências da Religião, além de outros componentes na Educação Superior, envolvendo Diversidades, Sociedades e Educação.

Visibilizar povos e culturas, mulheres e homens, as/os diferentes em suas diferenças, por si só já é um desafio. Mas, precisamos ir além do reconhecimento, outros conceitos e ações precisam acompanhar o reconhecimento, pois é urgente e necessário retomarmos conceitos como gratidão, reverência e humildade.

Este livro trata de uma versão da tese doutoral defendida na Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), Brasil, em março de 2022, sob a orientação da Profa. Dra. Lillian Blanck de Oliveira (FURB) e co-orientação do Prof. Dr. José Mario Méndez Méndez (UNA), a quem registro minha gratidão, respeito e reconhecimento pelo compromisso incondicional com a vida no planeta.

O livro está dividido em sete capítulos, que passamos a apresentar, o primeiro capítulo, *Movimentos Epistemológicos do Percurso da Pesquisa*, contextualiza o percurso epistêmico e metodológico realizado no decorrer do processo.

2 Reparar no sentido de Saramago (1995) é mais do que ver, implica alargar e aprofundar o entendimento sobre o que se observa.

O segundo capítulo, *Territórios, Territorialidades e Desenvolvimento(s): Uma Mirada desde o Sul*, busca compreensões de desenvolvimentos, territórios e territorialidades numa mirada desde o Sul, des(re)territorialização, bem como os desenvolvimentos e/na América Latina e Caribe em suas desigualdades sociais, além de outros desenvolvimentos possíveis.

No terceiro capítulo, *Culturas, Diferente(s), Diferença(s) e Diversidades: Tramas que se entrelaçam na (de)colonização*, está dedicado a uma discussão teórica tecendo reflexões etimológicas de culturas, culto e colonização, colonialidades e desigualdades sociais com olhares para e na decolonialidade. Revisitamos conceitos como identidades, diferentes, diferenças, diversidades culturais, interculturalidade e/na Educação Superior.

O capítulo quarto, *Territórios Epistemológicos (De) Colonizantes da Educação Superior da América Latina e Caribe: Uma Mirada para Instituições no Brasil e na Costa Rica*, faz uma imersão nos territórios epistemológicos de-colonizantes da Educação Superior da América Latina e Caribe, com a partir de duas instituições, uma do Brasil e a outra da Costa Rica. Aborda o território da Educação Superior na, da e para a América Latina e Caribe, passando por alguns recortes históricos e políticos no Brasil, na Universidade Regional de Blumenau – FURB, e, na Costa Rica com a Universidad Nacional – UNA.

No quinto capítulo, *Encontro de Territórios Epistemológicos*, apresentamos o *corpus* territorial da pesquisa, abordando a FURB e a UNA e suas respectivas unidades de ensino, ou seja, o Centro de Ciências Humanas e da Comunicação - CCHC (FURB) e a Escuela Ecuemênica de Ciencias da Religião - EECR (UNA).

O sexto capítulo, *Entre Tecituras De-Coloniais e Interculturais: Diversidades e Educação Superior na FURB e UNA*, apresenta o processo de sistematização dos registros, assim como a análise em seus cinco *nichos conceituais* e/m vivências epistemológicas, que se fez presente nos discursos e/m registro na pesquisa documental e seus possíveis resultados.

No sétimo capítulo, considerações em curso e conclusões em nível de inconclusão, próprias de um trabalho desta natureza. Apresenta possíveis indicadores para a busca pela erradicação de processos sociais de caráter colonizante, na direção da construção de territórios e territorialidades comprometidos com um desenvolvimento na perspectiva do Bem-Viver.

CAPÍTULO

1

**MOVIMENTOS
EPISTEMETODOLÓGICOS
DO PERCURSO DA
PESQUISA**

*Reconhecer a diversidade,
não significa abdicar do trabalho de
procurar os elos, que nos unem como povos,
que não apenas têm uma história semelhante,
mas que podem compartilhar os seus dons e capa-
cidades, para construir o seu destino comum.
(Streck, Adams, Moretti, 2010, p. 19).*

1.1 RECONHECENDO AS DIVERSIDADES NA AMÉRICA LATINA E CARIBE

Historicamente, a presença de uma diversidade cultural ímpar é uma das *marcas* que identifica, caracteriza, mobiliza e desafia o universo Latino-Americano e Caribenho³ de maneira intensa, visceral e peculiar. Este rico, cobiçado e extenso território tem sua gênese na multiplicidade de povos indígenas; martírio e empobrecimento de vidas e

3 A expressão “América Latina” foi usada para se referir a todos os países do continente americano com exceção de EUA e Canadá. No entanto, historicamente a região do Caribe foi invisibilizada e excluída. Utilizaremos a expressão “América Latina e Caribenha” como forma de resistência frente a exclusão e invisibilização que o Caribe sofreu ao longo da história.

riquezas via etnocídios e morticínios impetrados por inúmeros processos de colonizações europeias; parceiros em dores, perseguições e sofrimentos com um imenso contingente de pessoas africanas sequestradas e trazidas para servirem ao trabalho escravo; força e esperança nos saberes e conhecimentos – memórias ancestrais.

Para Pollak (1989, p. 9), memória é a,

[...] operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade, mas também as oposições, irredutíveis. Manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum.

Os múltiplos conhecimentos e saberes dos povos originários e africanos escravizados foram invisibilizados e/ou exotizados, suas sabedorias e religiosidades minimizadas e tidas como magias e ocultismos, suas diferentes línguas decodificadas como grunhidos, sua cultura como atos de selvagerias e primitivismos (Zwetsch, 1992). O território precisava ser geografizado - não somente os recortes continentais em lotes coloniais, mas prioritariamente os corpos ali existentes em suas múltiplas territorialidades (Colonialidade do Ser), para dentro das lógicas governamentais em uma perspectiva geopolítica (Wartha, 2018).

As diversidades machucadas, perseguidas e espoliadas em seu ontológico direito foram constringidas a conviverem

em estados de opressões, adaptações e subalternidades, com outros grupos e populações paulatinamente advindos pelos fluxos migratórios do ocidente (Colonialidade do Viver). A colonialidade do conhecimento (Colonialidade do Saber) fez com que impetrados e enraizados paulatinamente no contexto latino-americano, conceitos modernos e eurocêntricos, criassem na América Latina “[...] um cenário de des/encontros entre nossa experiência, nosso conhecimento e nossa memória histórica” (Quijano, 2005, p. 15).

Esta miríade de povos e populações compõe e configura os diferentes rostos – territorialidades latino-americanas e caribenhas no mundo contemporâneo. São portadoras de diferentes cosmovisões - distintas compreensões de sociedade, ser humano, educação, culturas e desenvolvimentos a partir da(s) singularidade(s) e pluralidades, que os constituem. O conjunto, interconexão e complexidade deste campo humano – existencial e epistêmico tem desafiado estudiosos e pesquisadores da atualidade em diferentes áreas e a partir de outras perspectivas, do que as colonizantes.

Contudo, conforme alerta Catherine Walsh desde os anos 1990, “a diversidade cultural na América Latina se transformou num tema em moda” presente nas “políticas públicas e reformas educativas e constitucionais, tanto na esfera nacional-institucional como no âmbito inter/transnacional” (Walsh, 2009a, p. 14). Por isso, é necessário cuidar para não perder a sua essência e poder transformador. A Diversidade Cultural, temática abordada no preâmbulo da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural – DUDC (UNESCO, 2001, p.1), reafirma que “[...] o respeito pela diversidade das culturas, a tolerância, o diálogo e a cooperação, num clima de confiança e de entendimento mútuos, estão entre as melhores garantias da paz e da segurança internacionais”. Ao mesmo tempo, em

seu artigo primeiro reconhece a diversidade cultural como patrimônio comum da humanidade:

Art. 1º. A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Neste sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras (UNESCO, 2001, p. 03).

Reconhecer que a diversidade cultural constitui patrimônio comum da humanidade, representa valorar e estimular o seu cultivo em benefício de todos, pois a “diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade das identidades, assim como nas expressões culturais dos povos e das sociedades que formam a humanidade” (UNESCO, 2005, p. 01). São as singularidades que marcam as diferenças e coabitam os espaços de vivência e convivência humanas e, sua identificação parece ser uma tarefa fácil de realizar, o difícil se faz ao mediar possíveis leituras e consequências que essa identificação traz (Riske-Koch, 2007).

Dentre essas consequências tanto positivas quanto negativas podemos⁴ perceber o reconhecimento das diferenças

4 Em relação à linguagem utilizada neste texto, registramos que a opção por empregar a primeira pessoa do plural se dá por “considerar que os sentidos de meu dizer se constituem a partir de outros dizeres, que a minha palavra está sempre povoada pela palavra do outro: orientadores; colegas do grupo de estudo, [...] professores (Riske-Koch,

subjetivas (individuais) e objetivas (comunitárias) através de atitudes de respeito, acolhida, interação de forma valorativa, assim como o não reconhecimento com o encobrimento, a invisibilização, a exotização, e/ou desmerecimento via processos de indiferença e exclusão, ou seja, a própria negação. Logo, se por um lado, atitudes de respeito às diferenças podem gerar valoração, dignidade e autonomia, ou seja, espaços de ação, legitimando e promovendo as singularidades presentes na diversidade, por outro lado, atitudes de não respeito às diferenças podem gerar o oposto: relegar, discriminar, conflitar, quando não invisibilizar situações, ações e seres humanos.

No entanto, a ambivalência entre reconhecimento e não-reconhecimento é um acontecimento presente em diferentes povos e culturas. O desejo de impor hierarquicamente sua cultura está presente acompanha a história dos povos. No Ocidente não foi diferente, o caráter monocultural, expresso na existência de algumas tradições culturais dominantes e culturas dominadas, silenciadas e invisibilizadas – quando não forçadas a desaparecer, impregnou culturas, instituições, governos e/m sua diversidade de concepções e práticas na historicamente invadida Pachammama - Abya Yala⁵, território

2007, p. 16). Palavra que, segundo Orlandi (2002), não pode ser compreendida como se somente a mim pertencesse.

5 Abya Yala, na língua do povo Kuna, significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América. A expressão vem sendo usada como uma autodesignação dos povos originários do continente em oposição a América, termo que só se consagrou no final do século XVIII e início do século XIX, quando as elites crioulas a utilizaram durante o processo de independência para se oporem aos conquistadores europeus. Embora os diferentes povos originários que habitavam o continente atribuíssem nomes próprios às regiões que ocupavam – Tawantinsuyu, Anauhuac, Pindorama, Pachamama –, a expressão Abya Yala vem sendo cada vez mais usada por esses povos,

apropriado e nominado pelo colonizador de América Latina e Caribe, doravante ALeC.

[...] os processos de colonização foram transformados em processos de colonialidade: o conhecimento foi colonizado, as mentes foram colonizadas e as visões do mundo e da vida seguem sendo coloniais. O conhecimento, patrimônio da humanidade, transformou-se em instrumento de poder, dominação dos oprimidos e exclusão de suas cosmovisões de mundo e suas perspectivas sobre a existência (Estermann; Tavares, 2015, p.67-68).

Isto se deu em relação as suas crenças, línguas, costumes, formas de convívio e relações humanas. Dentre elas, identificamos a educação em todos os âmbitos, mas principalmente, na forma escolarizada em seus diferentes níveis e modalidades quando de forma homogeneizante e colonizadora, na medida em que preconiza uma única forma de ser e viver e acolhe uma única forma de saber, deslegitimando uma variedade de outras possibilidades (Méndez, 2009).

As raízes e o alcance do pensamento educacional europeu se fizeram (e ainda se fazem) presentes e foram determinantes durante séculos na história latino-americana e caribenha. As contribuições dos povos originários e africanos escravizados eram utilizadas somente na medida em que atendiam aos interesses da matriz política e ideológica do poder colonizador. As conquistas e atos de poder, quando não os dizimavam fisicamente, visavam mutilar suas entranhas, para que seus gemidos e “suspiros não mais exalasses lições de sabedoria entretecidas com conhecimentos acerca de ser humano, educação e vida,

objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento (Porto-González, 2009).

perigoso combustível para rebeliões e possíveis levantes de ignorantes e incultos” (Oliveira, 2003, p. 46).

No que tange a Educação Superior as primeiras universidades surgiram na ALec no século XVI e seguiam o modelo que vigorava na Europa (Mollis, 2006). As universidades não apenas reproduziram uma visão de mundo colonizadora ao longo de sua história, mas, “[...] procederam a uma espécie de **anatotismo**, isto é, eles procederam à transferência de modelos epistemológicos, pedagógicos e axiológico dentro dos processos educacionais, esquecendo a riqueza cultural de seus povos” (Estermann; Tavares, 2015, p. 67, grifos nossos).

Essas não apenas buscavam reproduzir o cânone do colonizador (*Colonialidade do Saber*), como grande parte delas na atualidade, ainda segue na mesma perspectiva, atuando como um espaço de imposição de visões de mundo importadas da Europa e dos Estados Unidos da América (Lamar; Vicentini, 2018). Riske-Koch, Macedo e Meneghel (2020, p. 3-4) destacam que:

[...] há marcas da colonização nas IES do continente em maior ou menor grau, de diversas formas: na sua história de elitização; na formação profissional mimetizada de países do Norte; na utilização de metodologias de ensino doutrinadoras e acríticas; na produção científica incipiente e, não raro, alheia às demandas locais; na expansão de vagas mercadorizadas e sem qualidade, com apoio em novos modelos e formatos institucionais. Esse conjunto de fatores tem feito dos diplomas de ES uma mercadoria colonizadora, além de minimizar o potencial de contribuição das IES aos interesses dos países do Sul.

Estudos e pesquisas apontam que “A América Latina e o Caribe continuam abrindo enormes desigualdades entre

ricos e pobres, bem como discriminações de diversos matizes” (Streck, 2010, p. 24), o que impacta de forma visceral nos processos de Educação Básica e Superior desenvolvidos nestes territórios. Ao mesmo tempo em que práticas colonizantes insistem em se naturalizar e reproduzir, práticas e experiências diferenciadas existem, resistem e reexistem como podemos identificar em diferentes obras e registros. Entre elas citamos algumas obras como: Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia (Streck, 2010), Fontes da Pedagogia Latino-Americana; heranças (des)colonias (Streck; Moretti; Adams, 2019) e Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras (Matos; Sousa, 2022); e, práticas educativas decolonizadoras, tal como a Universidad Intercultural Amawatai Wasi e o Centro Yachay Munay no Equador, espaços universitários desenvolvidos completamente desde uma visão indígena (Walsh⁶, 2005). O caso da Universidad Andina Simón Bolívar, também no Equador, é uma das instituições mais representativas do pensamento decolonial e que tem elaborado desde os cursos acadêmicos uma proposta alternativa, tanto no currículo quanto na pesquisa (Walsh, 2005). Também encontramos espaços educativos alternativos entre grupos afro-americanos na Colômbia (Mena, 2017) e experiências entre mulheres de distintos setores e grupos, orientadas ao que se denomina como feminismos decoloniales (Bidaseca, et al, 2014).

Nesta perspectiva, no decorrer dos últimos cinco séculos, diferentes movimentos e práticas com conhecimentos e sabedorias milenares, orientados e conduzidos por e com princípios para um Bem-Viver tem alimentado povos originários e diferentes culturas latino-americanas e caribenhas

6 Fonte: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14298>

nos processos de resistência aos embates colonizantes, o que também se reflete nos espaços de Educação Superior. Os princípios do Bem-Viver, uma filosofia de saberes (filosofia no sentido amplo do termo) e conhecimentos milenares ameríndios se percebem presentes em diversas culturas. Segundo Acosta (2011), o Bem-viver se afirma a partir de três aspectos: *equilíbrio*, *harmonia* e *convivência*, que se manifestam no indivíduo – sociedade - planeta em na relação ao todo, conforme figura abaixo.

Figura 1 – Aspectos do Bem-viver



Fonte: A autora (2021) a partir de Acosta (2011).

Pode ser compreendido como uma vida,

[...] em pequena escala, sustentável e equilibrada, como meio necessário para garantir uma vida digna para todos e a própria sobrevivência da espécie humana e do planeta. O

fundamento são as relações de produção autônomas, renováveis e autossuficientes (Turino, 2011, p. 15).

Bem Viver de “Bom Viver” é a tradução que mais respeita o termo utilizado pelo autor (Buen Vivir) também o termo em *kichwa* (*sumak kawsay*), língua da qual nasceu o conceito em sua versão equatoriana. De acordo com o *Shimiyukkamu* Dicionario Kichwa-Español, publicado pela Casa de Cultura de Ecuador em 2007, *sumak* se traduz como *hermoso, bello*, bonito, precioso, primoroso, excelente; *kawsay*, como vida. Ou seja, *buen* e *sumak* são originalmente adjetivos, assim como “bom” – seu melhor sinônimo em português, no caso. Vivir e *sumak*, por sua vez, são sujeitos (Acosta, 2011).

De acordo com Acosta (2011), bem-viver é *sumak kawsay* em quéchua – idioma falado por muitos grupos indígenas da América do Sul –, é *Suma Qamaña* em aymara - língua de povo tradicional do mesmo nome existente na Colômbia, Equador, Bolívia, entre outros países. É também o *teko porã*, guarani ou ainda o *nhanderekó*, do guarani mbya.

Bem-viver é antes de tudo uma forma de olhar, ler e viver no mundo, uma cosmopercepção⁷ – um *princípio* a subsidiar e

7 O termo cosmopercepção é um conceito cunhado pela epistemóloga nigeriana de origem iorubá Oyèrónkè Oyèwùmí. A cosmopercepção “é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais [...] que podem privilegiar sentidos que não sejam o visual ou, até mesmo uma combinação de sentidos” (Oyèwùmí, 1997). A utilização deste termo não nega a noção da cosmovisão, a amplia e traça uma crítica ao horizonte eurocentrista no qual a visão é valorizada em detrimento a outros sentidos. Esta perspectiva envolve dimensões da percepção humana que ultrapassam as fronteiras da visão – do “ver”. A experiência da existência ultrapassa o que é visto, é tecida por muitos outros sentidos. Para maior aprofundamento: OYÈWÙMÍ, Oyèrónkè. Visualizing the

promover “o espaço comunitário, onde há reciprocidade, convivência com a natureza, responsabilidade social, consenso” (Macas, 2010, p. 14). É, portanto, “uma ideia-força, isto é, um conceito inspirador e mobilizador, capaz de fundar projetos de uma nova ordem social, econômica e política de alcance planetário” (Oliveira, 2012, p. 14).

No tocante a educação, isto requer um espaço formador em propostas que contribuam com exercícios e/m vivências solidárias, autônomas e superadoras a qualificar territórios e territorialidades. Em relação à educação superior na ALeC, Riske-Koch, Macedo e Meneghel (2020), registram a importância e urgência da inserção e/ou implementação de uma perspectiva plural e decolonial nos processos epistêmicos, metodológicos e institucionais da Educação Superior em níveis – micro, da sala de aula; meso, das instituições; e macro, das políticas governamentais. Ao mesmo tempo, as autoras destacam que em cada um deles,

[...] há necessidade de programas e ações específicas que viabilizem a diversidade cultural, que reconheçam histórias, saberes e culturas que têm ficado alijadas das universidades, que criem espaços de abertura e diálogo com todos os segmentos da sociedade, que rompam com a hierarquização de saberes, que reconheçam a diversidade epistêmica (Riske-Koch, Macedo, Meneghel, 2020, p. 04).

Body: Western Theories and African Subjects in: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). *The African Philosophy Reader*. New York: Routledge, 2002, p. 391-415. Tradução para uso didático de wanderson flor do nascimento; OYEWÛMI, Oyèrónké. *La invención de las mujeres. Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género*. Bogotá: editorial en la frontera, 2017.

O **tema** e olhar desta pesquisa está voltado para a *Educação Superior* (ES) e/em suas relações com as *diversidades*, que transitam no seu interior e interagem nas realidades regionais e para além destas, no tocante ao *desenvolvimento do território e territorialidades*. Para tanto utiliza como lócus de investigação pressupostos, referenciais e práticas, que constituem e/ou circulam nas propostas de formação da Universidade Regional de Blumenau – FURB, no Brasil e Universidad Nacional – UNA, na Costa Rica, cujos critérios pela escolha de ambas as instituições como objeto de pesquisa se dão pela(s):

Aproximações epistemológicas em âmbito de ensino e pesquisa em torno das diversidades numa perspectiva intercultural que as duas IES em suas unidades administrativas (objeto de análise) possuem;

Caminhada interinstitucional em nível de convênio em projetos e práticas de ensino, pesquisa e extensão entre as duas unidades universitárias, de modo particular no tocante à área de Ciências Humanas e Ciências da Religião nos aportes teóricos de interculturalidade, decolonialidade, bem-viver e desenvolvimento envolvendo o tema das diversidades, a partir das diferenças enquanto elemento constituidor das identidades ALeC e, utilização como subterfúgio para espoliação e apropriações indevidas do território, subalternização e/ou apagamento de suas territorialidades;

Duas instituições públicas – FURB autarquia municipal de regime especial possui plena autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial – UNA é uma instituição de Educação Superior pública com plena autonomia garantida constitucionalmente, possui independência para o desempenho de suas funções pedagógicas, jurídicas, gestão financeira e patrimonial.

Neste sentido, tanto a concepção de diversidades, ALeC, quanto os critérios de para definição das duas IES analisadas, faz-se necessário registrar a justificativa da pesquisa a partir do aporte teórico que apresentamos no próximo tópico.

1.2 DA NATURALIZAÇÃO DE TERRITÓRIOS DE PRECONCEITOS E DISCRIMINAÇÕES A APORTES DE CONTESTAÇÃO

As diferenças em diversos âmbitos e áreas latino-americanos e caribenhos, o conjunto de diversidades que dela decorrem, sua participação como elemento constituidor das identidades, discriminações e/ou preconceitos têm sido objeto de pesquisa de estudiosos por diferentes organismos, instituições e grupos no mundo contemporâneo, de modo especial na América Latina e Caribe. No entanto, a busca nas bases de dados mostra que os trabalhos até então publicados acerca dessa questão abordam, em sua maioria, uma diferença específica, por exemplo, relacionados à população africana ou afro-brasileira; a população indígena; gênero, nas universidades e/ou desenvolvimento regional.

Para acessar estes estudos, realizamos pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES ⁸, da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD – IBICT, da Biblioteca On-line da FURB – BO – FURB, EBSCO Discovery Service⁹ – nas

8 Portal de Periódicos da CAPES <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em 18 março 2020.

9 EBSCO Discovery Service <http://eds.b.ebscohost.com/eds/search/advanced?vid=1&sid=7c5b4a01-4491-4d59-aad0-27d9e9804577%40sessionmgr103>. Acesso em 18 março 2020.

áreas de Ciências Aplicadas, Ciências Sociais e Humanas, Educação, Estudos Culturais Étnicos, Sociologia, no período de 2010 a 2019. Para tanto agrupamos as palavras-chaves de diferentes modos como: diversidades, bem-viver, território ou territorialidades educação superior/ensino superior, desenvolvimento latino-americano, diversidades e educação/ensino superior, educação/ensino superior e desenvolvimento, educação superior/ensino e desenvolvimento latino-americano, diversidades e desenvolvimento latino-americano e caribenho, em português, espanhol e inglês e, de diferentes modos. Esses agrupamentos contribuíram no rastreamento de pesquisas desenvolvidas na área e/m aportes teóricos diferenciados.

Os resultados sinalizaram muitas pesquisas relacionadas com as palavras-chaves no âmbito dos programas de Pós-Graduação na ALeC entre 2010 e 2019, conforme quadro 01.

Quadro 1 – Resultado da Pesquisa bibliométrica

Filtro	BO- FURB	BDTD- IBICT	PORTAL CAPES	EBSCO Discovery Service	Total
Diversidades	0	20418	2194	99	22711
Diversidad	0	0	313	246	559
Diversity	20	13585	41940	23385	78930
Educação Superior	40	3558	1790	150	7942
Higher education	4	17272	67474	201218	5502
College education	3	2064	503	41	2611

Filtro	BO- FURB	BDTD- IBICT	PORTAL CAPES	EBSCO Discovery Service	Total
Enseñanza superior	0	349	520	194	1063
Bem-viver	1	0	10	22	33
Desenvolvimento e bem viver	0	0	0	10	10
Buen Vivir10	0	520	299	23	842
Vivir Bien	0	8	45	5	58
Good Living	0	67	101	5	173

- 10 Ao realizarmos a busca nos defrontamos com as variantes: *buen vivir*, *vivir bien e good living*. De acordo com diferentes autores temos ciência da existência de diferentes terminologias, conceitos e interpretações relacionados ao tema. Por exemplo, no Foro Público “El Buen Vivir de Los Pueblos Indígenas Andinos”, realizado em 28 de janeiro de 2010, no Congresso da República do Peru, Fernando Huanacuni (2010, p. 25), aymara boliviano, registra que, “[...] viver bem é saber que a deterioração de uma espécie é a deterioração do conjunto [...]”. Há que diferenciar viver-bem do viver melhor. Viver melhor significa ganhar à custa do outro, é acumular por acumular, é ter o poder pelo poder. Mas viver-bem é devolver-nos o equilíbrio e a harmonia sagrada da vida. Tudo que vive se complementa, num ayni que é uma consciência de vida; o ayni é a consciência de que tudo está inter-relacionado. A árvore não vive para si mesma; o inseto, a abelha, a formiga, as montanhas, não vivem para si mesmos, senão em complementaridade, em reciprocidade permanente: a isso chamamos ayni”. Ao desenvolvermos as buscas nos portais não fizemos aqui a distinção por conceituação, mas apenas pela expressão em si.

Filtro	BO- FURB	BDTD- IBICT	PORTAL CAPES	EBSCO Discovery Service	Total
Territorialidade/ territórios	8	0	0	226	234
Desenvolvimento latino-americano	0	377	10	0	387
Diversidades e Educação Superior	0	679	0	03	682
Diversidades, Educação Superior e desenvolvimento	0	414	147	0	561
Diversidades, Educação Superior e desenvolvimento latino-americano	0	9	0	0	9

Fonte: A autora (2021).

No entanto, ao incluir especificamente o conjunto das palavras *Diversidades, Educação Superior e Desenvolvimento latino-americano*, que são o tema desta investigação, encontramos nove pesquisas entre dissertações e teses. Ao analisá-las constatamos que dessas, seis não estavam relacionadas com o tema, embora tivessem palavras-chaves comuns. Assim apenas três pesquisas possuem uma aproximação maior com nosso tema, é o caso das pesquisas de Alexandre (2019), Abba (2018) e Rosa (2016). A pesquisa “As perspectivas das

epistemologias contra-hegemônicas do ensino superior na tríplice fronteira: um estudo da UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana” de Alexandre (2019), realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNINOVE. Abba (2018) aborda os “Límites y potencialidades para el desarrollo de una internacionalización de la educación superior necesaria: estudio de caso de La UNILA (Brasil) y La ELAM (Cuba)”, realizou a pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS. E a pesquisa “Pluriversidad Amawtay Wasi: caminhos para a universidade na América Latina” de Gilnei da Rosa (2016), foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A pesquisa de Alexandre (2019) objetivou “analisar em que medida se consolidam as perspectivas da contra-hegemonia, na busca de estabelecer relações mais integradoras e menos fragmentadas ao atendimento das especificidades dos discentes na região da tríplice fronteira” (Alexandre, 2019, p. 22). Seu objeto de pesquisa foram os documentos de fundação e de desenvolvimento institucional da UNILA. Apreendeu um estudo da Educação Superior na tríplice fronteira, isto é, Brasil, Argentina e Paraguai tomando como ponto de partida a Reforma de Córdoba¹¹. Refletiu sobre as trajetórias das epistemologias contra hegemônicas como fundamentos para uma crítica à educação, desde a Grécia até a descolonização epistêmica. E terminou analisando os documentos de

11 Em 1918, estudantes argentinos em Córdoba, iniciaram “um processo de revisão e reforma universitária - originado na Universidade de Córdoba, mas com um alcance continental - que transformou e estabeleceu uma identidade própria para as universidades da América Latina e do Caribe” (Meneghel; Camargo; Speller, 2018, p. 07).

fundação da instituição. Vale ressaltar que com a proposta de um novo modelo de educação superior, a UNILA possui um caráter democrático e seu acesso é voltado para um público que possui certa vulnerabilidade socioeconômica (Alexandre, 2019). Assim,

O desenvolvimento das razões humanas depende da ampliação dialógica com diferentes modos de conhecimento. A Unila acolhe 30% de estudantes estrangeiros originários de 27 países diferentes sendo, portanto, a internacionalização um dos principais indicadores da qualidade de ensino. O fator de inclusão da diversidade na formação superior de qualidade tem como necessidade a expansão da comunicação intercultural que insere as perspectivas contra hegemônicas, para viabilidade do processo de construção de novos saberes que atendam a realidade social, constituída por novas demandas, por novos sujeitos, pretendendo a promoção do diálogo com paradigmas alternativos e emancipatórios que não são reduzidos a uma conceituação, estando abertos a pensar outras possibilidades que acompanhem as transformações do mundo (Alexandre, 2019, p. 24).

A pesquisa de María Julieta Abba (2018) objetivou “descubrir cuáles son los límites y potencialidades que se encuentran en la UNILA y la ELAM, para desarrollarse como experiencias de universidades y de internacionalización necesaria, y cómo se relacionan estas fuerzas (límites y potencialidades) hacia el interior de las dos instituciones” (ABBA, 2018, p. 39). Para analisar as instituições em dois países distintos, Abba (2018, p. 11) utilizou “diversas fontes de dados como entrevistas semiestruturadas, questionários, observações registradas no caderno de campo e um registro fotográfico;

enquanto as técnicas escolhidas para a análise das informações foram a triangulação de dados e a análise documental”. A “triangulação de dados permitiu constatar que as experiências da UNILA e da ELAM apresentam semelhanças enquanto aos limites e potencialidades significativas para desenvolver-se como experiências de universidades e de internacionalização necessária” (Abba, 2018, p. 11).

A pesquisa de Rosa (2016) objetivou refletir sobre os caminhos necessários para a universidade enquanto instituição no contexto atual da América Latina, para tanto apresenta a experiência e os pressupostos desenvolvidos pela Pluriversidad Amawtay Wasi, do Equador.

A experiência da Pluriversidad Amawtay Wasi constitui-se um referencial teórico, utópico e prático importante e contributivo para pensar a universidade na América Latina, ao questionar o conhecimento científico ocidental produzido na universidade convencional como a única forma válida de produzir conhecimentos sobre a vida humana e os fenômenos do mundo (Rosa, 2016, p. 14).

No entanto, entre os resultados a pesquisa traz uma crítica relativa a:

[...] processos avaliativos padronizadores que não reconhecem universidades emergentes; questiona a monocultura do saber científico produzido nas instituições de educação superior; propõe a criação de espaços plurais de construção de conhecimento, desde uma perspectiva intercultural e descolonizada, como alternativa para superar a conjuntura de crises vivenciada pela universidade (Rosa, 2016, p. 07).

As três pesquisas se aproximam, ainda que brevemente, do nosso objeto de investigação ao desenvolver uma investigação que envolve duas instituições ou uma que contempla a integração de estudantes de três países e as diversidades. Mas, nenhuma delas se aproxima no que diz respeito ao estudo e análise da Educação Superior no que tange a presença de referenciais e práticas, ou seja, Ensino - Pesquisa - Extensão, que contribuam para com a instauração de *processos formadores decoloniais*, que por sua vez incidam para com o desenvolvimento das regiões em que se situam. Diante destes dados verificamos um campo importante e vasto de *possibilidades* de pesquisa e de produção teórica que justificam o desenvolvimento desta investigação. Uma característica da ciência moderna está no querer explorar todos os campos, está em não querer deixar campos sem serem explorados, sem serem colonizados. Buscando romper com esta lógica colonial, a principal justificativa desta investigação é sua relevância social e cultural, pertinente ao momento histórico – político e social adverso que vive a ALeC.

Neste sentido, corrobora nas últimas décadas a percepção e identificação de um significativo aumento de grupos e movimentos que, de forma organizada e articulada, vêm buscando reconhecimento de suas identidades, emancipação e superação das condições marginais em que se encontram. Estes grupos enfrentam e questionam processos de exclusão e desigualdades a que foram submetidos historicamente, através da criação, incorporação e difusão de *outras bases epistemológicas*, e encontram na interculturalidade, enquanto um paradigma emergente, a *possibilidade* de gestar outras formas de relacionamento entre grupos socioculturais diferentes, abrindo perspectivas para novas concepções e práticas educacionais.

Estermann e Tavares (2015) advertem que diante da necessidade de aprofundar as transformações estruturais e sociais que frequentemente se verificam nos países da América Latina, surgem as propostas de universidades pluriculturais e interculturais como alternativas às tradicionais universidades (Estermann; Tavares, 2015). E assim, Estermann (2013) considera que o conceito mais adequado que pode dar conta da pluralidade cultural, não é o de ‘Universidade’, e sim, o da ‘Interversidade’.

A interversidade não é uma criação do pós-espírito moderno - embora ela compartilhe muitas de suas convicções - mas uma espécie de transmodernidade ou heteromoderidade, um modelo de futuro que não se identifica com uma “modernidade” monocultural ou “pós-modernidade”. Deve se pensar uma pluralidade de modernidades, conhecimentos, epistemologias, paradigmas científicos, modelos de vida, visões de mundo e sabedorias (Estermann; Tavares, 2015, p. 68).

Pensar as diferenças implica perceber que elas lutam constantemente para resistir ao poder de homogeneização – UNiversalização/UNiversidade, que procura naturalizá-las, ignorá-las, invisibilizá-las e, em outros (poucos) casos, supervalorizá-las para que percam sua força nas relações de poder instaladas. Segundo Walsh (2009a, p. 186):

Além de políticas públicas e propostas curriculares é preciso considerar como a instituição educativa contribuiu e tem contribuído para a colonização das mentes, para as noções de singularidade, objetividade e neutralidade da ciência, do conhecimento, e da epistemologia e de que umas pessoas são mais aptas a pensar que outras.

Nesta direção, a investigação em desenvolvimento busca responder a seguinte **questão problema**: Em que medida a Educação Superior (ES) contribui e/ou pode contribuir, para a erradicação de processos sociais de perspectiva colonizante em relação às diversidades, em busca de construir territórios e territorialidades comprometidos com outra forma de *pensar, ser e fazer* desenvolvimento, que se ancora em concepções, valores e convivências de integração inerentes aos princípios do Bem-Viver?

A realização desta pesquisa fundamenta-se em questões complementares e intrinsecamente conectadas de caráter **teórico e prático**. As teóricas atravessam as *diferenças* e os *diferentes* que compõe as *diversidades* e estabelecem relação com o contexto da *Educação Superior*, muitas vezes ainda impactado e/ou permeado por referenciais e práticas colonizantes. Caminham em paralelo aportes teóricos sobre *desenvolvimento no território* e construção de *territorialidades* na região afetada por este nível de formação, em suas diferentes áreas e modalidades.

As questões práticas a serem pesquisadas em sintonia e/ou contraponto aos aportes teóricos se configuram e materializam em duas realidades – diferentes contextos – territórios e territorialidades de ES, uma situada na América do Sul – Universidade Regional de Blumenau (FURB), no Brasil e a outra, na América Caribenha – Universidade Nacional (UNA), na Costa Rica, cujos gestores, docentes e acadêmicos atuam em parceria via convênio em diferentes projetos de pesquisa e extensão desde 2015 ([Anexo A](#)).

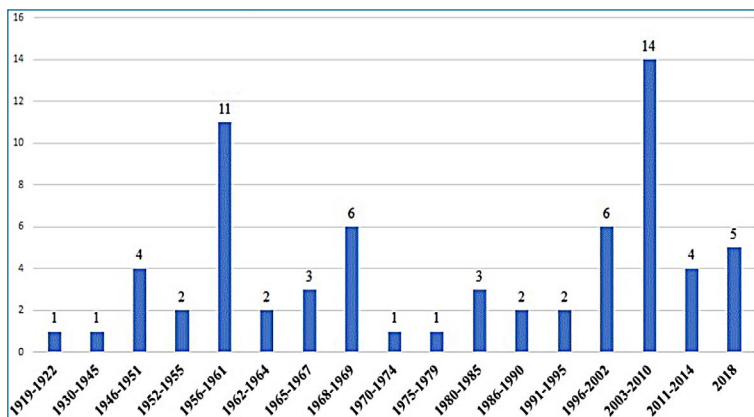
As duas instituições são públicas, portanto, tem sua importância, papel, espaço, tempo e lugar enquanto universidades públicas. “As universidades públicas constituem o principal suporte institucional para a pesquisa e para a formação de

pesquisadores” (Durahn, 1998, p. 01). Entretanto, no Brasil nos anos 80 as universidades públicas começaram a perder seu prestígio. A imprensa corroborou para com esta perda:

Aumentam, na imprensa, às críticas ao fato de que as universidades públicas, gratuitas, mantendo rígidos padrões de acesso, privilegiavam os estudantes provenientes de famílias mais ricas, cujos filhos haviam estudado previamente em escolas particulares. Criou-se assim uma imagem de que as universidades públicas utilizavam recursos públicos para financiar os estudos de uma minoria de privilegiados.

E durante muito tempo foi assim. Os rígidos critérios de seleção dificultavam que estudantes oriundos de escolas públicas tivessem acesso, atrelado ao fato de que estas IES estavam em grandes centros. Por isto, um processo de democratização fez-se necessário, para que o acesso à universidade não dependa de condições socioeconômicas e que os critérios não favoreçam as pessoas que detenham destas condições privilegiadas. Temos então, a Lei 12.711/2012 conhecida como Lei das Cotas, que previu “acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” (BRASIL, 2012), por meio do Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM, Programa Universidade para Todos - PROUNI vinculados a nota do ENEM, FIES. Tivemos também a criação de mais universidades federais no Brasil, conforme gráfico abaixo.

**Gráfico 1- Criação das IES Federais no Brasil
(1919-2018)**



Fonte: Martins (2019).

As universidades públicas são lugares e espaços de encontros entre os diferentes e as diferenças. Nas universidades públicas a diversidade tem mais trânsito (territorial), tanto as políticas de acesso quanto a “interiorização” das IES permitem estes encontros entre os diferentes e as diferenças.

As universidades sempre se mostraram como resistência ao autoritarismo, afinal “uma instituição pública não pode se deixar dominar pela lógica do mercado ou do poder” (Trindade, 2000, p. 127). Esta resistência as legitimou perante a opinião pública. “A universidade pública é a única instância em que se pode resistir”. Poderíamos afirmar que a universidade pública durante muito tempo foi “a instituição em que a cultura pode ser considerada sem as regras do mercado e sem os critérios de utilidade e oportunidade socialmente introjetado a partir da racionalidade midiática” (Silva, 2001, p. 303). Na atualidade com a interferência do Banco Mundial, a

interferência dos governos na redução dos orçamentos e o cerceamento midiático, as universidades precisam se adequar e ajustar as regras do mercado. Mas, mesmo assim as universidades públicas continuam sendo indispensáveis ao país dado ao fato de possuírem pessoal altamente qualificados, pesquisas de ponta e qualidade do ensino. Embora, que enquanto espaços de colonialidade, as universidades sejam o grande locus de reprodução dos sistemas capitalistas, e este por sua vez corrói os pilares da universidade.

Em nível de contributo e **relevância prática** da pesquisa, somamos inicialmente, nossa caminhada de pesquisa e/m docência na Educação Básica e Superior, formação inicial e continuada de docentes, juntamente com a extensão envolvendo a temática da(s) diferença(s), que por sua vez constituem um conjunto de diversidades com direito a vivências em respeito, acolhida, aprendizado e desenvolvimento em alteridade. Pesquisa desenvolvida em nível de mestrado ([Riske-Koch, 2007](#)) aliada com estes pressupostos em muito contribuiu para o aprofundamento da caminhada. Estudos do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD/PPGDR-FURB) – situado na linha Estado Sociedade e Desenvolvimento Regional do PPGDR/FURB, que abrange a investigação de um conjunto de temas relacionados à compreensão das diversidades histórico-culturais do território e, por conseguinte, outros grupos latino-americanos e caribenhos parceiros envolvidos com a temática, tem somado, aguçado e ampliado olhares e leituras na direção desta problemática. Necessidade de desenvolver uma pesquisa, que problematizasse e aprofundasse essa temática em nível de referenciais e práticas para o interior de Instituições de Educação Superior situadas na América Latina e Caribe. Sem com isto, desconsiderar que

investigar outras diversidades na ES em outros continentes é igualmente urgente e necessário.

Investigar mais de perto algumas das questões, que circunscrevem e subsidiam a temática das diversidades e/nas universidades, na busca de aportes para um desenvolvimento, que tenha como princípios referenciais para Bem-Viver, poderá contribuir com resultados relevantes para estudos e reflexões que busquem contestar territórios de preconceitos e discriminações gerados pela invisibilização de conhecimentos próprios de diferentes culturas e regiões. Poderão ainda sinalizar a elaboração de outras cartografias culturais e sociais, que contemplem indicadores capazes de contribuir com a erradicação de mazelas próprias de um desenvolvimento desigual.

1.3 TRAÇANDO CAMINHOS EPISTEMETODOLÓGICOS

Esta pesquisa teve por **objetivo geral**: Investigar referenciais para uma Educação Superior que contemple e integre as diversidades de contextos, conhecimentos e saberes de sujeitos, povos e culturas latino-americanos e caribenhos, e que contribuam para/com a instauração de *processos decoloniais*, comprometidos com um desenvolvimento na perspectiva do Bem-Viver.

Para tanto, elegeu como **objetivos específicos**:

Identificar e caracterizar processos epistemetodológicos na FURB e UNA no tocante às diversidades numa relação de poder, fazer, ser e saber.

Estabelecer relações entre diversidades, território e territorialidades em processos epistemetodológicos da FURB e

UNA, voltados e comprometidos com um desenvolvimento, que tenha como princípios a perspectiva de um Bem-Viver;

Sinalizar referenciais indicadores, para/na erradicação de processos sociais e formadores de perspectiva colonizante em relação às diversidades na Educação Superior, a serem conduzidos por práticas interculturais, que incidam na construção de territórios e territorialidades comprometidos com desenvolvimento na perspectiva do Bem-Viver.

Para a organização de nossas hipóteses de pesquisa, elegemos como premissa a premência de uma postura de abertura, acolhida e prática de/para um *ser, estar e fazer* na Educação Superior pautado por uma *epistemometodologia intercultural e decolonial* para com as *diferenças* em suas *diversidades* de contextos, conhecimentos e saberes, povos e culturas.

Sabedores somos, que isto não é algo fácil ou tranquilo na atualidade latinoamericana e caribenha. Requer um desprendimento de si próprio; um distanciamento de bases identitárias e referenciais colonizadores para uma releitura dos fundamentos que permeiam e constituem a educação superior latino-americana e caribenha em sua gênese - encontros entre grupos e/ou culturas caracterizados por invasões, confrontos, violências, atrocidades, desencontros e invisibilizações históricas.

Mas, se os encontros em meio a desencontros entre as culturas são algo intrínseco ao viver de povos, populações e/ou pessoas, é imprescindível uma prática de acolhimento, respeito e responsabilidade ética diante do *estranhamento* do e ao *diferente*, para que conhecimentos mútuos via diálogos e vivências comuns possam subsidiar e criar processos fraternos e alteritários - interrelações enquanto experiências de libertação e não de dominação, superposição e/ou negação.

Neste sentido, nossa hipótese considera que: criar *tempos-espacos-lugares*¹² para outras *epistemes* e metodologias na *Educação Superior*, articular diálogos que rompam conceitos cristalizados e/m práticas homogeneizadoras que permitam a superação de pensamentos e vivências, que legitimam exclusões e desigualdades sociais. Estes poderão identificar, elaborar e sustentar referenciais para uma educação em *INTER*versidade, ou seja, de perspectiva e caráter intercultural contribuindo para com a erradicação de processos sociais de caráter colonizantes, na direção da construção de territórios e territorialidades comprometidas com desenvolvimento que toma por referência princípios do Bem-Viver, princípios que aprofundaremos no capítulo seguinte.

1.4 EXERCÍCIOS EM BUSCA DE PERSPECTIVAS E VIVÊNCIAS DECOLONIAIS

Este estudo apresenta um percurso metodológico que se insere no campo da *epistemologia*, uma vez que ela propõe,

12 Investigar, discutir e refletir as diferenças, que se constituem em diversidades a integrar o cotidiano e a Educação Superior na ALeC, situadas em diferentes *tempos, espacos e lugares* histórico-geográficos, políticos e culturais físicos e/m relação a leituras e práticas de desenvolvimento detém a capacidade de visibilizar e/ou encaminhar diferentes lógicas e perspectivas. Neste sentido, os termos tempo, espaço e lugar imersos nos registros deste relato de tese doutoral se apresentam em diferentes formas, ou seja, separados por vírgulas e/ou barras quando compreendidos individualmente (*tempo/espaco/lugar*) e, separados por hífen representando sua interdependência no acontecer humano e social (*tempo-espaco-lugar*).

[...] a interação entre o *campo e aprofundamento epistêmico* em *sintonia* com o referencial e *rota metodológica* utilizados na dinâmica e desenvolvimento de uma investigação, trabalho e/ou ação acadêmicos. Parte-se do entendimento de que o conhecimento não acontece desvinculado da vida e dos contextos e que a metodologia, para gerar conhecimentos, também se articula e se constrói no processo de investigação (Leme, 2019, p. 38, grifos da autora).

Numa mirada/leitura epistemológica, o pesquisador passa a assumir um *posicionamento epistemológico e metodológico*, que se traduz na escolha e adoção de autores, autoras, teorias, métodos, estratégias e técnicas vinculados ao campo do estudo da pesquisa. “A perspectiva epistemológica e o posicionamento epistemológico devem ter uma relação intrínseca com o conteúdo e os conhecimentos empíricos que vão sendo gerados durante a pesquisa” (Leme, 2019, p. 39).

Tendo em vista a inexistência de uma neutralidade epistemológica, torna-se cada vez mais urgente socializar e associar em nossos estudos e pesquisas epistemologias de povos e culturas latino-americanas e caribenhas comprometidas com as realidades e necessidades do continente.

Precisamos urgentemente de uma epistemologia que não nos ensurdeça e nem nos emudeça. Que não use de estratégias de silogismos e de raciocínios formais para justificar invasões de território, abatimento das matas e florestas, sacrifícios dos animais, roubo do suor do trabalho escravo, matança de lideranças indígenas, camponeses e camponesas, de crianças, de adolescentes cujos pais condenamos na guerra do tráfico, das ‘execuções’, que estão sendo feitas por meio dos alimentos e pretendidas medicações que geram as doenças, que nominalmente nos dizem curar ou

ser capaz de alimentar todas as pessoas (Guimarães et al., 2014, p. 371-372).

Para tanto, Leme (2019) reflete que a *epistemologia* é um processo que busca associar um dado conjunto epistêmico com posicionamentos metodológicos, que caminhem na mesma direção, ou seja, promover exercícios que materializem e aquilatem este aporte teórico. Logo:

[...] tanto a epistemologia como a metodologia assumem uma importância relacional intrínseca no processo investigativo [...] trata-se de um olhar/ser/fazer acadêmico em movimentos para *conhecer* a partir de/ou outras espacialidades, outras territorialidades e outras temporalidades com referenciais teóricos e ferramentas metodológicas que dialoguem e se complementam na/para criação de e outros conceitos/práticas em espírito de contínuos processos de/para decolonialidades (Quijano, 2005).

As reflexões de Grosfoguel (2019) corroboram ao posto, quando assevera, que uma perspectiva decolonial consequentemente emprega uma perspectiva epistêmica decolonial e que mobiliza um outro conjunto de referenciais, ou seja,

[...] um cânone de pensamento mais amplo que o cânone ocidental (incluindo o cânone ocidental de esquerda) [...] A descolonização do conhecimento exigiria levar a sério a perspectiva/cosmologia/visões de pensadores críticos do Sul global, que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados (Grosfoguel, 2019, p. 457).

Nesta direção e propósito, Santos (2008a) traz à roda dos estudos e pesquisas contemporâneos as epistemologias do Sul, uma vez que, estas partem do reconhecimento e aceitação das diversidades culturais e epistêmicas desta parte do mundo, em contraposição ao discurso colonizador do Norte. Para Santos e Meneses (2019, p. 19), “o Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo”.

Portanto, as epistemologias do Sul, são um “conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos” (Santos, Meneses, 2019, p. 19). Pois, “só se aprende com o Sul na medida em que se concebe este como resistência à dominação do Norte e se busca nele o que não foi totalmente desfigurado ou destruído por essa dominação” (Santos, 2010, p. 33).

Assumir uma perspectiva epistemológica decolonial com ênfases voltadas as problemáticas presentes no hemisfério Sul encaminha e subsidia o desenvolvimento desta pesquisa de cunho qualitativo acompanhada por epistemólogos do Sul – autores e autoras que, entretidos neste cotidiano têm *no/do lugar de fala*, acento e suporte questionador à legitimidade conferida a grupos localizados e/ou detentores do poder colonizador. Com isso, pretende-se problematizar uma pretensa universalidade de saberes e conhecimentos acerca de um dado tema em debate e/ou investigação. “Ao promover uma multiplicidade de vozes o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal. Busca-se aqui, sobretudo, lutar para

romper com o regime de autorização discursiva” (Ribeiro, 2017, p.39) de uns sobre os Outros¹³.

A investigação em relato utilizou a pesquisa bibliográfica e documental. O enfoque qualitativo de uma pesquisa propõe, encaminha e possibilita o contato com o ambiente e a situação que estão sendo investigados, oportunizando ao pesquisador focar a realidade de forma complexa e contextualizada (Severino, 2016). A abordagem qualitativa, segundo Chizotti (1998, p. 79),

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria apenas explicativa.

Pautados em uma epistemologia que procura reconhecer o Outro em sua singularidade e diversidade, para identificar e situar as *diferenças* que o constituem, identificam e valorizam, assim como as que o inferiorizam em contextos de desigualdades e exclusões no qual transita e coexiste no cotidiano social e acadêmico (Santos, 1999), apresentamos as *etapas* do trabalho desenvolvido na forma de *movimentos*, que a exemplo da vida, se conjugam numa miríade de sujeitos, leituras, materiais, vivências, buscas e/ou descobertas: *tempos-espacos-lugares*, que se nos constroem e reconstroem de forma intermitente.

13 O termo Outro, com inicial em maiúsculo, quer representar o/a(s) Outro(s) e Outra(s), plural e feminino que, para Lévinas (2005), representa aquele que não pode ser contido, que conduz para além de todo contexto e do ser. O Outro não pode ser reduzido a um conceito; é *rosto*, presença viva que interpela, convoca, desafia e constrói.

No que se refere aos aspectos teóricos, esta investigação se movimentou dentro de uma perspectiva interdisciplinar nas áreas de ciências humanas tendo como **primeiro movimento** revisão e ampliação do aporte teórico, processo este que não se esgotou neste momento inicial, mas acompanhou todo o decurso da pesquisa. Para Severino (2016, p.166), uma revisão bibliográfica “tem a finalidade de informar o leitor a respeito das fontes que serviram de referência para a realização da pesquisa que resultou no trabalho escrito”, assim como instigar a busca por outras perspectivas e possibilidades em relação ao proposto.

Nos acompanharam em nossas buscas, enquanto teóricos envolvidos nas discussões dos eixos temáticos:

Região, Territórios, Territorialidades - Santos (1988, 1992), Costa (2006), B. Pecqueur (2005), Carrière e Cazella (2006), Raffestin (1988), Bhaba (1998); Castro-Gomes (2005, 2007), dentre outros.

Desenvolvimento e Bem-viver – Sachs (1993, 2000, 2010); ACOSTA (2012, 2016), Reis e Oliveira (2016), Siedenberg (2006), Alcântara e Sampaio (2017), Velasteguí (2012a, 2012b), dentre outros.

Diversidades, diferente, diferenças, multi e interculturalidade - Catherine Walsh (2008, 2009), Pardo (1996), Louro (1997), Revel (2005), Foucault (2005), Fleuri (2004, 2014, 2009), Candau (2010), Thomaz (1995), Hall (2003), Skliar (2003), Fornet-Betancourt (2004, 2017), dentre outros.

Educação Superior na América Latina e Caribe – Alexandre (2019), Almeida (1989), Bittar e Almeida (2008), Camargo e Araujo (2018), Campos (1931), Castanho (2002), Castro-Gómez (2005, 2007), Costa e Rauber (2009), Cunha (1985, 1986, 1989), Dias (2018), Durham (1998), Estermann e Tavares (2015), Evangelista (2001), *Fávero (2006)*,

Martins (2019), Meneghel (2001, 2018), Sampaio (1991), Trindade (2000).

Epistemologias decolonizantes do ser, saber, poder e fazer - Walsh (2008, 2009, 2010), Quijano (2012, 2005, 2000); Acosta (2016), Streck (2010); Santos (2006, 2010), Estermann, Tavares (2015), Freire (2019, 2021), Cecchetti e Oliveira (2015), Leme (2019), dentre outros.

O *segundo movimento* buscou elaborar uma caracterização de territórios da Educação Superior no Brasil – FURB e na Costa Rica - UNA, mediante uma identificação de *bibliografia e documentação* na área das epistemologias utilizadas nestas duas universidades. Parte desta busca prevista inicialmente para ser realizada de modo presencial com uma estada na Universidade Nacional, se percebeu limitada em seu intento por conta da pandemia *Coronavírus (Covid 19)* provocada pelo vírus SARS-CoV-2. Para tanto, se fizeram necessários alguns tempos e adequações ao pensado e projetado inicialmente, no sentido do *corpus* documental e conjunto de sujeitos a serem entrevistados.

Considerando a necessidade de um olhar mais atento aos dados em busca, na FURB o recorte utilizado foi a unidade acadêmica do Centro de Ciências Humanas e da Comunicação – CCHC. Na UNA o recorte foi a Faculdade de Filosofia e Letras, mais precisamente a Escuela Ecueménica de Ciencias de la Religión - EECR. Em ambas as unidades foram investigados os cursos de graduação, pós-graduação *stricto sensu*, para dar conta do tripé Ensino – Pesquisa – Extensão, com seus eventos e publicações. Este recorte se justificou pelos mesmos critérios de seleção das duas IES, acrescido da incidência em projetos e exercícios acadêmicos - aproximações epistemológicas voltados para o objetivo desta investigação, que as duas unidades possuem.

A Escuela Ecueménica de Ciencias de la Religión da UNA criada juntamente com a Universidade Nacional em 1973, é uma das escolas da Faculdade de Filosofia e Letras. Tem como visão ser:

[...] um centro acadêmico teológico de reflexão, pesquisa, produção de conhecimento, aprendizagem e extensão sobre espiritualidade e religião, em diálogo com os novos paradigmas da ciência e interculturalidade, no âmbito do contexto latino-americano, que contribui para a constante transformação da linguagem religiosa e de seus símbolos, comprometida com a sociedade na dignidade do ser humano e da natureza e na construção de relações de paz (UNA, 2021 [online]).

De acordo com Alberto Rojas (2021, [online]), diretor da EECR,

[...] com sua oferta acadêmica, busca respostas, desde a teologia, aos grandes desafios de nosso tempo, como o desenvolvimento da ciência, as diferentes formas de violação dos direitos humanos, a diversidade cultural, a situação religiosa na América Central, especialmente a falta do diálogo inter-religioso, a urgência de cultivar uma espiritualidade para a vida e para as relações pacíficas no âmbito das sociedades latino-americanas.

A EECR/UNA desenvolve atividades de ensino-pesquisa-extensão e possui cursos de graduação: Bacharelado de Teologia, Bacharelado e Licenciatura em Ensino da Religião. Além da Pós-Graduação com os cursos de Mestrado em Estudos Sociorreligiosos, Géneros y Diversidades; Estudos Teológicos; Doutorado Interdisciplinar em Estudos Sociorreligiosos.

O CCHC/FURB uma Unidade Universitária de administração setorial constituída por um Conselho de Centro, Direção de Centro, Departamentos e Colegiados de áreas afins. Dentre os cursos de graduação destacamos: Ciências da Religião; Ciências Sociais; História; Filosofia; Jornalismo; Publicidade e Propaganda; Serviço Social. Conta com especialização nas áreas de Novas Mídias, Publicidade e Propaganda, Desenvolvimento Regional, Filosofia, Serviço Social, Políticas Públicas, Direitos Humanos, Diversidade Religiosa, Ensino Religioso na BNCC. No *stricto sensu* destaca-se o Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional - Mestrado e Doutorado.

A pesquisa documental nos aproxima do reflexo da realidade a partir da leitura e olhar do sujeito que elabora os registros relativos a um fato, situação e/ou contexto. Sua contribuição é fundamental em um exercício de pesquisa. Entretanto, o investigador precisa considerar ao que circunda os fatos e respectivos autores do registro histórico, uma vez que,

[...] o que as pessoas decidem registrar é informado pelas decisões que, por sua vez, relacionam-se aos ambientes sociais, políticos e econômicos dos quais faz parte. Os documentos podem ser interessantes pelo que deixam de fora, assim como pelo que contêm. Eles não refletem simplesmente, mas também constroem realidade social e as versões dos eventos (May, 2004, p. 213).

Para o desenvolvimento da pesquisa documental e posterior análise buscamos identificar aspectos envolvendo identidades; contextos históricos, geográficos, políticos, socioculturais e econômicos; pensamentos/práticas em relação às diversidades presentes nestas instituições de ES, além de

aspectos voltados ao ser Universidade no decorrer e a partir do seu *olhar/ser/fazer* acadêmico. Considerando o objeto em relação ao objetivo a ser investigado, elegemos o grupo de documentos que segue no quadro abaixo, a partir dos critérios: representar as IES nas dimensões políticas, abrangendo os documentos legais, curriculares e pedagógicos, e, processos envolvendo ensino, pesquisa e extensão. Estes documentos trazem em forma de registros os contextos, objetivos, práticas e resultados dos movimentos e exercícios acadêmicos desenvolvidos nas respectivas unidades/instâncias de educação superior pelos seus gestores, docentes, pesquisadores e acadêmicos no que se refere ao ensino, pesquisa e extensão.

O quadro abaixo apresenta os documentos selecionados demonstrando sua correlação mesmo que tenham nomenclaturas diferenciadas, aspecto que se deve a especificidade de cada país e IES. Por não ser uma pesquisa de caráter comparativo, que se trata de duas instituições em países distintos, a referência e critério de documentos analisados foi por aproximação salvaguardando as peculiaridades de cada IES. O recorte temporal em uma década (2011-2021), se deu em virtude de ser a década vigente, na perspectiva de identificar e situar ações na atualidade envolvendo a temática em investigação.

Quadro 2 - Conjunto de documentos – FURB e UNA

FURB	UNA
Dimensão política	
Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2016 - 2020 (FURB, 2016)	Plan de Mediano Plazo Institucional – PMPI 2017-2021 (UNA, 2016)

FURB	UNA
Estatuto da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB, 2010)	Estatuto Orgânico (UNA, 2015a)
Política de Articulação de Temas transversais – PATT	
Diretrizes Gerais e Curriculares Institucionais para os cursos de graduação da FURB (Resolução n.º 201/2017 - Resolução n.º 068/2018)	Modelo Pedagógico (UNA, 2015b)
Dimensão processos acadêmicos	
ENSINO	
Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação do Centro de Ciências Humanas e da Comunicação – CCHC	Descriptorios e Plan de Estudio de los cursos Grados de la Escuela Ecueménica de Ciencias de la Religión – EECR
Programa de Pós-Graduação do CCHC	Plan de Estudio PosGrados de la EECR
PESQUISA	
Projetos de Pesquisa - SIPEX entre 2011 e 2021	Proyectos de la Investigación de la EECR entre 2011-2021 ¹⁴

14 Os projetos de pesquisa, extensão, as publicações e os eventos da EECR foram produzidos através dos *Informes* de Gestión 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021 disponibilizados pela EECR.

FURB	UNA
EXTENSÃO	
Projetos de Extensão – SIPEX entre 2011 e 2021	Proyectos de la Extensión de la EECR entre 2011-2021
Dimensão resultados acadêmicos	
eventos e Publicações – SIPEX entre 2011 e 2021	Eventos y Publicaciones de la EECR y de los maestros entre 2011 e 2021 – Informes de Gestión 2012-2021/ Boletíns de la EECR 2011-2019

Fonte: Elaboração própria.

Os documentos legais e curriculares das duas instituições possibilitaram contextualizar e explicitar o fenômeno em investigação, podendo completar, aprofundar e confrontar as informações produzidas por meio das demais técnicas (André, 2001). Acredita-se que estes procedimentos contribuíram para uma análise interpretativa sócio-histórica, formal, discursiva e interpretação/reinterpretação (Demo, 2001).

O **terceiro movimento** da pesquisa consistiu na sistematização e análise dos dados para fins de identificar perspectivas e/ou ações de uma formação em nível de educação superior, que estivessem atentas e comprometidas com as *diferenças* em suas *diversidades* constituidoras.

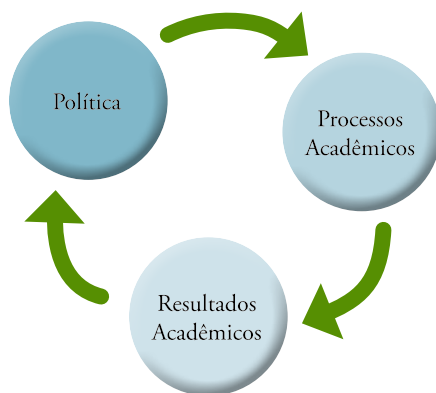
A *sistematização* dos dados se deu por *ênfases* e *similaridades* (Richardson, 1989), apresentada na forma de *quadros*. Este movimento nos possibilitou estabelecer relações entre *diversidades*, *território* e *territorialidades* nos diferentes processos epistemológicos da FURB e UNA em uma mirada

de compromisso para um desenvolvimento na perspectiva dos princípios do Bem-Viver.

A análise dos registros documentais se deu por meio da Análise de Conteúdo, que tem por objetivo dar orientação e apoio na interpretação dos dados, em três fases distintas: a) *Pré-análise* - organização e leitura do material pesquisado; b) *Exploração do material pesquisado*; c) *Tratamento dos resultados* – inferência e interpretação, na busca por uma maior compreensão do material e das categorias mais significativas para o conteúdo analisado (Bardin, 1977; Minayo, 2014).

Na fase de pré-análise os documentos da FURB e da UNA considerando o tripé *ensino-pesquisa-extensão*, que referencia e constitui o *ser-estar-fazer* Universidade em sua Interversidade, nos seus diferentes *tempos-espacos-lugares* foram organizados em três dimensões, que podem ser observados na figura a seguir.

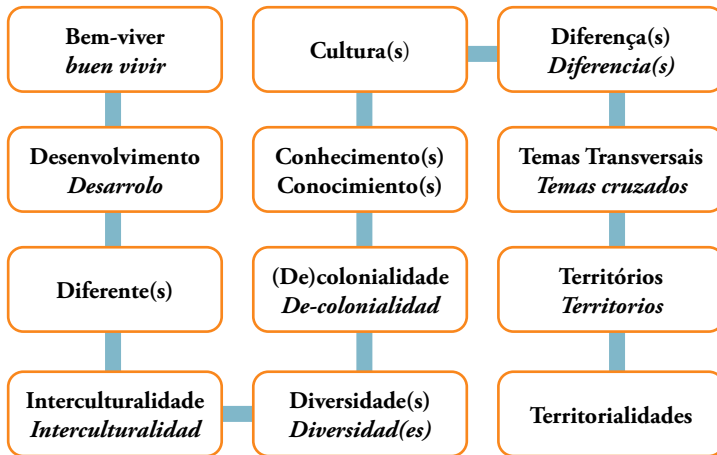
Figura 2 - Dimensões da Pesquisa Documental



Fonte: A autora (2021).

A pesquisa tomou como referência as *palavras-chaves* abaixo:

Figura 3 - Palavras-Chaves da Pesquisa Documental



Fonte: A autora (2021).

Na FURB¹⁵ os documentos foram pesquisados no *site* em três lugares diferentes, conforme as dimensões:

15 Em sintonia e desenvolvimento do Projeto de Iniciação Científica: Território(s), Diversidade(s) e Diferença(s): *Tempos/Espaços/Lugares* na Educação Superior da FURB/SC (FURB, 2021). Este projeto desenvolvido em parceria com os estudantes dos Cursos de Letras e Pedagogia Daniel Sevegnani e Barbara Luiza da Silva Depin, cujo objetivo foi identificar olhares, leituras, concepções, conteúdos e práticas relacionadas à(s) diversidade(s); diferença(s) e desenvolvimento(s) numa perspectiva decolonial e intercultural, presentes em documentos curriculares de Cursos de Graduação – Bacharelados e Licenciaturas da Universidade Regional de Blumenau. Foram mapeados e sistematizados os PPC dos 49 cursos da FURB (bacharelado e licenciatura) a partir das *palavras-chaves*: diversidade, colonização,

- a) **Política:** nas publicações legais - PDI, Diretrizes, Política da PATT, Estatuto, totalizando 4 documentos;
- b) **Processos Acadêmicos:** se deu no âmbito do Ensino-Pesquisa-Extensão. No que tange ao Ensino foram analisados os Projetos Pedagógicos de Curso – PPC de cinco¹⁶ dos sete cursos de graduação - bacharelados e licenciaturas do CCHC/FURB.

Quadro 3 - Cursos do CCHC

Grau Acadêmico	Cursos
Licenciatura	Ciências da Religião
Licenciatura	Ciências Sociais
Licenciatura	Filosofia
Licenciatura	História
Bacharelado	Jornalismo
Bacharelado	Publicidade e Propaganda
Bacharelado	Serviço Social
Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional
Doutorado	

Fonte: A autora (2021).

bem-viver, cultura, desenvolvimento, diferença, diferente, território, territorialidade, interculturalidade, temas transversais.

16 Cinco porque os Cursos de Ciências Sociais e Filosofia os PPC estão em fase de elaboração, ou seja, não estão publicados.

Já os projetos de pesquisa e extensão foram identificados a partir de um conjunto de palavras chaves no **Sistema Integrado de Pesquisa e Extensão – SIPEX**. Pois, “é no **Sistema Integrado de Pesquisa e Extensão** onde os professores cadastram todas as suas atividades de pesquisa e extensão e participam dos editais publicados pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura” (FURB, 2021);

- c) **Resultados Acadêmicos:** foram pesquisados e identificados as publicações e eventos postadas no SIPEX, seguindo a mesma lógica dos projetos de pesquisa e extensão.

Na UNA, os documentos foram mapeados no site e por meio de solicitação formal a IES, conforme as dimensões:

- a) **Política:** nas publicações legais - Plan de Mediano Plazo Institucional – PMPI, Estatuto orgânico e Modelo pedagógico, totalizando três documentos;
- b) **Processos Acadêmicos:** O que diz respeito ao ensino foi pesquisado nas duas áreas: Teología e Enseñanza de la Religión nos cursos de diplomado, bacharelado, licenciatura e pós-graduação que integram a EECR - os Descritores e Plan de estudios dos cursos.

Quadro 4 - Cursos da EECR

Grau Acadêmico	Carreras
Diplomado	
Bachillerato	Teología
Licenciatura	
Licenciatura	Enseñanza de la Religión
Bachillerato	Estudios Teológicos
Maestría	Estudios Sociorreligiosos, Géneros y Diversidades
Doctorado	Interdisciplinario en Estudios Sociorreligiosos

Fonte: A autora (2021) a partir do *site* da UNA.

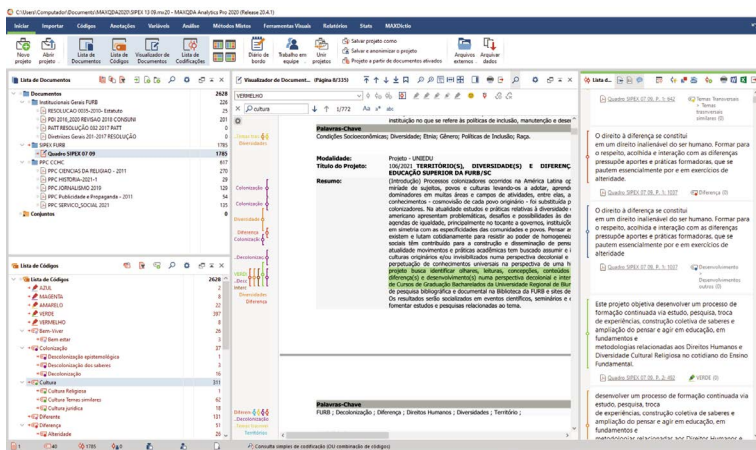
A busca envolvendo projetos de pesquisa e extensão da EECR aconteceu por meio de uma solicitação formal a EECR, que disponibilizou *Informes de Gestión* relativos aos anos de 2012 a 2021, neles constam informações gerais envolvendo estas dimensões, e, materiais disponíveis no site da UNA;

- c) **Resultados Acadêmicos:** foram pesquisados e identificados as publicações e eventos disponibilizados nos *Informes* e *Boletíns* da EECR, seguindo a mesma lógica dos projetos de pesquisa e extensão.

Após conclusão dessa fase, iniciou-se a *fase de uma exploração* mais aprofundada do material, assim como uma

leitura do conjunto dos registros identificados. Os documentos foram agrupados, sistematizados em arquivos próprios importados para o *software* de análise de dados qualitativos MAXQDA¹⁷. No software os dados foram organizados por meio de um sistema de códigos, cada código corresponde a uma palavra-chave. Para fins de análise, o MAXQDA auxilia na análise de dados qualitativos não estruturados fornecendo área de trabalho, como mostra a Figura 4, e auxílio para cada etapa, desde a organização até a análise e posterior geração de relatórios. Os relatórios forneceram os dados para análise, por código e por documento.

Figura 4 - Área de Trabalho MAXQDA



Fonte: MAXQDA (2021).

17 Software para análise de dados qualitativos como textos, entrevistas, grupos focais, transcrições, gravações em áudio e imagem, revisões de literatura.

No quarto movimento da pesquisa abordamos a relação dos territórios da Educação Superior e/m suas possíveis incidências para dentro de suas vivências – *territorialidades* em nível acadêmico, comunitário, regional e além deste, na perspectiva de identificar e/ou sinalizar contribuições em forma de referenciais e ações para e na construção de um desenvolvimento, que tenha como premissa princípios inerentes ao Bem-Viver.

CAPÍTULO

2

**TERRITÓRIOS,
TERRITORIALIDADES E
DESENVOLVIMENTO(S):
UMA MIRADA DESDE O SUL**

Uma sociedade plural, sem maiorias nem minorias:
na minha utopia política nem todos felizes, mas pelo
menos, todos somos responsáveis.
Sobretudo e antes de tudo: devemos conceber
modelos de desenvolvimento viáveis e menos
desumanos, caros e insensatos que os atuais

(Paz, 2006, p. 235-236).

Historicamente a região da América Latina e Caribe é caracterizada por “uma matriz de desigualdades sociais, cujos eixos principais incluem status socioeconômico, bem como gênero, desigualdades étnicas e raciais, territoriais e aqueles relacionados ao ciclo de vida, entre outros” (Barcena, 2020, p. vi).

No decorrer de sua colonização a América Latina e Caribe construíram e apresentam processos de desenvolvimentos distintos. O modelo hegemônico capitalista colonial atual, que impõe normas de livre mercado e incentiva um modelo universal aos moldes de vida se baseia no consumo,

alienação, escravidão da maioria de sua população, e acelerada destruição da natureza se percebe inviável e saturado. Torna-se, então, mais que urgente e necessário que se construam espaços que promovam a abertura para novos paradigmas, no sentido de contribuir com o enriquecimento do debate sobre outras possibilidades que contraponham este tipo de desenvolvimento.

Por muitos séculos e ainda hoje povos, culturas e governos almejam índices de desenvolvimento para sua população, país ou continente. Desejar e buscar desenvolvimento é algo próprio do ser humano, importante se faz esclarecer de que tipo e forma de desenvolvimento se está falando, uma vez que é um processo complexo, amplo e multifacetado, resultado de complexas interações sociais de âmbito material e simbólico espacialmente situadas.

O termo utilizado inicialmente na biologia para “explicar a evolução dos seres vivos e determinar a relação ancestral entre organismos e seus processos evolutivos” (Leme, 2019, p. 59), com o decorrer do tempo, percurso histórico e perspectivas culturais diferenciadas, tem recebido e agregado distintas concepções e intencionalidades, buscando encaminhar, explicar e/ou justificar a partir de diferentes estudos, pesquisas e referenciais novos paradigmas para a vida em sociedade. Quijano (2010) observa que foi produzida uma imensa lista de categorias como desenvolvimento, subdesenvolvimento, modernização, marginalidade Marginalização, imperialismo, dependência, revolução pela vertente eurocêntrica, que foram sendo extraídos das relações de conflito e dos movimentos da sociedade, que levaram a mudanças relativamente importantes.

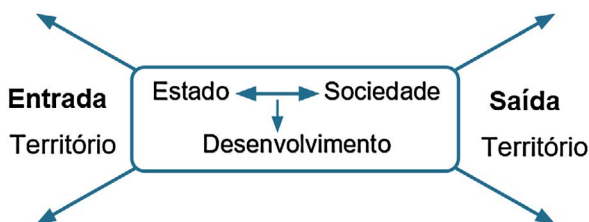
Diferentes compreensões envolvem o termo desenvolvimento, pois ele é polissêmico. Partindo desta premissa, neste

capítulo refletiremos algumas compreensões de desenvolvimento e as correlacionaremos com o contexto latino-americano na perspectiva da diversidade cultural e da educação superior. Para tanto, o capítulo se organiza a partir do entendimento de desenvolvimento, território, territorialidades, des(re)territorialização e sua relação com a sociedade no que diz respeito as diversidades e a educação superior, assim como apresentaremos outras possíveis perspectivas de desenvolvimentos.

2.1 BUSCANDO ALGUMAS APROXIMAÇÕES ENTRE DESENVOLVIMENTOS, TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADES

Compreender desenvolvimento implica necessariamente na compreensão que se tem de território. De acordo com Mattedi (2015), o território encontra-se em constante construção e movimento. O território é resultado da mudança no tempo em um determinado espaço ou lugar. Está, portanto, sempre em movimento e decorre da relação entre a mudança no tempo (desenvolvimento) num determinado espaço ou lugar (região). Assim, “quanto mais se desenvolve uma região, maiores são as interconexões e interdependências entre desenvolvimento e região” (Mattedi, 2015, p. 64).

Pensar desenvolvimento no território implica em considerar a relação entre estado e sociedade – compreendendo a Sociedade Civil Organizada e o Mercado, pois essa se materializa no desenvolvimento, conforme figura abaixo:

Figura 5 - Estado, Sociedade e Desenvolvimento

Fonte: A autora (2021).

O território pode ser ao mesmo tempo a entrada (causa) e a saída (consequência) analítica das relações entre estado, sociedade e desenvolvimento. o “território pode ser concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômico-políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem mais estritamente cultural” (Costa, 2016, p. 78). Portanto, “não há território sem uma estruturação em rede que conecta diferentes pontos ou áreas” (Costa, 2016, p. 79). Assim, “O território é também movimento, fluidez, interconexão – em síntese e num sentido mais amplo, temporalidade. [...], uma das características mais importantes do território é sua historicidade” (Costa, 2016, p. 82).

A noção de território, de acordo com Costa (2016) pode ser sintetizada em três vertentes básicas: política, cultural e econômica. Para facilitar a compreensão, o autor explica cada vertente de território:

[...] - política (referida às relações espaço-poder em geral) ou jurídico-política (relativa também a todas as relações espaço-poder institucionalizadas). [...] onde o território é visto como um espaço delimitado e controlado, através

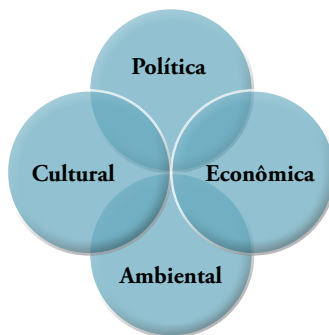
do qual se exerce um determinado poder, na maioria das vezes – mas não exclusivamente – relacionado ao poder político do Estado.

- cultural (muitas vezes culturalista) ou simbólico-cultural: prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva, em que o território é visto, sobretudo, como o produto da apropriação/valorização simbólica e um grupo em relação ao seu espaço vivido.

- econômica (muitas vezes economicista): menos difundida, enfatiza a dimensão espacial das relações econômicas, o território como fonte de recursos e/ou incorporado no embate entre classes sociais e na relação capital-trabalho, como produto da divisão “territorial” do trabalho, por exemplo (Costa, 2016, p. 40).

Outras vertentes podem e devem ser consideradas, como a ambiental. Uma vez que pensar território implica em considerar o aspecto ambiental.

Figura 6 - Vertentes da noção de território



Fonte: A autora (2021).

Neste sentido, pensar território é considerar estas noções que se relacionam e se desdobram em muitas outras. O “território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência” (Santos, 2007, p. 13). E, portanto,

[...] tem que ser entendido como o *território usado*, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (Santos, 2007, p. 14).

O processo de desenvolvimento de um território ou região deve promover a ativação de recursos materiais e simbólicos e a mobilização de sujeitos sociais e políticos, afirma Brandão (2004). Durante muito tempo o desenvolvimento foi entendido como algo que indicava mudança positiva, “de um passo do simples para o complexo, do inferior para o superior, do pior para o melhor” (Esteva, 2000, p. 64). Ou seja, se construiu um imaginário social em torno da palavra desenvolvimento, “uma mudança favorável, uma passagem de um estágio simples para um mais complexo” (Mattedi, 2015, p. 27).

O discurso sobre desenvolvimento consolidou uma dominação dicotômica, “[...] desenvolvimento-subdesenvolvimento, pobre-rico, avançado-atrasado, civilizado-selvagem, centro-periferia” (Acosta, 2016, p. 46). Nessa perspectiva, países considerados subdesenvolvidos aceitaram aplicar políticas, instrumentos e indicadores para sair do estereótipo de

“atrasado” para chegar ao desejado “desenvolvimento”. E para tanto, muitas vezes, negaram suas raízes. Para dois terços da população mundial, esse significado positivo é apenas um lembrete daquilo que eles não são.

O Índice de Pobreza Multidimensional (MPI) de 2021 abrange 109 países em desenvolvimento: 26 de baixa renda, 80 de média renda e 3 de alta renda. Esses países — nos quais vivem 5,9 bilhões de pessoas, das quais 1,3 bilhão, ou seja, mais de 20%, estão em situação de pobreza multidimensional— representam cerca de 92% da população dos países em desenvolvimento.

Ou seja, 1,3 bilhões de pessoas vivem em situação de pobreza multidimensional aguda.

Na América Latina, os povos indígenas estão entre os mais pobres. Por exemplo, na Bolívia, as comunidades indígenas representam cerca de 44% da população, mas representam 75% das pessoas multidimensionalmente pobres. Os números também são nítidos na Índia, onde cinco em cada seis pessoas multidimensionalmente pobres são de tribos ou castas consideradas inferiores (PNUD; OPHI, 2021).

Estes dados demonstram além das condições indignas da população, o quanto ainda as sociedades precisam se desenvolver de modo a não precisarem escravizar experiências e sonhos alheios (Esteva, 2000) em prol do desenvolvimento.

A promessa de desenvolvimento, modernidade, progresso, fazem crer que se pode alçar um ‘melhor nível de vida’ e que os recursos naturais são condição chave para se lograr este intento. Esta visão reducionista, antropocêntrica e

individualista, reduziu a crise estrutural a uma crise econômica. A urgência de uma resposta ao modelo econômico vigente, desde a cosmovisão dos povos indígenas originários, nada mais é que uma nova forma de vida sustentada no equilíbrio, harmonia e respeito à vida (Alcantara; Sampaio, 2017, p. 6).

Afinal, desenvolvimento vai além do crescimento econômico. Segundo Sachs (2007) envolve as dimensões ética, política, social, ecológica, econômica, cultural e territorial. O autor ainda destaca dois outros aspectos importantes do desenvolvimento: sua natureza processual, ou seja, sua sustentabilidade; e a necessidade de que seja integral, completo e holístico. A reflexão sobre desenvolvimento, implica também a noção de *nação* e *região* que na América Latina e Caribe não podem ser feitas sem contextualização. É imprescindível assumir como um dos pressupostos de estudo a existência de um território e territorialidades de caráter pluricultural em sua multiplicidade de expressões, saberes, conhecimentos, crenças, línguas, espiritualidades e éticas – espaços e corpos geografizados por diferentes e históricos processos colonizadores.

Thierry Verhelst (1992) ao abordar as culturas, a faz como uma dimensão desprezada amparada na Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – UNESCO que através de documentos publicados em relatório como resultado do simpósio de Monróvia, em 1979 e o dossiê intitulado “*Culture, the forgotten dimension*”, de 1981. Verhelst (1992, p. 37) destaca o caráter polissêmico de culturas e apresenta uma definição a partir de Varine (1976, p. 1) como “conjunto de soluções originais que um grupo de seres humanos inventa, a fim de se adaptar a seu ambiente natural e social”.

No entanto, segundo este autor, a dimensão cultural sempre ficou a margem pois, os “desenvolvimentistas não concebem que cada povo possa ter [...] uma cultura técnica, sócio-econômica (sic.), jurídico-política particulares – que não deve ser esmagada, mesmo em nome do desenvolvimento” (Verhelst, 1992, p. 38), e que cada uma a partir de suas especificidades tem sua forma própria de compreender desenvolvimento e se desenvolver. Como então refletir desenvolvimento para e com culturas distintas? Como lidar com este conjunto de diversidades de leituras, olhares e fazeres de um povo para outro, de um grupo para outro?

O que vemos, é que “Em todos os lugares do planeta, a integridade cultural e vitalidade dos diversos grupos humanos estão ameaçados por estratégias de desenvolvimento que acentuam o crescimento econômico ou a eficácia institucional a qualquer preço” (IFIAS, 1975, p. 7). Pressupostos, critérios e lógicas hegemônicos historicamente desafiaram e ainda desafiam a heterogeneidade dos contextos culturais latinoamericanos e caribenhos, submetidos aos paradigmas do colonizador. Políticas de desenvolvimento, que levam a uma destruição da personalidade via “integração”¹⁸ dos povos são consideradas ainda mais graves, em certos aspectos, do que o processo sofrido durante a colonização (Verhelst, 1992).

Verhelst (1992) adverte que em 1982, Edgar Pisani – então Comissário para o desenvolvimento da CEE já destacava a importância da tomada de consciência das dimensões

18 **Integracionismo** é um movimento que se define pela defesa da integração minorias no seio de uma comunidade alargada. Tanto pode movimento ou política voltados para a promoção da inclusão social, como qualquer ideia ou condição de integração entre coisas, situações (INTEGRACIONISMO, 2003-2016).

culturais do e em relação ao desenvolvimento. Posicionamento reforçado por Raymond Chasle – embaixador mauriciano que destacava a problemática da diversidade cultural e a necessidade de um outro olhar e abordagem, em relação à unicidade do conceito de desenvolvimento.

Max Neef (2012) e Amartya Sen (2010), entre outros, também discutem e defendem a necessidade de um “desenvolvimento mais humano em contextos de crises, em que cada indivíduo contribua para o desenvolvimento social do Estado social, da nação e da sociedade” (Walsh, 2009a, p. 193).

Uma vez que, “O Estado nação surge para promover tanto uma territorialidade, no sentido de controle do acesso, quanto no sentido de classificar e mesmo nomear as pessoas conforme seu lugar de nascimento” (Costa, 2016, p. 89). A gestação e o nascimento de novos horizontes para um *o que fazer* reflexivo latino-americano e caribenho implica necessariamente no assumir as diversidades culturais, que caracterizam a região, como mediação para entender a conformação territorial e as espacialidades.

Do território como esfera de pertencimento e apropriação por uma comunidade abre a perspectiva para pensar numa estratégia que vá para além da esfera econômica, considerando que o desenvolvimento deve, também, tornar dignas as condições de vida das pessoas. Deste modo, envolve processos de mudança na perspectiva multidimensional, multidirecional, multissignificativo. Uma vez que mesmo que não queiramos as coisas mudam, nós mudamos. E o que se deseja é que as sociedades mudem sempre para melhor, mas, melhor para todos/as e não apenas para alguns.

Por territorialidade compreendemos o sistema articulado de ação social. É a forma por meio do qual representamos o território, a dimensão cultural. A partir de Raffestin (1988,

p. 265), a concebemos como um: “Conjunto de relações estabelecidas pelo homem enquanto pertencente a uma sociedade, com a exterioridade e a alteridade através do auxílio de mediadores ou instrumentos”. Isto por sua vez incide nas relações que se efetivam nestes contextos, nos projetos que se organizam, nas construções que elaboram coletivamente, trazendo outras concepções e propostas de desenvolvimento a estes e nestes contextos.

Territorialidade, portanto, é uma dimensão política e inclui relações econômicas e culturais, ou seja, significados atribuídos e formas de apropriação, relação, organização que ocorrem no/com/sobre o espaço (Costa, 2007). Na territorialidade, surgem novas feições de território que implicam na convivência de diversas territorialidades, ao qual se reconhece como territorialidades múltiplas e multiterritorialidade. Considerado mais “apropriado para dar conta da sobreposição de lógicas territoriais, seja no interior de uma mesma escala geográfica, seja pela sobreposição de lógicas territoriais que ocorrem em escalas distintas” (Costa, 2016, p. 47).

O territorialismo, todavia, é compreendido como o:

[...] mau uso da territorialidade, derivação pela qual sobrevaloriza-se um território de pertencimento, a ponto de pretender excluir toda pessoa considerada como estrangeira, e eventualmente de estendê-lo em detrimento dos vizinhos: o territorialismo tem a ver com terrorismo (Prévert, 1992, p. 481).

Por vezes fica evidente tanto no Brasil quanto na América Latina e Caribe que o territorialismo insiste em sobressair. Com ele se tem o preconceito, a discriminação, a xenofobia, as perseguições, indiferenças e violências, que só crescem nestas

regiões. O questionamento que nos colocamos é como a Educação Superior tem lidado e enfrentado estas questões ainda presentes na ALeC? Nesse universo uma das populações mais atingidas é a afrodiaspórica¹⁹, conseqüentemente a mais pobre também, basta analisarmos o atlas/mapa da violência destes países (Cerqueira, 2021).

Segundo o CEPAL (2019, p. 8) no Panorama Social da América Latina:

A erradicação da pobreza e da pobreza extrema e a redução da desigualdade em todas as suas dimensões continuam sendo desafios centrais para os países da América Latina e um dos principais nós críticos que a região enfrenta para avançar rumo ao desenvolvimento sustentável.

19 A definição do conceito diáspora vem dos antigos termos gregos *dia* (através, por meio de) e *speiró* (dispersão, disseminar ou dispersar) e está associada às ideias de migração e colonização da Ásia Menor e do Mediterrâneo. No sentido clássico, a noção de diáspora tem correspondido a exílio forçado, dor e sofrimento, visto sua referência à dispersão dos judeus exilados da Palestina depois da conquista babilônica (Reis, 2012). A ideia de diáspora oferece uma alternativa imediata à disciplina severa do parentesco primordial e do pertencimento enraizado. Ela rejeita a noção popular de nações naturais espontaneamente dotadas de uma consciência de si próprias, compostas meticulosamente por famílias uniformes; ou seja, aqueles conjuntos intercambiáveis de corpos ordenados que expressam e reproduzem culturas distintas em absoluto, assim como pares heterossexuais formados com perfeição. Como uma alternativa à metafísica da “raça”, da nação e da cultura delimitada e codificada no corpo, a diáspora é um conceito que problematiza a mecânica cultural e histórica do pertencimento. Ela perturba o poder fundamental do território na definição da identidade ao quebrar a sequência simples de elos explicatórios entre lugar, localização e consciência (Gilroy, 2007).

Superar a desigualdade social a ponto de erradicar a pobreza, a violência acompanhada de preconceitos, discriminações, requer a superação do territorialismo também. Aí a necessidade de uma desterritorialização, compreendida como “o deslocamento de identidades, pessoas e significados que é endêmico ao sistema do mundo pós-moderno” (Kaplan, 1990, p. 358). Portanto, desterritorialização “é o movimento de saída, de abandono ou de expulsão do território” (Costa, 2014, p. 101). É o que os processos colonizatórios fizeram nos países que invadiram, ao deslocar as identidades, manipular os costumes, seus valores, sua cultura, a ponto de impor os seus. Ou seja, um processo violento, “especialmente no que se refere à expropriação das comunidades ameríndias e ao tráfico de escravos” (Costa, 2016, p. 224).

A desterritorialização refere-se a todos os processos de desapropriação. As diferentes formas de desterritorialização são provocadas por forças externas, estranhas ao desejo do desterritorializado, com o que a reterritorialização assume uma dimensão de reconquista. O processo de territorialização-desterritorialização-reterritorialização é parte constitutiva do processo de produção do espaço, logo do processo de desenvolvimento (Dallabrida, 2006, p. 77).

Logo, a desterritorialização provoca uma nova territorialização, ou seja, uma reterritorialização. Simone Weil (2001) afirma que a “desterritorialização é o desencantamento ‘moderno’ do mundo, a fragilização da vida comunitária, o individualismo e a massificação”. Deste modo, desterritorializar “poderia significar, então, diminuir ou enfraquecer o controle dessas fronteiras [...], aumentando assim a dinâmica, a fluidez, em suma, a mobilidade, seja ela de pessoas, bens materiais, capital ou informações” (Costa, 2016, p. 235).

Tendo em vista que,

[...] onde existe desterritorialização há também reterritorialização. [...] desterritorialização é uma condição ambígua que combina “casa” cultural. [...] todos nós estamos, como seres humanos *corporificados* e fisicamente localizados. Neste sentido material fundamental, os vínculos da cultura com a localização podem nunca ser completamente rompidos e a localidade continua a exercer suas reivindicações por uma situação física no nosso mundo vivido. Assim, a desterritorialização não pode significar o fim da localidade, mas sua transformação em um espaço cultural mais complexo (Tomlinson, 1999, p. 148-149).

Identificar os vínculos da cultura presentes nos diferentes territórios, como algo que afeta a humanidade em seus processos de des-re-territorialização é um desafio. Pois, “significa dizer que a vida é um constante movimento de desterritorialização e reterritorialização, ou seja, estamos sempre passando de um território para outro, abandonando territórios, fundando novos. A escala espacial e a temporalidade é que são distintas” (Costa, 2016, p. 138). Portanto, podemos afirmar que nós seres humanos, vivemos em constantes processos de des-re-territorialização.

A desterritorialização e a reterritorialização estão diretamente ligadas ao relativo/sócius e a absoluto/pensamento, sendo que, a primeira é uma constante, própria do nosso cotidiano enquanto que a segunda, desterritorializar está intimamente ligada, ao ato de pensar; pensar é desterritorializar; portanto o primeiro atravessa o segundo e vice-versa, o pensar necessita de um meio, de um solo propriamente dito – o território (Matte; Mosquer, 2009, p. 32).

Portanto, os processos de deterritorialização e reterritorialização acontecem de maneira simultânea, para Dagnoni (2018, p. 50):

Estes movimentos em contínuo - ora de perspectiva física, ora de simbólica, quando não simultâneas - aqui nominamos de des-re-territorialização, na compreensão que, ao serem desterritorializados, os humanos acionam mecanismos internos e externos e/ou busca e/ou construção de um outro território e instauram com isso um novo processo de territorialização, ou seja, se reterritorializam.

Logo, este mesmo movimento pode ser percebido no campo da educação superior. Uma vez que ele é um território marcado por territorialidades que precisam ser desterritorializadas, ou seja, práticas e concepções colonizantes precisam ser superadas, para então ser reterritorializado. Isto se dá de forma concomitante – desterritorialização e reterritorialização, isto é, processos de des-re-territorialização.

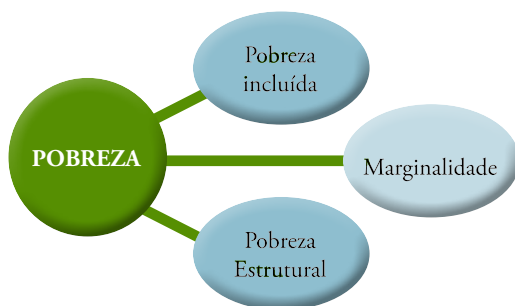
2.2 AMÉRICA LATINA E CARIBE: DESIGUALDADES SOCIAIS EM DESAFIO

A história da ALeC demonstra que foram construídos, na região, elementos nacionais básicos e universalizantes na época da conquista/invasão para assegurar o controle social. Controle este conquistado com violência e empobrecimento da população. Assim, os sistemas de organização social na América Latina e Caribe estavam direcionados para atender aos interesses de uma minoria branca da população que detinha o controle dos meios de produção (Quijano, 2000). Por

quase 500 anos, a Europa era o padrão a ser seguido para os países latino-americanos e caribenhos.

A região da ALec é marcada pelo subdesenvolvimento, mesmo com o advento da globalização o empobrecimento ocupa lugar de destaque. Afinal, “os países subdesenvolvidos conheceram pelo menos três formas de pobreza e, paralelamente, três formas de dívida social, no último meio século” (Santos, 2001, p. 69), conforme figura a seguir.

Figura 7 - Três formas de dívida social



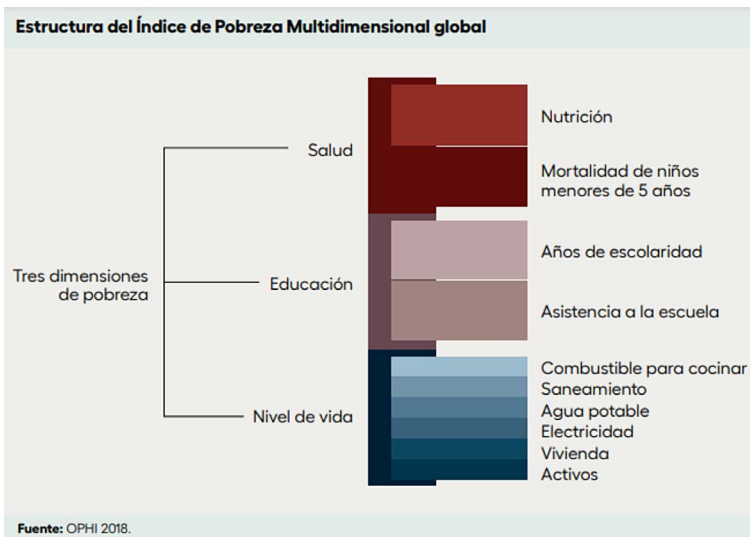
Fonte: Elaboração própria (2022) a partir de Santos (2001).

Santos (2001) chamou a **pobreza incluída**, uma pobreza acidental, às vezes residual ou sazonal, produzida em certos momentos do ano, uma pobreza intersticial e, sobretudo, sem vasos comunicantes. Enquanto a segunda, reconhecida e estudada como uma doença da civilização, chamada de **marginalidade**, tal pobreza é produzida pelo processo econômico da divisão do trabalho, internacional ou interna. Admitia-se que poderia ser corrigida, o que era buscado pelas mãos dos governos ou por um modelo de Estado de bem-estar social. O terceiro tipo, **pobreza estrutural**, que de um ponto de vista

moral e político equivale a uma dívida social. Ela é estrutural, torna-se globalizada, presente em toda parte no mundo.

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNDU juntamente com a Oxford Poverty and Human Development Initiative – OPHDI²⁰ examinam anualmente o Índice de Pobreza Multidimensional – IPM que mede a pobreza multidimensional aguda em mais de 100 países em desenvolvimento mediante um conjunto de indicadores que abarcam três dimensões com idêntica ponderação: saúde, educação e padrão de vida conforme imagem abaixo:

Figura 8 – Estrutura do Índice de Pobreza Multidimensional Global



Fonte: OPHI (2018).

20 Tradução aproximada Iniciativa de Pobreza e Desenvolvimento Humano de Oxford.

Estes índices indicam o quanto a pobreza pode afetar a vida da sociedade como um todo. Há uma disseminação planetária e uma produção globalizada da pobreza, ainda que esteja mais presente nos países já pobres. Mas é também uma produção científica, portanto voluntária da dívida social, para a qual, na maior parte do planeta, não se busca a cura, apenas remédios de modo paliativos.

Santos (1996) enfatizou que a importância de estudar os lugares reside na possibilidade de captar seus elementos centrais, suas virtudes locacionais de modo a compreender suas possibilidades de interação com as ações solidárias hierárquicas. Para ele “cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente” (Santos, 2006, p. 273). Assim como o território é hoje um território nacional da economia internacional (Santos, 2006), a pobreza, hoje, é a pobreza nacional da ordem internacional (Santos, 2001, p. 74).

De acordo com Smith (1988), as políticas governamentais, objetivando a descentralização industrial regional, são responsáveis por mudanças significativas na geografia regional da nação. O capital não somente produz o espaço em geral, mas também produz as reais escalas espaciais que dão ao desenvolvimento desigual a sua coerência. “A geografia do desenvolvimento desigual repousa, portanto, na diferenciação do espaço geográfico, engendrada tanto pelo processo imamente da acumulação quanto pelo processo transcendente da propagação de crenças e valores da cultura capitalista” (Theis, 2009, p. 23). Portanto, pode-se afirmar que:

O capital ignora os espaços em que as perspectivas de lucro são baixas e, por entre as diversas escalas, move-se em direção aos espaços em que as perspectivas de lucro são mais altas. Daí porque uns espaços experimentam taxas elevadas

de acumulação, enquanto outros ficam à espera de uma mão visível que opere algum milagre – como, por exemplo, a realização de investimentos públicos. Daí porque certas regiões vêm crescendo e enriquecendo seus habitantes já ricos, enquanto outros espaços vêm definhando e empobrecendo os seus habitantes já pobres. Os contrastes crescentes entre ricos e pobres no território conformam a paisagem do capitalismo neoliberal, expressão exacerbada do desenvolvimento geográfico desigual (Theis, 2009, p. 24).

Desse modo, o padrão que resulta na paisagem é bem conhecido: desenvolvimento de um lado e subdesenvolvimento de outro.

No Brasil, a história do ‘desenvolvimento’ é marcada por um processo excludente e que responde à lógica capitalista e neoliberal de acumulação de renda. [...] esse ‘desenvolvimento’ parece não ter ido além de multiplicar a escala de diferença em relação aos países ditos ‘desenvolvidos’ e modernos e os classificados como subdesenvolvidos e atrasados (Bento, 2018, p. 88).

Processo este que quase dizimou a população indígena, escravizou povos negros, não ocupou com um ordenamento do território que caminhasse na perspectiva de reduzir as grandes desigualdades nos padrões de ocupação territorial do país e apontasse no sentido de um país mais integrado. Para Santos (2006), é no lugar que a cultura vai ganhar sua dimensão simbólica e material, combinando matrizes globais, nacionais, regionais e locais. Parece-nos oportuno destacar os diferentes processos de globalização, suas justificativas e legitimações e, além disso, as tendências dos países latino-americanos nos novos cenários que vão sendo desenhados a partir daí.

Figura 9 - Processos de globalização

Fonte: A autora (2021), a partir de Santos (2008).

Milton Santos (2008) destaca três faces da globalização: a primeira seria o mundo tal como nos fazem vê-lo, a globalização como fábula; a segunda seria o mundo tal como ele é, a globalização como perversidade; e a terceira, o mundo tal como ele pode ser, uma outra globalização.

Entendemos que a participação cidadã nos processos políticos de cada país, além dos acordos intrarregionais, poderá indicar as mudanças necessárias para que a América Latina e Caribe encontrem caminhos de superação das injustiças e empobrecimento. Segundo Sachs (2007, p. 346),

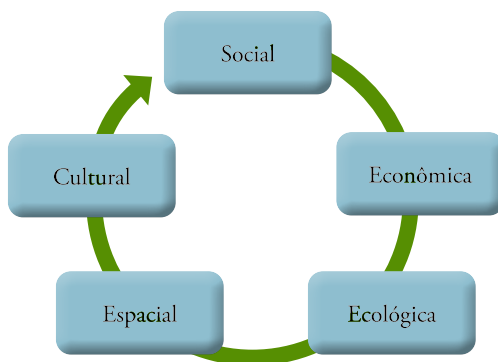
a história nos pregou uma peça cruel. O rápido crescimento econômico, através de seus efeitos percolação, deveria supostamente assegurar prosperidade a todos. Nos países periféricos pós-coloniais, a expansão do setor moderno deveria absorver gradualmente, acreditava-se, toda força de trabalho do setor tradicional [...]. Em vez disso, os processos de dualização assumiram o controle dos países industriais avançados e o espectro do *apartheid social* ameaça os países ricos e pobres sem distinção.

Neste sentido, Paulo Freire também ponderou que os processos de emancipação são históricos e acontecem

processualmente, ou seja, não acontecem através de um decreto. E, o mais importante, qualquer tentativa ou movimento de emancipação passa pela relacionalidade, seja entre as pessoas, entre os povos, ou entre a humanidade e o ambiente. Dentre os desenvolvimentos vigentes na América Latina e Caribe destacamos o **ecodesenvolvimento**, que é um desenvolvimento possível e de acordo com nosso entendimento se aproxima mais das sociedades em suas diversidades.

Quanto mais corajosos forem os passos dados no futuro próximo, menor será o intervalo de tempo a nos separar de um estado estável, e de um desenvolvimento socioeconômico ambiental viável, eis a necessidade de decisões coerentes (Sachs, 1997). O autor apresenta cinco dimensões do **ecodesenvolvimento**, ou seja, dimensões de sustentabilidade necessárias a um desenvolvimento outro. Ao planejar o desenvolvimento, devemos considerar simultaneamente cinco dimensões de sustentabilidade:

Figura 10 - Dimensões da Sustentabilidade



Fonte: A autora (2021), a partir de Sachs (1997).

Sustentabilidade social, cujo objetivo é construir uma civilização do “ser”, em que exista maior equidade na distribuição do “ter” e da renda, de modo a melhorar substancialmente os direitos e as condições de amplas massas de população, reduzindo as distâncias entre os padrões de vida de abastados e não abastados. Deve-se considerar o desenvolvimento em sua multidimensionalidade, abrangendo todo o espectro de necessidades materiais e não materiais, como enfatiza o PNUD.

Sustentabilidade econômica, possibilitada por uma alocação e gestão mais eficientes dos recursos e por um fluxo regular do investimento público e privado. Superar as relações adversas de troca, as barreiras protecionistas e as limitações do acesso à ciência e tecnologia. A eficiência econômica deve ser avaliada mais em termos macrossociais do que apenas por meio de critérios de lucratividade micro empresarial.

Sustentabilidade ecológica, que pode ser incrementada pelo uso das seguintes alavancas: intensificação do uso dos recursos potenciais dos vários ecossistemas – com um mínimo de dano aos sistemas de sustentação da vida – para propósitos socialmente válidos; limitação do consumo de combustíveis fósseis substituindo-os por recursos ou produtos renováveis e/ou abundantes e ambientalmente inofensivos; redução do volume de resíduos e de poluição, por meio da conservação e reciclagem de energia e recursos; autolimitação do consumo material pelos países ricos e ricos do mundo todo; intensificação da pesquisa de tecnologias limpas; definição de regras para uma adequada proteção ambiental.

Sustentabilidade espacial, voltada a uma configuração rural – urbana mais equilibrada e a uma melhor distribuição territorial de assentamentos humanos e atividades econômicas, com ênfase nas seguintes questões: concentração excessiva nas áreas metropolitanas; destruição de ecossistemas frágeis, mas

vitalmente importantes; promoção de projetos modernos de agricultura regenerativa e agro reflorestamento, operados por pequenos produtores, com acesso a pacotes técnicos adequados, ao crédito e aos mercados; ênfase no potencial para a industrialização descentralizada, com especial atenção às indústrias de transformação de biomassa e ao seu papel na criação de empregos rurais não-agrícolas; estabelecimento de uma rede de reservas naturais e de biosfera para proteger a biodiversidade.

Sustentabilidade cultural, que respeita as especificidades de cada ecossistema, de cada cultura e de cada local (Sachs, 1997).

Faz-se necessário então, encontrar novas abordagens ao desenvolvimento, capazes de evitar a degradação ambiental e os custos sociais excessivos. A região da ALeC é marcada pela diversidade de povos, culturas, religiosidades, histórias, conflitos, invasões, conquistas, desigualdades sociais. Com uma organização social direcionada para atender aos interesses de uma minoria da população que detinha o controle dos meios de produção, com lógicas desenvolvimentistas, em que o desenvolvimento é desigual, só aumentaram as desigualdades sociais. O ecodesenvolvimento na perspectiva do desenvolvimento sustentável pode ser um dos caminhos de superação das injustiças e empobrecimento da ALeC.

2.3 OUTROS DESENVOLVIMENTOS POSSÍVEIS

Práticas e sabedorias milenares de povos originários têm alimentado e conduzido as mais diferentes culturas latino-americanas nos processos de resistência aos embates colonizantes no decorrer dos séculos. Entre eles podemos identificar

princípios que conduzem para um viver com qualidade de vida, de ser, estar e conviver no e com o mundo do entorno – Bem-Viver. De natureza polissêmica, passível de diferentes concepções, como viver melhor, bem-estar, qualidade de vida e desenvolvimento humano (Lacerda; Feitosa, 2015).

Diferentes nomes são usados para expressar o Bem-Viver, ou “Bien Vivir” ou “Vivir Bien”, desde a região andina da América do Sul – desde o sul da Venezuela ao norte da Argentina - e deriva por um lado, do Quechua (runa simi) e por outro, do Aimara (aymará jaya mara aru), que são idiomas pré-hispânicos da região dos Andes (Estermann, 2012).

Princípios que substanciam esta forma de *ser-estar-pensar* também se fazem presentes em filosofias vivenciadas por outros povos e comunidades, como por exemplo: *ubuntu* - “eu sou porque nós somos” (Louw, 2010), ou o “*Bem estar coletivo*” (Walsh, 2019a) dos povos originários da África. “*Sarvodaya*”, significa bem-estar, despertamento de todos, bem-comum, máximas oriundas do movimento baseado nos ensinamentos de Gandhi (Verhelst, 1992, p. 57). Este ideário vivencial é de igual modo, possível de ser identificado em alguns princípios filosóficos universais: aristotélicos, marxistas, ecológicos, feministas, cooperativistas, humanistas (Fontanive, 2014). Vivenciar os princípios do Bem Viver, significa:

[...] viver em aprendizado e convivência com a natureza, fazendo-nos reconhecer que somos “parte” dela e que não podemos continuar vivendo “à parte” dos demais seres do planeta. A natureza não está aqui para nos servir, até porque nós, humanos, também somos natureza e, sendo natureza, quando nos desligamos dela e lhe fazemos mal, estamos fazendo mal a nós mesmos (Turino, 2011, p. 14-15).

Nesta perspectiva Saqijix Candelaria López (2017), apresenta a expressão *k'amoj ib'* para nos mostrar que ela representa a,

[...] aceitação mútua e busca de relação harmônica em equilíbrio, esta relação que dá sabor ao encontro da vida e esta interrelação muito acolhedora, esta interrelação que me convida a sentir-me bem com você e você comigo, esta aceitação mútua, esta reciprocidade, este encontro, este diálogo e isto que nos convida a K' amoj ib.

Expressões diferentes e/m diferentes territórios com suas territorialidades próprias, entretanto seus significados se aproximam e seus sentidos constroem uma teia universal de cuidado e bem viver para toda a natureza, em uma perspectiva de interconexão na complexidade da vida no planeta.

Nesta pesquisa usaremos a nomenclatura Bem-Viver, por compreendermos assim como Acosta (2016), o “bem” como advérbio e “viver” como verbo, tal escolha – é também política e não linguística, mas, também porque é o termo mais utilizado entre pesquisadoras/es no Brasil.

Segundo Macas (2010, p. 14, tradução nossa), o Bem-viver “o espaço comunitário, onde há reciprocidade, convivência com a natureza, responsabilidade social, consenso”, que se afirma na simetria, na relação entre indivíduo para com ele mesmo; entre indivíduo e sociedade, e; entre indivíduo e planeta com todos seus seres, por mais equivocadamente insignificantemente que possam parecer (Acosta, 2016).

Walsh (2009a) destaca quatro princípios centrais do bem estar coletivo afro e do bem-viver indígena, que orientam a visão e prática da visão de mundo. “A comunhão entre a natureza e os seres humanos, e sua maneira de conceber e construir a vida a partir da complementaridade, da relacionalidade e

da solidariedade como ética de coexistência e de com-viver” (Walsh, 2009a, p. 214). Os quatro princípios como podemos ver na figura seguinte.

Figura 11 - Princípios Centrais do bem estar e bem-viver



Fonte: A autora (2021), a partir de Walsh (2009a).

Segundo Walsh (2009a, p. 216-218) estes princípios significam: a) Relacionalidade: “a convivência integral com o cosmos e com todas as variáveis (afetivas, ecológicas, éticas, estéticas, produtivas, espirituais e intelectuais, etc.) que fazem parte dele”; b) Correspondência: “os vários aspectos ou componentes da realidade se correspondem de uma forma harmoniosa”. Há a existência de uma rede de relações, uma correlação entre o cósmico, o humano e extra-humano; c) Complementaridade: “apóia a presença do outro, de opostos que podem ser ao mesmo tempo complementares e não necessariamente irreconciliáveis”. d) Reciprocidade “ou ayni – é a expressão pragmática de correspondência e complementaridade”.

Esses princípios impregnam e conduzem as vivências das populações originárias em sua integralidade. Neste contexto, por exemplo, concepções e práticas relacionadas a qualquer forma de desenvolvimento, que se pautem unicamente em referenciais ou indicadores de caráter econômico, e/ou para algumas pessoas da comunidade são contestadas, uma vez que são limitadas e limitantes. Não atendem o conjunto dos princípios para um Bem-Viver, que entendem por desenvolvimento,

[...] um desenvolvimento que promova o *bem estar* individual e coletivo, que disponibilize qualidade de vida, que permita o protagonismo, enfim, que potencialize a igualdade de oportunidades para cada ser humano a partir de sua cultura, conhecimentos, relações, saberes e necessidades (Reis; Oliveira, 2015, p. 116).

As autoras destacam a necessidade da adoção de uma perspectiva de caráter intercultural e em nível de equidade ao se pensar em desenvolvimento para alguma região e/ou comunidade, que disponibilize aos seus agentes visões e percepções, experiências ricas de vivências comunitárias, plenas de saberes e conhecimentos comprometidos com a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Um Bem Viver e seu desenvolvimento, um desdobramento, um outro desenvolvimento, que é totalmente antagônico com o Desenvolvimento cujo sentido é compreender e administrar a economia como uma acumulação para o mercado, o que implica romper as relações entre os seres humanos e com os demais seres da casa, destruir os habitantes da casa e acabar com a própria casa (Cáceres, 2012).

Não se trata aqui de cunhar um desenvolvimento alternativo, mas sim de buscar *alternativas* às concepções de desenvolvimento a mover históricos processos de colonização na América Latina.

O triunfo do Desenvolvimento prometia mudanças institucionais formais que pouco serviam aos setores sociais tradicionalmente dominados e explorados. Em vez disso, eles serviram como controle e, finalmente, como um reforço do poder sobre eles. Pode-se dizer então que o

Desenvolvimento constitui uma estratégia contra-revolucionária e uma reforma do capitalismo para realidades como a América denominada latina, e aplicada em situações de grande emergência como a que viveu naquele continente no início dos anos 70 (Polo, 2015, p. 66).

A autora adverte que a construção de alternativas ao desenvolvimento implica em se deixar de lado as condições de domínio e exploração que muitas sociedades continuam vivendo como efeito da condição de classe.

É também necessário - no sentido de construir uma saída completa e complexa para o ser humano de nossos países - considerar as saídas culturais. Caso contrário, não poderíamos nos conhecer plenamente, nem traçar um caminho apropriado de libertação (Polo, 2015, p. 73).

Encontrar saídas e alternativas nos parece romper com a lógica da colonialidade do poder. Tendo em vista que na atualidade, a colonialidade do poder, padrão de poder mundialmente hegemônico. As resistências de mais de quinhentos anos, se acentuam na atualidade sendo respondidos com violentas repressões. Estas não ocorrem mais somente dentro das fronteiras de seus países, mas através e por cima delas, desenvolvendo uma tendência à re-colonização global (Quijano, 2013).

A resistência tende a desenvolver-se como um modo de produção de um novo sentido da existência social, da vida mesma, precisamente porque a vasta população implicada percebe, com intensidade crescente, que o que está em jogo agora não é só sua pobreza, como sua eterna experiência,

senão, nada menos que sua própria sobrevivência (Quijano, 2013, p. 53).

O bem-viver é apresentado e passa a ser não um desenvolvimento alternativo (Gudynas; Acosta, 2011). Uma vez que “supera o tradicional conceito de desenvolvimento e seus múltiplos sinônimos, introduzindo uma visão muito mais diversificada e, certamente, complexa” (Acosta, 2016, p. 24). Conceito inspirador e mobilizador, capaz de fundar projetos em uma nova ordem social, econômica, política e planetária, no sentido de vivenciar em integralidade, em todos os contextos sociais e culturais, enquanto um direito inalienável do ser humano, via ao livre exercício da diferença. Significa “viver em aprendizado e convivência” (Turino, 2016, p. 14), ou seja, bem-viver significa aprender na e com as convivências.

Walsh (2009, p. 213) destaca que a “visão holística é condição básica de ‘bem-viver’ que tem orientado as visões de mundo, filosofias e práticas de vida dos povos de Abya Yala e os filhos da diáspora africana durante séculos”. O bem viver está totalmente relacionado com os saberes andinos. Trata-se de “bem conviver em comunidade e na Natureza” (Acosta, 2016, p. 24). O ‘bem-viver’ no Equador é entendido como “o modo de vida que permite a felicidade e a permanência da diversidade cultural e ambiental; é harmonia, igualdade, equidade e solidariedade” (Senplades, 2013, p. 13). Se “baseia nas demandas por igualdade e justiça social, e no reconhecimento, avaliação e do diálogo dos povos e suas culturas, formas de conhecimento e modos de vida” (Senplades, 2013, p. 10).

O bem viver “[...] está enraizado em relações equilibradas, harmônicas, equitativas e solidárias entre humanos e com a natureza, na dignidade de cada ser humano e na

necessária inter-relação entre os seres, saberes, culturas, racionalidades e lógicas de pensar, agir e viver” (Walsh, 2009a, p. 220). Assim sendo, “O Bem Viver se transforma em ponto de partida, caminho e horizonte para desconstruir a matriz colonial que desconhece a diversidade cultural, ecológica e política” (Acosta, 2016, p. 83). No que diz respeito à educação, isto requer um espaço formador em propostas que contribuam com este exercício em vivências solidárias, autônomas e superadoras.

Catherine Walsh (2009a, p. 206) e Rosa (2016) apresentam como um exemplo concreto a Universidade Intercultural de Nacionalidades e Povos Indígenas Amawtay Wasi no Equador. Amawtay Wasi significa “casa da sabedoria”. Esta instituição de educação superior, é considerada “uma “Pluriversidade” que tenta repensar, reconstruir e rearticular o conhecimento Ancestral andino”, desde os anos 2000. Walsh (2009a, p. 206) destaca a visão da pluriversidade através da:

[..] (co) construção intercultural de teoria, reflexão e prática - facilita a compreensão diferente das realidades globais, nacionais e locais e, ao mesmo tempo, articula várias racionalidades e visões de mundo em uma “racionalidade Abya Yala, que tem um caráter fundamentalmente vivido e interrelacional (CONAIE-ICCI, 2003, p. 18).

Esta proposta de pluriversidade Amawtay Wasi representa um modelo “outro” de educação universitária, ou Educação Superior. É um projeto alternativo ao modelo-colonial-ocidental, a exemplo das experiências na Mesoamérica, na Universidad de la Tierra, em San Cristóbal de Las Casas, no Estado

de Chiapas no México²¹ e tantos outros conforme veremos no capítulo quatro.

Podemos afirmar que “O Bem Viver aposta em um futuro diferente”, em que outro mundo será possível, desde que “se for pensado e organizado comunitariamente a partir dos Direitos Humanos – políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais dos indivíduos, das famílias e dos povos - e dos Direitos da Natureza (Acosta, 2016, p. 26-27). Torna-se assim, inescapável a superação das desigualdades sociais. “A descolonização e a despatriarcalização são tarefas fundamentais, tanto quanto a superação do racismo, profundamente enraizado em nossas sociedades. As questões territoriais requerem urgente atenção” (Acosta, 2016, p. 27).

Com isto se qualificam os territórios, modificando as territorialidades de seus sujeitos. Isto por sua vez incide nas relações que se efetivam nestes contextos, nos projetos que se organizam, nas construções que elaboram coletivamente, trazendo outras concepções e propostas de “desenvolvimento” a estes e nestes contextos.

21 “Centro Indígena de Capacitação Integral (Cideci), ou Universidad de la Tierra-Chiapas: Ivan Ilinch. Ela é construída no meio de uma floresta e, para chegar lá, é preciso seguir até o fim de uma rua de terra, chamada Estrada Real de San Juan de Chamula, no Bairro Nueva Maravilla. Chiapas é o território onde o EZLN nasceu. Escolher este destino entre tantos outros no México é a certeza de encontrar, ainda forte, a cultura pré-hispânica. Os povos índios do México são percebidos não só nos traços físicos, mas nos vários idiomas falados (naquela região em especial o *totzil*), nos trajes usados, na cultura gastronômica e no modo de viver” (Albuquerque, 2014). Saiba mais acessando a entrevista com Raymundo Sánchez Barraza - Una Universidad Sin Zapatos Sistema Indígena Intercultural de Educación no Formal San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. Disponível em https://inmotionmagazine.com/global/rsb_int_esp.html Acesso em 03 jan. 2022.

Não um desenvolvimento a partir da produção dos sujeitos de muitos para alguns e/ou para alguém (colonialidade do poder). Esta compreensão de desenvolvimento se efetiva a partir de diversas dimensões como ética, social, cultural, ecológica e territorial formando um processo global (Sachs, 1997), que resulta das vivências dos diferentes de forma comunitária, em relacionalidade, correspondência, complementaridade e reciprocidade (Walsh, 2009a) para com todos de forma igual/equitativa.

Por esta razão, torna-se cada vez mais latente e urgente “a necessidade de *decolonizar* leituras e olhares sobre conceitos e práticas voltadas a um *desenvolvimento* para um dado território” (Leme, 2019, p. 94). Desenvolvimento que resguarde sem atropelar o sentimento de pertencer aos diferentes territórios.

2.4 SÍNTESE

Este capítulo foi dedicado a um estudo em torno do aprofundamento teórico e analítico de *desenvolvimento(s)*, *território* e *des(re)territorialidades* correlacionando-as com o contexto latino-americano e caribenho. Contexto em que o modelo hegemônico capitalista colonial atual impõe normas de livre mercado e incentiva um modelo universal aos moldes de vida que se baseiam no consumo, na alienação e na escravidão da maioria de sua população, aliado a acelerada destruição da natureza. Mas, que é inviável e está saturado.

Vimos que o movimento, a fluidez, a interconexão do território, dão ao território historicidade, uma vez que ele está relacionado com a vertente cultural, política e econômica. Portanto, o processo de desenvolvimento de um território

ou região deve promover a ativação de recursos materiais e simbólicos e a mobilização de sujeitos sociais e políticos. Por outro lado, se o território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, é nele que é encontrado o sentimento de pertencer àquilo que se pertence, ou seja, onde a história acontece. Ao mesmo tempo o mau uso da territorialidade tem gerado territorialismos e desterritorializações, consequentemente impulsionando e fortalecendo o empobrecimento e as desigualdades sociais, especialmente em países e regiões menos desenvolvidas ou em desenvolvimento.

Foram apresentadas perspectivas teóricas críticas dos modelos de desenvolvimento que limitam ou se limitam em relação as metas de um crescimento econômico. Tais perspectivas oferecem distintas propostas conceituais, em que outros desenvolvimentos podem ser possíveis. Dentre os desenvolvimentos na América Latina e Caribe destacamos o ecodesenvolvimento e o bem-viver, como *alternativas* às concepções de desenvolvimento a mover históricos processos de colonização na América Latina.

O **ecodesenvolvimento** por se aproximar da sociedade em suas diversidades. Sachs (1997) já advertia a necessidade de decisões coerentes para um desenvolvimento socioeconômico ambiental viável, em suas cinco dimensões da sustentabilidade: ecológica, econômica, espacial, cultural e social. Todas estão conectadas, mas, destacamos a dimensão cultural por possibilitar a percepção das diversidades culturais com mais precisão - no sentido de serem acolhidas e respeitadas.

Do mesmo modo, o **bem-viver** pela comunhão entre a natureza e os seres humanos, e, sua maneira de conceber e construir a vida, na perspectiva dos princípios de relacionabilidade, correspondência, complementaridade e reciprocidade

“como ética de coexistência e de com-viver” (Walsh, 2009a, p. 214).

No *esperançar*, de que leituras de mundo e práticas sejam decolonizadas, a “uma sociedade plural, sem minorias” nos resta o desafio de “conceber modelos de desenvolvimento viáveis e menos desumanos” (Paz, 2006, p. 235-236). Na perspectiva de reconhecer os diferentes em suas diferenças que constituem a diversidade das sociedades plurais, no próximo capítulo refletiremos sobre estes temas a partir das culturas que são afetadas e afetam os desenvolvimentos.

CAPÍTULO

3

**CULTURAS, DIFERENTE(S),
DIFERENÇA(S) E DIVERSIDADES:
TRAMAS QUE SE ENTRELAÇAM NA
(DE)COLONIZAÇÃO**

La utopía del interconocimiento es aprender otros conocimientos sin olvidar el de uno mismo.
(Boaventura de Souza Santos, 2009)

Neste capítulo propomos refletir acerca dos desafios da diversidade cultural na Educação Superior a partir do Brasil e da Costa Rica. Esses países têm contextos marcados pela heterogeneidade. Práticas de colonialidade insistem na homogeneização dos saberes e poderes que se manifestam nas culturas, na educação, nas políticas, nas economias, nas linguagens, entre tantos outros campos. As linguagens podem ser acolhedoras ou hostis, podem ser decolonizadoras ou colonizadoras. De acordo com Freire (2020), é através das linguagens que são introjetadas as dominações e por meio delas também se pode aprender a “dizer” e experimentar mundos de formas diferentes. Afinal, “a linguagem busca expressar, anunciar e pronunciar os diferentes sentimentos e posturas que pessoas, culturas e diferentes povos vão organizando e expressando em relação a tudo e todos que os circundam” (Riske-Koch, 2007, p. 50).

Adentrar no campo das diversidades é obrigatoriamente entrar em contato com a construção histórica, social e cultural das diferenças, as quais estão ligadas às relações de poder, aos processos de colonização e dominação (Gomes, 2007). Desde crianças somos ensinados e aprendemos a olhar, ver e perceber a diversidade humana – ou seja, as nossas semelhanças e diferenças. Isto se dá a partir das diferentes formas de corpo; diferentes cores da pele, cabelos e olhos; diferentes formas linguísticas, entre tantas outras. Essas diferenças chegam até as crianças de forma muito naturalizada, mas, também hierarquizada. Gomes (2005) adverte que como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que fomos ensinados e que aprendemos a olhar, ver e reparar as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada, ou seja, melhor e pior, certo e errado, beleza e feiura, inferioridade e superioridade, perfeições e imperfeições. Aqui nos parece estar a origem da problemática envolvendo a diversidade.

No entanto, as diversidades fazem parte do acontecer dos humanos (Riske-Koch, Fleuri, 2019), pois somos um acontecimento enquanto existentes humanos. Mesmo sendo ensinados e tendo aprendido a olhar, ver e reparar as diferenças de forma hierarquizada não podemos desconsiderar que:

[...] a diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas (as comumente chamadas de ‘portadoras de necessidades especiais’) (Lima, 2007, p. 17).

Diversidade passa a ser então muito mais do que o conjunto das diferenças. Assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação que se fazem presentes na forma como as diferenças hierarquicamente foram ensinadas e aprendidas. “É entender a educação como um direito social e o respeito à diversidade no interior de um campo político” (Gomes, 2005, p. 41).

Nos processos históricos, sobretudo nos contextos de colonizações e dominações, os grupos humanos não passaram a hostilizar e dominar outros grupos simplesmente pelo fato de serem diferentes. “Por diversas vezes, os grupos humanos tornam o outro diferente para fazê-lo inimigo” (Brandão, 1986, p. 8). Compreender como as diversidades em suas diferenças se fazem presentes nos diferentes territórios e territorialidades, requer a compreensão de um conceito que é precedente a toda e qualquer reflexão: culturas.

Ruiz (2014) destaca que o conceito de cultura é um dos mais difíceis de entender, porque possui múltiplas abordagens elaboradas pela humanidade nas diferentes áreas e disciplinas científicas que tentam integrar uma definição comum. O autor adverte que “além da definição, a verdade é que não podemos falar da existência de uma cultura, mas, sim de uma diversidade de culturas que convivem e interagem em um espaço” (2014, p. 14, tradução nossa), ou seja, de diversidades culturais. Abordar o conceito cultura implica em buscar sua etimologia, a faremos na próxima sessão.

Embora a América Latina seja “tristemente conhecida como a região mais desigual do mundo” (CEPAL, 2019, p. 13) ela é ricamente diversa. Não vinculamos os processos de diferenciação unicamente à teoria da desigualdade, uma vez que estes processos não derivam unicamente da distribuição desigual dos recursos em cada sociedade. Neste sentido,

na investigação em curso refletimos acerca dos desafios da diversidade cultural no Brasil e na Costa Rica a partir de duas instituições a FURB e a UNA, acometemos conceitos como diferença(s), diferente(s), identidades e desigualdades sociais mediadas pelas linguagens, uma vez que do mesmo modo como as diversidades podem gerar conflitos, as linguagens também os podem instalar, contribuindo na construção das diferenças e diversidades. Também problematizaremos os desafios da Educação Superior frente às diversidades na perspectiva da decolonização e das interculturalidades.

Este capítulo se organiza a partir da etimologia de cultura, culto e colonização, seguida da problematização das desigualdades sociais e das colonialidades na tentativa de compreender como estes processos estão presentes na sociedade e consequentemente atravessam a Educação Superior.

3.1 REFLEXÕES ETIMOLÓGICAS DE CULTURA, CULTO E COLONIZAÇÃO

Compreender mais profundamente os conceitos requer uma busca da etimologia destas palavras, uma vez que os sentidos e significados podem ser alterados com o passar do tempo. Assim, “as palavras *cultura*, *culto* e *colonização* derivam do mesmo verbo latino *colo*, cujo particípio passado é *cultus* e o particípio futuro é *culturus*” (BOSI, 1996, p. 5). Ainda segundo o autor “*colo* significou, na língua de Roma, *eumorp*, *eu ocupo a terra* e, por extensão, *eu trabalho*, *eu cultivo o campo*”. Assim, “um herdeiro antigo de *colo* é *incola*, o habitante; outro é *inquilinus*, aquele que reside em terra alheia” (Bosi, 1996, p. 5).

A ação expressa neste *colo*, no chamado sistema verbal do presente, denota sempre alguma coisa de incompleto e transitivo. E o movimento que passa, ou passava, de um agente para um objeto. *Colo* é a matriz de *colônia* enquanto espaço que se está ocupando, terra ou povo que se pode trabalhar e sujeitar. *Colonus* é o que cultiva uma propriedade rural em vez do seu dono; o seu feitor no sentido técnico e legal da palavra. Esta em Plau-to e Catão, como *colônia* [...]; o habitante de colônia, em grego m. *apoikos*, que vem estabelecer-se em lugar dos *incolae*²² (Bosi, 1996, p. 5).

Ao emigrar o *incola* torna-se *colonus*. “Como se fossem verdadeiros universais das sociedades humanas, a produção dos meios de vida e as relações de poder, a esfera econômica e a esfera política, reproduzem-se e potenciam-se toda vez que se põe em marcha um ciclo de colonização” (Bosi, 1996, p. 5). Ainda, segundo o autor, este processo recebe um “*plus* estrutural de domínio, há um acréscimo de forças que se investem no desígnio do conquistador” (1996, p. 5), permitindo e

22 “*Colo* provém de *Kwelo*, mover-se a volta de circular. O sentido da raiz depreende com clareza do segundo elemento de compostos como os substantivos masculinos gregos *bou-kolos*, boiadeiro; *aipolos*, cabreiro; *amphi-polos*, criado, referente a pessoa que se move em torno de boi, cabra, dono de casa, e cuida deles. O sentido de ‘tomar a seus cuidados’, manifesto nestes compostos, explica parte das acepções latinas de *colo*; pelo contrário, a acepção agrícola se explica pelo caráter rural da classe que dominava em Roma durante o período mais antigo. Enquanto nas línguas congêneres, a raiz *Kwel* - tem o sentido de ‘mover-se’, ‘achar-se habitualmente em’, o latim *col-* se especializou no sentido de ‘habitar’ e ‘cultivar’; compare-se o significado de ‘ocupar-se com’ dos compostos acima assinalados. As duas acepções aparecem igualmente abonadas desde a época mais antiga por terem conexão entre si para uma população rural” (Magne, 1962).

possibilitando que o colonizador domine, evidentemente que isto era e é válido apenas para alguns povos.

O traço grosso da dominação é inerente as diversas formas de colonizar e, quase sempre, as sobredetermina. *Tomar conta de sentido* básico de *colo*, importa não só em cuidar, mas também em mandar. Nem sempre, é verdade, o colonizador se verá a si mesmo como a um simples conquistador; então buscará passar aos descendentes a **imagem do descobridor e do povoador**, títulos a que, enquanto pioneiro, faria jus (Bosi, 1996, p. 5, grifos nossos).

As palavras cultura, culto e colonização possuem relação entre si, bem como alguns significados e significações do verbo latino *colo*. Mas, para compreender a relação das três palavras citadas precisamos retomar *colo* no particípio passado, ou seja, o *cultus* atribuía-se ao campo que já fora arroteado e plantado por gerações sucessivas de lavradores.

Cultus traz em si não só a ação sempre reproposta de *colo*, o cultivar através dos séculos, mas principalmente a qualidade resultante desse trabalho e já incorporada à terra que se lavrou [...] *Cultus* é sinal de que a sociedade que produziu o seu alimento já tem memória. A luta que se travou entre o sujeito e o objeto' do suor coletivo contém-se dentro do particípio, e o torna apto a designar a inerência de tudo quanto foi no que se passa agora. Processo e produto convêm no mesmo signo (Bosi, 1996, p. 07).

Este mesmo termo, quando substantivado, “queria dizer não só o trato da terra como também o *culto dos mortos*, forma primeira de religião como lembrança, chamamento ou esconjuro dos que já partiram” (Bosi, 1996, p. 8). Assim, seguramente

os espíritos dos antepassados devem ter sido considerados, como cooperadores na germinação das plantas cultivadas (Bosi, 1996). De acordo com Bosi (1996, p. 8), os dois significados deste substantivo – verbo mostra o ser humano preso a terra e nela abrindo covas que alimentam vivo e o abrigam morto. “*cultus* (1): o que foi trabalhado sobre a terra; cultivado; ‘*cultus* (2): o que se trabalha sob a terra; culto; enterro dos mortos; ritual feito em honra dos antepassados” (Bosi, 1996, p. 14).

Já o participípio futuro de *colo*, *cul-turus* representa o que se vai trabalhar, o que se quer cultivar. De acordo com Bosi (1996, p. 15), “o termo, na sua forma substantiva, aplicava-se tanto as labutas do solo, a agri-cultura, quanto ao trabalho feito no ser humano desde a infância; e nesta última acepção vertia romanamente o grego *pai-deia*²³”. Este significado mais geral conserva-se até hoje. Eagleton (2011, p. 9) igualmente destaca que o conceito cultura deriva “do de natureza. Um de seus significados originais é “lavoura” ou “cultivo agrícola”, o cultivo do que cresce naturalmente”.

“Cultura é o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir as novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social. A educação é o momento institucional marcado do processo” (Bosi, 1996, p. 16). Esses e outros significados mostram que existem diferentes maneiras de compreender este conceito que tanto nos afeta no dia a dia, na vida em sociedade.

Nas sociedades intensamente urbanizadas cultura foi tomando também “o sentido de condição de vida mais humana, digna de almejar-se, termo final de um processo cujo valor é estimado, mais ou menos conscientemente, por todas as

23 *Paidéia*: ideal pedagógico voltado para a formação do adulto na polis e no mundo (Bosi, 1996, p. 16).

classes e grupos. Como ideal de status, já descolado do antigo culto religioso” (Bosi, 1996, p. 16).

A colonização é então, um projeto totalizante cujas forças motrizes poderão sempre buscar-se no nível do colo: ocupar um novo chão, explorar os seus bens, submeter os seus naturais (Bosi, 1996). No discurso da colonização,

[...] o sujeito colonizado não pode ocupar posições discursivas (com seus estatutos e sentidos) que o colonizador ocupa. Mais do que isso, é a partir das posições do colonizador que são projetadas as posições possíveis (e impossíveis do colonizado). Seu dizer está assim predeterminado pela posição do colonizador (Orlandi, 2008, p. 60).

Eagleton (2011, p. 13) destaca que “o cultural é o que podemos mudar, mas o material a ser alterado tem sua própria existência autônoma, a qual então lhe empresta algo da recalcitrância da natureza”. Isto se aproxima de Sidekum (2016, p. 148) ao afirmar que:

As culturas desenvolvem-se sempre em condições contextuais determinadas como processos abertos em cuja base se encontra o princípio do tratamento, da interação e na relação com o outro. As culturas sempre são fronteiras. [...] Essa fronteira se produz e se estabelece no interior mesmo daquilo que chamamos de nossa própria cultura.

Cultura também pode ser compreendida como a trama de sentidos e significados que são “[...] transmitidos por símbolos, mitos, acontecimentos, relatos, práticas e reconstruções que expressam uma compreensão e reconstrução do sentido da totalidade da existência e dos sujeitos entre si” (Salas Astrain, 2010, p. 55). Tramas estas que se entrelaçam. A cultura pode ser

considerada, então, como o “conjunto das representações que os indivíduos têm do mundo e de si mesmos, dos valores a partir dos quais as ações são apreciadas, das modalidades materiais e formais desde as quais as representações e valores encontram suas projeções concretas” (Salas Astrain, 2010, p. 55).

Devemos, portanto, falar em culturas, como afirma Ruiz (2014, p. 14) “não podemos falar da existência de uma cultura e sim de uma diversidade de culturas que coexistem e interagem em um espaço”. Pois, cada cultura, grupo social ou indivíduos são uma perspectiva, uma localização, um modo de ver e se relacionar distinto. Cada cultura traz uma trama de sentidos e significados. Afinal, não existe um povo ou grupo sem cultura.

[...] não temos conhecimento de um povo que não tenha nomes, idiomas ou culturas em que alguma forma de distinção entre o eu e o outro, nós e eles, não seja estabelecida... o autoconhecimento – invariavelmente uma construção, não importa o quanto possa parecer uma descoberta – nunca está totalmente dissociado da necessidade de ser conhecido, de modos específicos, pelos outros (Calhoun, 1994, p. 9-10).

As culturas são elaborações coletivas nas quais os sujeitos se reconhecem, autor representam e compartilham visões e significados comuns da realidade que os cercam (Montiel, 2003). As culturas servem também para identificar um povo ou grupo. O processo de construção das identidades é um dos fatores determinantes da visão de mundo, da representação de si mesmo e do outro. As identidades envolvem, assim, os níveis sociopolíticos e históricos em cada sociedade.

Esta construção sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder. Do mesmo modo que as diferenças são hierarquizadas, marcadas e atravessadas pelas relações de

poder, as culturas também o são. Historicamente se usou do poder para determinar quem detinha ou não cultura, quem era digno de ser considerado culto e quem não era. E consequentemente privilegiando um modo de vida em relação a outro na descrição de um todo cultural, legitimando a dominação de um projeto civilizatório que muitas vezes exclua e subjuguie o diferente, as minorias culturais (Fleuri, 2001).

Boaventura Sousa Santos (2010, p. 32), ao tratar do pensamento/linha abissal afirma que “territórios coloniais constituíam lugares impensáveis para o desenvolvimento do paradigma da regulação/emancipação”. Assim, o colonial “é o estado de natureza onde as instituições da sociedade civil não têm lugar” (2010, p. 36).

Esta relação poder/cultura pode ser vista e compreendida concretamente na história do Brasil e Costa Rica. No período da colonização brasileira, detinha cultura àqueles oriundos da Europa ligados diretamente a família real. A referência de cultura da época, e ainda propagada atualmente, eram os costumes europeus em detrimento dos costumes dos povos originários que aqui viviam, da população africana que foi brutalmente raptada, traficada de suas terras.

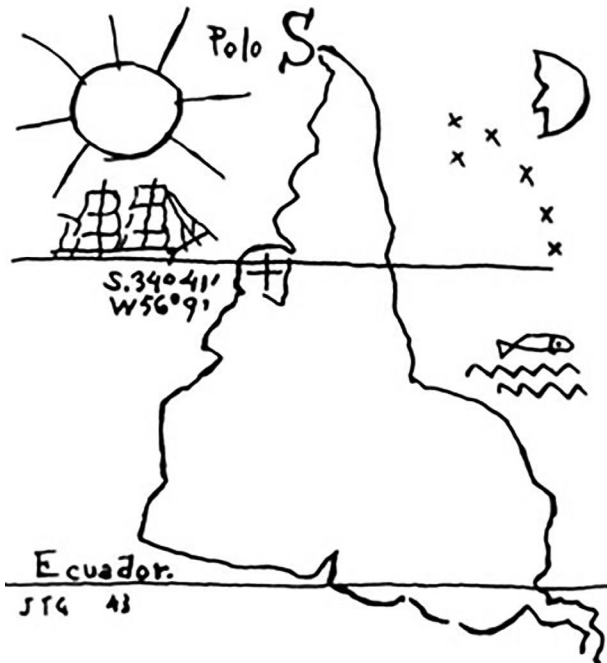
A colonização da Costa Rica começou em meados do século XVI. O período do café - considerado ‘grão de ouro’, corresponde a uma etapa tardia do processo colonial, que inseriu o país no mercado mundial capitalista (Acosta, 2013). Assim como no Brasil, os territórios das colônias hispano-lusitanas se caracterizavam por uma economia de subsistência que posteriormente passou a ser uma exploração agropecuária e mineira para se inserir no comércio mundial utilizando mão de obra forçada nativa e negra (Acosta, 2013). A localização geográfica do país, fez com que servisse como território de transição entre as culturas mesoamericanas e a tradição cultural da

América do Sul, influenciada ao norte pelas culturas Maias e Astecas, e, ao sul pela cultura Inca.

Tanto no Brasil como na Costa Rica a colonização impôs seus costumes e os estabeleceu como referências de cultura, logo tudo que fora diferente não era reconhecido como cultura. Esta postura trouxe consequências nefastas para os dois países e a América Latina como um todo.

As perspectivas hegemônicas na e da modernidade ocidental podem ser vistas também na cartografia mundial.

Figura 12 - Mapa invertido da América



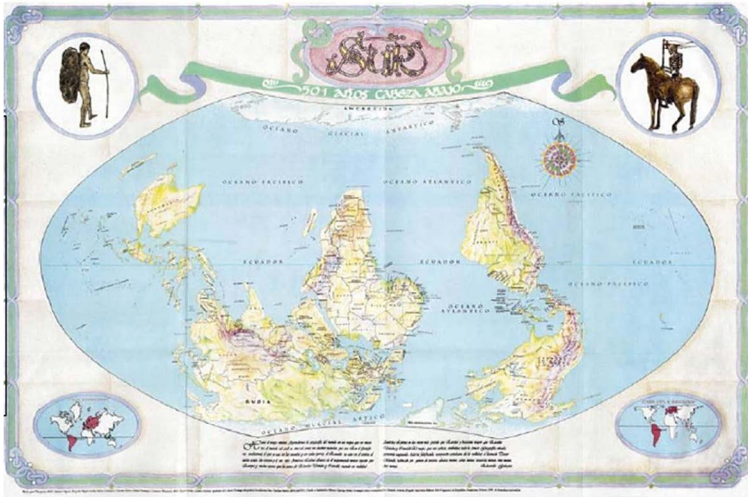
Joaquín Torres García, Obra: *América invertida*, realizada em 1943. Tinta sobre papel. 22x16 cm.

Em 1943 Joaquín Torres García em uma de suas obras de arte, nos desafia sobre a cartografia da América Latina. Vê-se, portanto, uma “antecipação da perspectiva da proposta SULEar, não fazendo uso do verbo propriamente dito, mas destacando o sul” (Júnior, 2022, p. 346). A representação da América propunha “uma visão de mundo onde o sul não seja mais dependente ou ‘inferiorizado’, assumindo uma posição, que segundo o artista, lhe foi negada ao longo da história” (Monteiro, 2016, p. 160).

Afinal:

A História Universal e a Geografia, como são compreendidas pela nossa Sociedade Ocidental de tradição científica, demarcam certos espaços e tempos, períodos e épocas, a partir de referenciais internalistas e mesmo ideológicos, muito a gosto dos países centrais do Planeta. [...] No material didático encontramos nos globos terrestres, a Terra representada como o polo Norte para cima. Os mapas, da mesma forma respeitam, através das legendas, essa convenção apropriada para o hemisfério norte e são apresentados num plano vertical (parede) em lugar do plano horizontal (chão ou mesa). A imposição dessas convenções em nosso hemisfério, estabelece confusões entre os conceitos de em cima/embaixo, de norte/sul e especialmente de principal/secundário e superior/inferior (Campos, 2017, p. 1).

Por exemplo, se observarmos o planisfério visto a partir do Sul, nos chama a atenção para pontos-de-vista desprezados ou eliminados pelas perspectivas hegemônicas na modernidade ocidental (Lander, 2003; Azibeiro, 2006) como pode ser observado na imagem abaixo se o planisfério fosse visto a partir do Sul.

Figura 13 - Planisfério visto a partir do Sul

Fonte: Azibeiro (2006).

SULear “é uma contraposição a essa polarização inventada, convencionada, desleal e binária entre Norte/Sul; é uma problematização do (não) lugar do sul, do leste, do oeste e de todas as direções invisibilizadas e/ou marginalizadas” (Júnior, 2022, p. 348). Uma vez que “as palavras ‘Norte’ e ‘Sul’ não são unicamente categorias geográficas, são também e principalmente categorias culturais e políticas” (Roig, 2002, p. 15).

Como vimos a colonialidade ao atuar como uma “matriz subjacente ao poder colonial que seguiu existindo após as independências políticas de nossos países [...] se perpetua pelas variadas formas de dominação do norte sobre o sul” (Streck, Adams, 2014, p. 36). Estermann (2008, p. 7), afirma que “em nosso “imaginário, o Sul deve estar abaixo e o Norte acima; eles são arquétipos enraizados em nosso subconsciente. No

entanto, nenhuma lei física impede que o mundo seja representado de trás para frente”. Se nenhuma lei física impede que o mundo seja representado de maneira diferente, por que insistimos em naturalizar a forma até então apresentada? Muito mais que mudar a representação gráfica, faz-se necessário, todavia presente e crescidamente urgente “aprender que existe o sul, aprender a ir para o sul, aprender a partir do sul e com o sul” (Santos, 1995, p. 508).

O termo SUEar – proposto em 1991 - problematiza e se opõe ao caráter ideológico do termo NORTEar quando aplicada no Sul, dando visibilidade às perspectivas do Sul numa maneira de contrariar a dominante lógica eurocêntrica do Norte construída como uma referência universal (Campos, 2017).

O SUL não é somente um referente histórico e geográfico, mas pode converter-se numa ferramenta para produzir conhecimentos diferentes e relações sociais, interculturais, simétricas, emancipadoras dentro da diversidade humana. Construir esse SUL, evitando qualquer tipo de hegemonia e relações de poder, implica pensar para além das etnias, as culturas, as raças, as religiões, as fronteiras e conviver com a grande diversidade humana. Pensamos um SUL que não só localiza povos inteiros geograficamente, como também engloba aqueles que vivem numa condição marginal e subalterna dentro do próprio Hemisfério Norte (Landa, 2016, p. 01).

O capitalismo moderno, em sua ânsia de romper o isolamento de todas as partes do mundo e suas pretensões de introversão de culturas, esperava derrubar todas as barreiras possíveis entre os centros poderosos e suas periferias, em prol de seu desenvolvimento. Embora os países da América

Latina não sejam mais colônias, a colonialidade persiste como herança dos projetos fundadores do Estado-nação (Walsh, 2008). Sulear passa a ser usado “metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo” (Santos; Meneses, 2010, p. 19).

Importante destacar que sulear não é um conceito concluso, mas sim uma tentativa de nomear o resultado de um processo de libertação colonial e de um sistema opressor que tenta, no contexto da globalização, definir sua identidade cultural, política e social. O conceito Sul, portanto, é uma contínua resposta ao conceito Norte (Garcia, 2011). O sentido da vida neste hemisfério: “é mais coletivo, mais convivencial e cheio de uma diversidade cultural, idiomática e espiritual, que sobrevive mesmo com a pressão das religiões ocidentais” (García, 2011, p. 233).

E neste sentido, a educação tem contribuído nesta permanência, uma vez que a educação monocultural torna invisível e ignora não só o conhecimento dos grupos subalternos, mas também as suas próprias formas de produção de conhecimento, seus conhecimentos e saberes. É preciso, então, desconstruir os padrões culturais coloniais-modernos. Isso implica intensificar seus paradoxos, promovendo relações de reciprocidade capazes de construir significados e processos de subjetivação plurais, polissêmicos.

A modernidade se originou nas cidades européias medievais, livres, centros de enorme criatividade. Mas “nasceu” quando a Europa pode confrontar-se com “o Outro” e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo; quando pode definir-se como um “eu” descobridor, conquistador, colonizador

da Alteridade constitutiva da mesma Modernidade. De todas as formas, esse Outro não foi “des-coberto” como Outro, mas “en-coberto” como “o Mesmo” que Europa já era desde sempre. De maneira que 1492 será o momento do “nascimento” da Modernidade como conceito, o momento concreto da “origem” de um “mito” de violência sacrificial muito particular e, ao mesmo tempo, um processo de “en-cobrimento” do não-europeu (Dussel, 2017, p. 7).

Modernidade, portanto, significa o encobrimento do não europeu. Trata-se de elaborar e mobilizar formas de saber, poder, ser e viver que possam garantir a convivência de todos os seres humanos com a natureza e entre si. Ou seja, um projeto que intervenha sobre a matriz da colonialidade e transforme os dispositivos de poder que mantêm a subalternização de seres, saberes, lógicas e modos de vida, especialmente das práticas de exclusão, negação e subalternização (Fleuri, Coppete, Azibeiro, 2009).

Estes padrões culturais instalaram na América Latina desigualdades sociais. Essas por sua vez são diversidades, “embora nem toda diversidade pressuponha desigualdade. Por isso, devemos estar muito atentos para que, em nome da diversificação, não estejamos contribuindo para manter ou provocar a desigualdade” (Sacristán, 2002, p. 14). Retomar o conceito de desigualdade social torna-se pertinente para compreender melhor as diversidades no contexto da colonialidade.

3.2 COLONIALIDADES E DESIGUALDADES SOCIAIS: MIRADAS PARA E NA DECOLONIALIDADE

Migrar para outro território e nele se estabelecer, especialmente como seus primeiros ou principais habitantes, buscando se desenvolver, alastrar e invadir, é próprio da ação de colonizar os grupos humanos. Que se efetiva na forma de exploração de espaços ou colônias via múltiplos e diferenciados processos de colonização, alterando e/ou destruindo, se necessário, territórios e territorialidades resistentes. A isto nominamos colonialismo, ou seja, “diz respeito à dominação política e econômica de um povo sobre outro em qualquer parte do mundo” (Fleuri, 2015). Para Césaire (2000, p. 42) a colonização está relacionada à coisificação dos corpos colonizados, ao ter suas “culturas espezinhas, [...] instituições minadas, [...] terras confiscadas, [...] religiões assassinadas, [...] magnificências artísticas aniquiladas, [...] extraordinárias possibilidades suprimidas”

No decorrer dos séculos, o esmorecimento e/ou alternância de alguns colonialismos políticos não significam, “[...] o fim do colonialismo nas mentalidades e subjetividades, na cultura e na epistemologia e que, pelo contrário, continuou a se reproduzir de modo endógeno” (Santos, 2010, p. 8). Pensar e propor ações que fragilizem e quebrem paradigmas excludentes e opressores em diferentes áreas amalgamados por séculos, ou seja, buscar alternativas aos colonialismos vigentes nos traz dificuldades, pois, o colonialismo interno não é somente uma política de Estado, mas uma “gramática social muito grande que atravessa a sociabilidade, o espaço público

e o espaço privado, a cultura, as mentalidades e as subjetividades” (Santos, 2010, p. 14-15).

Distinguir colonialismo de colonialidade ajudará a compreender a presença, relação e interferência destes nas sociedades.

Colonialidade não significa o mesmo que colonialismo. O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação, que constitui tal nação em um império. Diferente dessa ideia, a colonialidade refere-se a um padrão de poder que surgiu como resultado do colonialismo moderno, mas ao invés de se limitar a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, ela se refere ao modo como o trabalho, o conhecimento, autoridade e relações intersubjetivas se articulam entre si, por meio do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, embora o colonialismo preceda a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

Fazer a distinção entre colonialidade e colonialismo torna-se necessário. Pois, embora a raiz seja a mesma, já que o colonialismo é decorrente da colonialidade, estes conceitos possuem diferenças. Nesta perspectiva Mignolo (2005, p. 33) também destaca que:

“Colonialismo” refere-se a períodos históricos específicos e locais de domínio imperial (espanhol, holandês, britânico e, desde o início do século XX, americano); “colonialidade”, em vez disso, denota a estrutura lógica do domínio colonial que fundamenta o controle espanhol, holandês,

britânico e americano da economia e da política do Atlântico, de onde se estende a quase todo o mundo.

Diferentemente do colonialismo que, diz respeito às dominações políticas e econômicas de um povo sobre outro em qualquer parte do mundo, a colonialidade indica o padrão de relações que emerge, por exemplo, no contexto da colonização europeia nas Américas e se corporifica em modelo de poder moderno e permanente. A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Portanto, “a colonialidade engendrada no colonialismo (Quijano, 2009) se diferencia deste último por ser mais profunda e duradoura, agindo ao nível da intersubjetividade” (Streck, Adams, 2014, p. 36).

Os diferentes e múltiplos movimentos de colonização impetrados no território paulatinamente foram transformados em processos de colonialidade:

[...] o conhecimento foi colonizado, as mentes foram colonizadas e as visões de mundo e da vida seguem sendo coloniais. O conhecimento, patrimônio da humanidade, transformou-se em instrumento de poder, dominação dos oprimidos e exclusão de suas cosmovisões de mundo e suas perspectivas sobre a existência (Estermann, Tavares, 2015, p. 67-68.).

Assim, “completar o projeto da modernidade, significa seguir reproduzindo a colonialidade” (Mignolo, 2007, p. 20). Uma vez que a colonialidade se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência

social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2000). Assim, a colonialidade, que se originou com a invasão, conquista, dominação e colonização dos povos e territórios de Abya Yala, renominados pela “cruz e pela espada” como América e América Latina, permanece até hoje.

Streck, Adams e Moretti (2010, p.22) explicam a colonialidade a partir de autores como Mignolo (2007), Fernández Retamar (2006) e Rosenmann (2008):

A colonialidade surge da ferida colonial, ou seja, do lado obscuro da modernidade. A ferida colonial sinaliza o sentimento de inferioridade, com todas as ausências que se produzem nos relatos da modernidade como resultado de uma construção europeia de história, aqui realizada, a favor dos interesses de Europa.

Refere-se, portanto, a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno. Mas, em vez de se limitar a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, ao contrário, refere-se à maneira como o trabalho, conhecimento, autoridade e relações intersubjetivas são articulados entre si, através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Pois, assim:

[...] embora o colonialismo preceda a colonialidade, a colonialidade sobrevive o colonialismo. É mantido vivo em manuais de aprendizagem, no critério de bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna (Maldonado-Torres, 2003, p. 131).

Segundo Streck, Adams e Moretti (2010, p. 22), “a lógica da colonialidade, ainda hegemônica, se expressa pela distribuição desigual da riqueza, mas igualmente pelo domínio geopolítico da epistemologia”. Pode-se falar então, de colonialidades produzidas que privilegiaram um único modo de ser, estar e se relacionar no mundo. Mignolo (2018, p. 676) chama a atenção para o fato de que a história tem alguns lados, embora:

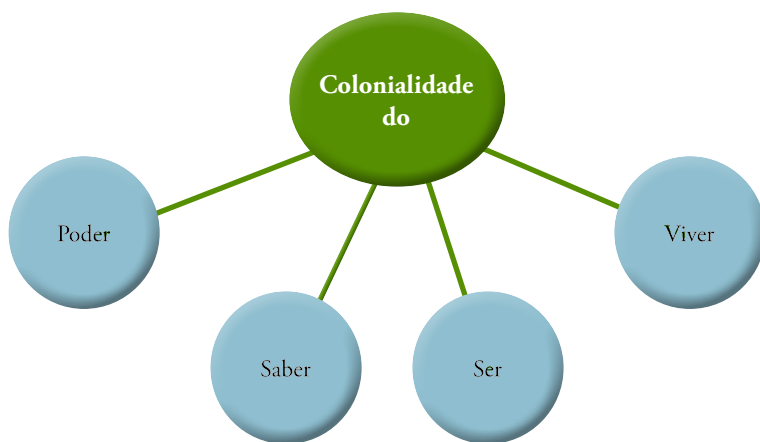
só um lado era visível: a modernidade. O outro lado, a colonialidade, permaneceu invisível sob a ideia de que o ‘colonialismo’ seria um passo necessário em direção à modernidade e à civilização; e continua sendo invisível hoje, sob a ideia de que o colonialismo acabou e de que a modernidade é tudo que existe. Uma das razões para só se ver metade da história é que esta foi sempre contada do ponto de vista da modernidade. A colonialidade era o espaço sem voz (sem ciência, sem pensamento, sem filosofia) que a modernidade tinha, e ainda tem, de conquistar, de superar, de dominar (Mignolo, 2018, p. 676).

Romper a lógica das histórias únicas, de um lado só das histórias, permite dar voz a quem a voz foi tirada, permite romper com as subalternidades de povos e culturas. Afinal, “a colonialidade atua como uma matriz subjacente ao poder colonial que seguiu existindo após as independências políticas de nossos países e que hoje se perpetua pelas variadas formas de dominação do *norte* sobre o *sul*” (Streck, Adams, 2014, p. 36). Consequentemente esta retórica naturalizou a “ideia de racialização dos povos e a superioridade do homem branco europeu, justificando a discriminação e a marginalização dos povos que não se encaixam no fenótipo europeizado” (Rosa,

2016, p. 43-44). Ao mesmo tempo em que desarticulou as matrizes produtivas dos povos originários.

Portanto, a colonialidade atravessa praticamente todos os aspectos da vida e se configura em quatro eixos, conforme imagem a seguir:

Figura 14 - Eixos da Colonialidade



Fonte: A autora (2021), a partir de Walsh (2012).

Além de Walsh (2012), outros autores auxiliam a compreensão destes eixos. Pois, a *colonialidade do poder* – refere-se ao estabelecimento de um sistema de classificação social baseado na categoria de “raça”, como critério fundamental para a distribuição, dominação e exploração da população mundial no contexto capitalista-global do trabalho (Quijano, 2005). Com base na noção de “raça”, as relações entre Europa e os “outros” se configuram segundo hierarquias

étnico-raciais, que se instauram no sistema-mundo-moderno. Quijano (2005, p. 107) ainda destaca que a ideia de raça passa a possuir história somente depois da conquista e saque das Américas, deste modo, não possui história antes das Américas. Portanto e lamentavelmente a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista.

Segundo Quijano (2010), a *colonialidade do poder* se constitui a partir da associação estrutural entre dois eixos centrais. Primeiro, um sistema de dominação baseado em uma classificação da população mundial assimétrica, sustentada na configuração e naturalização das ideias de “raça”, classe e “gênero” / sexualidade. Em segundo, um sistema de exploração que articula todas as formas de exploração do trabalho (e acumulação de capital), uma estrutura única de produção de bens para o mercado mundo, em torno da hegemonia do capital, enquanto ferramenta mater eleita e primaz a gerir desenvolvimento/progresso para as sociedades humanas e/m seus territórios. “Nas economias monetárias em geral e na sociedade capitalista em particular, a intersecção do domínio sobre o dinheiro, o tempo e o espaço forma um nexos substancial de poder social que não podemos nos dar ao luxo de ignorar” (Harvey, 1992, p. 207).

Quando se trata da colonialidade, importante considerar que este conceito é entendido em outros âmbitos para além do poder. A matriz colonial do poder “é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados” (Mignolo, 2010, p. 12). A imagem a seguir demonstra algumas áreas que a colonialidade do poder atua:

Figura 15 - Estrutura da Colonialidade do Poder

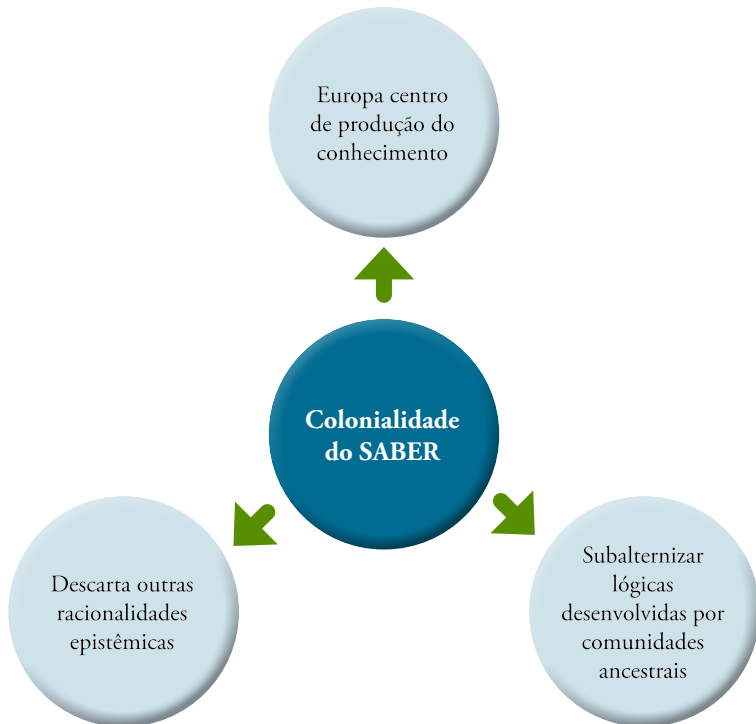


Fonte: A autora (2021).

Na *colonialidade do saber ou conhecimento* a suposição de que a Europa/América do Norte se constitua como centro de produção do conhecimento descarta a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e de outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados, induzindo a subalternizar as lógicas desenvolvidas historicamente por comunidades ancestrais (Fleuri, 2015). Assim, por exemplo, fez com que enraizados no conhecimento latino-americano, conceitos modernos e eurocêntricos, criassem

na América Latina “[...] um cenário de des/encontros entre nossa experiência, nosso conhecimento e nossa memória histórica” (Quijano, 2005, p. 15). A colonialidade do saber se faz muito presente na educação, logo também na educação superior, que insiste em manter separados os conhecimentos que foram classificados e hierarquizados em detrimento de outros saberes.

Figura 16 - Estrutura da Colonialidade do Saber



Fonte: A autora (2021), a partir de Fleuri (2015).

Santos (2007 p. 56) ao tratar do pensamento abissal²⁴ existente na sociedade, ao reconhecer o conhecimento científico, como um produto deste pensamento afirma: “conhecimento científico não é socialmente distribuído de forma equitativa, não poderia ser, foi originalmente projetado para transformar este lado da linha em um sujeito de conhecimento, e o outro lado em um objeto de conhecimento”. Isto torna um grupo dependente do outro. Ou seja, “as formas de pensamento não-ocidental têm sido tratadas de um modo abissal pelo pensamento moderno ocidental” (Santos, 2019, p. 31).

O conceito de pensamento abissal de Boaventura de Sousa Santos – sinaliza a invisibilização dos povos do Sul, por meio da criação de um fosso que os torna subalternizados e conquistados pela política colonial invisíveis. Isso permite-nos enxergar que esses povos, que outrora passaram a ser vistos como natureza, vivem hoje em estado de natureza, sem direitos protetivos de fato, à margem de uma sociedade, entregues às políticas liberais e neoliberais (Paim, Araújo, 2018).

Temos ciência que toda experiência social produz e ao mesmo tempo reproduz conhecimento, quando faz isto está

24 “Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido inexistente. Inexistente significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro” (Santos, 2010, p. 32).

pressupondo uma ou várias epistemologias. Santos e Meneses (2019, p. 15) definem epistemologia como “toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido”. No entanto, a “missão colonizadora”, o projeto da colonização procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais”, e para tanto, “descredibilizou e, sempre que necessário, suprimiu todas as práticas sociais de conhecimento que contrariassem os interesses que ela servia” (2019, p. 16-17). Com o desejo de universalizar os conhecimentos e assegurar sua neutralidade a partir de uma perspectiva, se passa a colonizar o saber. Desconsiderando que “a neutralidade e a objetividade desinserida e não-situada da geopolítica do conhecimento é um mito ocidental” (Grosfoguel, 2019, p. 460).

A Colonialidade do Saber, de acordo com Castro-Gómez (2005), é uma geopolítica do conhecimento cuja hegemonia epistemológica surge do simples poder de nomear pela primeira vez, criar fronteiras, decidir quais conhecimentos e comportamentos são ou não legítimos e estabelecer uma visão de mundo dominante. “Superioridade dos saberes que produzem esta sociedade (‘ciência’), sobretudo outro saber” (Lander, 2000, p. 9). Assim, “a produção de inexistência, de ausência da ignorância” (Santos, 2006, p. 24) e do ignorante a quem tem que civilizar.

Segundo Santos e Meneses (2009, p. 10), “o genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas estranhas de conhecimento porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos.” Estranho aqui é o diferente, o diverso.

O eurocentrismo como a perspectiva única do conhecimento, que exclui a existência e a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos que

não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados. Essa colonialidade do conhecimento é particularmente evidente no sistema educacional (da escola à universidade), onde o conhecimento e a ciência europeus são levantados como a estrutura científico-acadêmica-intelectual. É também evidente no mesmo modelo eurocêntrico de estado-nação, modelo estrangeiro que define a partir de uma lógica única e modo de saber e sob conceitos fiscais e pouco relacionado com a realidade e pluralidade de diferentes estados da América do Sul (Walsh, 2008, p. 137).

Os legados de desigualdades, injustiças sociais, apropriações indevidas, usuras e monopólios assinalados pela teoria da dependência e outras mais referendam e denunciam o espólio praticado contra o continente latino-americano durante séculos. Entre os instrumentos utilizados para sua efetiva prática e permanência identificamos um legado epistemológico do eurocentrismo a nos coibir de compreender o mundo a partir do mundo em que vivemos e das nossas epistemes - saberes e conhecimentos, uma vez que,

O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos modos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens (Porto-Gonçalves, 2005, p. 3).

A *colonialidade do ser*, segundo Fleuri (2015), é o que se exerce por meio da subalternização e desumanização dos sujeitos colonizados, na medida em que o valor humano,

faculdades cognitivas, conhecimentos e cultura que constituem e organizam o território e territorialidades destas pessoas são desacreditados pela sua cor, etnia, gênero, religiosidade ou raízes ancestrais. A colonialidade do ser:

[...] naturaliza a escravidão e servidão, legitima o genocídio em nome do progresso e banaliza a violência, desigualdade e injustiça. A colonialidade do ser emerge da colonialidade do poder gerido pelo Estado moderno e da colonialidade do saber liderada pela ciência moderna. O ser europeu emerge junto com a invenção do Outro, que pode e deve ser conquistada, domesticada e explorada (Silva, 2017, p. 488).

Ocorre “quando alguns seres se impõem aos outros, exercendo assim o controle e busca de diferentes subjetividades como mais uma dimensão os padrões de racialização, colonialismo e dominação” (Walsh, 2008, p. 105). Para Maldonado-Torres (2007), a colonialidade do ser se refere então, a experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem. Isto é:

A ciência (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem; os idiomas não são apenas fenômenos “culturais” nos quais as pessoas encontram sua “identidade”; Estes também são o lugar onde o conhecimento está inscrito. E se as línguas não são coisas que os seres humanos têm, mas algo que são, então a colonialidade do poder e do conhecimento gera, a colonialidade do ser (Mignolo, 2003, p. 669).

A colonialidade da natureza e da própria vida, também chamada de *colonialidade do viver*. Fleuri (2015) destaca que com

base na divisão binária natureza/sociedade se nega a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais, descartando o mágico-espiritual-social que dá sustentação aos sistemas integrais de vida e de conhecimento dos povos ancestrais. A estreita ligação dos povos tradicionais ao espaço de vida é peculiar e intensa. Além de o território ser uma fonte de recursos para sua sobrevivência ele é “ocupado’ de forma ainda mais intensa através da sua apropriação simbólico-religiosa” (Costa, 2004, 72). Assim, “o desacreditar esta relação holística com a natureza, tecida pelos povos ancestrais, é a condição que torna possível desconsiderar os modos de ser, de conhecer e de se organizar destes povos e, assim, subalternizá-los e sustentar a matriz racista que constitui a diferença colonial na modernidade” (Fleuri, 2015, p. 38).

O processo colonizador e concepção de desenvolvimento implantados na região andina, estudado por Denise Arnold (2008), contribui para uma leitura, análise e postura críticas em relação ao movimento nominado como desenvolvimentismo²⁵ na busca por referenciais em favor desconstrução e/ou negação, ou seja, movimentos/processos de/em decolonização. Os estudos da autora propõem a valorização do conhecimento das populações originárias; *voz e vez - espaço e lugar* aos sujeitos; exclusão do uso de pressupostos e modelos hegemônicos em detrimento da presença e utilização de *saberes e conhecimentos* – formas de *ser, pensar e viver* diferentes.

A decolonização do desenvolvimento também se opõe à *Colonialidade da Natureza e da Vida*, que conjugado a

25 Para Ricardo Bielschowsky (2000, p. 247) desenvolvimentismo é todo e qualquer tipo de política econômica, com participação ativa do Estado, que tenha como eixo central o crescimento da produção industrial com vistas ao aumento do consumo. São palavras do autor “[...] o desenvolvimentismo é o projeto de industrialização planejado e apoiado pelo Estado”.

Colonialidade do Poder, Saber, Ser postula e assume uma divisão binária natureza/sociedade negando a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais, descartando-se o mágico-espiritual-social que dá sustentação aos sistemas integrais de vida e de conhecimento dos povos ancestrais.

A promessa de desenvolvimento, modernidade, progresso, fazem crer que se pode alcançar um “melhor nível de vida” e que os recursos naturais são condição chave para se lograr este intento. Esta visão reducionista, antropocêntrica e individualista, reduziu a crise estrutural a uma crise econômica. A urgência de uma resposta ao modelo econômico vigente, desde a cosmovisão dos povos indígenas originários, nada mais e que uma nova forma de vida sustentada no equilíbrio, harmonia e respeito à vida (Alcantara; Sampaio, 2017, p. 6).

Na América Latina e Caribe mais que hibridismos há que se reconhecer de que há pensamentos que aprenderam a viver entre lógicas distintas, a se *mover* entre diferentes códigos e, por isso, mais que do que identificar a existência de e/ou restringir suas leituras e práticas nas sociedades multiculturais, se faz mister decodificar e assumir seus processos e epistemes interculturais.

O multiculturalismo é uma problemática que suscita enormes polêmicas. Maldonado-Torres (2019, p. 433) ressalta que o “multiculturalismo esconde, assim, um multi-racismo mais profundo que apenas reconhece o direito à diferença quando as pessoas estão bem domesticadas pelo capitalismo, pela economia de mercado e pelos ideais liberais de liberdade e igualdade”.

O termo *multicultural* tem sido utilizado como uma categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica, para indicar uma realidade de convivência entre diferentes grupos culturais em um mesmo contexto social. Pode incorrer no risco de considerar os diferentes grupos apenas em objetos de estudo e não *sujeitos* que buscam o reconhecimento de seus direitos violados historicamente, perpetuando nas sociedades, através de ações políticas estruturas desiguais baseadas nas diferenças culturais (Fleuri, 2004).

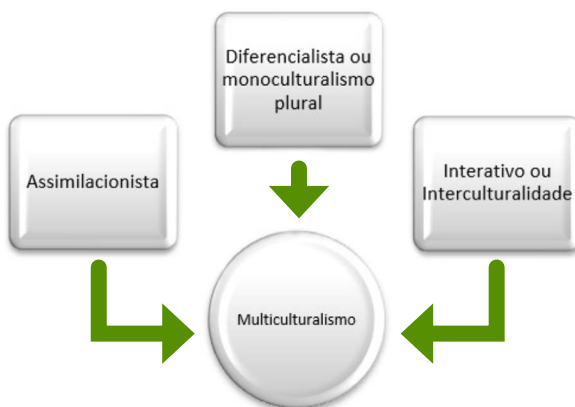
A multiculturalidade, enquanto termo passou a ser compreendido como “indicador da realidade de coexistência de diversos grupos culturais na mesma sociedade enquanto o termo interculturalidade servia para indicar o conjunto de propostas de convivência e de relação democrática e criativa entre culturas diferentes” (Fleuri, 2009, p. 39). O autor ainda argumenta que a educação multicultural pode ser abordada sob duas perspectivas distintas, a primeira como movimento em prol da equidade social. Enquanto a segunda contempla uma abordagem curricular como contraposição alternativa à abordagem monocultural ainda vigente (Fleuri, 2009). É recente a interação com estudos que buscam representar polifonicamente a polissemia dos desafios e das propostas emergentes como as expressões inter/multicultural (utilizada por Stoer e Cortezão, 2001) e intertranscultural (utilizada por Padilha, 2004). A expressão inter/multicultural se referem ao conjunto de movimentos que propõem não só o respeito mútuo às especificidades de cada grupo cultural, mas também à relação e à interação entre eles. O termo transcultural se relaciona à ideia de encontrar os valores que sejam comuns às diferentes culturas e que possibilitem criar uma base de entendimento que considere essas especificidades (Fleuri, 2009, p. 39).

Segundo Coppete (2007), o prefixo *inter* marca reciprocidade, interação, intercâmbio, a ruptura do isolamento e, ao mesmo tempo, indica separação, interposição e diferença. Refere-se, portanto, a um processo dinâmico marcado pela reciprocidade de perspectivas que podem ser entendidas como representações sociais produzidas em interação.

Candau (2013) ao tratar sobre o multiculturalismo o distingue em duas abordagens que considera fundamentais: uma descritiva e outra propositiva. A primeira reconhece que “vivemos em sociedades multiculturais” em que as “configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural” (Candau, 2013, p. 19). A segunda propositiva entende o multiculturalismo para além de um dado da realidade, mas, como “uma maneira de atuar, intervir, de transformar a dinâmica social” (Candau, 2013, p. 20).

Nesta perspectiva, Candau (2013) se refere a três abordagens do multiculturalismo, conforme figura a seguir:

Figura 17 - Abordagens do Multiculturalismo



Fonte: A autora (2021), a partir de Candau (2013).

Faz-se necessário retomar estas abordagens para compreender como um termo simples pode ser usado para reproduzir subalternizações e naturalizações. A abordagem assimilacionista parte da afirmação de que “vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo. Nesta sociedade não existe igualdade de oportunidades para todos/as” (Candau, 2013, p. 20). A política assimilacionista de perspectiva prescritiva:

[...] vai favorecer que todos/as se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se integrar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica (Candau, 2013, p. 20-21).

O multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural, parte da afirmação de que:

quando se enfatiza a assimilação termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la. Propõe então colocar a ênfase no reconhecimento das diferenças. [...] afirma ser necessário garantir espaços próprios e específicos em que estas se possam expressar com liberdade, coletivamente. [...] Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros apartheid socioculturais (Candau, 2013, p. 21-22).

Se observarmos as sociedades veremos que estas duas perspectivas ou abordagens são bem presentes e muitas vezes convivem de maneira tensa e conflitiva. A abordagem de um “multiculturalismo aberto e interativo que acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção

de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidades” (Candau, 2013, p. 22). Esta abordagem permite e requer pensar a interculturalidade para além da multiculturalidade.

Enquanto o multiculturalismo apenas reconhece as diferenças, a interculturalidade as reconhece e propõe o diálogo. A perspectiva intercultural, ou *interculturalidade*, é uma *forma de abordar* as sociedades multiculturais a partir de seus *encontros e desencontros*, ou seja, de suas particularidades, epistemes, relações e interações em uma dinâmica coletiva nas mais diferentes áreas da sociedade, como a política, ética, filosófica, social, jurídica, teológica, educacional, entre outras. Segundo Candau (2004), a interculturalidade é um movimento, que (*pró*)voca, fomenta e orienta processos com base no reconhecimento do *direito à diferença* e à *luta contra todas as formas, de discriminação e desigualdade social*. Busca promover relações dialógicas e dignas – autonomia e/m espaços de liberdade entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade.

No entanto, a América Latina e Caribenha além de marcada pelas diversidades, é marcada pelas constantes crises econômicas. E estas crises evidenciam ainda mais as desigualdades. Mas, qual a origem da desigualdade? Por que as sociedades são tão desiguais? Bom, para compreender isto, recorremos a Rousseau. Pois, ele problematizou a desigualdade, concebendo na espécie humana dois tipos de desigualdades, uma que chamou de natural ou física e outra que pode ser chamada de desigualdade moral ou política. A primeira “porque é estabelecida pela natureza e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito ou da alma” (Rousseau, 2017, p. 29). Enquanto a segunda é:

porque depende de uma espécie de convenção e que é estabelecida ou pelo menos autorizada pelo consentimento dos homens. Esta consiste nos diferentes privilégios de que gozam alguns em prejuízo dos outros, como ser mais ricos, mais honrados, mais poderosos do que os outros ou mesmo fazer-se obedecer por eles (Rousseau, 2017, p. 29).

Isto gerou consequências muito sérias, “sucendendo o direito à violência, a natureza foi submetida à lei” (Rousseau, 2017, p. 30). Ou seja, ao direito do europeu sobre os povos originários, do ser humano civilizado sobre o humano “selvagem”, do colonizador sobre os colonizados, dos homens sobre as mulheres, dos ricos sobre os pobres, do urbano sobre o rural, do cristão sobre outras religiosidades...

“A partir da Revolução Industrial, e sobretudo a partir dos trabalhos de Karl Marx (1818 – 1883), a questão da desigualdade social e da redistribuição de renda é tratada quase sempre em termos de oposição entre capital e trabalho, lucros e salários, patrões e empregados” (Piketty, 2015, p. 34). Ainda de acordo com o autor, “a fonte fundamental da desigualdade seria, portanto, a distribuição desigual da propriedade do capital” (2015, p. 34).

A atual desigualdade estrutural da região da América Latina e Caribe tem suas raízes na colonização de cinco séculos, quando se estabeleceram indústrias extrativas formais e informais injustas, que começaram a promover altos níveis de desigualdade e exclusão social.

Quando se trata da colonialidade, importante considerar que este conceito é entendido em outros âmbitos para além do poder. A matriz colonial do poder é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados (Mignolo, 2003). Deste modo, faz-se urgente e necessário romper com estas lógicas coloniais,

em busca de identidades que convirjam para existência, reconhecimento e acolhimento do plural, sem estabelecimento de padrões, faz surgir à necessidade de se pensar outras lógicas.

A decolonialidade²⁶ constitui-se em uma forma de pensar, produzir e valorizar conhecimentos que não correspondam à lógica da colonialidade, do mesmo modo que busca afastar pressupostos e teorias eurocêntricas. Mignolo (2007) adverte que para uma teoria ser verdadeiramente decolonial é preciso possuir uma desobediência política e epistêmica. Azibeiro (2006, p. 86-87) chama a atenção para necessidade de se desconstruir a relação de subalternidade, isto é:

[...] transformá-la em relação de reciprocidade, não como um pacífico, conciliador e amorfo face a face, mas como a potenciação dos paradoxos, das contradições, explodindo na construção de significados e processos de subjetivação diversos dos habituais, porque plurais, polissêmicos – implicando muitas vezes a transgressão, ou subversão, significada como crítica e mudança de modos de entendimento e ação. Essa transgressão, em geral, pode significar introduzir – ou perceber – o inusitado, o inesperado em nossas ações e reações, levando à reflexão e à tomada de posição, pelo deslocamento de significados enrijecidos, cristalizados.

Para tanto, há que se decolonializar referenciais e práticas que cristalizam o poder, o saber, o ser e o viver colonizando territórios e territorialidades humanas. Pois, assim como a

26 [...] ‘decolonial’ não pode ser confundida com ‘descolonização’. Em termos históricos e temporais, esta última indica uma superação do colonialismo; por seu turno, a ideia de decolonialidade indica exatamente o contrário e procura transcender a colonialidade, a face obscura da modernidade, que permanece operando ainda nos dias de hoje em um padrão mundial de poder (Ballestrin, 2013).

colonialidade se organiza a partir destes eixos, a decolonialidade também precisa ser estudada a partir desses eixos/dimensões para ser compreendida.

Figura 18 - Eixos da Decolonialidade



Fonte: A autora (2021), a partir de Fleuri (2015).

Nesse sentido, tomamos como referência o texto de Fleuri (2015, p. 38-42) para explicar, em diálogo com vários autores, as dimensões da decolonialidade:

Decolonializar o poder – Diferentes movimentos sociais, que se articulam no mundo atual, vêm desenvolvendo estratégias decoloniais, no sentido de desconstruir dispositivo de “raça” em que se fundamenta a matriz de dominação e exploração colonial. Os povos originários reconhecem criticamente os processos de subalternização a que foram submetidos historicamente e assumem as lutas por fortalecer suas identidades e autogerenciar seus territórios (Esquit, 2010). Há, portanto, a necessidade de se desenvolver novas perspectivas de poder, que desconstruam a lógica do mercado e da hegemonia capitalista e visam à construção de relações

democráticas participativas, fundadas na justiça social e coerentes com os interesses do conjunto da humanidade e com a autonomia de cada grupo sociocultural.

Decolonializar o saber - A decolonização do saber, verifica-se que as significações racistas atribuídas aos povos originários condicionam a interação intercultural entre os saberes tradicionais e os saberes ocidentais (Calderoni, Nascimento, 2012). Torna-se, pois, necessária uma ressignificação epistemológica do conhecimento, que desconstrua o pressuposto moderno colonial da “universalidade” das “ciências” e considere as complexidades e as ambivalências produzidas no encontro entre os diferentes saberes e culturas (Orço, Fleuri, 2010).

Decolonializar o ser - Do ponto de vista do ser, a perspectiva educacional dialógica e intercultural favorece a inclusão ativa de sujeitos socialmente subalternizados ou marginalizados, tanto do ponto de vista étnico, quanto das diferenças geracionais e de gênero, ou das diferenças físicas e mentais (Fleuri, 2015).

Decolonializar o viver - A decolonização do viver demanda o entendimento e a valorização da relação holística tecida pelas cosmovisões dos povos ancestrais, ao mesmo tempo em que o reconhecimento e a convivência entre matrizes culturais e religiosas diferentes no contexto multicultural (Fleuri, 2015). A construção da democracia e da justiça social implica em formar cidadãos capazes de viverem solidariamente. Neste sentido, é importante desenvolver os princípios da tolerância, da reciprocidade e do civismo, para se lidar educativamente com os frequentes focos de tensão e de discriminação relacionados à diversidade cultural e religiosa (MILOT, 2012). De acordo com Grigorov e Fleuri (2012), o reconhecimento da complexidade do fenômeno religioso,

como sistemas integrais de vida e de conhecimento, permite entender também a contribuição que as culturas dos povos ancestrais oferecem para a formulação de estratégias socioeconômico-político-ambientais.

Os quatro eixos da decolonialidade precisam ser percebidos na vida como um todo, em sua multiplicidade de áreas, portanto, também na educação. E nela, identificamos a Educação Superior cuja história embora marcada majoritariamente por processos de colonialidade, na atualidade apresenta registros e ações em busca de outras lógicas subsidiadas com outras episte(me)todologias em diferenciados *exercícios decoloniais*. Como os movimentos da interculturalidade que reconhece, acolhe e dialoga com os diferentes e as diferenças.

Trata-se de elaborar e mobilizar formas de saber, poder, ser e viver que possam garantir a convivência de *todos* os seres humanos com a natureza e entre si, para além de dispositivos e de estruturas de dominação sociocultural e de destruição sistemática da natureza, vigentes no atual contexto mundial (Fleuri, Coppete, Azibeiro, 2009, p. 31).

Ou como a Interversidade já presente em alguns países - proposta que busca romper com a lógica do UNI-versal para ser e viver a INTER-versidade. Isto se aproxima do que Fleuri (2003) pontua, ou seja, “perspectivas que interagem e que não podem ser reduzidas por um único código e um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente”. Afinal “até hoje, as universidades e a vida acadêmica do continente nada mais foram do que “eco de uma vivacidade alheia” (Hegel), um “anatotismo” alienante e alienado, a serviço de uma elite *occidentofica* e renegada com a miscigenação e a indianidade de seu mundo” (Estermann; Tavares, 2015, p. 73).

E com isto, naturalizando ou até mesmo transformando os diferentes, as diferenças em inimigos para persegui-los, excluí-los. Tema que será abordado a seguir.

3.3 DIFERENTES, DIFERENÇAS E DIVERSIDADES CULTURAIS: REVISITANDO E RESSIGNIFICANDO CONCEITOS NUMA MIRADA PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE

No intuito de romper com as lógicas coloniais, em busca de identidades que convirjam para existências, reconhecimentos e acolhimentos do plural, sem estabelecimento de padrões, faz surgir à necessidade de se pensar outras lógicas. Ao reconhecer as identidades se está demarcando as diferenças. Pois, a ênfase nas identidades resulta, também, na ênfase das diferenças.

As diferenças não são uma obviedade cultural nem uma marca de “pluralidade”; as diferenças se constroem histórica, social e politicamente; não podem caracterizar-se como totalidades fixas, essenciais e inalteráveis; as diferenças são sempre diferenças; não devem ser entendidas como um estado não-desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade; as diferenças dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas – e não simplesmente como diferenças formais, textuais ou lingüísticas (sic.); as diferenças, ainda que vistas como totalidades ou colocadas em relação com outras diferenças, não são facilmente permeáveis nem perdem de vista suas próprias fronteiras; a existência de diferenças existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgado da normalidade (Skliar, 1999, p. 22-23).

Se as diferenças não são uma obviedade porque tratá-las com indiferença? Lunardi (2004, p. 14), adverte que na instância do poder disciplinar, a diversidade acaba instituindo mecanismos que permitem definir aqueles que se encontram na norma e os que estão fora dela, para assim normalizá-los e fazer possível a convivência com o diferente. E isto passa a ser preocupante e perigoso, pois poderá gerar indiferenças, preconceitos e violências para com o Outro. Uma vez que “a ignorância sobre o outro, que é o diferente de nós mesmos tem sido uma fonte eterna de conflitos e tem gerado a discriminação, em alguns casos até a eliminação física, durante a história de nossa humanidade” (Gonzales, 2012, p. 213). Romper a lógica da ignorância uma das funções da educação, no sentido de pensar num senso crítico, pensar outras logicidades.

O “processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significados” é entendido por Castells (1999, p. 22) como identidade. Deste modo, por um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas. Assim, a identidade é invocada quando “[...] um grupo reivindica uma maior visibilidade social face ao apagamento a que foi, historicamente, submetido” (Novaes, 1993, p. 25).

A identidade é formada ao longo do tempo, através de processos inconscientes, isto é, não é algo inato, existente na consciência no momento do nascimento (HALL, 2003). A identidade é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais se é representado ou interpelado nos sistemas formais. Compreender as identidades implica definir algo que não é fixo e não pode ser sistematizado, trata-se de um deslocamento com relação à racionalidade moderna.

Segundo Oliveira e Wickert (2016, p. 322), “todo espaço de diversidade é também um tempo/lugar de e para a alteridade. O ser outro como um *diferente* nas *diferenças* é o ethos da diversidade cultural – viver a cultura dos diferentes, das identidades e das construções subjetivas e intersubjetivas”. Mas, quem são os Outros²⁷?

Os Outros são os que se confrontam com as perspectivas etnocêntricas de ver o mundo. São aqueles que em geral foram subalternizados, em geral grupos etno-raciais, indígenas e afroamericanos, afrobrasileiros... os “Outros” são os diferentes “muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles” (Candau, 2013, p. 31). Temos uma tendência de esquecer, ignorar que “‘nós’ somos o ‘outro’ para a outra cultura. [...] Como podemos entender o ‘outro’ se não somos o outro?” (Panikkar, 2002, p. 47).

O totalmente Outro é:

aquele(a) que não pode ser tematizado e nem compreendido pela linguagem, mas acolhido e tornado hóspede no ethos da alteridade. Na América Latina o totalmente Outro é aquele(a) que persiste e resiste contra as culturas hegemônicas eurocêntricas da exploração e extermínios das culturas nativas sobreviventes até os nossos tempos atuais (Oliveira, Wickert, 2016, p. 322).

27 O termo “Outro” (com a inicial em maiúsculo) quer representar os “Outros” e “Outras”, que para Levinas (2005), representa aquele que não pode ser contido, que conduz para além de todo contexto e do ser. O Outro não pode ser reduzido a um conceito; é *rosto*, presença viva que interpela, convoca, desafia e constrói (Fleuri et al., 2013, p. 13).

É “necessário reconhecer o outro como pessoa humana portadora, justamente na sua diferença, de uma dignidade inviolável [...]” (Fornet-Betancourt, 2001, p. 264). Afinal, “o reconhecimento do outro traduz-se no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade” (BRASIL, 2001, p. 16).

O Outro é naturalmente o diferente com as suas diferenças – é o público e o privado a nos interpelar em contínuo. O Outro não é uma escolha, mas uma exigência e necessidade de reconhecimento e respeito como Outro diferente de mim. O Outro rompe com a mesmidade e com a homogeneidade instaurando a heterogeneidade, o espontâneo, o inusitado (Oliveira, Wickert, 2016, p. 323).

No entanto, uma parcela significativa da sociedade passa a compreender e definir os “Outros” como os maus, falsos, bárbaros, ignorantes, terroristas... que precisam e devem ser eliminados, neutralizados, silenciados, dominados ou subjugados pelos bons, verdadeiros, autênticos, civilizados, cultos, defensores da liberdade e da paz (Candau, 2013). E assim, “o outro como fonte de todo o mal” nos impele à xenofobia (ao sexismo, a homofobia, ao racismo etc.) - (Duschatzky; Skliar, 2007, p. 135).

Mas, afinal como pode ser visto o Outro numa perspectiva de linguagens colonizantes e colonizadoras?

O outro diferente funciona como o depositário de todos os males, como o portador das falhas sociais. Este tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre; a violência, do violento; o problema de aprendizagem, do aluno; a

deficiência, do deficiente; e a exclusão, do excluído (Duschatzky; Skliar, 2007, p. 123).

Portanto, o encontro com o Outro é inevitável e não permite que se estabeleça uma atitude de indiferença, pois:

O outro, que é sempre exterioridade em relação a mim, transborda toda totalidade e é livre de qualquer amarra ontologizante. Por isso, a relação que se estabelece é uma relação de respeito e de escuta, que não busca uma mera compreensão do outro a fim de simplesmente dominá-lo²⁸. O outro se apresenta como realidade infinita (Rosa, 2011, p. 134).

28 Na obra “O Crisântemo e a espada: padrões da cultura japonesa”, Ruth Benedict (1988) registra uma tentativa de mostrar os elementos culturais mais peculiares e marcantes do Japão. O livro retrata a opinião de diversos japoneses que viviam nos EUA, uma vez que Benedict não podia ir até o Japão, pelo fato de estar havendo a Segunda Guerra Mundial. Benedict, que inicia seu trabalho de pesquisa em junho de 1944, num momento em que a guerra trazia opiniões diversas, seja dos americanos que achavam que a guerra com o Japão demoraria e dos japoneses, que por sua vez, mesmo tendo várias derrotas durante a guerra, não as divulgava oficialmente. Além dos problemas logísticos, estratégicos e de sobrevivência, havia uma questão crucial muito mais complexa no conflito: os hábitos, condutas, modos de agir e de pensar eram totalmente diferentes entre si, profundamente *singulares*, o que impossibilitava as possibilidades de interpretação do inimigo: eram duas culturas diferentes – a ocidental e a oriental. Portanto, tratava-se de uma *guerra cultural*. Cecchetti, Oliveira e Hardt (2013, p. 205-207) sintetizam a obra de Benedict. A autora “foi compreendendo que cada povo é *fenomenalmente estranho, diferente*, e esta *singularidade* se manifesta na vida diária, cotidiana, pois “a maneira como um homem se sente ou pensa tem alguma relação com a sua experiência” (Benedict, 1988, p. 17). Os aspectos aparentemente mais isolados, a economia, estruturas familiares, ritos religiosos, relações de poder, entre outros, engrenam-se numa relação sistemática entre si: Uma sociedade humana precisa preparar para si mesma um projeto de vida, aprovando

Nesta realidade infinita do Outro, é possível perceber que: “Ser é ser diferente, ser diferente é não-ser o mesmo”

modos determinados de enfrentar situações, modos de determinados de mensurá-los. Os componentes dessa sociedade consideram essas soluções como as bases do universo. Integram-nas, por maiores que sejam as dificuldades. Aqueles que aceitaram um sistema de valores, através do qual vivem, não podem conservar por muito tempo um setor segregado de suas vidas, onde vivam e procedam de acordo com um conjunto contrário de valores, a menos que se exponham à ineficiência e ao caos. [...] Os dogmas religiosos, as práticas econômicas e a política não se mantêm represados em pequenos reservatórios estanques, porém transbordam sobre suas fronteiras, misturando inevitavelmente suas águas, umas com as outras (Benedict, 1988, p. 18). Ruth aprendeu que uma das desvantagens do século XX (e por que não do século XXI?) é que ainda “temos as noções mais vagas e bitoladas” sobre a cultura do *Outro*. E, *carecendo deste conhecimento*, cada pessoa/grupo pode compreender e representar erroneamente as outras pessoas/grupos. “As lentes através das quais uma nação olha a vida não são as mesmas que outra usa” (Benedict, 1988, p. 18). Por isso, a autora diz que é muito difícil “ser consciente com os olhos através dos quais olhamos”, pois em questão de *óculos*³, geralmente aqueles que os usam desconhecem a *fórmula* de suas lentes, daí, tampouco “poderemos esperar que as nações analisem suas próprias perspectivas do mundo” (Benedict, 1988, p. 19-20). Nesse sentido, é possível dizer que cada cultura utiliza uma *lente* – uns *óculos*, pelos quais não apenas vê a realidade, mas por ela constrói o *seu* mundo. Por isso, Ruth Benedict (1988) afirma que é preciso ser *generoso* para se enxergar as diferenças, pois as pessoas e o mundo não se constituem como “cópias de um mesmo molde” e, ao mesmo tempo, ser *firme* para defender que essas diferenças continuem a existir para que a humanidade não pereça. Assim, é preciso reconhecer o direito do Outro *olhar* o mundo a partir de suas próprias *lentes*, sem impor um modo único de ver, pois isto seria como disseminar a *cegueira* em larga escala. A defesa de um único *ponto de vista* representa o fechamento de inúmeras outras possibilidades de *olhar* a realidade, a partir de outros ângulos, matizes e horizontes – outras formas de concretizar a existência humana”.

(Carbonari, 2010, p. 174). Ou seja, enquanto a mesmice preenche, a alteridade abre(-se), assim a alteridade “abriga o humano como construção do ser humano, mais humano” (Carbonari, 2010, p. 174, grifo nosso). Neste sentido, Freire (2019, p. 136) também destacou:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível (Freire, 2019, p. 136).

O respeito passa a ser não uma opção, mas, um princípio. E o diferente é aquele que, segundo Oliveira (2003, p. 166): “que anda diferente, que fala diferente, que vê o mundo com outros olhos, que tem cor da pele diferente, que crê de modo diferente, que deseja e se identifica de outro modo, que pertence a outra cultura, a outra geração ou a outro grupo social”. E, portanto, precisa ser acolhido, não classificado, rotulado em estereótipos.

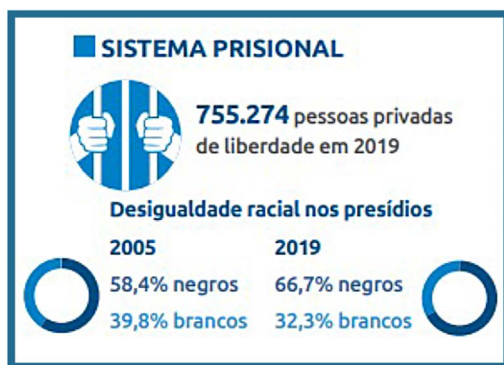
Riske-Koch e Wickert (2020, p. 95) destacam que “a alteridade é a capacidade de conviver com o outro que é diferente e de proporcionar um olhar para este outro a partir das diferenças”. Assim, significa que eu reconheço o outro também como sujeito de iguais direitos, embora os seres humanos tenham sido continuamente condicionados a manter-se

extremamente fixados na valorização das suas diferenças individuais (Riske-Koch, 2007).

Portanto, a alteridade busca a superação da indiferença, uma vez que a “indiferença é marca de um tempo que já não tem espaço para o outro; de um sem-tempo do outro, cheio do mesmo” (Carbonari, 2010, p. 174). A diferença é marco de uma compreensão plural do humano e de sua realização.

No espaço do biopoder, tudo o que perturba a ordem social deve ser eliminado – talvez seja por isso que, “no reino do biopoder, a diferença é por demais nociva e precisa ser eliminada” (Gallo; Souza, 2002, p. 51). Os mapas e gráfico a seguir evidenciam que as diferenças de etnia, gênero entre outras continuam sendo tratadas com desigualdade e consideradas como nocivas, logo precisam ser eliminadas. Isto é facilmente perceptível quando observamos os dados entre os anos 2000 e 2017:

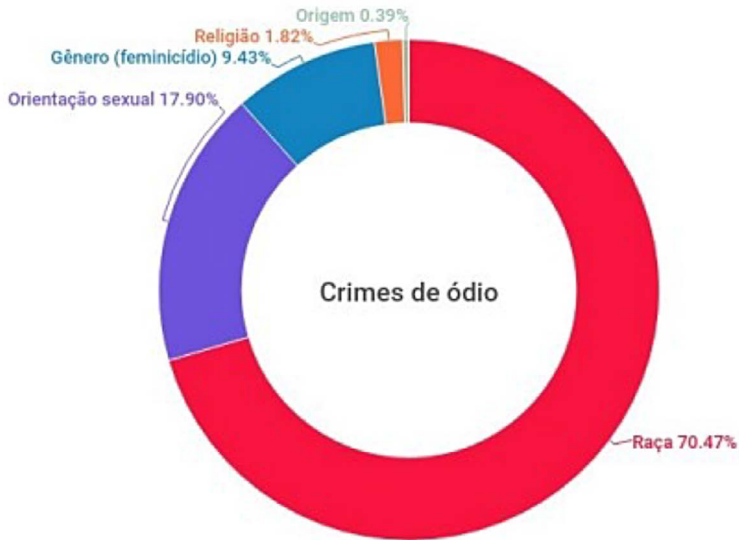
Figura 19 - A cor dos presidiários brasileiros



Fonte: Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2020.²⁹

29 Disponível em <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/anuario-14-2020-v1-interativo.pdf> Acesso em 15 dezembro de 2021.

Gráfico 2 - Crimes de ódio no Brasil 2018



Fonte: Words Heal The World³⁰ (2019).

Como vimos uma parcela da sociedade brasileira ainda tem dificuldades de aceitar, reconhecer e conviver com as diferenças³¹. Tendem a não compreender que elas são inerentes aos seres humanos. Há uma propensão de se estabelecerem categorizações e atribuir-se identidades, fixando uma demarcação social – quem é quem, ou ainda, o que seria bom e aceitável socialmente, ou não (Riske-Koch, 2007).

30 Disponível em <https://www.wordshealtheworld.com/wp-content/uploads/2019/10/HATE-MAP-IN-PORTUGUESE.pdf> Acesso em 15 dezembro de 2021.

31 Retomamos aqui parte da reflexão realizada na pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/FURB (Riske-Koch, 2007).

Esse movimento de demarcação social sinaliza uma tomada de posição frente às diversidades, que tende a uma possível postura de inclusão ou exclusão, de acolhida ou de rejeição, ou ainda de *in-diferença*.

Esta acolhida será sempre movida por algum motivo, interesse ou muitos motivos, que pode nos levar tanto a posturas e práticas decolonizantes e interculturais, quanto a posturas e práticas colonizantes e monoculturais, sempre dependerá do motivo e interesse que a move. Do mesmo modo, a rejeição que igualmente é movida por um motivo, interesse ou uma necessidade pode gerar posturas e práticas colonizantes e monoculturais. Neste sentido, é necessário “superar o monoculturalismo, isto é, a imposição do olhar hegemônico, em vez de aceitar uma revisão que incorpore o olhar dos outros” (Salas Astrain, 2010, p. 56).

Logo, reconhecer as diferenças não é relativizá-las, tampouco naturalizá-las quando tratadas com in-diferença. Atitudes de in-diferença podem ocorrer quando a diferença é contemplada também como deficiência, propiciando deste modo a xenofobia e a vitimação, levando a viver a *diferença* como *in-diferença*, onde o outro é reconhecido apenas como um ser distinto de mim e que por ser assim inibe totalmente minha preocupação com relação a sua alteridade (Villa, 2000).

“A identidade e a diferença apresentam-se como princípios do pensamento” (Sidekum, 2016, p. 146), que nos impulsionam a distinguir estes dois importantes conceitos: “Identificar’ significa reconhecer um objeto através de determinação de invariáveis, isto é, características que determinam as coisas na sua mesmidade, na sua unidade, e na sua individualidade, como tal, durante o tempo de sua existência”. Ao passo que “diferenciar significa estabelecer variações que

não são determinantes a um objeto como indivíduo, mas que determinam uma mínima lógica que pressupõe um preparo de informações como racionalização primeira e originária da natureza” (2016, p. 146).

O autor ainda afirma que “a diferença é de essência e manifesta-se no plano visível das próprias coisas” (Sidekum, 2016, p. 146). Por este motivo é tão necessário o reconhecimento das diferenças que se dá através de atitudes de respeito, pois quando este não acontece temos consequências que afetam as pessoas, aí se tem “a exclusão, por meio do não respeito e desprezo para com as diferenças” (Riske-Koch, Fleuri, 2019, p. 35). Então:

[...]. Por um lado, atitudes de respeito às diferenças podem gerar valorização, dignidade, autonomia, ou seja, espaços de ação, legitimando e promovendo as singularidades presentes na pluralidade. Por outro lado, atitudes de não respeito às diferenças podem gerar o oposto: relegar, discriminar, conflitar, quando não invisibilizar situações, ações e seres humanos (Riske-Koch, Fleuri, 2019, p. 35).

As identidades e diferenças estão relacionadas também com o pertencimento e o sentir-se pertencente (ou membro) de uma comunidade. O pertencimento é central na construção e potencialização de nossas identidades. Isto significa:

[...] cultivar determinados sentimentos que, por um lado, nos comprometem com a herança e a identidade da tradição na qual nos engajamos e, por outro, remetem a princípios que ultrapassam os limites dessa tradição particular (Salas Astrain, 2010, p. 10).

Tudo parece passar pela maneira de olhar, sentir e perceber os sujeitos em suas culturas e pelas leituras que se faz das diferenças e diversidades. As vivências são frutos de nossos olhares. Deste modo, o material produzido³² coletivamente pelos grupos de pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento – GPEAD/FURB e Mover/UFSC e publicado no ano de 2013, pela então, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI do Ministério da Educação – MEC apresenta uma reflexão aprofundada a partir do olhar e da importância do olhar. Integra o projeto as obras *Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver* (Fleuri et al., 2013) destinada para as/os educadoras/es e dois cadernos paradidáticos, destinados a estudantes do Ensino Fundamental, *As aventuras de Yara no Planeta Oculares: conhecendo, respeitando e convivendo com a Diversidade Religiosa e os Direitos Humanos* – vol 1 e 2 – Coordenados por Oliveira e Cecchetti (2013).

32 “Trata-se de uma publicação elaborada por um grupo de educadores, com formação em distintas áreas do conhecimento, e que, diariamente, trabalham, estudam e pesquisam as temáticas da diversidade religiosa e dos direitos humanos no cotidiano escolar da educação básica” (DPEDHUC/SECADI/MEC, 2013, p. 08).

Figura 20 - As aventuras de Yara no Planeta Oculares: conhecendo, respeitando e convivendo com a Diversidade Religiosa e os Direitos Humanos (capa)



Fonte: FLEURI; et al. (2013).

O fio discursivo deste projeto se dá a partir da obra *Ensaio sobre a cegueira* de Saramago (1995) que metaforicamente nos provoca, convoca e desafia a refletirmos sobre o que significa a habilidade de enxergar, explorando a sutil diferença entre *olhar* e *ver* (Fleuri et al., 2013), além destes - reparar. Segundo os autores, “a primeira, uma habilidade possível e, a segunda, uma observação mais atenciosa, detalhada [...] “*se podes olhar, vê. Se podes ver, repara*”, pois reparar é mais do que ver, implica alargar e aprofundar o entendimento sobre o que se observa.” (2013, p. 12).

O material “*As aventuras de Yara no Planeta Oculares*” gira em torno das lentes pelas quais vemos o mundo. Esses cadernos apresentam,

de modo criativo e inovador, as aventuras de uma adolescente chamada Yara que, ao sofrer discriminação em sua própria terra, foi convidada por seus pais a fazer uma viagem até a casa de seus avós. Durante o caminho, convive e dialoga com diversos grupos culturais e descobre que, em cada tempo e lugar, as pessoas constroem e organizam suas vidas, a partir de um modo próprio de ver o mundo (DPEDHUC/SECADI/MEC, 2013b, p. 4).

Yara descobre que “neste planeta há espaço e lugar para todas as pessoas com diferentes cores de óculos. Todas elas têm direito à liberdade de pensamento, consciência e crença” (Oliveira, Cecchetti, 2013, p. 55). No nosso planeta igualmente se fazem necessários projetos que contemplem e respeitem a diversidade. Afinal, já vimos que projetos hegemônicos ocultam a diferença e a estigmatizam.

Quando nomeadas, as diferenças sempre serão a partir de um lugar, um “determinado lugar este que se coloca como referência” (Louro, 1997, p. 47), logo, tudo o que não é tomado como referência, ou seja, que não está no centro, está nas margens e é excluído. Porque quem é detentor da referência também o é do poder. Segundo Louro (1997, p. 43) é “no interior das redes de poder, pelas trocas e jogos que constituem o seu exercício, que são instituídas e nomeadas as diferenças e desigualdades”. Todavia, ela destaca que “serão sempre as condições históricas específicas que nos permitirão compreender melhor, em cada sociedade específica, as relações de poder que estão implicadas nos processos de submetimento dos sujeitos” (Louro, 1997, p. 53). Estas relações de poder são facilmente percebidas na história da educação superior ao reproduzirem as desigualdades sociais, invisibilizarem as diferenças.

O poder “é uma relação de poder” que segundo Foucault (2005a, p. 175), “não se dá, não se troca nem se retoma, mas, se exerce, só existe em ação”. Assim, “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (Foucault, 1979, p. 8). Por isto, o “poder deve ser analisado como algo que circula ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede” (Foucault, 2005, p. 183).

Assim como Foucault, Louro (1997, p.39) também enfatiza que “o exercício de poder sempre se dá entre sujeitos que são capazes de resistir”, pois, “lá onde há poder, há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder [...] a multiplicidade de pontos de resistência” (Foucault, 1988, p. 91). A resistência para Louro (1997, p. 40) seria “inerente ao exercício do poder”. Onde existe diferenciação está presente o poder, que consiste no processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas.

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra

“relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade (Pardo, 1996, p. 154).

Temos que nos (pre)ocupar quando as diferenças são tratadas como desigualdades e vice-versa. Santos (2003, p. 56) advertiu:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

As possibilidades da vida humana em conjunto, não se resumem nas variantes de viver a diferença na desigualdade. “A monocultura da naturalização das diferenças que escondem hierarquias das quais a classificação racial, étnica, sexual’... é a mais persistente” (Santos, 2006, p. 26). A produção de faltas, neste caso, é “inferiorizante, o que é uma alternativa desqualificada ao hegemônico, justamente por ser inferior” (Santos, 2006, p. 26). Já destacava Marín (2014, p. 25), “nunca antes a humanidade produziu tanta riqueza, porém nunca antes tanta desigualdade”.

Deste modo, “a construção da desigualdade que colocou o diferente “do outro lado, do lado de fora [...] pensou na exterioridade de cada lugar social, político, cultural e econômico” (Arroyo, 2010, p. 1406). Nos parece que a especificidade de cada grupo e pessoa passa a ser desconsiderada. Pensar em agir na e para a redução da desigualdade social tornou-se urgente e necessário, pois, reduzir a desigualdade não é somente

um imperativo para o desenvolvimento social e para a garantia dos direitos das pessoas; é também uma condição para a sustentabilidade do crescimento econômico.

Reconhecer a diversidade cultural como patrimônio comum da humanidade tem sido um desafio constante na América Latina e, particularmente no Brasil. A diferença cultural é “um processo de significação, através do qual, afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força” (Bhabha, 1998, p. 63). A diferença cultural trata de um processo de significação, pelo qual se produzem afirmações a respeito da própria cultura. Essas afirmações, por sua vez, constituem e engendram diferenças e discriminações pelo ser diferente, ao mesmo tempo em que estão na base da articulação de relações de poder e de práticas sociais muito concretas, de institucionalização, de dominação e de resistência (Riske-Koch, 2007).

Reagir diante das diferenças, “da alteridade faz parte da própria natureza das sociedades” (Thomaz, 1995, p. 430). É facilmente possível identificar ao longo da história como sociedades “reagiram de formas específicas diante do contato com uma cultura diversa à sua” (1995, p. 430). Até aí, tudo bem! O problema é quando esta reação vem acompanhada de estranhamentos. Este por sua vez pode se manifestar no preconceito, no etnocentrismo e de tantas outras maneiras.

O termo preconceito é definido por Bernd (1994, p. 9) como um “conceito ou opinião formados antecipadamente, sem a maior ponderação ou conhecimento dos fatos; julgamento ou opinião formada sem levar em conta os fatos que contestam”. Justamente porque o objetivo da categorização inerente ao preconceito não é o de conhecer e acolher o outro,

mas o de afirmar a superioridade de um grupo sobre o outro. Diangelo (2018, p. 43) afirma que o preconceito “é o pre-julgamento de outra pessoa com base nos grupos sociais aos quais ela pertença”. Ele consiste em “pensamentos e sentimentos, incluindo estereótipos, atitudes e generalizações baseadas em pouca ou nenhuma experiência, depois projetados em qualquer pessoa não integrante daquele grupo” (2018, p. 43). A autora ainda destaca que “todos os humanos têm preconceito; não podemos evitá-lo. [...] embora todos nós aprendemos na escola, nos filmes e com os membros de nossas famílias, professores e líderes religiosos a importância de não sermos preconceituosos” (Diangelo, 2018, p. 43).

O preconceito então, se constitui nas relações sociais pela maneira como elas se significam e são significadas. Enquanto atitude não é inato, é aprendido socialmente (Gomes, 2005). Ou seja, ninguém nasce preconceituoso: esta atitude se aprende na convivência social. Como já afirmava Mandela (1918-2013): “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.” O preconceito é ensinado e aprendido, uma forma de censura, que pode afetar a experiência identitária do sujeito, pois “é uma discursividade que circula sem sustentação em condições reais e fortemente mantidas por relações imaginárias atravessadas por um dizer que apaga (silencia) os sentidos e razões da própria maneira de significar” (Orlandi, 2000).

Riske-Koch e Fleuri (2019, p. 15) explicitam que o preconceito acrescenta aos modelos conceituais, isto é, estereótipos usados para definir os integrantes de outros grupos uma forte conotação emocional e afetiva. Deste modo, o preconceito tem a tendência de absolutizar valores que se transformam

em fonte de negação da alteridade, funcional ao processo de inferiorização e sujeição social. E isto pode induzir aos dogmatismos, responsáveis pela construção de imagens sectárias e reducionistas que permeiam as relações intergrupais. Um grupo tende a não admitir que outro grupo tenha o direito de decidir, pensar e ser de maneira autônoma, na medida em que a autonomia do Outro ameaça a sua vontade de poder e de domínio.

De acordo com Bhabha (1998), os estereótipos são justamente a materialização da forma discriminatória, são os reflexos da rejeição, do não exercício da alteridade. Os estereótipos negam a relevância que as diferenças, a heterogeneidade e as alteridades possuem no processo de constituição das identidades, pois, subjacente a esse conceito, está à pressuposição de sujeitos constituídos por identidades puras, limitados a um conjunto irreduzível de características (Riske-Koch, 2007).

Ao mesmo tempo, “[...] um estereótipo não é um estereótipo social até e a não ser que seja amplamente partilhado dentro duma entidade social” (Tajfel, 1982, p. 176). Estas entidades sociais muitas vezes são as instituições religiosas, as instituições educacionais como escolas e universidades. Na educação superior, o estereótipo pode ser percebido nos currículos, nos cursos oferecidos, nas campanhas de publicidade. E aí entra o desafio como desterritorializar estes espaços? O estereótipo preconceituoso não permite ver as manifestações específicas de cada cultura e isto pode gerar a desqualificação e negação da humanidade do outro (Thomaz, 1995). Estereótipo tende a constituir opiniões preconcebidas, que se difundem entre os integrantes de uma coletividade. É “uma tendência à padronização, com a eliminação das qualidades individuais e das diferenças, com a

ausência total do espírito crítico nas opiniões sustentadas” (Sant’ana, 2004, p. 57).

Por sua vez, o preconceito se aproxima do etnocentrismo, entendido “o estranhamento diante dos costumes de outros povos, a avaliação de formas de vida distintas a partir dos elementos da nossa própria cultura” (Thomaz, 1995, p. 430). O que não permite ver as manifestações específicas de cada cultura e isto pode gerar a desqualificação e negação da humanidade do outro (Thomaz, 1995). Tanto o etnocentrismo quanto o preconceito são perpetuados pela cultura constituída e delimitada pelo(s) grupo(s) que mantém o poder. Pois, “ao mesmo tempo em que se tornam visíveis manifestações e expressões culturais de grupos dominados, observa-se o predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa” (Silva, 1999, p. 85). Em todos os setores da sociedade perpassam olhares e leituras diferenciadas sobre as diferenças e os diferentes, mas também a insistência em manter as hegemonias dominantes.

Apesar de muitas vezes não ser explícito, o preconceito pode estar presente em um olhar, um gesto, um ato que, à primeira vista, parece ingênuo, porém está carregado de estigma, de ideias infundadas, geradas por anos de injustiça no processo de colonização e pós-colonização da nação (Ferreira, 2012, p. 333). Isto tem gerado graves problemas como pobreza, desigualdades sociais, déficits de trabalhos decentes, racismos, diversas formas de violências e crises econômicas, políticas e ambientais. Que por sua vez resulta na migração e que também pode ser um:

[...] novo vetor da desigualdade, especialmente quando se entrecruza com outros eixos estruturantes da matriz da desigualdade social, como as desigualdades de gênero,

territoriais, de idade e étnico-raciais. Com frequência, as pessoas migrantes enfrentam diversas formas de discriminação e xenofobia motivadas não só por sua origem nacional, mas também por sua condição étnico-racial, em particular no caso dos afrodescendentes e indígenas. Nesse sentido, a migração supõe um desafio à cultura do privilégio e pode despertar reações a respeito (CEPAL, 2019, p. 25).

A “diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para os organismos vivos” (UNESCO, 2016). Constitui-se no próprio objeto de estudo da Antropologia, seu constructo teórico. Quando a antropologia fala de diversidade não está simplesmente registrando diferenças empíricas observáveis, mas, ao contrário, está atribuindo à noção de diversidade um lugar particular na explicação dos fatos. “Está postulando que a diversidade não existe simplesmente como porção do real empírico, e que cabe ao investigador o esforço de construí-la desde sua perspectiva teórica” (Montero, 1996, p. 42-3).

Assim, de acordo com Marin-Gonzales (2012, p. 236), “administrar a diversidade cultural e a pluralidade me parece constituir o desafio mais importante para as sociedades contemporâneas”. Ela tem como garantia os Direitos Humanos.

A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito pela dignidade da pessoa humana. Implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito

internacional, nem para limitar seu alcance (UNESCO, 2001, art. 4).

Portanto, nos cabe reconhecer e respeitar as diferenças em suas diversidades em todo e qualquer contexto, retomando o para que, ou seja, o objetivo de ser IES, qual seu papel frente as sociedades. Na sequência do texto vamos apresentar e refletir ainda que brevemente acerca das diversidades na América Latina e Caribe, uma mirada Brasil e Costa Rica em seus tantos desafios sociais.

A “América Latina e o Caribe são a região com maior desigualdade do mundo. O coeficiente de Gini de desigualdade de renda caiu de 0,527 em 2003 para 0,456 em 2018, mas continua sendo o mais alto do mundo.” Ou seja, “os 10% mais ricos detêm 30% da renda total, enquanto os 20% mais pobres têm 6%” (UNESCO, 2020, p. 2).

No Relatório da América Latina e Caribe 2020 - inclusão e educação: tudo significa tudo, a UNESCO (2020, p. 04) destaca que:

Entre as características que geralmente estão associadas à desigualdade de distribuição estão gênero, ruralidade, riqueza, situação de emprego, deficiência, etnia, idioma, migração, deslocamento, encarceramento, orientação sexual, identidade e expressão de gênero e religião e outras crenças e atitudes.

Isto demonstra que a diversidade precisa ser considerada. Uma vez que “os mecanismos de discriminação, estereótipos e estigmatização afetam todos os educandos em risco de exclusão e afetam a sua aprendizagem” (UNESCO, 2020, p. IX). Esta diversidade é decorrente também dos

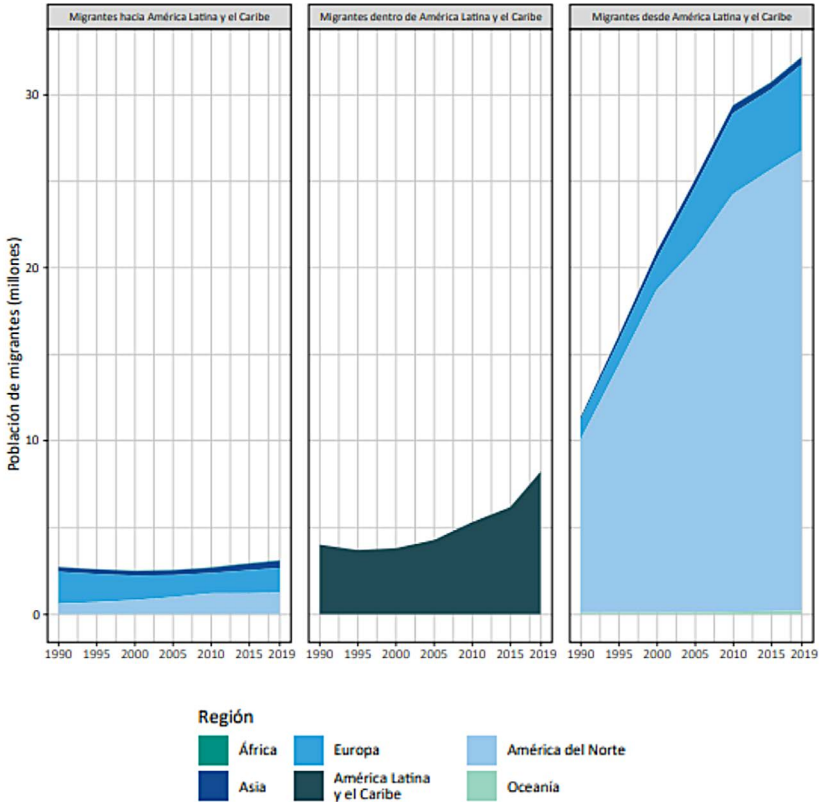
processos migratórios. Afinal, a humanidade está marcada pela sequência das migrações. Muitas delas desesperadas, provocadas por situações históricas diversas, que têm como preocupação central a luta pela sobrevivência da espécie humana. No contexto da mundialização,

[...] assistimos a um processo desesperado de migração de mais de duzentos milhões de pessoas pelo mundo, como um regresso a um nomadismo de um novo tipo, no qual seus atores buscam uma sobrevivência precária, muitas vezes em condições abaixo de um nível que possa considerar-se humano (Marin-Gonzales, 2012, p. 206).

Essa mundialização “provoca grandes mutações sociais, que geram efeitos perversos como crises econômicas, sociais e culturais” (Marin-Gonzales, 2012, p. 206). Segundo o Relatório de Migração Global 2020, divulgado pela Organização Internacional para Migrações, OIM (2019): “O mundo hoje tem cerca de 272 milhões de migrantes internacionais [...]. Dois terços dessas pessoas são considerados migrantes de mão-de-obra.” Os dados globais seguem apontando que o deslocamento causado por conflito, violência generalizada e outros fatores permanece em um nível recorde. “No final de 2018, o número de pessoas deslocadas internamente devido a violência e conflito atingiu 41,3 milhões” (OIM, 2019).

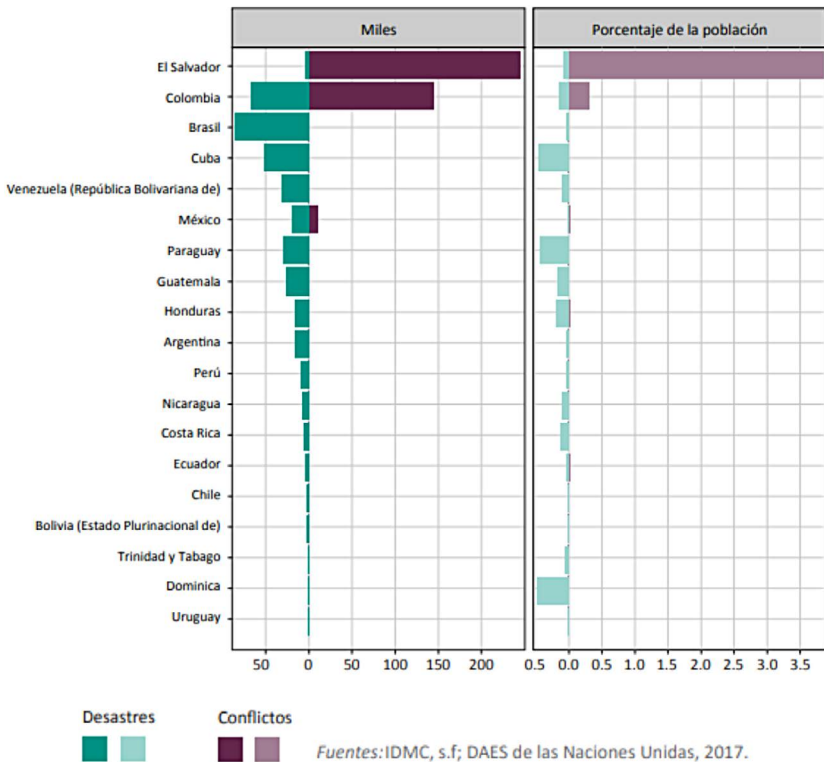
Na América Latina e Caribe o movimento migratório também se faz presente. Os dados registrados entre 1990 e 2019 apresentados no gráfico abaixo nos permitem ter maior percepção deste movimento.

Gráfico 3 - Migrantes para, dentro e desde a América Latina e Caribe 1990-2019



Fonte: A partir de DAES de las Naciones Unidas, 2019a.

Gráfico 4 - Países da América Latina e Caribe com o maior número de novos deslocados interno (devido a desastres e conflitos) em 2018



Fonte: IDMC; DAES de las Naciones Unidas (2017).

O relatório aponta as principais características e desenvolvimentos na América Latina e Caribe:

- a) A turbulência política e econômica na República Bolivariana da Venezuela levou a uma das maiores crises humanitárias do mundo, deslocando milhões de pessoas do país;

- b)** A migração intrarregional é muito importante na América do Sul, onde a grande maioria dos migrantes internacionais movem-se dentro da sub-região;
- c)** Milhões de sul-americanos continuam residindo fora da sub-região, enquanto ela cresce lentamente, este é o número de migrantes de outras sub-regiões;
- d)** Embora localizados em certos países, conflitos e violência contribuem para a migração e deslocamentos humanos na sub-região.

Ao final de 2018, havia mais de 3 milhões de venezuelanos deslocados em diferentes partes do mundo. Em 2019, esse número subiu para 4 milhões. A grande maioria dessas pessoas estava em países vizinhos como Colômbia, Peru, Equador, Argentina, Chile e Brasil, embora em número crescente os venezuelanos também estavam se mudando para países da América Central e do Caribe. Colômbia e Peru tinham as maiores populações de migrantes venezuelanos no final de 2018, mais de 1 milhão e 500.000, respectivamente. Com o colapso da economia, uma crise econômica extrema deixou milhões de pessoas com incapacidade de atender às suas necessidades básicas, como alimentação, assistência médica e os medicamentos. As deficiências do sistema de saúde e os níveis crescentes de desnutrição causou muitas mortes em 2018. [...] Além da crise econômica, a República Bolivariana da Venezuela vive uma deterioração da situação política, com ataques a oponentes políticos e a prisão de milhares de participantes nos protestos (Human Rights Watch, 2019). O aumento da criminalidade violenta no país também continua obrigando milhares de pessoas a buscar proteção em outros países.

A crescente migração na América Central para o México e os Estados Unidos também merece destaque, tendo em vista que é um lugar de passagem para milhares de africanos, haitianos e sul-americanos. Caravanas³³- “processos migratórios contemporâneos sul-norte” (Araya, 2019, p. 111) especificamente os que se dão entre o Triângulo Norte Centroamericano (El Salvador, Honduras e Guatemala) e Estados Unidos, com muitas pessoas centro-americanas e haitianas, seguem para a Cidade do México³⁴ com o desejo de chegar nos Estados Unidos. Araya (2019, p. 111) destaca que estes “processos migratórios massivos estão determinados pela histórica relação colonial e o momento atual da implantação capitalista desigual”.

“O fluxo de migrantes da região ganhou força em meio às disparidades econômicas e sociais entre a América Central e os EUA, que foram agravadas pela pandemia de coronavírus” (Bloomberg, 2021, p. 28). Assim, a “América Latina é considerada como um laboratório da política colonial e pós-colonial europeia” (Marin-Gonzales, 2012, p. 224). Sua história se vista:

33 “As caravanas de migrantes são uma opção de mobilidade que permite visibilidade, acompanhamento e proteção aos migrantes por organizações sociais, mídia e organizações de direitos humanos. Isso explica em grande parte o crescimento das caravanas que partiram entre outubro e novembro de 2018 em Honduras e El Salvador; eles representam um meio de mobilidade relativamente segura e barata em comparação com os custos muito elevados de coiotes” (EL COLEF, 2018, p. 05).

34 Este movimento é contínuo, pacífico e arrasta multidões em condições precárias e desumanas. Veja mais em <https://elpais.com/mexico/2021-12-14/los-migrantes-de-la-ultima-caravana-la-policia-y-migracion-nos-han-tratado-como-animales.html> Acesso em 05/01/2021.

[...] da “janela” européia, a Europa poderia reconhecer-se como num espelho no qual nós poderíamos identificar as formas de um modelo político de Estado europeu aplicado na maioria dos países da América, com as mesmas consequências nos dois continentes: a incapacidade desse modelo de Estado frente às realidades históricas concretas que põem a descoberto a crise desse modelo político de Estado em diferentes contextos, como no México, Guatemala, Bolívia, Equador ou Espanha, com a emergência da nação catalã ou a exigência da autonomia do país basco na Europa (Marin-Gonzales, 2012, p. 224).

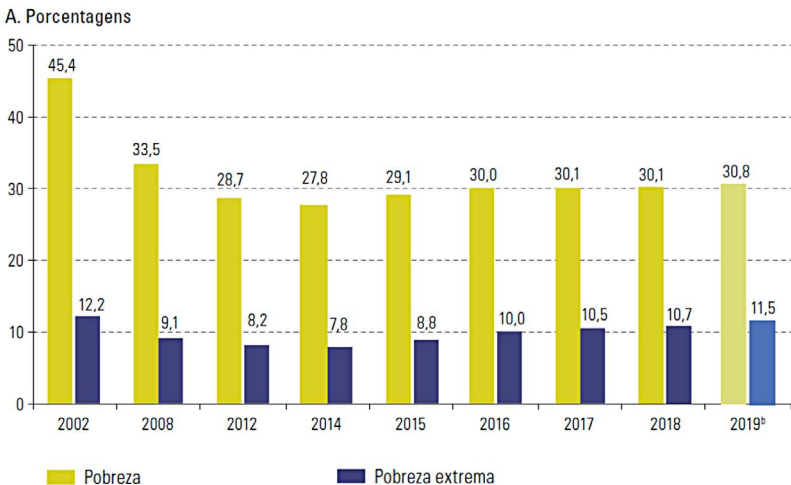
“Toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias” (Santos, Meneses, 2019, p. 15).

A desigualdade é uma característica histórica e estrutural das sociedades latinoamericanas e caribenhas; ela se manteve e reproduziu inclusive em períodos de crescimento e prosperidade econômica. É um obstáculo à erradicação da pobreza, ao desenvolvimento sustentável e à garantia dos direitos das pessoas. Está assentada numa matriz produtiva altamente heterogênea e pouco diversificada e numa cultura do privilégio que é um traço histórico constitutivo das sociedades da região. Caracteriza-se por uma armação complexa, em que as desigualdades de origem socioeconômica se entrecruzam com as desigualdades de gênero, territoriais, étnicas, raciais e geracionais (CEPAL, 2016).

Retomando a relação de poder abordada anteriormente, Gonzales (2012, p. 229) afirma:

Para além dos discursos, a elite política no poder privilegia e impõe, em nome do cosmopolitismo, uma visão de mundo, uma língua e uma cultura dominante, em prejuízo dos outros grupos étnicos, mesmo quando o grupo no poder não se possa considerar majoritário, nem representativo. Esse fato é uma constante na América Latina.

Gráfico 5 - América Latina (18 países): taxas de pobreza e pobreza extrema e pessoas em situação de pobreza e pobreza extrema, 2002-2019a
(Em porcentagens e milhões de pessoas)



Fonte: CEPAL (2019, p. 24).

A CEPAL (2019), com base em dados do período em torno de 2017, indicava que, no agregado regional, a incidência da pobreza e da pobreza extrema era maior entre os residentes de zonas rurais, crianças e adolescentes, mulheres, pessoas indígenas e afrodescendentes, entre outros

grupos. Essas desigualdades, que são claras manifestações dos efeitos da cultura do privilégio e dos abusos, não se modificaram em 2018. A incidência da pobreza alcançou taxas superiores a 40% entre os moradores de zonas rurais, crianças e adolescentes de 0 a 14 anos, população desocupada e indígenas. Em quatro dos cinco países da América Latina que dispõem de informação acerca da incidência da pobreza segundo a condição étnico-racial com base em pesquisas domiciliares, a taxa de pobreza da população afrodescendente era significativamente mais alta do que a da população não indígena.

A migração internacional vem adquirindo importância crescente na agenda política e social da região. A centralidade do tema das migrações na agenda atual é marcada não só por seus efeitos na política internacional e no intercâmbio cultural e econômico entre os países de origem e destino, mas também pelos desafios humanitários, sociais e econômicos que apresenta (CEPAL, 2019, p. 24).

Os países da Latinoamérica partilham traços comuns, apesar de suas diferenças em territórios, culturas, práticas, entre outros aspectos. Duque e Calle (2019, p. 42) destacam quatro características comuns:

Primeira é a colonização que se origina desde Europa e Estados Unidos, na qual marca a história de cada povo e cada sujeito. História tomada por desligamentos forçados, cheios de dor, imobilização, doutrinação do corpo, fala e ações;

Segunda, as organizações e políticas globais de mercado, produtividade e economia para somar-se aos grandes monopólios;

Terceira, a prolongação da colonização, criada no plural já que não é única nem universal, cada fase colonial é singular por seu caráter histórico diverso;

Quarta, a relação política, religiosa e econômica em torno da educação como palco predileto para adquirir a organização da sociedade e configuração dos estados acorde os interesses hegemônicos do ocidente.

A diversidade cultural está presente no Brasil e na ALcC como um todo. Segundo Estermann, Tavares, Gomes (2017, 18), esta diversidade “exige que as universidades correspondam e incluam essa riqueza de saberes, lhe confirmem legitimidade epistemológica e promovam a interculturalidade como diálogo inter-epistêmico.

A diversidade cultural existente na América Latina requer, efetivamente, a construção de outros modelos de educação superior que possam incorporá-la nos debates atuais e traduzi-la como epistemologia emergente, de modo a contribuir para o cumprimento da justiça histórica e cognitiva, por meio da inclusão dos povos e culturas silenciadas e oprimidas pelos diversos processos de violência colonial e neocolonial (Estermann, Tavares, Gomes, 2017, 21).

Superar as desigualdades sociais, combater as intolerâncias, acolher os diferentes, assegurar o respeito ao diferente em suas diferenças, conviver com as diversidades com respeito mútuo são desafios que mobilizam diariamente a ALcC. Estes desafios são também no campo da educação, tendo em vista

que nossa mirada se dá no campo da Educação Superior ao analisar duas IES. Como necessidade e possibilidade para e na ES vamos aprofundar alguns aspectos que envolvem a interculturalidade neste contexto.

3.4 INTERCULTURALIDADE E/NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As relações interculturais, ou seja, a interação dialógica e crítica entre as pessoas e grupos socioculturais diferentes tem se mostrado como “um dos caminhos possíveis da desconstrução de subalternidades ou da emergência de outros processos de subjetivação e interação sociocultural” (Riske-Koch, Fleuri, 2019, p. 38).

Aspectos da interculturalidade podem ser compreendidos como prática decolonizadora em constante construção, que “envolve práticas de desaprender o que se impõe e assume e de reconstruir o ser tanto em nível teórico e artístico, como de ação política” (Maldonado-Torres, 2003, p. 12). Por sua vez “é um processo permanente e inacabado, fortemente marcado pela intenção de promover relações democráticas e dialógicas entre grupos e culturas diversas” (Coppete, 2007, p. 130).

A interculturalidade decorre da multiculturalidade, no entanto, de acordo com Walsh (2009, p. 15), a interculturalidade é a “possibilidade de promover ou orientar o interpenhecimento e a inter-relação que não deve assumir a perspectiva do outro, mas antes permitir que a diferença intervenha no outro, abrindo assim novas perspectivas interculturais de viver “com” ou “con-viver”. A interculturalidade “em si, só terá

significação, impacto e valor se assumida de maneira crítica, como ação, projeto e processo que procura intervir na re-fundação das estruturas [...] da sociedade que racializa, inferioriza e des-humaniza, [...] na matriz ainda presente da colonialidade do poder” (Walsh, 2009, p. 02).

Ainda segundo Walsh (2009, p. 41), a interculturalidade significa:

[...] em sua forma mais geral – o contato e intercâmbio entre culturas em condições de equidade, em condições de igualdade. Tal contato e intercâmbio não devem ser pensados simplesmente em termos étnicos, mas a partir da relação, comunicação e aprendizagem permanentes entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores, tradições, diferentes lógicas e racionalidades, destinadas a criar, construir e promover o respeito mútuo, e pleno desenvolvimento das capacidades dos indivíduos e coletivos acima de suas diferenças culturais e sociais.

Em outras palavras, Walsh (2009) destaca que a interculturalidade busca romper com a história hegemônica de uma cultura dominante e outras subordinadas e, assim, fortalecer as identidades tradicionalmente excluídas para construir, tanto na vida cotidiana como nas instituições sociais, um com-viver de respeito e legitimidade entre todos os grupos da sociedade.

Ao mesmo tempo, o reconhecimento da diversidade cultural do e no mundo tem enfoques diferentes. Assim, termos como “multi e pluricultural podem se referir a uma simples coexistência de diferentes culturas sem que haja uma interação efetiva entre elas” (Rosa, 2016, p. 46). Portanto, reconhecer a interculturalidade implica em aceitar a coexistência de interpretações diferentes deste conceito que correspondem a

histórias locais e realidades sociais distintas em um mundo tão diverso (Walsh, 2001).

Interpretações que Walsh (2001) sintetiza em três perspectivas: a relacional, a funcional e a crítica. A perspectiva intercultural relacional está relacionada ao contato e intercâmbio entre culturas, entre pessoas, saberes, valores, e tradições culturais diferentes que pode dar-se em condições de igualdade ou desigualdade. Já a perspectiva intercultural funcional parte do reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais com o objetivo da inclusão dessas diversidades e diferenças na estrutura social estabelecida sem, no entanto, alterar as regras estabelecidas dessa estrutura. Neste caso, não se questiona as assimetrias e as desigualdades sociais e culturais. Walsh (2012, p. 64) chama atenção para o fato de:

[...] o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural tornam-se uma nova estratégia de dominação, que visa não a criação de sociedades mais equânimes e igualitárias, mas sim o controle do conflito étnico e a preservação da estabilidade social para promover os imperativos econômicos do modelo (neoliberalizado) de acumulação capitalista, agora “incluindo” grupos historicamente excluídos dentro dela.

A interculturalidade crítica não parte do problema da diversidade ou da diferença em si, mas sim do padrão colonial de racialização, que subjuga culturas consideradas inferiores aos padrões culturais hegemônicos. Questiona profundamente a lógica irracional e instrumental do capitalismo e, aponta para a necessidade do projeto de decolonização da América Latina. Para Walsh (2012) a interculturalidade crítica caminha junta com a decolonialidade, uma vez que, construir a interculturalidade nos países periféricos do sistema mundial hegemônico

exige o desmonte da matriz colonial que pressupõe a distinção racial e legitima a exclusão, dominação, exploração e controle da população dita inferior.

Em si, a interculturalidade tem um papel - crítico, central e prospectivo em todas as instituições sociais – de reconstruir passo a passo sociedades, estruturas, sistemas e processos (educacionais, sociais, políticos, jurídicos e epistemológicos) e de acionar entre todas as relações, atitudes, valores, práticas, conhecimentos e habilidades fundamentados em respeito e igualdade, no reconhecimento das diferenças e da convivência democrática que, em si mesma é muitas vezes conflituosa (Walsh, 2009).

“A perspectiva crítica da interculturalidade oferece elementos que provocam uma revisão contínua nos modelos educativos homogeneizadores que, em grande parte, desconsideram a riqueza do diverso, plural e distinto” (Díaz, Pozzer, Cecchetti, 2019, p. 17). E como prática implica caminhar para a construção de uma sociedade mais democrática e equitativa. Mais do que um simples conceito de inter-relação, interculturalidade significa processos de construção de uma “outra” sociedade e do “entre culturas” como a possibilidade de viver a diferença com mais igualdade e em relações de alteridade. Interculturalidade é equidade, supõe a participação ativa de grupos, povos e etnias subalternizados.

Walsh (2009, p. 22) denomina de interculturalidade crítica, “uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização [...]. É um projeto que aponta à reexistência e à própria vida, para um imaginário “outro” e uma agência “outra” de com-vivência – de viver “com” – e de sociedade”.

Para tanto, é preciso um esforço duplo. De um lado, a des-construção, o questionamento e a erosão da matriz de

cultura única e forma civilizacional capitalista, que articula e utiliza a ordem colonial como uma de suas formas de dominação mais efetivas na região. De outro, simultaneamente, a fundação dos elementos estruturais mais básicos, desde o econômico, político e social, até o cultural e simbólico, de uma nova matriz cultural e civilizadora que será a cultura comum, a cultura compartilhada ou o núcleo comum inventado como um elemento de transformação de subordinados. Só assim podemos falar de abordar, nas sociedades atuais, um processo de construção do diálogo em harmonia e respeito pelo diverso e pelo múltiplo, num horizonte que vai além da visão moderna e modernizante (Viaña, 2010, p. 44).

A existência de múltiplas culturas em um determinado lugar elevou seu reconhecimento, respeito e tolerância dentro de um quadro de igualdade. Entretanto, não serviram para analisar as relações de conflito ou de convivência entre as várias culturas. Não permitiram examinar outras formas de diversidade regional, gênero, geracional, mas sobretudo, não permitiram analisar a capacidade que cada um tem de contribuir e contribuir para a construção de relações de convivência, equidade, criatividade e construção do novo (Ramón, 2000, p. 5).

“A diversidade cultural e de saberes existente no Brasil e na América Latina exige que as universidades correspondam e incluam essa riqueza de saberes, lhe confirmem legitimidade epistemológica e promovam a interculturalidade com o diálogo inter-epistêmico” (Estermann, Tavares, Gomes, 2017, p. 18).

Entre os nós do desafio de interculturalizar a Educação Superior e a universidade está o de incluir com equidade sem subalternizar outras vozes, outra história, outras verdades da validade de outros saberes de sabedorias milenares, outras espiritualidades e formas de relação com a natureza, na

perspectiva daqueles que permaneceram excluídos ou rotulados como “alteridade”. Santos (2008a) afirma que fomentar a interculturalidade no âmbito universitário implica questionar a monocultura do saber científico que impera nessas instituições, construindo espaços onde saberes diversos possam enriquecer-se através do diálogo horizontal e equitativo.

“O problema é que não pode haver um caminho, universal. Tem de haver muitos caminhos pluri-versais” (Mignolo, 2018, p. 678), di-versais, inter-versais. Para Mignolo (2018, p. 678) “este é o futuro que pode ser alcançado a partir da perspectiva da colonialidade com a contribuição da modernidade, mas não o inverso”.

No Brasil, por iniciativa dos governos Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003-2015), surgiram novas universidades cujos princípios institucionais e epistemológicos se situam na contramão daqueles que suportam as universidades tradicionais (Estermann, Tavares, Gomes, 2017, 21).

Diferentes autores têm defendido “que o modelo tradicional de educação superior, por sua história e caráter elitista, não dá conta da inclusão dos novos públicos e da diversidade cultural e epistemológica” (Estermann, Tavares, Gomes, 2017, 22). O modelo tradicional naturaliza práticas que por sua vez reproduzem a colonialidade, invisibilizam povos e saberes. Romper estas lógicas e introduzir abordagens interculturais na vida acadêmica das universidades nos parece ser o início de uma mudança de paradigma. “Quem defende a interversidade constituiu uma vanguarda de transformação intercultural do saber e de pluralização cultural na construção do conhecimento e na diversificação de metodologias, normas e procedimentos educacionais (Estermann, Tavares, Gomes, 2017, p. 24).

A perspectiva crítica da interculturalidade oferece elementos que provocam uma revisão contínua dos modelos

educativos homogeneizadores que, em grande parte, desconsideram a riqueza do diverso, plural e distinto.

3.5 SÍNTESE

Neste capítulo revisitamos alguns conceitos necessários para compreensão das diversidades presentes na sociedade. Tomamos como ponto de partida reflexões etimológicas de cultura, culto e colonização. Vimos que as identidades, o/a diferente e as diferenças perpassam pelo Outro, consequentemente pela Outridade e alteridade.

Assim como Gomes (2007), compreendemos que adentrar o campo das diversidades é obrigatoriamente adentrar em contato com a construção histórica, social e cultural das diferenças. No entanto, “[...] não basta reconhecer as diferenças, é preciso estabelecer relações entre as pessoas. Assim, trata-se de reconhecer o outro como pessoa e não a outra cultura como uma matéria a ser estudada” (Moreira, 2002, p. 13).

Ligadas às relações de poder, processos de colonização e dominação se visibilizam e fazem presentes nas tramas de sentidos e significados das diferentes culturas a demarcar fronteiras e/ou passagens. Precisamos falar, reconhecer, acolher e respeitar uma diversidade de culturas especialmente as hierarquizadas, marcadas e atravessadas pelas relações de poder em que os que o detém, são privilegiados legitimando a dominação, em detrimento de todos os outros.

Buscamos a perspectiva do sulear, como ferramenta para produzir conhecimentos diferentes, relações sociais, interculturais - um campo de desafios epistêmicos. Retomamos compreensões mais concretas de colonialidades, desigualdades

sociais numa mirada para e na decolonialidade. Uma vez que vivemos tempos em que nunca se produziu tanta riqueza, porém nunca tanta desigualdade em todos os âmbitos.

A colonialidade decorre da colonialidade do poder, que legitima e naturaliza as subalternidades. E, a partir do poder colonializa o saber, o ser e o viver, conforme vimos em Walsh (2012). É preciso, portanto, decolonizar referenciais e práticas que cristalizam o poder, o saber, o ser e o viver colonizando territórios e territorialidades humanas.

Do mesmo modo, vimos e refletimos acerca de alguns desafios, que decorrem da diversidade cultural como patrimônio da humanidade. As diversidades vêm acompanhadas de muita resistência e discriminações em forma de preconceitos, estereótipos, etnocentrismos, racismos e violências. A ponto de a América Latina ser reconhecida como um laboratório da política colonial e pós-colonial europeia (Marin-Gonzales, 2012). Vimos que a América Latina e Caribe mesmo com contextos marcados pela heterogeneidade, apresentam práticas de colonialidade que insistem na homogeneização dos saberes e poderes manifestados nas culturas, na educação, nas políticas, nas economias, nas linguagens entre tantos outros. Passamos por conceitos como multicultural, multiculturalismo e interculturalidade.

A interculturalidade aqui compreendida como a interação dialógica entre as pessoas e grupos socioculturais diferentes, como prática decolonizadora em constante construção, pois busca romper com a história hegemônica de uma cultura dominante e todas as outras subalternizadas. Esta perspectiva crítica provoca uma revisão contínua nos modelos educativos, inclusive da Educação Superior, homogeneizadores, que por vezes renegam as diversidades. Buscar outros mundos melhores e possíveis por meio da Educação Superior tem sido um

dos desafios, pois, “a utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer de si mesmo” como já afirmava Boaventura de Souza Santos (2009). E utopia aqui na perspectiva de Paulo Freire (2001, p. 85), ou seja:


Nunca falo da utopia como uma impossibilidade que, às vezes, pode dar certo. Menos ainda, jamais falo da utopia como refúgio dos que não atuam ou [como] inalcançável pronúncia de quem apenas devaneia. Falo da utopia, pelo contrário, como necessidade fundamental do ser humano. Faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se, que homens e mulheres não prescindam, em condições normais, do sonho e da utopia.

E nesta utopia, no sentido de um vir a ser, tratamos sobre a interculturalidade no campo da Educação Superior. A próxima mirada é para duas IES, uma no Brasil – FURB e outra na Costa Rica – UNA.

CAPÍTULO

4

**TERRITÓRIOS
EPISTEMETODOLÓGICOS (DE)
COLONIZANTES DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR DA AMÉRICA LATINA
E CARIBE: UMA MIRADA PARA
INSTITUIÇÕES NO BRASIL
E NA COSTA RICA**

 território de investigação é a Educação Superior (ES) por meio das universidades, no caso duas universidades da América Latina e Caribe - ALeC. Para tanto, vamos retomar ainda que brevemente a concepção, aspectos históricos, sociais e econômicos do desenvolvimento das universidades que nos auxiliarão na compreensão da ES na ALeC na atualidade, para então, adentrar no universo das duas instituições. Uma vez que a universidade enquanto instituição “tem sido um dos elementos-chave para a propagação dos valores da civilização europeia e ocidental, da hegemonia das ciências no sentido ocidental e das formas como é construindo conhecimento e saberes em todo o globo terrestre” (Estermann; Tavares, 2015, p. 65).

Deste modo, o capítulo se organiza em três momentos: no primeiro retomamos algumas reflexões em torno da origem do termo UNI-versidade. Em seguida, refletimos acerca da Educação Superior no território da América Latina e Caribe. No terceiro momento, apresentamos alguns recortes históricos e políticos sobre a ES no Brasil e em seguida, na Costa Rica.

4.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR: RETOMANDO TERMOS E CONCEITOS

A universidade originalmente não indicava um centro de estudos, mas uma associação corporativa (Reale, 1990) criada na Idade Média, sempre vinculada a Igreja ou ao Estado.

O surgimento da universidade no Ocidente deu-se na Europa nos séculos XI e XII. Antes disso, contudo, podia-se falar em estudos superiores, como nas escolas monacais, que funcionavam nos mosteiros, onde se formaram grandes pensadores da Igreja Católica, ou nas escolas catedralícias, que funcionavam junto às catedrais, das quais saíam os quadros e os administradores da Igreja (Castanho, 2002, p. 31).

O termo universidade decorre de *universitas* que naquele período muito usado na linguagem jurídica para uma corporação, ou seja, uma associação com certo grau de unidade. Universidade designava então, “uma corporação e se empregava não apenas para a sociedade dos mestres, mas igualmente para outras associações profissionais” (Castanho, 2002, p. 32). No entanto,

O termo latino *universitas*, composto por *unum* (um) e *vertere* (virar; converter), tem a mesma origem etimológica que “universo” ou “universal” e quer dizer literalmente “aquele em que gira”, ou em outras palavras: o “constante em movimento”. [...] Com o tempo o uso, a palavra *universitas* terminou designando os centros de altos estudos e, neste sentido, adquiriu sua maior relevância no Renascimento (Estermann; Tavares, 2015, p. 69).

Na perspectiva de universalizar conceitos, a concepção ocidental (eurocêntrica) dos registros da origem da universidade, “ignora uma tradição não ocidental muito mais antiga que tem – entre outras – especialmente duas referências culturais: a chinesa e a árabe” (Estermann; Tavares, 2015, p. 69). Do mesmo modo, na América pré-colonial havia importantes Centros de Estudos Superiores, como Tikal - Guatemala (ruínas Maias - consideradas Mundo Perdido), com estudos avançados em Medicina e Astronomia (Fialko, 1988). Retomar estas referências culturais também é um ato de resistência, de decolonizar o saber. Estermann e Tavares (2015, p. 69) ainda afirmam:

En China aparecieron los primeros centros de altos estudios de toda la historia. La Universidad de Hunan es considerada la más antigua del mundo. Se encuentra registrada la existencia de la Escuela Superior (Shangyang) imperial durante el período Yu (2.257 a.C. – 2.208 a.C.). La actual Universidad de Nanjing remonta su origen a la Academia Central Imperial de Nanking, fundada en el año 258 d.C., y la ya mencionada Universidad de Hunan (Changsha) guarda una continuidad innegable, incluso geográfica, con la histórica Academia Yuelu, fundada en el año 976 d. C³⁵.

35 “La Academia Yuelu fue fundada en el año 976, noveno año del reinado de la dinastía Song, y fue una de las cuatro academias imperiales de estudios superiores. Está postulada como la universidad más antigua del mundo entre las existentes. Los discípulos de Confucio, Zhu Xi y Zhang Shi estudiaron en esta institución. En 1903 la academia se convirtió en universidad y en 1925 se estableció en el lugar la Universidad de Hunan. Desde su fundación, la academia Yuelu ha gozado de un elevado prestigio como institución cultural y centro de actividades académicas. Ha sido testigo de más de mil años consecutivos de historia y es la única de las antiguas academias chinas de

Podem ser destacadas também a Universidade de Takshashila, fundada em Taxila (Paquistão) em torno do Século VII a.C, que entregava diplomas de graduação³⁶. A Universidade de Nalanda, fundada em Bihar (Índia), por volta do século V a.C., também entregava títulos acadêmicos e organizava cursos de pós-graduação. O próprio Platão fundou sua Academia no ano de 387 a.C. (Estermann; Tavares, 2015, p. 69).

Os autores destacam que, no entanto, foram as universidades Persas e Árabes que iniciaram o processo que deu origem à moderna “universidade” europeia.

Durante o século IV e final do V d.C funcionavam as famosas Escolas de Edessa e Nisibis, fundadas por Cristãos Sírios (Nestorianos), organizadas como comunidades de professores dedicadas à exegese bíblica. Em 489, os cristãos nestorianos foram expulsos do Império Bizantino, então eles, liderados por Nestório, Patriarca de Jerusalém, decidiram se mudar para a Pérsia, onde foram bem recebidos para estabelecer a Escola de Medicina de Gondishapur, que se tornaria famosa em todo o mundo (Estermann; Tavares, 2015, p. 69).

estudios clásicos que se ha convertido en una institución moderna de estudios superiores. Como parte integrante de la Universidad de Hunan, la academia se ha convertido en un centro de investigación del idioma Han y es uno de los principales centros académicos y culturales del país” (Estermann, Tavares, 2015, p. 80).

36 Taxila es un importante lugar arqueológico en Pakistán que contiene las ruinas de una ciudad Gandhara y de la universidad de Takshashila (también Takkasila o Taxila), un importante centro de enseñanza védico/hinduista y budista del siglo V a.C. al siglo II. (Estermann, Tavares, 2015, p. 80).

Logo depois, em 529, o imperador romano cristianizado Justiniano fecha a Academia de Atenas e o Liceu, aprofundando assim a intolerância e resistência a centros de estudo (pagãos) no Império Romano. Entre 637 e 651, os árabes muçulmanos derrotaram o Império Persa do Sassanidas e se apoderaram da Escola de Medicina de Gondishapur. No final do século VIII a Escola de Gondishapur foi transferida para Bagdá, onde se reorganizaria como o Bayt no Hikma, “a Casa da Sabedoria”, para traduzir os trabalhos científicos de médicos e filósofos como Aristóteles, Hipócrates, Galeno e Discórides que nos séculos XI e XII chegaria ao Oeste, pela península hispânica (Estermann, Tavares, 2015).

Durante o século VIII, surgiram também os hospitais estreitamente ligados com as Faculdades de Medicina, terminando por definir um modelo empirista, secular, tolerante e rigoroso da universidade, o que daria fama mundial a esses estabelecimentos, e teria impacto no modelo das primeiras universidades europeias. O novo modelo adotado pelas universidades árabes e persas se caracterizou pelo rigor nos estudos, pela investigação e ensino da medicina. Algumas das mais famosas universidades árabes e persas antigas foram:

Bagdá (Bayt al Hikma, fundada no final do século VIII): lá ele ensinou e pesquisou o famoso sábio Al-Razi (Rhazes) (865-925).

Córdoba (Espanha, fundada no século VIII): Abulcasis ensinou e pesquisou lá (936).

Samarcanda: tinha um observatório importante.

Damasco: a partir da fundação da Faculdade de Medicina em 1158 tornou-se o centro científico da Síria.

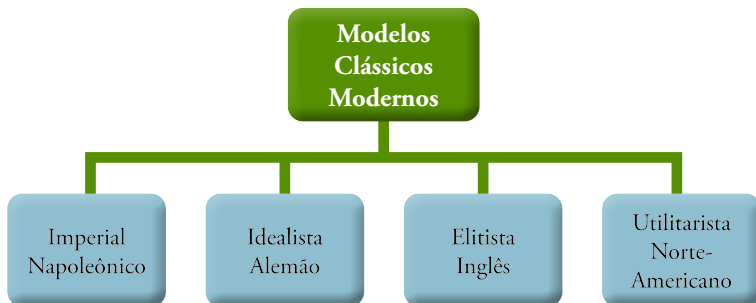
Cairo (Al-Azhar, fundada em 988): Maimônides (1135–1204) e Ibn Khaldun (1332–1406), entre outros, ensinaram lá. Ele continua funcionando ininterruptamente até hoje.

Salerno (Itália, fundada no século X): modelo direto de muitas das universidades européias existentes hoje (Estermann; Tavares, 2015, p. 71).

No entanto, as universidades árabes começaram a decair quando Córdoba caiu no poder dos espanhóis em 1236 e Bagda caiu nos poderes dos mongóis em 1258. Todavia isto não impediu o aparecimento de Ibn Khaldun, considerado o primeiro sociólogo da história e professor da Universidade de Al-Azhar (Cairo).

A universidade tal como hoje a conhecemos é um produto do projeto iluminista e este é um projeto elitista, um projeto que implica a liberdade “para os raros homens teóricos se ocuparem da investigação racional no pequeno número de disciplinas que tratam os primeiros princípios de todas as coisas” (Bloom, 1988, p. 256). Assim, a universidade “é uma instituição social e se amolda como tal às diferentes configurações sociais registradas na história” (Castanho, 2002, p. 33) ao mesmo tempo em que se encarrega da “reprodução sistemática de uma visão de mundo a partir das perspectivas hegemônicas do Norte” (Lander, 2000, p. 65).

Embora a fundação das primeiras universidades europeias entre os séculos XI- XIII se devia à longa tradição árabe e persa, no Renascimento passou a desconhecer o passado intercultural e inter-religioso do que viria a se impor como único modelo de conhecimento na modernidade ocidental. Temos então, quatro modelos que predominaram na tradição ocidental.

Figura 21 - Modelos Universitários Clássicos

Fonte: A autora (2021).

O **modelo francês – imperial napoleônico** inspirou-se no pensamento de Condorcet, Saint-Simon e Comte. Clamava por ruptura na Educação Superior, tirando-o do casulo medieval e do escudo da cultura clássica. A primeira instituição foi a Universidade da França, em 1808. Projeto que antes mesmo de 1789 já era idealizado pelos intelectuais da época. Abria-se assim, para as necessidades da sociedade, para as ciências experimentais, um novo humanismo enciclopedista (Castanho, 2002).

Esse “modelo se instituiu pelo poder do governo de nomear professores, assistido por um conselho central, fazendo da educação um monopólio” (Trindade, 2000, p. 124). Formavam assim, profissionais para o mercado de trabalho. Os franceses tratavam de atrelar a universidade à sociedade via estado, ou seja, o objetivo era o aparelhamento do estado. Consequentemente em cada região dominada por Napoleão este modelo de universidade era imposto.

O **modelo alemão humboldtiano** surge como uma ação de resistência a dominação francesa. No início do século XIX, Napoleão invade a cidade de Halle na Alemanha,

“sua universidade real encontrava-se sob dominação francesa” (Castanho, 2002, p. 35), numa reação a universidade foi transferida para Berlim, e, em 1810 criou-se a Universidade de Berlim, cujo primeiro reitor foi Wilhelm Von Humboldt. Ele pensou um arcabouço conceitual e institucional nitidamente liberal.

Esta perspectiva objetivava a autonomia e emancipação do ser humano. Os alemães “procuravam separar universidade do jugo estatal, tornando um reduto da liberdade” (Castanho, 2002, p. 34). Humboldt idealizava a totalidade da autonomia da universidade independente de políticas externas, a universidade deveria se operacionalizar, enquanto instituição, acima dos interesses políticos do estado. Desejava-se uma universidade que fosse o reduto de pesquisadores, livres de pressão social gerando conhecimento elevado que reverteria em benefício da comunidade. Estava voltado a um projeto de nação que se dava por meio da formação de sua elite (Castanho, 2002). Quanto mais autonomia das universidades frente aos interesses econômicos, materiais, políticos e sociais, maiores são as possibilidades de construção dos conhecimentos que contribuam com o desenvolvimento científico, tecnológico e social.

O **modelo elitista inglês**, o cardeal John Henry Newman ao publicar a obra *The idea of a University*, em 1852, apresentou sua ideia de universidade para época. A universidade “é uma instituição que vela pela salvaguarda dos valores tradicionais, e ao mesmo tempo, é a formadora da elite que administra o desenvolvimento da nação” (Castanho, 2002, p. 36). Este modelo teve as universidades de Oxford e Cambridge em seu vértice, duas instituições:

de origem eclesiásticas destinadas a receber e educar os filhos da nobreza ou as pessoas de alto nível social para o exercício de seus papéis os níveis como membros da classe dominante, isto é, ensinar-lhe a tratar-se entre si com elegância e ao povo com a conveniente urbanidade e distância, ademais de dotá-los de versatilidade geral necessária para o exercício do mando ou ao gôzo da riqueza (Ribeiro, 1978, p. 46).

Segundo Ribeiro (1978, p. 46), a Inglaterra desenvolveu uma variedade de tipos de formação de terceiro nível, “conseguindo criar uma camada universitária do mais alto padrão em Oxford e Cambridge e diversas camadas mais baixas [...] para fazer funcionar a sociedade inglesa”.

Em síntese, neste modelo:

A universidade é escola, voltada para o ensino, não centro de pesquisa, interessado na produção do conhecimento. 2) O saber com que a universidade lida já vem constituído, pronto, não como algo a se construir e avançar. 3) A universidade, ao ensinar, está prestando um serviço à sociedade: há, portanto, uma sobreposição entre ensino e extensão. 4) O serviço que a universidade presta à sociedade é a preparação da sua elite dirigente. 5) Ao mesmo tempo, a universidade é guardiã dos valores da tradição, sobre os quais assenta a sociedade (Castanho, 2002, p. 36).

Enquanto no **modelo norte-americano**, Alfred North Whitehead considera a universidade como um centro de progresso, que prepara para a ação. Ou seja, cidadãos empenhados no progresso da nação, suas bases estavam no serviço à nação. Importante considerar que “a educação superior nos Estados Unidos mudou muito entre o modelo utilitarista e

o que emergiu no final de século XX com a denominação de modelo neoliberal-globalista-plurimodal” (Castanho, 2002, p. 38).

Neoliberal porque se orienta, não mais para as necessidades da nação, mas para as exigências do mercado; porque se vê como um empreendimento como tantos outros, sendo preferível que sua iniciativa seja privada, não pública; porque sua administração deve atender antes aos requisitos da eficiência gerencial do que aos reclamos da participação política; porque não se vê mais como tendo um compromisso para melhorar a vida social, deixando questões como essa ao livre jogo das forças do mercado; e enfim, neoliberal porque passa a se definir como um espaço onde o indivíduo busca instrumentos para o seu sucesso na sociedade e não onde a sociedade habilita indivíduos para o seu serviço. Ela é também **globalista**, porque é o mundo que importa, não mais a nação; porque é a cultura global, não as particularidades diferenciais, que deve estar na sua pauta; porque sua pesquisa não é mais voltada ao homem concreto que vive nas suas cercanias, mas à informação acessível na grande rede de computadores interligada planetariamente. [...] Seu figurino não é mais o de uma instituição pluridisciplinar onde se cultiva o saber pela pesquisa, a formação pelo ensino e o serviço pela extensão. Agora a universidade passa a ser **plurimodal**, ou seja, como Proteu, ela assume mil formas, tantas quantas as necessidades do mercado e da integração dos mercados exigirem (Castanho, 2000, p. 05, grifos nossos).

Este modelo por se orientar para as exigências do mercado privado, não é público. O que importa é o mundo, a cultura global, não mais a nação. Ao longo da história a universidade

foi se modificando quase sempre na perspectiva de atender uma elite e manter o poder, o controle sobre as sociedades.

A formação superior atrelada ao modelo econômico capitalista se fez partícipe dos processos colonizadores e excludentes de grandes contingentes humanos, tanto por sua estruturação interna, pela sua forma de avaliar, qualificar e desqualificar, quanto pelas políticas e critérios de valoração de elementos simbólico-culturais de determinados grupos sociais criando e mantendo territórios e territorialidades, um fenômeno desigualmente distribuído entre sujeitos e grupos sociais havendo,

[...] lado a lado, ganhadores e perdedores, controladores e controlados, territorializados que desterritorializam por uma reterritorialização sob seu comando e desterritorializados em busca de outra reterritorialização, de resistência e, portanto, distinta daquela imposta pelos seus desterritorializadores (Costa, 2006, p. 259).

As universidades foram se reinventando ao longo dos tempos. “A universidade é uma entidade com forte componente territorial bem evidente no conceito de campus. Essa territorialidade, combinada com o regime de estudos, torna muito intensa a co-presença e a comunicação presencial” (Santos, 2004, p. 36). Na América Latina e Caribe esta reinvenção também se fez e faz presente, conforme veremos a seguir.

4.2 OS TERRITÓRIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA, DA E PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE

A expansão é resultado de um conjunto de dinâmicas que se sucederam de modo mais intenso na ALec a partir dos últimos trinta anos, seguindo tendências internacionais. Até a década de 1980, a educação superior na região era predominantemente pública e sobressaía a figura da instituição universitária. Porém, deste período em diante e com maior vigor nos anos de 1990, verificou-se um forte processo de privatização, com a entrada de novos atores no campo acadêmico, que se diferenciavam não somente pelo seu caráter administrativo mercantil, mas também pela sua heterogeneidade institucional, com a ascensão de organizações não-universitárias – faculdades isoladas, centros universitários, centros de formação tecnológica, entre outras – que se dispuseram a atender à crescente demanda por formação de nível (Pereira, 1998).

Constantes mudanças e tensões marcaram a década de 1990 na América Latina e Caribe, no que diz respeito ao entendimento sobre o papel do Estado e seus limites face à necessidade de reorganização do capitalismo, em sua nova fase, o capitalismo global (Cabral Neto, 2012).

O caráter eclesiástico e monástico da tradição cristã e greco-romana distinguiram uma universidade fechada e separada da sociedade que, por quase oito séculos, subsistiu na Europa e, conseqüentemente, nos Estados Unidos (EUA) e nas colônias europeias na América Latina e no Caribe, onde as metrópoles criaram instituições de Educação Superior.

No que diz respeito à ES, o Brasil é singular frente à tradição universitária hispano-americana. “Enquanto os

conquistadores espanhóis implantaram universidades, desde o século XVI, o Brasil optou pelo ensino superior profissional, somente a partir do século XIX, mediante um conjunto de faculdades e escolas estatais” (Trindade, 2000, p. 128).

As universidades na América Latina se fundamentaram a partir de “modelos clássicos”. As modificações e modelos de universidades passaram também pela ALeC, umas mais tarde, outras mais cedo, umas contribuindo mais significativamente para o desenvolvimento humano e social da região, outras nem tanto. O espaço latino-americano de Educação Superior compõe-se internamente em proporções bastante diversas (Souza, 2018). As universidades refletem parte dos conflitos da sociedade. É possível perceber que na ALeC, a educação:

foi engendrada por um modelo de formação de cidadania subalterna, que significa que a educação, aparentemente, está voltada para uma formação cidadã, mas em contrapartida está submetida aos padrões coloniais (Alexandre, 2019, p. 32).

No que tange a Educação Superior na América Latina as universidades não deixam de ser uma herança colonial, “reprodutora de uma visão de mundo formulada a partir das perspectivas hegemônicas do Norte” (Castro-Gómez, 2007, p. 79, tradução nossa). Ou seja, elas também foram e são colonizadas.

Dentre as primeiras universidades fundadas na América Latina destacamos - a Universidade de Santo Domingo na Isla Hispaniola (1538) – inspirada no modelo de Salamanca (e até fins do século XVII se constituiu uma rede de mais de uma dezena de instituições “públicas e católicas” de Norte ao Sul do continente) (DURHAM, 1998, p. 92), a Real

Universidade dos Reyes de Lima – posteriormente conhecida como Universidade de São Marcos em Lima (1551), Real Universidade Nacional do México e Pontíficia do México em 1551, a Universidade Santo Tomás de Santa Fé de Bogotá (1580), Universidade de Córdoba de Tecumán, na Argentina (1622) e Universidade de San Carlos – Guatemala (1676).

No Brasil surgem “em 1909, a Universidade de Manaus; em 1911 é instituída a de São Paulo e, em 1912, a do Paraná como instituições livres” (Fávero, 2006, p. 21), no entanto, estes projetos não saíram do papel. Em 1920, por meio do Decreto nº 14.343, o Presidente Epitácio Pessoa institui a primeira universidade no Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ),

[...] Reunidas aquelas três unidades de caráter profissional, foi-lhes assegurada autonomia didática e administrativa. Desse modo, a primeira universidade oficial é criada, resultando da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características (Fávero, 2006, p. 22).

Na história das universidades da América Latina se destaca a Reforma Universitária de Córdoba em 1918, resultado de um movimento organizado por estudantes. Movimento que lutava contra a universidade como símbolo de exploração, enquanto privilégio das elites. “Até Córdoba 1918, a universidade latino-americana era organizada como uma torre de marfim, não pertinente, dogmática e isolada da sociedade” (Dias, 2018, p. 21). A Reforma de Córdoba influenciou toda a região.

As universidades serviam à colonização disseminando a língua, a religião e modos de vida (aculturamento), e embora

denominadas universidades, não eram exatamente como as congêneres europeias, pois, organizadas à parte da sociedade, conduzidas pelo dogma e massificação intelectual: “todos aprendiam a mesma coisa e deveriam aceitar conformar-se com o pensamento único sob pena de exclusão. As universidades eram sinônimo de imobilismo” (Dias, 2018, p. 62).

Esta reforma universitária foi o marco de ruptura do pensamento sob o modelo colonial vinculado estritamente à formação da elite intelectual. Ela marca o fim de uma concepção de universidade que tinha um núcleo teórico pedagógico dogmático e elitizado, pelos dados de acesso.

As universidades públicas brasileiras (com exceção das paulistas) não usufruíram da autonomia universitária, presente na ideia de “universidade desde a Idade Média e que faz parte da tradição latino-americana desde a “Reforma de Córdoba” (Trindade, 2000, p. 128).

A comunidade acadêmica latinoamericana e caribenha deve a Córdoba:

- i.** a consolidação da ideia de autonomia universitária na região, em oposição, na época, ao dogmatismo de um clero ainda preso a métodos inquisitoriais e de uma sociedade herdeira do sistema colonial espanhol, hoje necessária contra a comercialização e o pensamento único dominantes;
- ii.** a insistência na formação integral do ser humano, devendo os estudantes ser tratados como adultos, como sujeitos e não como objeto de seus destinos, advindo daí a luta pelo co-governo das instituições;
- iii.** a necessidade de que as instituições universitárias mantenham vínculos com a sociedade, tratem de

problemas da sociedade, encontrem na sociedade a justificação principal de sua existência;

[...]

- v. a antecipação dos movimentos de integração do continente, com o apelo lançado pelos estudantes de Córdoba a seus companheiros de toda a América (Dias, 2018, p. 22).

No entanto, de acordo com Estermann e Tavares (2015, p. 82), “politicamente, as novas universidades serviram para estabelecer e fortalecer uma elite crioula que iria defender com argumentos “científicos” a empresa colonial em todos os seus aspectos”.

Afinal,

As universidades na América Latina, junto com a Igreja Católica e o poder político crioulo, têm sido por mais de 400 anos o apoio do projeto da “civilização ocidental-cristã”, através de uma estratégia de “imitação”, “adaptação” e “incorporação” das ideias filosóficas e teológicas vigentes na Europa (e posteriormente nos Estados Unidos) - (Estermann; Tavares, 2015, p. 82).

Essa institucionalização foi assim em vários países da ALeC, e não foi tão diferente na Costa Rica, cuja “universidade nasceu como um território conquistado e disputado” (Méndez, 2015, p. 170). O autor historiciza esse processo afirmando que:

Em 1843, só que desde 1814 havia sido a Casa de Ensino de Santo Tomás, tornou-se a Universidade de Santo Tomás, a primeira universidade costa-riquenha. [...] No resumo do

Papa Pio IX, em que se declara que a Universidade de Santo Tomás é declarada Pontifícia (26 de Julho de 1953), [...] a Concordata permitiu a Igreja Católica ter uma incidência no ensino em geral, não somente na Universidade [...] A reforma educacional liberal de 1884-1886 não só acabou com a Concordata, mas também com a universidade costarriquenha. [...] Costa Rica voltou a ter uma universidade em 1940. Nesse ano, foi criada a Universidade da Costa Rica (Méndez, 2015, p. 170-171).

Neste contexto, a formação superior na América Latina contribuiu com uma lógica hegemônica de crescimento econômico, progresso inexorável e ilimitado, provocando a fragilização dos modos de *ser, saber e poder* desenvolver dos povos tradicionais, por exemplo, produzindo contextos de exclusões e desigualdades. Processos formadores pautados em pensamentos contrahegemônicos, decolonizadores³⁷ e libertadores como o de José Martí, Simão Bolívar, Florestan Fernandes e Paulo Freire, entre outros teóricos latino-americanos, se constituíram em exceções.

37 Os termos descolonialidade-descolonial para decolonialidade-decolonial são uma supressão de Catherine Walsh. Com eles, pretende-se marcar uma distinção com o significado em castelhano do “des” que pode ser entendido como um simples desarmar, desfazer o reverter do colonial. Nesse jogo linguístico, a autora se propõe evidenciar que não existe um estado nulo da colonialidade, senão posturas, posicionamentos, horizontes e projetos de resistir, transgredir, intervir, insurgir, crer e incidir. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínuo no qual se pode identificar, visibilizar e encorajar “lugares” de exterioridade e construções alternativas (Walsh, 2012, p. 25). Nesse sentido, não descolonizar, pois não se quer desfazer ou desmanchar o colonial, não há como fingir que a colonização não existiu e apagar tudo que ela impôs. “O que se busca é uma luta constante, uma construção, a busca por alternativas, a fim de traçar um rumo novo para os povos” (Walsh, 2009, p. 14).

Em conformidade com o Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina - SITEAL (2016), a história recente confirma que os jovens da América Latina estão ganhando terreno na cena pública. Um dos eixos destacado neste debate gira em torno da distribuição desigual de oportunidades para os jovens empregarem suas capacidades, durante o trânsito para a aquisição gradual de autonomia e sua incorporação na vida adulto. Existe um consenso de que o acesso a educação de qualidade e trabalho decente formam um ponto crítico contra o desafio de incluir socialmente a juventude nos países da região.

Segundo o documento Conferência Regional de Educação Superior - CRES – 2018 (SITEAL, 2019, p. 03),

a taxa bruta média de matrículas na região para o período 2000-2013 foi de 43%. Em 2015, a matrícula no ensino superior na AleC foi de quase 24 milhões de estudantes. No entanto, apenas cerca de metade dos alunos matriculados obtém um diploma ou diploma entre as idades de 25 e 29 anos, e quase a mesma proporção abandona a escola ou muda de carreira no final do primeiro ano de estudo.

Uma educação/formação excludente contribui na amálgama para uma sociedade e um desenvolvimento excludente, opressor e sectário – piramidal, e requer a abertura de vias a espaços na formação para e com as diversidades, caminho que desafia outras vivências - alteritárias, paritárias, comunitárias e horizontais.

Diante da necessidade de aprofundar as transformações estruturais e sociais que frequentemente se verificam nos países da América Latina, surgem as propostas de **universidades pluriculturais e interculturais** como alternativas às tradicionais universidades de caráter elitista, colonial,

monoculturais e eurocêntrica que são os últimos bastões de uma cultura colonial opressiva (Estermann; Tavares, 2015, p. 68).

O termo UNiversidade nos remota a UMA realidade que se quer universal a partir de um grupo pensante, de UM conjunto de saberes, conhecimentos, UMA totalidade. No entanto, totalidade do que? De que? De quais saberes? Em sua ideia original, representava UMA realidade. Mas UNIVERSIDADE não deveria remeter a muitas ou todas as realidades? Onde ficam as outras realidades e saberes quando uma ou alguns são classificados como adequados, válidos? Como afirma Boaventura Sousa Santos (2004, p. 31), “a universidade foi criada segundo um modelo de relações unilaterais com a sociedade e é esse modelo que subjaz à sua institucionalidade actual”.

Como vimos, Estermann e Tavares (2015) apresentam propostas de universidades pluriculturais e interculturais, no intento de romper estas lógicas de considerar e validar apenas um conjunto de conhecimentos em detrimento dos demais saberes. “O conhecimento pluriversitário substitui a unilateralidade pela interactividade, uma interactividade enormemente potenciada pela revolução nas tecnologias de informação e de comunicação” (Santos, 2004, p. 31). Universidade que seja crítica, cultural e popular, que passa pela transformação social. Experiências comprometidas com uma educação intercultural, assumem pelo menos duas grandes tarefas, conforme Estermann e Tavares (2015, p. 76):

por um lado, eles assumem a tarefa de uma profunda desconstrução intercultural do que é a realidade universitária em grande parte do mundo, e por outro lado, eles propõem alternativas no sentido de uma “pluriversidade”

cultural interconectada de conhecimento, que poderia ser chamada “Interversidade”.

Construir coletiva e dialeticamente *possibilidades* históricas de mudança considerando a diversidade cultural, os saberes locais e outras concepções e formas de desenvolvimento³⁸ são desafios às sociedades latino-americanas e caribenhas da contemporaneidade nos mais diferentes espaços e contextos. Entre eles destacamos a educação superior, enquanto espaço e lugar de transmissão e produção de conhecimentos, cujos territórios e territorialidades inferem diretamente na construção do tecido social de forma a reproduzir o *status quo* vigente e/ou contribuir em processos de emancipação para os sujeitos envolvidos em distintas perspectivas de desenvolvimento.

Neste ensejo, os pressupostos e marcos históricos ocidentais de/para pensar, estar e ser UNiVersidade – uma versão contemplando a universalidade dos conhecimentos, que passam a ser questionados em seus dogmas, quando se busca pensar, ter e ser INTERversidade – interação entre diferentes versões e tecidos epistêmicos com vistas à superação dos sujeitos a partir e com o reconhecimento e utilização de diferentes conhecimentos, epistemes, à exemplo da Escuela de Educación Cultura Andina que se transformou em Intervesidad Abya Yala de América no Equador³⁹. “É necessário uma nova epistemologia que possa dar visibilidade aos

38 O conceito de “desenvolvimento” se encontra em transição: de uma abordagem associada à ideia de crescimento econômico e conquista de materiais para uma que o represente como “processo e estado intangível, subjetivo e intersubjetivo, [...] associado mais com atitudes e menos com conquistas materiais” (Siedenberg, 2006, p. 69).

39 Escuela de Educación Cultura Andina que se transformou em Intervesidad Abya Yala de América.

movimentos políticos e educacionais que estão em curso para que sua inovação seja reconhecida como uma transformação social emancipadora” (Santos, 2019, p. 45). A aprendizagem com o Sul (Santos, 2019) supõe a tomada de consciência e as mudanças paradigmáticas que estão em curso em nível da educação superior e das Universidades pluriculturais. De acordo com Estermann (2013) o conceito mais adequado que pode dar conta da pluralidade cultural, não é o de ‘Universidade’, mas, sim o de ‘INTERversidade’.

A ideia original da “universidade” é que ela fosse um lugar de diálogo e disputa entre os conhecimentos, a fim de contribuir para o bem comum e a participação plena das maiorias no conhecimento construído. No entanto, não é o que tem acontecido na maioria das universidades (Estermann, Tavares, 2015). Neste sentido, o propósito

[...] de uma intersversidade (universidade intercultural) consiste em superar o ocidentocentrismo acadêmico que é um monoculturalismo, monometodismo e monólogo estéril e necrótico. [...] A intersversidade não é uma criação do espírito pós-moderno - embora compartilhe muito com suas convicções - mas um tipo de transmodernidade ou heteromodernidade, um modelo do futuro que não é identificado com uma “modernidade” ou “pós-modernidade” monocultural. Devemos pensar em uma pluralidade de modernidades, de saberes, de epistemologias, de paradigmas científicos, de modelos de vida, visões de mundo e sabedoria (Estermann, Tavares, 2015, p. 76, tradução nossa).

Assim, se deseja uma educação superior de qualidade com sentido social. Em 2017, pesquisadores e professores envolvidos com a ES sistematizaram o que consideram esta educação de qualidade com sentido social, conforme imagem abaixo.

**Figura 22 - Educação Superior de Qualidade
com Sentido Social
(construcción colectiva⁴⁰)**



Fonte: Pacheco (2017, p. 127).

Como é possível perceber na figura acima, considera-se que uma educação superior de qualidade tenha sentido social e para isto, a pesquisa conta com apoio das tecnologias.

40 “esta propuesta fue desarrollada teniendo como insumos las ideas presentadas por todos los participantes que a lo largo de un nutrido intercambio de saberes fueron publicadas en el foro El Rol de la Educación Superior de Cara a los Desafíos Sociales de América Latina y el Caribe; iniciativa creada por el IESALC, como actividad preparatoria de la III Conferencia Regional de Educación Superior 2018. En tal sentido, no se presenta como una propuesta definitiva sino como idea en permanente construcción” (Pacheco, 2017, p. 127).

Nos países pluriétnicos e multinacionais, o **conhecimento pluriversitário** está a emergir ainda do interior da própria universidade quando estudantes de grupos minoritários (étnicos ou outros) entram na universidade e verificam que a sua inclusão é uma forma de exclusão: confrontam-se com a tábua rasa que é feita das suas culturas e dos conhecimentos próprios das comunidades donde se sentem originários. Tudo isso obriga o conhecimento científico a confrontar-se com outros conhecimentos e exige um nível de responsabilização social mais elevado às instituições que o produzem e, portanto, às universidades (Santos, 2004, p. 3, grifos nossos).

Com o advento das novas tecnologias de informação e de comunicação esta territorialidade passa a ganhar outra percepção, fato bem visível em 2020 com a pandemia, onde as aulas transcenderam os campi, a territorialidade foi posta a serviço da extraterritorialidade, pois, a co-presença passou a ser uma exigência da educação mediada por tecnologia.

Esta migração total para o virtual está trazendo modificações para o campo da Educação, os docentes em meses tiveram que adequar suas metodologias para atender a nova realidade. Aprendizados que no fluxo natural levariam décadas. Neste novo formato emergencial a desigualdade foi evidenciada, de repente professores e estudantes tiveram que se ajustar com os recursos tecnológicos que tinham em mãos, dentro da realidade que vivia. Ou seja, muitas vezes com ambientes inadequados para estudo diário, famílias dividindo o mesmo ambiente, recurso tecnológico, equipamento, mesma rede de internet. Ao mesmo tempo, o exercício forçado de virtualidade mostrou que é possível assegurar aprendizagem mesmo remotamente. A grande questão que fica é como será a Educação Superior pós-pandemia? Certamente muitos serão

os desafios, ao que se avançou não será possível retroceder, teremos sem dúvidas que qualificar o processo.

4.3 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ALGUNS RECORTES HISTÓRICOS E POLÍTICOS

A educação superior no Brasil é bastante diversificada e heterogênea, especialmente, no tocante à organização acadêmica, qualidade e inclusão social (Mancebo, 2018). A história da universidade brasileira é marcada por movimentos de resistência.

Resistência de Portugal em autorizar a criação da universidade no Brasil. Até o começo do século XIX, a universidade do Brasil foi a Universidade de Coimbra, nela estudavam filhos das elites, depois de terem cursado nos colégios dos jesuítas, aqui no Brasil. Ao contrário do processo vivenciado pelas colônias pertencentes à Espanha, que tão logo tiveram a fundação de universidades em seus territórios, Portugal detinha o monopólio da formação superior, tornando absolutamente interdito ministrar “ensino superior” nas colônias. Desse modo, o Brasil esteve fora do processo universitário quando o tema principal do debate, nesse século, era “a nova universidade, devotada à pesquisa e à ciência” (Teixeira, 1989, p. 98).

A universidade se institucionaliza apenas no século XX, embora tenha havido escolas e faculdades profissionais isoladas que a precederam desde 1808, com a transferência da Corte para o Brasil, que trouxe com ela professores e bibliotecas.

Compreender a educação superior no Brasil requer retomar o contexto histórico e político da educação escolarizada no seu território. Muito já se pesquisou e escreveu sobre a Educação Superior, no entanto, para compreender a atualidade é

necessário retomar ainda que brevemente alguns aspectos históricos dela. Como vimos, essa história indica que foi marcada por considerável resistência, tanto de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, quanto por parte de brasileiros, que considerava mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores (Moacyr, 1937, p. 580-581).

Anastasiou (1998) destaca que em Portugal quando do surgimento das primeiras universidades, estas foram profundamente influenciadas pelas escolas monásticas, que estiveram presentes até o século XIV. Assim, universidade portuguesa nasceu sob a supremacia de uma cultura monástica.

Próximo dali, na França, Napoleão tentou organizar outro sistema caracterizado por uma organização não universitária, mas profissionalizante, centrado em cursos e faculdades, visando à formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado. Portanto, a partir de uma perspectiva ideológica, tal sistema mantinha o paradigma da unidade e da centralização administrativa, visando assegurar um ensino estritamente profissional.

No caso brasileiro, o modelo napoleônico, também exerceu certa influência, mas, pouco alterou as características do método jesuítico dada a proximidade do modelo e método, ou seja, o modelo escolástico e o 'modus parisiensis' como era chamado o método em vigor na Universidade de Paris, local onde os fundadores da Companhia de Jesus realizaram seus estudos. Assim, o ensino continuou centrado no professor repassador, na memorização do conteúdo pelo aluno, na avaliação punitiva e classificatória.

Portanto, em grande parte da história da educação brasileira, a docência estava focada e dirigida para obtenção de um título reconhecido pelo Estado, marcada pela obediência a um plano de estudos detalhado e submetido à regulamentação uniforme,

sendo sua função principal a de repassador de conteúdos e informações, em aulas eminentemente orais. Além disso, vale ressaltar que o método de ensino que influenciou grandemente esse processo, é gestado e difundido por uma ordem de clérigos religiosos, portanto, de cunho confessional, justamente com a intenção de expansão da fé cristão-católica nos territórios conquistados.

Do período colonial até a Proclamação da República, a educação superior brasileira era pública-estatal, controlada e mantida pelo poder central do Estado. A instituição do regime republicano, em 1889, sob a influência de liberais e positivistas, com a Constituição Republicana de 1891 elimina o monopólio do poder central e descentraliza a educação superior permitindo o aparecimento de instituições privadas e estaduais. A partir disto, ocorreu o crescimento e a complexificação da educação superior brasileira, com a criação e manutenção de faculdades, nos estados, tanto por iniciativa do Governo Federal, quanto por agentes privados, confessionais e/ou empresariais (Cunha, 1985, 1989, 1999).

“Entre as tentativas de criação de universidade no Brasil, ao longo dos anos, registra-se, no nível das intenções, a que constava da agenda da Inconfidência Mineira. Tentativas, sem êxito, continuam por mais de um século” (Fávero, 2006, p. 20). Na Estatística Intelectual do Brasil de 1929, já se registrava um incremento de instituições privadas sobre as públicas: havia 88 unidades, sendo 10 federais, 15 estaduais, duas municipais e 61 privadas (Vieira, 2012).

A partir de 1930 inicia-se o esforço de arrumação e transformação da educação superior no Brasil.

O ajuntamento de três ou mais faculdades podia legalmente chamar-se universidade. E nesses termos que se fundam as Universidades de Minas Gerais – reorganizada em 1933

– e a Universidade de São Paulo, que em 1934, já expressa uma preocupação de superar o simples agrupamento de faculdades (Luckesi et al., 2005, p. 03).

A Reforma de Ensino Superior de Francisco de Campos de 1931 restringiu autonomia plena das universidades. Ela:

[...] estabelecia que o ensino superior deveria ser ministrado na universidade, a partir da criação de uma faculdade de Educação, Ciências e Letras. No que diz respeito à organização do sistema, a reforma previa duas modalidades de ensino superior: o sistema universitário (oficial, mantido pelo governo federal ou estadual, ou livre, mantido por particulares) e o instituto isolado (Sampaio, 1991, p. 10).

A Universidade do Brasil (1937) como modelo padrão, foi criada em 1920 (URJ) e reorganizada em 1931. Para o Ministro Capanema, “sua finalidade transcende o exclusivo propósito do ensino, envolvendo preocupações de pura ciência e de cultura desinteressada” (Campos, 1931, p. 4). Com isto logo ela fora fechada.

A primeira universidade pública do país foi a USP, fruto de outro movimento de resistência, a revolução constitucionalista. A USP criada por meio do Decreto 6.283/1934. Pode-se afirmar que a partir dela tivemos um divisor de águas na história da universidade brasileira. Pois, aliado com o fim da segunda guerra mundial em 1945, a ciência passa a ter importância no país. Mesmo com um golpe militar, as universidades continuaram a ser consideradas importantes.

O Decreto 5.513/1935 cria a Universidade do Distrito Federal – UDF – Protagonista Anísio de Teixeira – modelo de universidade autônomo – extinta em 1939 por meio do

decreto 1.063 e seus cursos transferidos para a UB, em 1939, por meio do Decreto nº 1.063, de 20 de janeiro.

A UDF surge com uma vocação científica e estrutura totalmente diferente das universidades existentes no país, inclusive da USP, caracterizando-se como um empreendimento que procura materializar “as concepções e propostas da intelectualidade que, ligada a ABE e a ABC, empunhara, na década anterior, a bandeira de criação da universidade como lugar da atividade científica livre e da produção cultural desinteressada” (Almeida, 1989, p. 195).

Durante o período pós 1945 – conhecido como Era Vargas, se observa nos processos de institucionalização universitária e do ensino superior no Brasil, importantes tentativas de luta pela autonomia universitária, tanto interna como externa, acompanhada pela expansão das universidades pelo país, seguindo o ritmo do desenvolvimento provocado pelo processo de industrialização, preocupado essencialmente com a formação profissional com ênfase para a pesquisa e a produção de conhecimentos (Fávero, 2006).

Após 1945, inicia-se a intensa disputa entre lideranças laicas e católicas pelo controle da Educação Superior no Brasil. Em 1946 “foi criada a primeira universidade católica do Brasil, introduzindo em seus currículos a cultura e moral religiosa, atendendo preferencialmente as elites brasileiras” (Alexandre, 2019, p. 35).

No ano de 1961 foi criada a Universidade de Brasília – UnB – inspirada no modelo norte-americano. Todavia, a partir de 1964 o cenário cultural nas universidades sofreu drásticas mudanças, por causa do impacto do golpe militar, que:

procurava conter a todo custo os debates travados pelos movimentos estudantis dentro e fora das universidades, por meio da repressão e da desarticulação dos movimentos

através de intervenções violentas por parte dos militares dentro dos *campi* universitários, tentando silenciar alunos e professores (Costa, Rauber, 2009, p. 249).

Embora a ES tenha sido anunciada como prioridade para o Estado na Reforma de 1968, como modo de promover o desenvolvimento do país com equidade social, na prática, “[...] ela permaneceu um sistema de elite, que ratificava a exclusão social da política econômica concentradora de renda”, cuja reforma resultou ineficiente, tanto para o mercado quanto para o Estado (Meneghel, 2001, p. 181).

Darcy Ribeiro também escreveu sobre a universidade necessária. Para ele a universidade necessária é aquela que forma o andaime básico da civilização, que atua sobre e modifica tudo o que está a sua volta. Vincula a universidade necessária com a necessidade de crescimento autônomo, a forma de libertação do Terceiro Mundo. E assim, a universidade se torna fato e utopia ao mesmo tempo. A utopia se centra na possibilidade de um desenvolvimento com justiça para todos os brasileiros, porém isto só seria possível com a popularização da educação como instrumento de transformação social (Ribeiro, 1978).

Deste modo:

As universidades que se anteciparem, na medida do possível, às transformações sociais poderão converter-se em instrumentos de superação do atraso nacional, em certas circunstâncias, contribuindo decisivamente para a transformação radical de suas sociedades (Ribeiro, 1978, p. 174).

Neste sentido, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, conhecida como Constituição Federal,

assegura “o princípio da autonomia universitária” (Trindade, 2000, p. 129). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 possibilitou a criação de: cursos sequenciais, centro universitários, instituiu as universidades especializadas por campo do saber, os Centros de Educação Tecnológica, substituiu o vestibular por processos seletivos, acabou com o currículo mínimo e flexibilizou demais os currículos (Bittar, Almeida, Veloso, 2008, p.12).

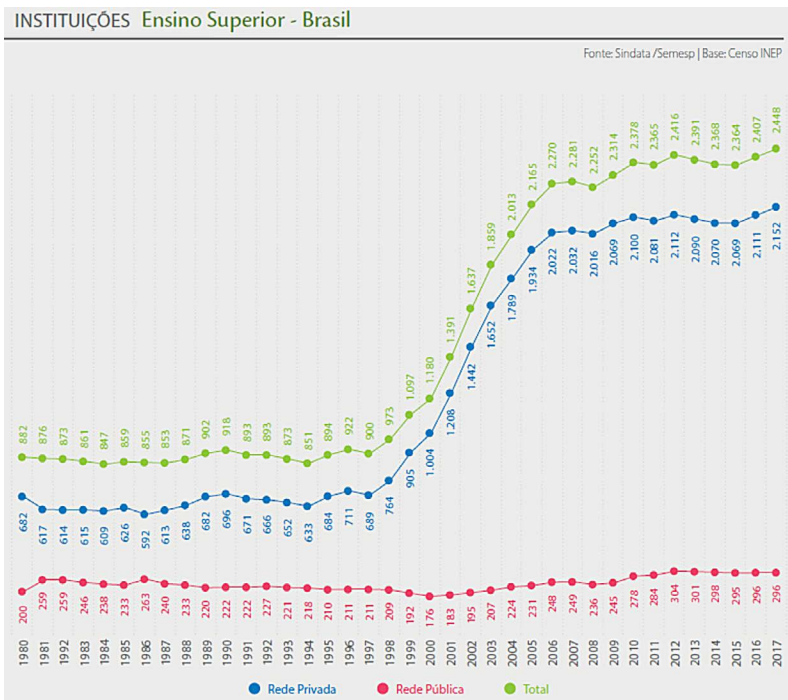
A democratização do acesso à Educação Superior se expressa dentre outros nas mudanças dos indicadores sociais, como as que envolve a presença de segmentos menos favorecidos da sociedade brasileira, e ampliação das taxas de escolarização nesse nível de educação (Camargo; Araújo, 2018, p. 3).

No Brasil, a democratização do acesso à Educação Superior não se faz pela via da “massificação” do sistema público, como no México e na Argentina, mas através de um ensino privado, pago e de baixa qualidade média (Trindade, 2000, p. 129). “[...] a expansão dos sistemas de educação superior em todas as regiões trouxe novos grupos econômicos para a universidade, com uma maior diversidade de culturas, níveis de formação e expectativas acadêmicas” (Mccowan; Schendel, 2015, p. 20).

O desenvolvimento dos sistemas educacionais decorre tanto em termos quantitativos e quanto qualitativos das novas relações entre ciência e trabalho e das relações entre ciência e vida, o que é próprio das civilizações urbano-industriais (Neves, 2007). Com a mercadorização da ES, as IES cresceram de modo descontrolado, assim o ensino superior passou a ser mercadoria produzida em larga escala, com objetivo de lucro.

Os dados apresentados na imagem abaixo evidenciam o efeito das políticas públicas no aumento de instituições de educação privadas no Brasil. Especialmente a partir dos anos 2000.

Gráfico 6 - Instituições Educação Superior Brasil



Fonte: SINDATA/SEMESP, 2019.

Castanho (2002) chama a atenção para o abismo que existe entre as universidades e a realidade brasileira.

O Brasil, com uma economia crescentemente vulnerável aos humores da especulação financeira internacional, com um quadro social dos mais deploráveis pela assimetria de todo o mundo, necessita de uma pesquisa forte, de uma ciência sólida e comprometida com o desenvolvimento do país e a superação dos escandalosos desníveis de classe que o caracterizam (Castanho, 2002, p. 43).

Políticas afirmativas – influenciado por fóruns e diretrizes internacionais, com o objetivo de reduzir a desigualdade e elitismo, democratizando o acesso e a permanência (Martins, 2019).

Os dados do INEP (BRASIL, 2019) demonstram um pouco deste cenário nacional, com a expansão massiva das instituições privadas.

Gráfico 7 - Número de Instituições de Educação Superior Brasil - 2018

ANO	TOTAL	UNIVERSIDADE		CENTRO UNIVERSITÁRIO		FACULDADE		IF E CEFET	
		PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICO	PRIVADO	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICO	PRIVADO
2018	2.537	107	92	13	217	139	1.929	40	n.a.*

Fonte: INEP (BRASIL, 2019, p. 7).

*Não se aplica

No entanto, as universidades públicas brasileiras sofrem ataques contínuos pelos governos, intensificados a partir de 2018, tanto nos cortes de recursos orçamentários, quanto na redução das bolsas, difamação e banalização do conhecimento. No Brasil, universidades públicas funcionam e têm sua autonomia formalmente garantida pela Constituição, no entanto, ações do governo federal podem limitar sua independência e direcionar suas ações, os cortes orçamentários, na modificação dos critérios para distribuição de bolsas de iniciação científica e pós-graduação (Venturini, 2021). Ser resistência continua sendo o maior desafio das universidades.

4.4 EDUCAÇÃO SUPERIOR NA COSTA RICA

Localizada na América Central, a Costa Rica é ex-colônia espanhola. Em 1821 obteve sua independência, passando a integrar a Federação Centro-Americana. Somente em 1938 o país se tornou República independente. Seu território abrange uma área de 51.100 km², a qual abriga cerca de 5 milhões de pessoas.

Figura 23 - Mapa Costa Rica



Fonte: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/c/costa-rica>

Limitado a norte pela Nicarágua, a leste pelo mar do Caribe, a sudeste pelo Panamá e a oeste pelo Oceano Pacífico. De relevo acidentado e florestas tropicais, com litoral para o Caribe e o Pacífico. A capital do país é a cidade de San José, abriga instituições culturais, como o Museu do Ouro Pré-Colombiano. Cerca de um quarto do território é ocupado por floresta protegida.

Territorialmente o país se divide em *sete provincias*: San José, Heredia, Alajuela, Cartago, Limón, Puntarenas y Guanacaste, distribuídas nos 51.100Km² do território nacional. Os dados do Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) realizado em 2017, indicam que a população da Costa Rica era de 5 003 402 habitantes (INEC, 2018). A língua oficial é o espanhol. Seu regime de governo é o sistema republicano com três poderes independentes semelhante ao Brasil, ou seja, legislativo, executivo e judicial.

A Costa Rica em 2019 possuía um desenvolvimento humano que ocupava a 62º lugar com 0,810 de IDH. Ou seja, assim como o Brasil tem muito o que se fazer no país para diminuir as desigualdades sociais. No que diz respeito a desigualdade de gênero, Costa Rica apresenta uma lacuna de 78,2%. Ocupa assim a 13a. posição do ranking⁴¹ global da desigualdade de gênero, enquanto o Brasil ocupa a 92ª. posição. Costa Rica tem diminuído as diferenças entre homens e mulheres em relação ao passado (DATOSMACRO, 2020).

41 El índice de la brecha de género analiza la división de los recursos y las oportunidades entre hombres y mujeres en 153 países. Mide el tamaño de la brecha de dicha desigualdad de género en la participación en la economía y el mundo laboral cualificado, en política, acceso a la educación y esperanza de vida (DATOSMACRO, 2020).

A matéria publicada pelo Instituto Igarapé⁴², afirma que em 2018 a América Central liderou o ranking de homicídios do mundo. Com base nos dados da OMS o “surto” de violência pode ser considerado como violência epidêmica (Goussinsky, 2018).

Especialistas em geral associam essa violência à defasagem social que prevalece nesses países. Dificuldades econômicas, pobreza e desemprego impulsionam a criminalidade. Mas o fato de os países estarem em uma rota de passagem de drogas da América do Sul aos Estados Unidos também influencia, alimentando as gangues e o tráfico locais (Goussinsky, 2018, s.p).

Em 2020, a Infosegura⁴³ publicou a “Análisis sobre seguridad ciudadana del primer semestre de 2020: Centroamérica y República Dominicana” em que aponta que o índice de violência sofreu redução. A infosegura acredita na mudança, de reduzir a violência e melhorar a segurança e convivência

42 O Instituto Igarapé busca servir como um canal que facilite a integração das agendas de segurança, clima e tecnologia e, ao mesmo tempo, atuar como uma ponte de diálogo entre os tomadores de decisão e a sociedade civil, e entre as esferas global e local. A palavra Igarapé, em Tupi, significa “caminho da canoa”. Os Igarapés são pequenos rios ou canais, muito comuns na Amazônia, essenciais para a comunicação entre povos e responsáveis por conectar grandes rios. Saiba mais em <https://igarape.org.br/sobre-o-igarape/>

43 Infosegura es un proyecto regional especializado en la **gestión de información basada en evidencia para fortalecer la formulación y el seguimiento de políticas públicas en materia de seguridad ciudadana en América Central y República Dominicana**. [...] El proyecto es ejecutado por el **Buró Regional para América Latina y el Caribe del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD/RBLAC)** y financiado por la **Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (USAID)**. (INFOSEGURA, ON-LINE).

cidadã na América Central. No entanto, uma análise multi-dimensional indica que existe uma multiplicidade de fatores que complicam, reproduzem e aprofundam o problema na região, como:

- Crecimiento no inclusivo.
- Altos índices de desigualdad.
- Falta de oportunidades de desarrollo.
- Procesos no planificados y desordenados de urbanización.
- Deterioro del tejido social.
- Incidencia de la criminalidad organizada (tráfico de drogas, tráfico y trata de personas, tráfico de armas)
- Débil y saturada institucionalidad de justicia penal para procesar los altos niveles de criminalidad.
- Altos índices de impunidad.
- Corrupción.
- Ciudadanía con elevados niveles de temor y desconfianza en la institucionalidad.
- Marcada polarización.
- Estrechez fiscal para financiar políticas integrales y de desarrollo.
- Patronos culturales autoritarios.

- Remilitarización y priorización de políticas de corte represivo (PEN, 2021, p. 18).

Assim como em outros lugares do mundo, estes índices pioraram por conta da pandemia.

A crise de saúde revelou questões não resolvidas que o Relatório indicava em suas edições anteriores. Também serviu para lembrar a importância dos centros educacionais na sociedade costarriquenha não apenas como espaços de aprendizagem e desenvolver habilidades, mas também para a nutrição, construindo relações sociais e de convivência e para e pelo cuidado e proteção dos alunos em situações de violência nas residências e nas ruas (PEN, 2021, p. 21).

O contexto crescente de fragilidade da sustentabilidade para o seu financiamento a médio prazo também impactou a educação superior Costarriquenha, tanto para as universidades públicas, devido às restrições fiscais e à dificuldade de expansão da prioridade macroeconômica que o investimento na educação superior, em um contexto de baixo e volátil crescimento econômico e crise fiscal; quanto em universidades privadas, devido às restrições impostas por uma economia com alto desemprego e fragilidade do renda familiar (PEN, 2021). “A crise pandêmica evidenciou a baixa capacidade institucional para mitigar impactos e se adaptar facilmente às novas condições do contexto nacional” (PEN, 2021, p. 34).

Nesta perspectiva o Programa de Estado da Nação⁴⁴ – PEN (2021, p. 23) também reforça que:

44 Saiba mais sobre o PEN em <https://estadonacion.or.cr/>

Um dos problemas mais graves para a consolidação da América Central como região de paz, liberdade, democracia e desenvolvimento previsto pelo Protocolo de Tegucigalpa e reafirmado pela Aliança Centro-Americana para o Desenvolvimento Sustentável (Alides) em meados da década de 1990 do anterior século, é a escassez de sistemas de monitoramento para o desempenho de governos e sociedades na abordagem de desafios compartilhados.

Este é um dos motivos que diferentes órgãos e instituições se organizam para melhorar o acesso a informação ampla, oportuna e verdadeira sobre o desenvolvimento humano sustentável em Costa Rica e Centroamérica (PEN, 2021a). Para tanto, publica anualmente o *Informe tanto sobre Estado de la Región ou Nación* - “é um convite acadêmico para o diálogo social e político”. Publica também o *Informe Estado de la Educación* em que apresenta reflexões a educação em todas as suas etapas.

Em virtude da crise que atinge o país, os fundamentos do desenvolvimento humano na Costa Rica estão comprometidos. Segundo o Informe del Estado de la Nación (PEN, 2020), a crise atual poderia piorar ainda mais e virar uma crise estrutural do sistema econômico, social, político e institucional que leva a nação a um longo e complexo período de turbulências e contratempos. No entanto:

Costa Rica segue contando com uma economia aberta, um Estado social de direito, um regime de bem-estar para cuidar das ameaças que possa enfrentar, esforços de conservação ambiental e uma democracia de longa data comprometida com a paz e os direitos humanos. A sinergia entre esses fatores criou uma “marca país” reconhecida em

nível internacional. Esta é uma plataforma (amplamente aceita pela população, a sociedade civil e os partidos políticos) a partir da qual podem pensar novas estratégias para promover a inclusão social e produtiva, aumentos generalizados de produtividade e equidade, a transição para uma economia descarbonizada e uma institucionalidade e políticas públicas mais efetivas e de melhor qualidade (PEN, 2020, p. 38).

Logo, espera-se aproveitar estas vantagens para sair da crise e consequentemente evitar a decadência do desenvolvimento econômico do país. Outro aspecto a ser considerado é que além da crise gerada pela pandemia, a Costa Rica necessita aumentar substancialmente a cobertura da Educação Superior para impulsionar o desenvolvimento humano na perspectiva do bem-viver. No entanto, isto ocorre no mesmo período em que as universidades enfrentam uma situação financeira complicada para los próximos anos (PEN, 2021b). O próprio documento questiona: “Como enfrentar o desafio estratégico de aumentar a cobertura universitária com qualidade e equidade, em um contexto econômico e fiscal adverso?” (PEN, 2021b, p. 247), quando as ações do Banco Mundial atingem a educação de maneira geral na ALeC.

Importante destacar que de acordo com o artigo primeiro da Constituição Política, a Costa Rica “é uma República democrática, livre, independente, multiétnica e pluricultural” (COSTA RICA, 2015). A inclusão dos termos “multiétnica e pluricultural” foi uma grande conquista de reconhecimento a toda diversidade de povos e etnias presentes no país, embora que tardiamente pois acontecera somente em 2015. Esta inclusão, aconteceu alguns anos após a mudança do Día de la

Raza⁴⁵. Depois de muita luta para a conscientização, como fruto dos debates por conta do V Centenário da América, muitos países⁴⁶ substituíram a celebração deste dia.

Na Costa Rica este dia foi renomeado e passou-se a celebrar o Día de las Culturas. Além da mudança no nome, mudou-se o significado, ou seja, passou-se a celebrar a diversidade das diferentes culturas negadas no país (Flores, Méndez, S/D). A Lei n° 7426 de 23 de agosto de 1994 estabeleceu que: “Todos os anos, 12 de outubro será comemorado como o Dia das Culturas, para exaltar o caráter pluricultural e multiétnico do povo costarriquenho. Da mesma forma, será lembrado o fato histórico da chegada de Cristóvão Colombo ao continente americano”. Outra ação que contribuiu para visibilizar a condição pluricultural e multiétnica de Costa Rica é o *Día de la persona negra y de la cultural afrocostarricense*, a luta agora é tornar esta data um feriado nacional, em reconhecimento a todas as formas de violência que estes povos já sofreram.

Na pluralidade cultural da Costa Rica, se inclui a Diversidade Religiosa, “porque as diferentes tradições religiosas, com suas próprias diversidades internas, são também expressões das culturas em que nasceram ou daquelas que foram criadas ou daquelas que se difundiram ou foram implantadas” (Méndez, 2020, p. 19). E nesta perspectiva destacamos

45 Na Costa Rica no ano de 1968 se estabeleceu como festa oficial através da Lei 4169 de 22 de julho de 1968, se celebrava no dia 12 de outubro - Día de la Raza.

46 Así, por ejemplo. En Argentina pasó a llamarse *Día del Respeto de la Diversidad Cultural*; en Chile se llamó *Día del Encuentro entre Dos Mundos*”; en Venezuela, el *Día de la Resistencia Indígena*; en Bolivia, *Día de la Descolonización en el Estado Plurinacional de Bolivia*; en Ecuador, *Día de la Interculturalidad y la Plurinacionalidad* (Flores, Méndez, s/d).

o pronunciamento realizado em 2010, conhecido como 2023-2010, feito pela Sala Constitucional⁴⁷, “[...] o Estado da Rica é chamado e obrigado a respeitar o princípio da neutralidade religiosa” (SALA Constitucional, 2010, V). Assegurar este princípio tem sido um desafio e ao mesmo um esforço que UNA têm se embuido. Quando o princípio da neutralidade religiosa é violado, facilmente se incorre na intolerância religiosa, que muitas vezes é causadora de muitas violências, conflitos.

No entanto, assim como a Costa Rica na ALec existem outros países não laicos constitucionalmente. Neste contexto diverso da Costa Rica, o sistema educativo nacional do país oferece quatro níveis educativos: Educação pré-escolar, Educação primária, Educação Média e Educação Superior, conforme a Lei fundamental de Educação, sancionada em 1957 e modificada em 2001 (COSTA RICA, 2001).

Na Costa Rica existe um órgão dirigente para a Educação Superior pública: o Conselho Nacional de Reitores (CONARE), formado pelas cinco universidades estaduais: Universidad de Costa Rica (UCR), Universidade Nacional (UNA), Universidade Estadual à Distância (UNED), Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) e, a Universidade Técnica Nacional (UTN). CONARE estabelece os meios de articulação com a Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES), que é um requisito para a qualidade e funcionamento da Educação Superior universitária pública. Enquanto, as universidades privadas são

47 La Sala Constitucional es el órgano del Poder Judicial costarricense que verifica la constitucionalidad o inconstitucionalidad de las normativas y procedimientos generados desde las instituciones del Estado. (Méndez, 2021, p. 437).

regulamentadas pelo Consejo Nacional de Universidades Privadas, CONESUP.

Vamos conferir estas cinco universidades, com suas respectivas fundações e número de estudantes na tabela abaixo:

Quadro 5 - Universidades estatais na Costa Rica

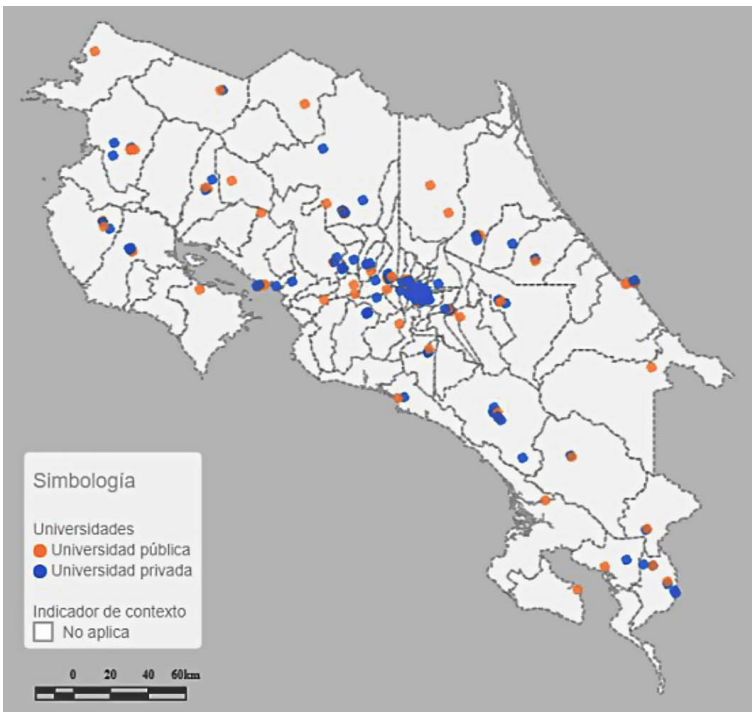
Instituição	Ano de fundação	No. de estudantes em 2017
Universidad de Costa Rica	1940	40 585
Instituto Tecnológico de Costa Rica	1971	11 284
Universidad Nacional de Costa Rica	1973	20.108
Universidad Estatal a Distancia	1977	20 147
Universidad Técnica Nacional	2008	9 804
Total de Estudiantes en Educación Superior Estatal		101 009

Fonte: Adaptado de Leandro (2018) atualizado conforme dados das estatais.

A Educação Superior na Costa Rica pode ser ofertada por universidades e instituições parauniversitárias. Essas são instituições de ES (públicas ou particulares) reconhecidas pelo Conselho Superior de Educação. Oferecem cursos completos de 2 ou 3 anos. As pessoas recebem um título (diplomado) e depois podem continuar na universidade.

Atualmente a Costa Rica conta com 86 IES, sendo 63 universidades e 23 parauniversitárias. Dentre as universidades o país conta com estatais (5), privadas (53) e internacionais (5) que otorgam títulos de diplomado, graduação e pós-graduação. Institutos parauniversitarios privados (21 ativos) e colégios universitários públicos (2), autorizados para otorgar títulos de pregrado (CSE, 2021). A grande maioria delas foi criada durante o século XX: 24% antes de 1983 e 68% entre esse ano e 2000 (OPES-Conare, 2018).

Figura 24 - Mapa da Educação Superior na Costa Rica



Fonte: Atlas de la Educación Superior Costarricense (PEN, 2021).

Na Costa Rica as instituições de ES têm mais de 1.500 programas acadêmicos em diferentes níveis e a oferta continua a crescer mais que programas e algumas novas universidades (PEN, 2019, p. 155). Se analisarmos os dados da expansão da Educação Superior na Costa Rica veremos que foi lenta, tanto comparada com as tendências recentes da cobertura secundária evolução figura abaixo como a de países da OCDE (PEN, 2021).

No entanto, Méndez (2015, p. 169) destaca que as universidades mais que espaços educativos:

têm sido reconhecidos frequentemente por sua capacidade para formar o tipo de sujeitos que interessa aos grupos dominantes. Por isto estas práticas educativas tendem a produzir uniformidade e ignorar a diversidade histórica e cultural de quem são considerados seus destinatários; porém estes espaços também têm sido reconhecidos pela possibilidade que oferecem de gerar dinâmicas de resistência e transformação.

Neste sentido, o registro de aspectos históricos, políticos e pedagógicos da Educação Superior na Costa Rica sinaliza a relação da universidade entre territórios conquistados e disputados. Como vimos no capítulo introdutório sua origem no país decorre da *Casa de Enseñanza de Santo Tomás* em 1814, transformada em 1843, em Universidad de Santo Tomás, a primeira universidade Costarricense (Méndez, 2015). No entanto, “esta casa de estudos não pode ser posta a serviço dos ideais liberais da época porque foi declarada ‘pontifícia’ com base no Acordo firmado entre Costa Rica e a Santa Sé em 7 de outubro de 1852” (Méndez, 2015, p. 170).

Este acordo, permitiu que a Igreja Católica influenciasse o ensino em geral, não somente da universidade. De modo a “vigiar e controlar para que não ouvesse na educação costarricense nada contrário a religião e a moral” (Méndez, 2015, p. 170). Entre 1884 e 1886 a reforma educativa liberal foi realizada no país, e com ela rompeu o Acordo, mas, também acabou com a universidade costarricense, por ser considerada desnecessária.

Somente em 1940, a Costa Rica volta a ter universidade (Méndez, 2015, p. 171). É fundada a Universidad de Costa Rica, que logo se:

[...] tornou-se um reduto de intelectuais e profissionais ligados ao partido da Libertação Nacional. [...] a universidade foi caracterizada por um profundo conservadorismo acadêmico e cultural com exceção de algumas manifestações artísticas que foram excluídas (Molina, 2007, p. 266).

Na década de 60 houve uma reviravolta na universidade da Costa Rica que a aproximou mais das demandas sociais da época. Isto desencadeou a criação – na década de 70 de outras universidades públicas, mas a serviço dos grupos conservadores. Porém, algumas como a UNA assumiu a postura de ser um espaço de reflexão crítica. Em 1976 foi criada a primeira universidade privada da Costa Rica – a Universidade Autônoma Centroamericana – que contou desde sua origem com a colaboração da Agência Internacional para o Desenvolvimento (Méndez, 2015). Esta colaboração consistiu em recursos para atividade editorial com o objetivo de privilegiar publicações de textos de autores considerados democráticos, a fim de combater a suposta expansão do comunismo na região (Molina, 2007).

Estes auxílios em forma de empréstimos por parte das instituições financeiras internacionais trazem algumas limitações para as universidades uma vez, que condicionam inclusive ao tipo de oferta acadêmica que privilegiam. E neste quesito o Banco Mundial tem utilizado a mesma estratégia em diferentes partes do mundo, nas mais diversas instituições de Educação Superior (Méndez, 2015).

Méndez (2015, p. 172) destacou os três modelos de universidade na América Latina apresentados por Arturo Jofré (1998): a **universidade elitista** que prevaleceu desde o século XVI até o final do século XIX, embora não exclusivo deste período. Universidade conservadora, com um compromisso social limitado e que se orienta sobretudo a formar os profissionais que a sociedade demanda, porém de acesso restringido. O segundo modelo, **concepção aberta de universidade**, inspirada nas reformas de Córdoba. Aqui a universidade está mais envolvida com os problemas sociais, é menos elitista e mais autônoma. Esta ousadia não foi bem vista em todos os lugares, e em muitos se pagou com sangue, com o fechamento das instituições universitárias e com diversas formas de repressão e perseguição.

O terceiro modelo denominado **desenvolvimentista**. Voltado para ênfase no uso dos recursos, na eficiência, na adaptação da universidade às forças do mercado, na agressividade competitiva, na investigação aplicada, na maior vinculação com os setores produtivos (Jofré, 1998). É um modelo mais presente na atualidade. Méndez (2015, p. 172) destaca que “cada um desses modelos nos diz quem controla a universidade, mas também o que se pensa, como se pensa, que se aprende e como se aprende”.

O impacto deste modelo é facilmente perceptível na crise que vivem as universidades na atualidade na Costa Rica, com

as limitações de recursos para o ensino, pesquisa e infraestrutura. Inclusive com o questionamento sobre as áreas ofertadas. A tentativa de expansão da Educação Superior não tem sido totalmente eficiente, o número de concluintes no Ensino Médio e de ingressantes na ES ainda tem uma distância muito grande, para compreender um pouco mais essa realidade da observar os números abaixo. O PEN atribui estes números também a pandemia Covid-19.

Políticas afirmativas e sistemas de bolsas contribuíram para aumentar a participação daqueles menos favorecidos tanto em instituições estatais quanto em privadas em jovens entre 18 e 24 anos. Observe os dados abaixo:

**Tabela 1 - Matrículas nas Universidades Costa Rica
pessoas de 18 a 24 anos**

Matrícula en las universidades	2012	2017
Estatales	93.099	104.594
Sedes centrales	62.183	64.627
Sedes regionales	30.916	39.967
Privadas	101.226	104.594
Estatales	47,9	50,0
Sedes principales	32,0	30,9
Sedes regionales	15,9	19,1
Privadas	52,1	50,0

Fonte: PEN (2019, p. 19).

Cresce a importância dos processos de internacionalização da Educação Superior na América Latina. Costa Rica é o principal destinatário de estudantes norte americanos que fazem estágio com reconhecimento de créditos acadêmicos. No

entanto, outro aspecto precisa ser considerado a contenção de gastos provocados pela desaceleração do crescimento do Fundo Especial para o Financiamento da Educação Superior Estatal - FEES antes da pandemia nas universidades públicas (PEN, 2021a).

Desde 2016-2017, mas com mais força em 2019, as universidades públicas tem tomado um conjunto de medidas para conter o crescimento das despesas inspiradas por um problema real de sustentabilidade financeira no curto prazo. Embora a crise econômico gerado pela pandemia implicou ajustes maiores, estes começaram antes, alguns derivados de políticas internas, outras impulsionadas por reformas legais relacionadas aos orçamentos públicos (PEN, 2021a).

Em 2019, o país atravessava uma conjuntura crítica devido a simultânea deterioração dos principais indicadores de desenvolvimento econômico e social que criou riscos iminentes de impacto severo e generalizado nas condições de vida e de trabalho da população. Os problemas fiscais impediram uma reativação econômica do país baseada em maiores gastos e investimentos públicos, conforme destacou o Informe del Estado de la Nación 2019 (PEN, 2019,).

De acordo com previsões do Fundo Monetário Internacional (FMI) a economia global encolheria 3% em 2020, uma queda muito mais forte do que a da crise financeira global de 2008-2009 (BANCO MUNDIAL, 2020). Na Costa Rica o número de jovens que frequentaram a Educação Superior não diminuiu após a interrupção das aulas presenciais no início de 2020, como ocorreu em outros países da América Latina que registraram queda, como Colômbia, 37%; Brasil, 10% em instituições privadas e 40% nas novas matrículas; México, 7%; Peru, 17% de desistência (BANCO MUNDIAL, 2020).

Deste modo, as universidades públicas na Costa Rica não escaparam das pressões sociais e políticas para promover fortes ajustes nas finanças públicas que permitirão reduzir o *déficit* fiscal, estimular a reativação econômica, reduzir as disparidades patrimoniais, conter gastos públicos de alto crescimento, fortalecer as fontes de ingresso e melhorar a eficiência no uso de recursos (PEN, 2021, p. 300).

Ao mesmo tempo é possível perceber como algumas instituições são resistência frente aos impactos da financeirização, como a Escola Ecumênica de Ciências da Religião da UNA que é o recorte desta pesquisa na Costa Rica e que veremos mais detalhadamente no próximo capítulo.

4.5 SÍNTESE

Neste capítulo o território de investigação foi a Educação Superior (ES) em duas universidades de dois países da América Latina e Caribe - ALeC, uma no Brasil e outra na Costa Rica. Para tanto, retomamos ainda que brevemente a concepção, aspectos históricos, sociais e econômicos do desenvolvimento das universidades que nos auxiliaram na compreensão da ES na ALeC na atualidade, para então, adentrar o universo das duas IES. Partimos da origem do termo universidade e dos impactos das concepções de UNI-versidade para a ES. Uma história marcada pela ocidentalização, que buscou universalizar a concepção eurocêntrica de universidade, silenciando e invisibilizando outras histórias e tradições.

Apresentamos, num segundo momento, mais pontualmente alguns recortes históricos e políticos da Educação Superior no território da América Latina e Caribe. Território

marcado pelos quatro modelos universitários clássicos, ou seja, napoleônico, humboldtiano, norte-americano e inglês, ao mesmo tempo em que invisibiliza outros modelos existentes e próprios da ALeC. Vimos os impactos da expansão e financeirização da ES, bem como o detrimento das instituições públicas em favor da privatização da Educação Superior. Ao mesmo tempo, identificamos possibilidades decolonizantes a exemplo das instituições pautadas por uma perspectiva intercultural que reconhece as diversidades e pluralidades epistemológicas sem com isto reduzi-las ao relativismo epistemológico.

Vimos a concepção de INTER-versidade como uma possibilidade de superação do ocidentocentrismo, permitindo pensar numa pluralidade de modernidades, de saberes, de epistemologias, de paradigmas científicos, de modelos de vida, visões de mundo e sabedoria (Estermann; Tavares, 2015). Na ALeC países reconhecidamente pluriétnicos tem mais possibilidade de reconhecer o conhecimento pluriversitário.

No terceiro momento, apresentamos alguns recortes históricos e políticos sobre a ES no Brasil que vão desde a resistência e tardia criação da universidade brasileira até os dias atuais. Vimos as mudanças geradas por conta da democratização do acesso à Educação Superior e das políticas afirmativas aliado ao sistema de bolsa. Mas, sobretudo o impacto da expansão massiva das instituições privadas.

A Educação Superior na Costa Rica é história bastante recente tem muita proximidade com a ES no Brasil e passa por desafios semelhantes quando diz respeito ao impacto da financeirização por agências internacionais, a exemplo do Banco Mundial. Que ao mesmo tempo em que disponibiliza recursos, passa a requer o controle do modelo de ES. Vimos que na Costa Rica a crise econômica e pandêmica tem afetado também as instituições de ES.

CAPÍTULO



ENCONTROS DE TERRITÓRIOS EPISTEMETODOLÓGICOS



Neste capítulo apresentaremos os territórios epistemotodológicos (de)colonizantes de duas Instituições de Educação Superior (IES) na América Latina e Caribe. Uma na América do Sul, mais precisamente no Brasil, a Universidade Regional de Blumenau – FURB, outra na América Central, a Universidad Nacional de Costa Rica – UNA. Estas duas instituições compõem o corpus de análise desta pesquisa.

Na FURB a análise se dará na unidade administrativa do Centro de Ciências Humanas e da Comunicação – CCHC, na UNA será a Escuela Ecuémica de Ciencias de la Religión – EECR. Em ambas a pesquisa envolve aspectos de ensino, pesquisa e extensão que passaremos a apresentar neste capítulo.

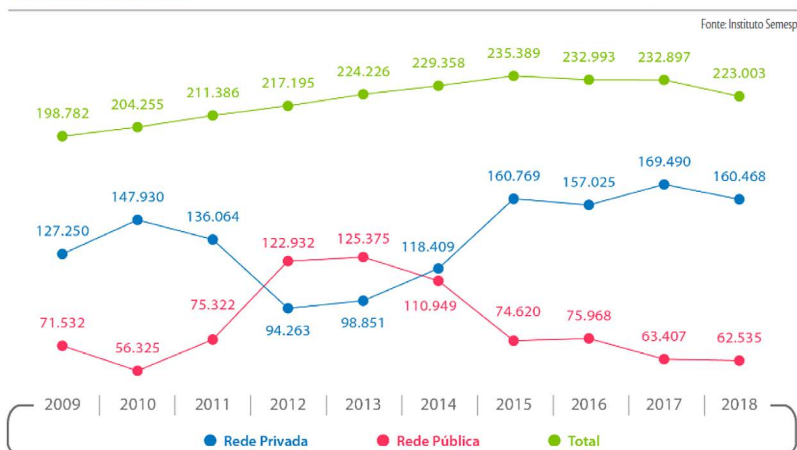
5.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – FURB

No cenário nacional da Educação Superior, o Estado de Santa Catarina - SC se destaca em relação à taxa de escolarização líquida do país, com uma taxa de 28% enquanto a taxa nacional é de 17,8%. Essa taxa estima o percentual de jovens de 18 a 24 anos matriculados na ES em relação à população total da mesma faixa etária. SC possui 7,1 milhões de habitantes distribuídos em seis mesorregiões e 295 municípios.

No Estado, em 2018, existiam 97 IES de Educação Superior, destas apenas oito são públicas (BRASIL, 2019). Este dado mostra que a maioria dos estudantes de SC para ter acesso a ES recorrerem ao ensino privado, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 8 - Cursos de Graduação presencial em SC

Cursos Presenciais



Fonte: SINDATA/SEMESP (2019).

Em termos de matrículas, no ano de 2017, Santa Catarina computou 232,9 mil matrículas presenciais, mantendo-se estável em relação a 2016. Na modalidade EAD, o estado registrou aumento nas matrículas, que saltou de 101,1 mil para 125,7 mil (crescimento de 24,4%). As regiões de Grande Florianópolis e do Vale do Itajaí detêm o maior percentual de matrículas: a primeira na modalidade presencial, com 25,7% do total do estado; e a segunda no EAD, com 27%. No caso dos cursos presenciais, o estado é um dos que possui maior participação da rede pública no total de matrículas: 27,2%.

No EAD, 96,8% das matrículas estão concentradas na rede de IES privadas (SEMESP, 2020).

A FURB, fundada em 1964, tinha por objetivo proporcionar conhecimento e a ascensão social aos acadêmicos. De acordo com Schmitt, Sasse e Costa (1992, p. 3), a expectativa era a de que a então faculdade enriqueceria o valor educacional e favoreceria os estudantes carentes “[...] sem recursos e apoio à oportunidade de vencerem na vida”.

No entanto, na década de 1950 é que surgiram as primeiras manifestações públicas em defesa da implantação da Educação Superior em Blumenau. Schmitt, Sasse e Costa (2015, p. 9) destacam que o primeiro marco foi “o requerimento do vereador Bernardo Wolfgang Werner à Câmara Municipal para que esta requisitasse ao Governo do Estado de Santa Catarina a doação de uma área para a instalação do ensino superior na cidade”. Em 1956 uma jovem estudante secundarista Orlandina Carmem Wüst, evidencia ainda mais o movimento ao publicar um artigo no Jornal O Estudante com o título “Por que Blumenau não tem uma Faculdade?”.

A partir deste questionamento, a Câmara de Vereadores e à União Blumenauense de Estudantes levaram o debate para dentro da sociedade e ocuparam espaços nas rádios, no interior das escolas e nos clubes de serviço, que resultou na criação, pela Lei Municipal nº 1.233, de 5 de março de 1964, da Faculdade de Ciências Econômicas de Blumenau (FACEB) (FURB, 2018, p. 20).

Importante destacar que até aquele período para cursar Educação Superior os/as jovens precisavam se deslocar até Florianópolis, na UFSC. Para os jovens cujas famílias tinham estrutura para manter seus filhos lá era mais fácil, mas para as

jovens o obstáculo era ainda maior, uma vez que as mulheres na época não tinham a mesma autonomia que os homens. A década de 1950 foi um marco na história da Educação Superior em SC, cujo embrião estava em 1932, com a primeira faculdade criada.

- Faculdade de Direito de Santa Catarina, primeira faculdade criada em 1932 federalizada, entretanto, em 1956
- Faculdade de Farmácia e Faculdade de Odontologia (reconhecidas em 1951)
- Faculdade Catarinense de Filosofia (criada em 1951 e reconhecida em 1959)
- Faculdade de Serviço Social (autorizada em 1958)
- Faculdade de Medicina - autorizada em 1959 (Schmitt; Sasse; Costa, 2015).

“Este conjunto de faculdades deu início à Universidade Federal de Santa Catarina, fundada em dezembro de 1960” (Schmitt; Sasse; Costa, 2015, p. 9). Em 1965 Florianópolis recebe “sua segunda Universidade é criada a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que tem suas origens na Faculdade de Engenharia (criada em 1956), na Faculdade de Educação (criada em 1963) e na Escola Superior de Administração e Gerência (criada em 1964)” (2015, p. 09).

Portanto, o movimento que deu origem à FURB e à própria “Faculdade de Economia de Blumenau, embrião da FURB, deve ser entendido neste contexto de reivindicação pelo ensino superior, em expansão, e sua interiorização” (Schmitt; Sasse; Costa, 2015, p. 9). Esta faculdade foi a “primeira

unidade de ensino superior a ser implantada no interior de Santa Catarina” (Schmitt; Sasse; Costa, 2015, p. 10).

Esta faculdade é instalada “apesar de ainda contar com a resistência de algumas lideranças locais conservadoras, desconfortáveis com as possibilidades de uma organização estudantil mais ativa a partir da instalação do ensino superior” (Schmitt; Sasse; Costa, 2015, p. 11). Já que “No Brasil instalara-se a Ditadura Militar, e em Blumenau, sede de um batalhão do Exército e contando com uma classe conservadora numerosa e influente, temia-se que a existência de universitários pudesse alterar a ordem local” (2015, p. 11). Postura essa bastante autoritária e colonial, uma vez que somente as famílias com maior recurso financeiro tinham condições de enviar seus filhos para cursar uma faculdade em Florianópolis.

Inicialmente mantida financeiramente pela Prefeitura de Blumenau, gratuita, as aulas eram ministradas no prédio da Escola Barão do Rio Branco. A aula inaugural, “aconteceu apenas no dia 02 de maio de 1964, data esta reconhecida como sendo a da fundação oficial da FURB”, proferida pelo professor da UFSC, Alcides Abreu. Em 1965, as atividades foram “transferidas para o Grupo Escolar Júlia Lopes de Almeida, escola mantida pelo governo estadual, onde permaneceu até 1969” (FURB, 2018, p. 21).

Segundo Schmitt, Sasse e Costa (2015, p. 9), “foram criadas mais duas faculdades em Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (sob direção de Rivadávia Wollstein) e Faculdade de Ciências Jurídicas (sob direção de José Fernandes da Câmara Canto Rufino)”. Em dezembro de 1967, a Lei Municipal 1458, criou a Fundação Universitária de Blumenau (FUB).

Se tinha na época, faculdades em lugares diferentes da cidade, mesmo pertencendo a mesma instituição:

- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras funcionando nas dependências do Colégio Doutor Blumenau;
- Faculdades de Ciências Econômicas e de Ciências Jurídicas funcionando na Escola Estadual Júlia Lopes de Almeida.

Foi então, que “deu-se início a uma campanha visando à construção de uma sede própria para a Fundação” (Schmitt; Sasse; Costa, 2015, p. 11). Em abril de 1968 foi inaugurado junto à entrada do campus 1, o marco no qual se pode ler “Juntos construímos a nossa Universidade”, uma vez que a criação e construção da FURB foi resultado do movimento comunitário que envolveu estudantes, políticos e imprensa, o marco está presente até hoje na universidade.

Figura 25 - Inauguração dos três primeiros blocos da FURB



Destaque: da janela do piso superior é possível visualizar parte do acervo da biblioteca, cuja primeira sede foi no Bloco A.

Local: campus 1 – Bloco A. Data: 02/08/1969.

Acervo: Centro de Memória Universitária – CMU/Arquivo da FURB.

Schmitt, Sasse e Costa (2015, p. 12), destacam que ao final da década de 1960, Blumenau contava com sete cursos superiores:

- a. Faculdade de Ciências Econômicas: Economia (criação: 1964, reconhecimento: 1972);
- b. Faculdade de Ciências Jurídicas: Direito (criação: 1968, reconhecimento: 1972);
- c. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras: Letras com habilitações em Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas (criação: 1968, reconhecimento: 1972); Pedagogia (criação: 1968, reconhecimento: 1972); Matemática – Licenciatura e Bacharelado (criação: 1968, reconhecimento: 1972); Química – Bacharelado (criação: 1968, reconhecimento: 1972); História Natural (atual Ciências Biológicas) – Licenciatura e Bacharelado (criação: 1968, reconhecimento: 1972).

Outro destaque nesta na história da FURB foi a Lei nº 1557/1968, que modificou a Lei 1458/1967 em que o então prefeito de Blumenau instituiu a Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), como “uma entidade de direito público cujos objetivos eram a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível superior” (FURB, 2018, p. 22).

A Lei N. 1557/1968 além de instituir a FURB, estabeleceu uma nova estrutura para a universidade. Assim:

As Unidades Universitárias passaram a ser: Centro de Estudos Fundamentais, Centro de Ciências Sociais, Centro de Educação, Centro Tecnológico, Centro Biomédico; e

foram incorporados três órgãos complementares: Instituto de Planejamento e Processamento de Dados, Instituto Central de Pesquisas e Instituto de Artes. Também incorporou-se ao patrimônio da FURB as três Faculdades até então existentes, bem como o Hospital Santo Antônio, Hospital Infantil e Museu Dr. Fritz Müller. Hospitais e museu foram mais tarde devolvidos à administração municipal (Schmitt; Sasse; Costa, 2015, p. 11).

“A partir da década de 1970, a FURB consolidou-se definitivamente como instituição de ensino, pesquisa e extensão.” (FURB, 2018, p. 24). A FURB Foi reconhecida como universidade em 1986, tem buscado fomentar processos formadores que contemplem e incluam as diversidades, suas epistemes e demandas sociais na pauta de seus trabalhos.

Figura 26 - Vista aérea da FURB



Fonte: FURB (2018).

Deste modo, a Universidade Regional de Blumenau figura como uma Instituição de Ensino Superior criada e mantida pela Fundação Universidade Regional de Blumenau, a qual foi incluída como órgão autônomo na estrutura administrativa do Poder

Executivo Municipal. Assim, a FURB tornou-se, oficialmente uma instituição de direito público (Schmitt; Sasse; Costa, 1992).

A Fundação Universidade Regional de Blumenau, FURB, é uma pessoa jurídica de direito público interno e integrante da administração pública indireta do município de Blumenau, na forma de autarquia municipal de regime especial. Trata-se de uma instituição multicampi, detentora de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, sujeita ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (FURB, 2018, p. 20).

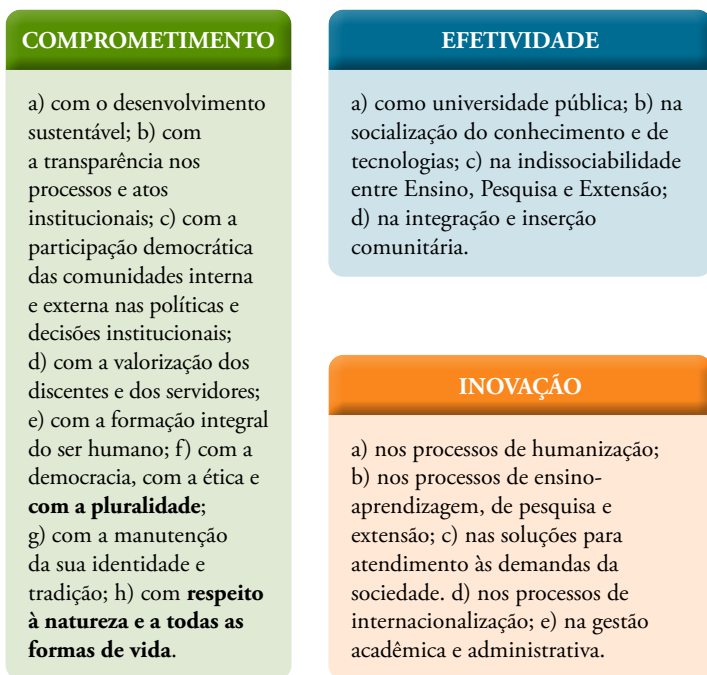
A designação de pessoa jurídica de direito público interno e integrante da Administração Pública Indireta do Município de Blumenau na forma de Autarquia Municipal de regime especial se deu através da Lei Complementar Municipal nº 743/2010 (BLUMENAU, 2010).

Seu estatuto através da Resolução nº 35/2010, apresenta as seguintes finalidades para FURB:

- I. promover as atividades de ensino superior, médio e profissionalizante, de pesquisa, de extensão e de serviços, de forma permanente e abrangente;
- II. propiciar o desenvolvimento da cidadania, incrementar propostas e realizações, pesquisa institucional, visando ao desenvolvimento regional e global, científico, tecnológico, cultural, com vista ao bem-estar e à valorização do ser humano;
- III. promover a divulgação científica, tecnológica e artístico-cultural, visando colocar o conhecimento sistematizado para o desenvolvimento e transformação da sociedade (FURB, 2010).

Deste modo, objetiva “ser universidade pública reconhecida pela qualidade de sua contribuição e inovação na vida regional, nacional e global” (FURB, 2018, p. 44). A FURB (2018, p. 40-41) conforme sua filosofia institucional prima por valores como comprometimento, efetividade e inovação que se desdobram em:

Figura 27 – Valores institucionais FURB



Fonte: A autora (2021) com base em FURB (2018).

A diversidade cultural presente nas sociedades e/m suas diferentes facetas, saberes e conhecimentos na sociedade civil precisa ser acolhida, adentrar e compor o universo epistêmico,

metodológico e pedagógico das universidades. Na FURB esta diversidade pode ser percebida também no seu quadro de cursos, conforme abaixo.

Quadro 6 - Cursos oferecidos na FURB

Grau acadêmico	Quantidade de cursos
Ensino Médio	1
Graduação (presencial) - cursos de licenciatura	15
Graduação (presencial) - cursos de bacharelado e tecnólogos	34
Graduação (EAD) - cursos de bacharelado	01
Pós-Graduação – stricto sensu - Mestrado	9
Pós-Graduação – stricto sensu – Doutorado	3
Mestrado Profissional – stricto sensu	1

Fonte: A autora (2021) com base no site da Universidade Regional de Blumenau.

Estermann, Tavares e Gomes (2017, p. 18) registram que, “a diversidade cultural e de saberes existente no Brasil e na América Latina exige que as universidades correspondam e incluam essa riqueza de saberes, lhe confirmem legitimidade epistemológica e promovam a interculturalidade como diálogo inter-epistêmico”. Então, os cursos existem e contemplam uma gama significativa de saberes e áreas, de maneira bem diversa. A heterogeneidade marca e constitui a essência de uma sociedade, suas relações e interações, áreas e ações, a exemplo da economia moderna.

No entanto, agentes heterogêneos têm objetivos diferentes, às vezes conflitantes e contundentes, informações diferentes, capacidades diferentes de processá-las, expectativas diferentes, crenças diferentes, onde a opção e/ou utilização de “modelos” excluem toda essa paisagem de variantes - possibilidades.

O desafio de “acolher as diversidades” (Sacristan, 1995), em propostas e ações da/na educação básica e superior está no incluir com equidade e/m valor e dignidade, ou seja, sem subalternizar outras vozes, outras histórias, outras verdades, outros saberes de sabedorias milenares, outras espiritualidades e formas de relação com a natureza excluídos e/ou aldeados como “alteridades”; “culturas diferentes”; diversidade curricular”.

[...] o impacto da sociedade civil sobre o desempenho do Estado (governance) é uma tarefa que não pode se apoiar num entendimento abstrato dessas categorias como departamentos separados, mas precisa contemplar aquilo que as articula e as separa, inclusive aquilo que une e opõe as diferentes forças que as integram, os conjuntos de interesses expressos em escolhas políticas: aquilo que está sendo aqui designado como projetos políticos (Dagnino, 2002, p. 282).

Nos últimos anos a FURB, enquanto universidade tem se ocupado da diversidade cultural presente na sociedade. Como vimos é possível constatar isto na diversidade de cursos que a instituição oferece, bem como em seu PDI, e respectivas resoluções que passaremos a destacar na sequência. “O PDI 2016-2020 da FURB aponta para uma instituição preocupada com a qualidade, vista pelo olhar da comunidade, nos seus

diversos fazeres” (Machado, 2018, p. vi). Em sua missão, a FURB pretende: “Promover o ensino, a pesquisa, a extensão e a inovação, respeitando e integrando a **diversidade cultural**, fomentando o desenvolvimento social, econômico e ambiental responsável” (FURB, 2018, p. 40, grifos nossos).

Os princípios institucionais para o ensino, em seus diferentes níveis e modalidades, pautam-se pela intencionalidade pedagógica da comunidade acadêmica da FURB, visando ao desenvolvimento humano integral, ancorado por valores éticos, sociais, culturais e políticos, assim delimitados:

- I. Democracia e Direitos Humanos
- II. Ética e Cidadania ambiental
- III. Relações étnico-sociais
- IV. A Formação Crítica (FURB, 2018, p. 67).

No decorrer de 2014, a FURB, via Divisão de Políticas Educacionais – DPE considerando: as Diretrizes Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Resolução CNE/CP n. 01/2004; Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos – Resolução CNE/CP 01/2012; Diretrizes Nacionais para Educação Ambiental - Resolução CNE/CP 02/2015; Resolução CEE/SC 174/2013; Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade – FURB; dimensão Político-Pedagógica da Universidade; preocupações da sociedade contemporânea com os temas em questão e, o desafio do permanente debate e promoção de ações; buscou elaborar e estabelecer uma Política de Articulação de Temas Transversais - PATT, a ser praticada pela instituição formadora, em todos

os níveis e modalidades de suas atividades de ensino, pesquisa e cultura.

Apresentou como objetivo inicial criar o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Temas Transversais (NEAB/FURB), atendendo a Política da Diversidade e Inclusão nas políticas afirmativas instituídas pelo então, Governo Federal. Esta surge nas universidades públicas brasileiras visando atender os dispositivos da Lei 10.639/2003; estabelecer o ensino da história da África e da Cultura Afro-Brasileira; reconhecer a importância do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação na agenda brasileira de redução das desigualdades e, a Lei 11.645/2008, que estabelece orientação idêntica para a temática indígena.

A proposta inicial foi encaminhada para aprovação do colegiado superior seguida por pedidos de vistas à inclusão de outras diversidades em atendimento as demais legislações vigentes e reclames da sociedade regional. A PATT na sua versão atual e ampliada foi aprovada após algumas discussões, consultas e construções coletivas. O que seria inicialmente um núcleo buscando abordar todos os temas transversais originou uma política, que fomentou vários outros núcleos, “uma vez que a Política de Temas Transversais não pode ser restringir a questão afro. Destaca-se que os temas transversais vão além desta temática, sendo muito mais abrangente, por essa razão, decidiu-se separar o núcleo” (FURB, 2014). A PATT foi aprovada através da Resolução FURB Resolução nº. 17/2014, de 9 de abril de 2014 e alterada em 13 de outubro de 2014 pela Resolução 053.

A PATT/FURB objetiva estabelecer fundamentos e orientações para o planejamento e avaliação de ações sobre os temas transversais, de forma permanente e articulada, em todos os níveis e modalidades do processo de ensino, pesquisa, extensão e cultura da Universidade.

Uma pesquisa de iniciação científica realizada em 2017-2018 na FURB com sobre “Diversidade(s), Diferença(s) e Desenvolvimento: Conceitos, Presenças e Ausências na Educação Superior” (Riske-Koch, Oliveira, Zilz, 2018) analisou a ementa curricular em 13 dos 15 cursos de licenciatura da FURB, e, utilizou como referência as questões centrais contidas na PATT, ou seja, seus princípios de Direitos Humanos; Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena; Educação Ambiental; Gênero, Diversidade e Interculturalidade, que integram as diversidades e as discutem na perspectiva das culturas, diferença e desenvolvimento na Educação Superior obtiveram-se resultados como os sintetizados no quadro abaixo:

Quadro 7 - Componentes Curriculares das Licenciaturas e a PATT

CURSOS	1-Direitos Humanos, Igualdade e Diferença	2-Relações e História Afro e Indígena	3-Educação Ambiental	4-Gênero, Diversidade e Interculturalidade	5- Desenvolvimento
1 Artes Visuais	3	3	-	2	2
2 Ciências Biológicas	4	-	4	2	5
3 Ciências da Religião	10	2	3	3	8
4 Ciências Sociais	3	2	3	1	7
5 Educação Especial	-	-	-	1	-
6 Educação Física	2	-	2	-	3
7 História	3	4	1	1	3
8 Letras	2	1	3	-	5
9 Matemática	1	-	-	-	-
10 Música	2	1	3	-	5
11 Pedagogia	4	2	-	-	7
12 Química	1	-	1	-	-
13 Teatro	2	-	-	-	2

Fonte: Riske-Koch, Oliveira, Zilz (2018).

O quadro 7 mostra o quanto os princípios da PATT ainda estavam distantes das licenciaturas naquele ano:

[...] pode-se inferir que os temas relacionados à(s) diversidade(s), na perspectiva da(s) diferença(s) e do desenvolvimento, com base na pesquisa realizada em documentos

curriculares na Educação Superior da FURB, PCSC de 2014, PATT/FURB 2014 e ementas das disciplinas dos Cursos de Licenciatura, apresentam importante avanço na direção da busca de outras leituras e práticas que visem incorporar temas e realidades tão emergentes na sociedade contemporânea (Riske-Koch, Oliveira, Zilz, 2018, p. 04).

Pesquisa recente em desenvolvimento com todos os cursos da FURB envolvendo licenciaturas e bacharelados, através de seus PPC mostra que algumas temáticas e conceitos estão mais ou menos presentes nos currículos de acordo com a área do curso. Com o advento da PATT e das Diretrizes da Graduação já é possível perceber algumas temáticas, especialmente as que envolvem os temas transversais presentes nos diferentes cursos. Aspecto que já merece destaque pois, a universidade forma pessoas que interagiram com outras pessoas, muito além da área técnica. No que tange aos cursos bacharelados e licenciaturas, a FURB tem avançado significativamente, porém, o caminho de reconhecimento das diferenças e diversidades no currículo ainda está longe de atingir a totalidade e virar prática.

Em 2016, o tema da PATT foi retomado nos colegiados da FURB. E um novo processo foi aberto para fins de alterações. Em 27 de outubro de 2017 a Resolução nº 32/2017 alterou a segunda versão da Resolução 053/2014. A PATT juntamente com a legislação que a embasa impulsionou que os temas transversais se tornassem obrigatórios nos cursos de graduação da FURB, tanto nas licenciaturas quanto nos bacharelados.

Isto pode ser percebido nas Diretrizes Gerais e Curriculares Institucionais para os cursos de graduação da FURB aprovadas através da Resolução FURB nº 201/2017. Essas diretrizes levaram em consideração a legislação nacional e a

PATT. Assim os temas transversais exigidos por lei como educação ambiental, educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, educação em direitos humanos, diversidades deverão atravessar todos os cursos de graduação. Esta diretriz traz em seu artigo oitavo a obrigatoriedade dos conteúdos que compõem os Temas Transversais podendo ser:

[...]

- I.** Como conteúdo em componentes curriculares constantes na matriz curricular que têm afinidade com a temática;
- II.** Como conteúdo específico em disciplinas (elencadas no anexo I da Resolução);
- III.** Como objeto de estudo em atividades curriculares previstas no PPC, tais como projetos e programas de pesquisa e extensão, semanas acadêmicas, palestras, seminários, oficinas e afins (FURB, 2017).

Portanto, todos os cursos da universidade deverão contemplar e comprovar a presença dos Temas Transversais nos seus currículos. As diretrizes apresentam um conjunto de quatro componentes curriculares com conteúdo específico dos Temas Transversais, aos quais os cursos poderão escolher para integrar seu currículo, sendo que se tornam obrigatórios no mínimo dois destes componentes. A proposta/ação em movimento se constitui em um avanço para a Educação Superior da FURB, permeado de múltiplos desafios epistêmicos e metodológicos para sua implementação e ampliação.

Quadro 8 – Conjunto de componentes curriculares Temas Transversais

Componente Curricular	Origem	C/H
Alteridade e Direitos Humanos	SOC	36h/a
Diversidade e Sociedade	SOC	36h/a
Culturas Afro-brasileiras e Indígenas	HIS	36h/a
Prática em Sustentabilidade	CNA	36h/a

Fonte: FURB (2017b, p. 11).

No ano de 2018, a Resolução 201/2017 foi alterada pela 068/2018 para atender a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019 no que diz respeito ao Eixo Articulador das Licenciaturas (EAL).

A PATT em seu artigo sexto apresenta seus princípios, que podem ser vistos abaixo:

Figura 28 - Princípios da PATT



Fonte: A autora (2017) a partir da PATT/FURB.

Estes princípios se desdobram em muitos outros:

- I) – dos direitos humanos em:

- a. dignidade Humana;
- b. igualdade de direitos e gênero;
- c. reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- d. laicidade do Estado e das instituições públicas;
- e. democracia na educação;
- f. transversalidade, vivência e globalidade;
- g. sustentabilidade socioambiental;
- h. pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- i. territórios, territorialidades e religiosidades;
- j. reconhecimento da dignidade e sacralidade das diferentes manifestações religiosas e de espiritualidade (FURB, 2017).

II) – Das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena:

- a. educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil;
- b. produção e divulgação de conhecimentos pertinentes à pluralidade étnico-raciais;
- c. relações étnico-sociais e interculturais, para a construção de uma nação democrática;

- k.** produção e divulgação de atitudes, posturas e valores que eduquem para interação e negociação de objetivos sociais comuns em prol dos direitos legais e valorização de identidades (FURB, 2017).

III) – Da Educação Ambiental:

- a.** totalidade como categoria de análise fundamental em formação, análises, estudos e produção de conhecimento sobre o meio ambiente;
- b.** interdependência entre o meio natural, socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanista, democrático e participativo;
- c.** vinculação entre ética, educação, trabalho e práticas sociais na garantia de continuidade dos estudos e da qualidade social da educação;
- d.** articulação na abordagem de uma perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais gerações, nas dimensões locais, regionais e nacionais (FURB, 2017).

IV) – De Gêneros, diversidade e interculturalidade:

- a.** atender às políticas nacionais e internacionais de Gêneros, Diversidade e Interculturalidade;
- b.** diversidade de Gêneros no Contexto Global;
- c.** autonomia Econômica e Igualdade no Mundo do Trabalho;

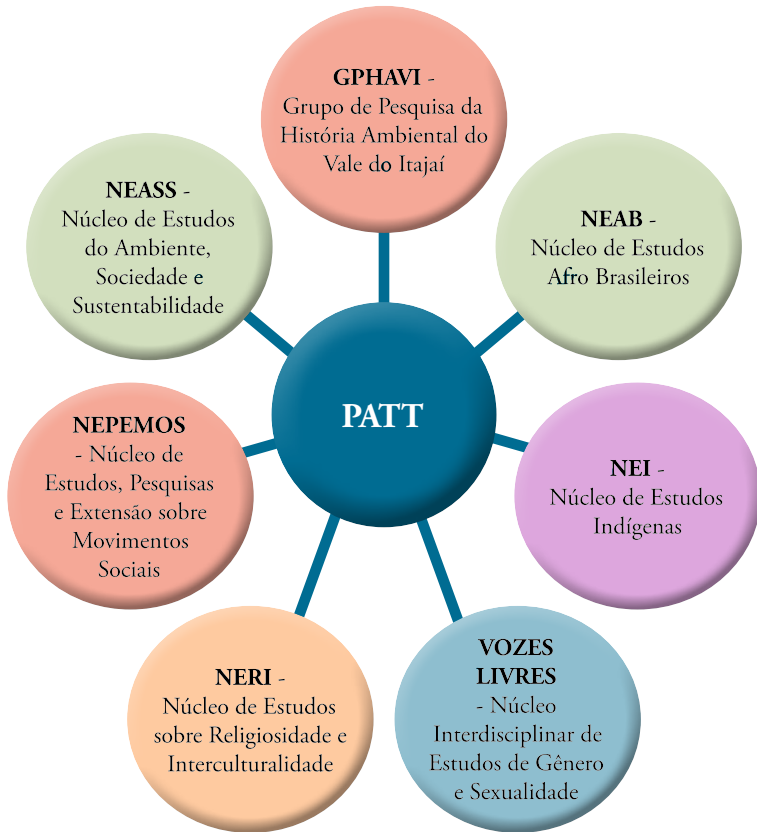
- d.** educação para Igualdade e Cidadania nas Relações de Gêneros;
- e.** saúde integral das Mulheres, Direitos sexuais e Direitos reprodutivos;
- f.** enfrentamento de todas as formas de violência contra as desigualdades de Gêneros;
- g.** mulheres em espaços de poder e decisão;
- h.** desenvolvimento sustentável com igualdade econômica e social na Diversidade de Gêneros;
- i.** valorização da diversidade e enfrentamento às múltiplas formas de desigualdade (FURB, 2017).

V) – Respeito à pluralidade e à diversidade:

[...] seja individual, coletiva, étnica, racial, religiosa, social e cultural, disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade, pluriétnicidade e interculturalidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária (FURB, 2017).

Em decorrência da PATT e da necessidade de ampliar o diálogo acerca destas temáticas, a partir de 2014 foram criados núcleos de estudos.

Figura 29 - Núcleos e Grupos de Estudo sobre Diversidade FURB



Fonte: A autora (2017).

Estes núcleos envolvem representantes da sociedade civil como movimentos sociais, comunidade acadêmica, e têm atuado no ensino, pesquisa e extensão da universidade. A atuação da sociedade civil se dá juntamente aos núcleos.

A FURB também tem investido e incentivado a internacionalização, possui convênio com instituições de diferentes países conforme imagem abaixo:

Figura 30 - Instituições Conveniadas

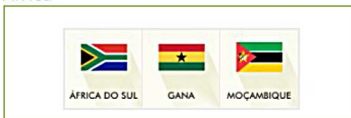
América



Europa



África



Ásia



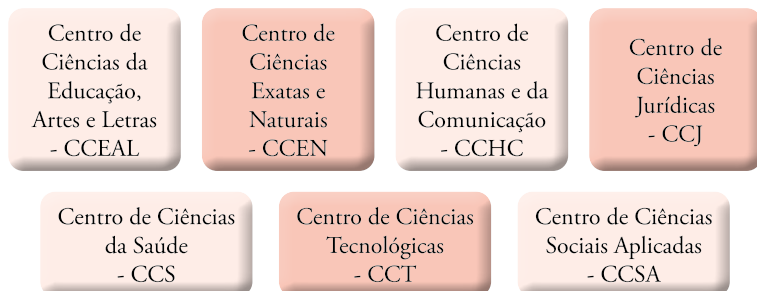
Fonte: FURB⁴⁸ (2021)

48 Disponível em <http://www.furb.br/web/4858/cursos/intercambio-academico/instituicoes-conveniadas> Acesso em 25/05/2021.

A FURB e UNA encaminham referenciais e ações e/m compromisso com os desafios contemporâneos no que diz respeito aos estudos e discussões que circunscrevem o tema das diversidades em seus múltiplos desdobramentos teóricos e empíricos em decorrência e interação com diferenciados processos colonizadores imputados ao território latino-americano e seus sujeitos.

A organização estrutural da FURB, “até o final de 1985, era composta por faculdades e cursos vinculados a estas. A partir do seu reconhecimento como universidade (02/1986), extinguem-se as faculdades e criam-se unidades universitárias denominadas Centros” (Domingues, Mondini, Silva, 2015, p. 30). Estes por sua vez, em 1994 passaram por nova reformulação na departamentalização da FURB e a subsequente adoção da classificação por áreas de conhecimento utilizadas pela CAPES/CNPq (Domingues, Mondini, Silva, 2015). No que diz respeito ao ensino, está organizada em sete unidades universitárias, ou seja, em centros. Eles são unidades de administração setorial constituídas por um conjunto de Conselho de Centro, Direção de Centro e Departamentos de áreas afins.

Figura 31 - Unidades universitárias



Fonte: A autora (2021).

Na figura abaixo, podemos identificar os respectivos cursos de graduação cada unidade.

Quadro 9 - Centros e Cursos da FURB

Centro	Cursos
Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras - CCEAL	<ul style="list-style-type: none"> • Artes - FUMDES (Laguna) • Artes Visuais • Dança • Educação Especial - FUMDES (Blumenau) • Letras Inglês • Letras Português/Inglês • Moda • Música • Pedagogia • Pedagogia - Indígena Xokleng - FUMDES (Ibirama) • Teatro
Centro de Ciências Exatas e Naturais - CCEN	<ul style="list-style-type: none"> • Ciências Biológicas • Ciência da Computação • Matemática • Química • Sistemas de Informação
Centro de Ciências Humanas e da Comunicação - CCHC	<ul style="list-style-type: none"> • Ciências da Religião FUMDES (Jaraguá do Sul, Lages, Laguna e Blumenau) • Ciências Sociais • Filosofia - FUMDES (Jaraguá do Sul) • História • Jornalismo • Publicidade e Propaganda • Serviço Social

Centro	Cursos
Centro de Ciências Jurídicas - CCJ	<ul style="list-style-type: none">• Direito
Centro de Ciências da Saúde - CCS	<ul style="list-style-type: none">• Biomedicina• Educação Física• Enfermagem• Farmácia• Fisioterapia• Medicina• Medicina Veterinária• Nutrição• Odontologia• Psicologia
Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA	<ul style="list-style-type: none">• Administração• Ciências Contábeis• Ciências Econômicas• Secretariado Executivo• Tecnologia em Comércio Exterior• Tecnologia em Marketing• Turismo EAD
Centro de Ciências Tecnológicas - CCT	<ul style="list-style-type: none">• Arquitetura e Urbanismo• Design• Engenharia Alimentos• Engenharia Agrônômica• Engenharia Civil• Engenharia Elétrica• Engenharia Florestal• Engenharia Mecânica• Engenharia Produção• Engenharia Química• Engenharia Telecomunicações

Fonte: A autora, a partir do site FURB (2021b).

A unidade de investigação na FURB será o Centro de Ciências Humanas e da Comunicação – CCHC, que passaremos a apresentar por já possuir parceria com a Universidade Nacional da Costa Rica - UNA além de alocar o PPGDR e o Curso de Ciências da Religião.

5.1.1 Centro de Ciências Humanas e da Comunicação – CCHC

O CCHC é uma Unidade Universitária de administração setorial constituídas por um conjunto de Conselho de Centro, Direção de Centro e Departamentos de áreas afins. O CCHC conta com quatro departamentos que agrupam sete cursos de graduação entre licenciaturas e bacharelados.

Figura 32 - Cursos de Graduação CCHC



Fonte: A autora (2021).

Cada curso de graduação possui uma estrutura própria com um colegiado e um Núcleo Docente Estruturante – NDE, conforme apresentamos na sequência:

Ciências da Religião – Licenciatura o curso tem por objetivo geral proporcionar um referencial teórico-metodológico

que possibilite leitura e compreensão crítica dos conhecimentos e saberes religiosos na diversidade cultural, contribuindo para a construção de uma sociedade justa, solidária e livre, que reconheça na alteridade a dignidade de todas as formas e expressões de vida (FURB, 2021c).

Sua proposta se organiza considerando os objetivos específicos abaixo:

Habilitar para o exercício pedagógico e epistêmico em Ensino Religioso na educação básica em suas diversidades;

Investigar a dimensão educativa da escola e sua interação com a família, a comunidade e a sociedade em suas diversidades;

Estudar os conhecimentos e saberes religiosos na complexidade das relações sociais, culturais, políticas, da justiça, solidariedade numa perspectiva intercultural;

Discutir categorias, conceitos e práticas que expressem diferentes ideologias e relações com o que transcende as vivências humanas;

Estudar os fenômenos religiosos na complexidade das relações sociais, culturais, políticas e pedagógicas em uma perspectiva intercultural;

Analisar o papel das tradições religiosas e não religiosas na estruturação das realidades sociais, históricas, políticas e culturais;

Reconhecer e respeitar as diversidades e complexidade das manifestações e experiências religiosas na sociedade e culturas combatendo a discriminação e quaisquer formas de proselitismo no contexto escolar e social;

Atuar com sensibilidade ética e compromisso, com vistas à constituição de uma sociedade justa, solidária e humana, que questiona e busca intervir nas fontes geradoras do sofrimento, da ignorância e da injustiça;

Conhecer os direitos e outras disposições previstas nas legislações do magistério e específicas para os profissionais de Ensino Religioso (FURB, 2021c, p. 7).

O Curso de **Ciências Sociais – Licenciatura** – objetiva formar professores dotados de expertise teórica e prática nas disciplinas de Antropologia, Ciência Política e Sociologia, para que possam ensinar os desafios epistemológicos, teóricos, metodológicos e profissionais associados à compreensão dos conflitos e consensos que caracterizam as relações entre as transformações sociais, econômicas, política, ambientais e culturais do mundo social nas escalas local e global (FURB, 2021g).

Tem por objetivos específicos:

- Formar professores na área de Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) capacitados para atuarem na Educação Básica, Educação Superior e em contextos não formais (ONGs, associações, sindicatos e iniciativa privada);
- Possibilitar a compreensão das diferentes concepções teóricas e metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sociais, políticas e culturais;
- Estimular a compreensão dos desafios cognitivos e políticos associados a impossibilidade de separação entre teoria e prática no estudo e ensino das dimensões culturais, políticas e sociais;

- Fomentar a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico e educacional, mas também em instituições não-governamentais para a melhor compreensão e transformação da sociedade;
- Relacionar a produção do conhecimento sociológico, antropológico e político com a atuação do professor nos espaços de sua vivência pessoal e profissional;
- Fortalecer o domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a construção do conhecimento antropológico, sociológico e político nos diferentes níveis de ensino (FURB, 2021g, p. 18).

Filosofia – Licenciatura – O curso tem por objetivo geral: formar professores de Filosofia capacitados em analisar e interpretar as principais questões filosóficas, aplicando-as, de forma crítica e reflexiva, na Educação Básica (FURB, 2021f). Para tanto, tem como objetivos específicos:

1. Possibilitar o domínio dos conceitos fundamentais da tradição filosófica e de seu uso na compreensão de problemas contemporâneos e transformação da realidade.
2. Contribuir para a tarefa de pensar com o rigor filosófico os problemas mais urgentes do contexto em que se insere o estudante, consideradas as realidades local, nacional e global, em diálogo com a grande tradição de pensamento que nos precede.
3. Criar um espaço de reflexão e debate que transcenda os limites do curso. Promover, por meio das atividades práticas e dos estágios curriculares vivenciados em diversos espaços educacionais formais e não formais, a

integralização dos conhecimentos específicos com as atividades de ensino.

4. Preparar um educador consciente de seu papel na formação de cidadãos sob as perspectivas educacional, científica, ambiental, social e política (FURB, 2021f, p. 10).

História – Licenciatura – o curso tem por objetivo geral:

formar profissionais da área de História, que sejam professores pesquisadores, capazes de ensinar a disciplina a partir de suas funções sociais, o que implica na aquisição das competências e habilidades necessárias para realizar as operações historiográficas características da Ciência da História (Geschichtswissenschaft) a partir de cada uma de suas partes constituintes, a saber: a Teoria da História (Historik), a Pesquisa Histórica (Historische Forschung) e a Didática da História (Geschichtsdidaktik) (FURB, 2021d, p. 24).

Enquanto objetivos específicos o curso pretende:

- Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo;
- Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica;

- Compreender a impossibilidade de separação entre teoria da história, pesquisa em história e didática da história, partes formadoras da própria disciplina;
- Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
- Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários;
- Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
- Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço a partir da comparação, contextualização, análise e interpretação, demonstrando autonomia de pensamento e domínio das bases da epistemologia da História;
- Considerar a utilização de diferentes tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram;
- Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;

- Ter a capacidade de comunicação e diálogo, instrumento necessário para o respeito à pluralidade cultural, social e política, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito;
- Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.
- Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural;
- Dominar as temáticas básicas que são objetos de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- Relacionar a produção do conhecimento histórico com a atuação do professor de história nos espaços de sua vivência pessoal e profissional;
- Ter domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a construção do conhecimento histórico em vários níveis de ensino;
- Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas e seus respectivos agrupamentos humanos assim como sua inter-relação (FURB, 2021d, p. 24).

O Curso de **Jornalismo – Bacharelado** – tem por objetivo geral: “Formar profissionais dotados de competência teórica, técnica, tecnológica, ética, estética para atuar criticamente

na profissão, de modo responsável, contribuindo para seu aprimoramento” (FURB, 2019, p. 42).

De acordo com seu PPC (FURB, 2019, p. 42) a “habilitação em Jornalismo, além de preencher a lacuna existente na Área de Comunicação Social da FURB, que atualmente conta apenas com o curso de Comunicação Social - Propaganda e Publicidade”, pretende:

- a. proporcionar aos futuros profissionais de jornalismo uma formação adequada à nova realidade, para que possam desempenhar a contento suas funções básicas, ou seja, apurar notícias e informar todos os interessados sobre os fatos socialmente relevantes, suas diversas versões, implicações e consequências, de maneira objetiva e equilibrada, tendo por base o bem comum e os princípios éticos, morais e legais vigentes;
- b. formar jornalistas preparados para as atuais exigências da profissão, levando em conta o princípio primordial da atividade, as novas exigências do mercado, as técnicas específicas do jornalismo e o debate atualizado de ideias sobre a atividade, questão diretamente ligada à pesquisa;
- c. reservar espaço à iniciativa individual, proporcionando um investimento de talentos em áreas de maior afinidade do estudante (FURB, 2019, p. 42-43).

O Curso de **Publicidade e Propaganda – Bacharelado** - tem o objetivo de “formar um bacharel em Comunicação consciente da realidade social, que empregue seu potencial criativo e empreendedor para responder às demandas da sociedade de maneira profissionalmente produtiva, eticamente

responsável, teoricamente consequente e tecnicamente apropriada” (FURB, 2011, p. 21).

Serviço Social – Bacharelado - tem como objetivo geral “Formar profissionais assistentes sociais comprometidos/as com a construção de relações sociais democráticas, possibilitadoras do acesso aos direitos sociais e exercício da cidadania, fundamentado numa teoria social crítica” (FURB, 2021e, p. 21-22).

Em seus objetivos específicos pretende:

- a. promover a apreensão do conhecimento crítico-científico, fundado no arcabouço teórico/metodológico construído na teoria social crítica, no diálogo com as Ciências Sociais e Humanas, destinado a subsidiar a análise da realidade social e do processo histórico nacional e internacional;
- b. assegurar uma formação ética e humanista;
- c. possibilitar a aquisição do conjunto de competências e habilidades, com base na análise das expressões da questão social nos diversos espaços sócio-ocupacionais, para o exercício profissional;
- d. fomentar uma postura investigativa para o exercício profissional; e) articular conhecimentos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico operativos, relacionados às demandas e necessidades sociais para a formulação de respostas profissionais (FURB, 2021e, p. 22).

Além de cursos de graduação, o CCHC conta com o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – PPGDR, com Mestrado e Doutorado na área, o programa tem por “objetivo a criação de instrumentos institucionais que possibilitem a formulação e circulação de uma nova visão do desenvolvimento, considerando as especificidades regionais” (FURB, 2021). O PPGDR:

[...] organiza conteúdos disciplinares que permitem o aprofundamento da análise da realidade regional, orientando a atuação local numa compreensão global do desenvolvimento. A articulação destas dimensões do desenvolvimento caracteriza-se por um processo de crescente complexidade que pressupõe uma compreensão sistêmica dos fatores sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais que pode ser alcançada mediante integração de diversas contribuições teóricas e metodológicas (FURB, 2021).

Quadro 10 - Distribuição das linhas de pesquisa e temáticas predominantes – Stricto sensu – CCHC

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional	Mestrado e Doutorado
Área de Concen-tração	Desenvolvimento regional sustentável
Linha de Pesquisa	Estado, sociedade e desenvolvimento no território
Grupos de Pesquisa – Área predominante	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo de Pesquisa Ethos, alteridade e desenvolvimento - Ciências Humanas; Educação • Grupo de Pesquisa em Economia Solidária, Trabalho e Desenvolvimento Regional - Ciências Sociais Aplicadas; Planejamento Urbano e Regional • Grupo de Pesquisa Estudos Midiáticos Regionais - Ciências Sociais Aplicadas; Comunicação • Núcleo de Estudos da Tecnociência - Ciências Humanas; Sociologia • Patrimônio Cultural, Memória, identidade e Desenvolvimento Regional - Ciências Humanas; Antropologia • Núcleo de Políticas Públicas - Ciências Humanas; Ciência Política • Grupo Interdisciplinar em Pesquisas Socioambientais (Grupo IPÊS) - Ciências Humanas; Geografia

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional	Mestrado e Doutorado
Área de Concentração	Desenvolvimento regional sustentável
Linha de Pesquisa	Dinâmicas socioeconômicas no território
Grupos de Pesquisa – Área predominante	<ul style="list-style-type: none"> • Análise ambiental e ecodesenvolvimento - Ciências Sociais Aplicadas; Arquitetura e Urbanismo • História Ambiental do Vale do Itajaí - Ciências Humanas; História • Recuperação de Áreas Degradadas - Ciências Biológicas; Ecologia • Laboratório de Estudos Contemporâneos - LEC - Ciências Humanas; História • Núcleo de Pesquisas em Desenvolvimento Regional - Ciências Sociais Aplicadas; Economia

Fonte: A autora (2021) a partir site FURB.

O PPGDR conta com o **Observatório do Desenvolvimento Regional**. O observatório é resultado da transformação, em Programa de Extensão, do Projeto Meu Lugar - parceria entre a FURB, as Nações Unidas e o Governo Estadual, que foi desenvolvido em 2005 e que produziu um Diagnóstico e um Plano de Desenvolvimento Regional. Após a conclusão do “Projeto Meu Lugar, a Universidade percebeu a necessidade de criar um Observatório do Desenvolvimento Regional para prospectar, de forma continuada, tendências

futuras e oportunidades e ameaças ao desenvolvimento da região” (FPA-PEX⁴⁹).

O CCHC dispõe de infraestrutura laboratorial que auxilia no desenvolvimento das atividades dos cursos e atende as demandas de aulas práticas, projetos de pesquisa e extensão.

Dentre eles destacamos:

Laboratório de Áudio

Laboratório de Vídeo

Laboratório de Fotografia

Laboratório de Criação

Agência Experimental de Publicidade e Propaganda

Centro de Memória Oral e Pesquisa

NEPEMOS - Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Movimentos Sociais

O CCHC tem um caráter interdisciplinar. Além de suas áreas básicas de Ciências Sociais, Ciências da Religião, Filosofia, História, Geografia, Jornalismo, Publicidade, Serviço Social é inerente à sua missão fomentar o estudo crítico e os aspectos humanos na formação profissional das demais áreas de conhecimento da Universidade. Fomenta os núcleos de estudo dos Temas Transversais na educação, como o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), Núcleo de Estudos Indígenas (NEI), Núcleo de Estudos sobre Religiosidades e Interculturalidade (NERI), Núcleo de Estudos de Gênero (Vozes Livres), Núcleo de Estudos de Movimentos Sociais, Núcleo de Estudos Ambientais, além de atuar com componentes curriculares da área de humanas nos demais cursos da FURB.

49 Projetos pesquisa e extensão no SIPEX/FURB entre 2011 e 2021.

5.2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UNIVERSIDAD NACIONAL - UNA - COSTA RICA

A Universidade Nacional - UNA tem construído um projeto educativo, científico, cultural e social integral, inclusivo e, sobretudo a serviço da sociedade costarriquenha. A criação da UNA foi um consenso alcançado na Assembleia Legislativa, dado o interesse existente em fornecer ao país instituições que contribuam para a formação de seu povo; portanto, o processo de aprovação foi acelerado. Após o encaminhamento, em setembro de 1972, pelo Poder Executivo, foi aprovado por unanimidade em 7 de fevereiro de 1973 por meio da Lei nº 5182, sancionada em 15 de fevereiro de 1973, pelo então Presidente da República, José Figueres Ferrer e o Ministro da Educação, Uladislao Gámez Solano. Um mês depois, em 14 de março, a UNA inaugurou seu primeiro ano acadêmico, com um evento especial, no parque central de Heredia, confiado ao seu primeiro reitor, Benjamín Núñez.

A UNA é precedida pela Escola Normal da Costa Rica fundada em 1914, dedicada à formação de professores e pela Escola Normal Superior fundada em 1968, cujo compromisso era formar professores do ensino médio. Destas duas instituições, a UNA herdou não apenas a infraestrutura, mas uma cultura pedagógica que mais tarde afetaria seu ensino educacional e sua vocação humanística (UNA, 2017).

**Figura 33 – Escuela Normal de Costa Rica
y de la Escuela Normal Superior**



Fonte: UNA (2017).

A Universidade Nacional “é uma universidade pública com plena autonomia garantida constitucionalmente; de acordo com o que estabelece seu Estatuto Orgânico, cumpre sua missão por meio do ensino, da pesquisa, da extensão social e da produção intelectual” (UNA, 2016, p. 28-29).

Desde sua origem a UNA tem por princípio ser uma universidade necessária, muito mais do que um conceito, é uma filosofia. Segundo o reitor da época,

[...] nesta tarefa, preocupamo-nos não apenas em conceber e construir mais uma universidade, mas em dar ao país uma Universidade Necessária que, contratando um compromisso efetivo com sua realidade nacional, possa servi-la para cumprir um destino histórico com prosperidade, justiça e liberdade (UNA, 2017, p. 6).

Disse o presbítero Benjamín Núñez (UNA, 2017).

A **Universidade Necessária** é uma entidade viva. Está inserida na história como uma resposta às necessidades do desenvolvimento de um povo e é feita com a história desse povo. A Universidade Necessária vive com e para o homem da Costa Rica em sua longa e interminável jornada de auto-realização infinita. Omar Dengo disse: “É que uma nova civilização precisa de um novo homem e de uma nova escola” (Benjamín Núñez, apud UNA, 2015, p. 17).

Reconhecida como universidade em 1973, tem como princípios:

Figura 34 - Princípios da UNA



Fonte: UNA (2021b).

A legislação pública estabelece outros princípios que são imperativos legais para gestão pública, “a Constituição Política exige que a Universidade - bem como o resto da Administração Pública - uma adesão irrestrita aos princípios de legalidade e razoabilidade” (UNA - POAI, 2020, p. 1). Juntamente com a autonomia universitária e a liberdade de cátedra, estes princípios são inalienáveis da institucionalidade universitária.

O princípio da Legalidade:

[...] que se consagra no artigo 11 da nossa Constituição Política e é desenvolvida no artigo 11 da Lei Geral da Administração Pública, significa que os atos e comportamentos da Administração devem ser regulado por uma norma escrita, o que implica, a submissão a Constituição e a lei, de preferência e em geral a todas as outras normas - do sistema jurídico - regulamentos executivos e autônomos, especialmente (UNA - POAI, 2020, p. 02).

É um princípio do Estado de Direito que toda autoridade ou instituição pública não é, e somente pode atuar na medida em que ela tem poderes para fazê-lo o que está expresso no texto da lei.

O princípio de Razoabilidade – “uma norma ou ato público ou privado unicamente é válido quando, além de sua conformidade formal com a Constituição, é razoavelmente fundamentada e justificada de acordo com a ideologia constitucional” (UNA - POAI, 2020, p. 03). Assim, se procura, não somente que a lei, o ato não seja irracional, arbitrário e caprichoso, mas, também que tenham uma relação real e substancial com seu objeto. Este princípio remete a uma pauta de justiça que se completa o da legalidade.

O princípio de Autonomia Universitária – O principal objetivo da autonomia universitária é dotar a entidade de todas as condições legais necessárias para cumprir com independência sua missão de cultura e da Educação Superior (UNA - POAI, 2020).

O princípio de Liberdade de Cátedra – a jurisprudência constitucional compreende este princípio de duas maneiras. A primeira como uma extensão e complementação da autonomia universitária, ou seja, é definida como o poder da universidade decidir o conteúdo do ensino que trabalha – e a orientação das outras funções acadêmicas que exerce – sem com isto estar submetido aos poderes externos. Por segunda, com a capacidade dos universitários de expressar suas ideias no interior da instituição, permitindo a coexistência de diferentes correntes de pensamento.

O Estatuto Orgânico da Universidade Nacional (UNA, 2015, p. 22-23) no artigo quinto destaca:

A liberdade de cátedra é um princípio fundamental da lecionar na Universidade Nacional. É exercido num quadro de responsabilidade ética e intelectual por cada acadêmico e comunidade universitária, e compreende os seguintes aspectos:

- a. Garantia do direito de livre expressão do corpo docente no ambiente universitário, de acordo com os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos e demais instrumentos jurídicos pertinentes, sem ser impedido ou limitado por fatores alheios às suas próprias funções, ou por qualquer tipo de coação.
- b. Desenvolvimento de programas acadêmicos com liberdade de expressão nos aspectos filosóficos, políticos, religiosos, científicos e educacionais.

- c. Direito à livre investigação individual ou coletiva, realizada como um todo pela Universidade, em função de suas próprias necessidades e nas do país.
- d. Direito à livre discussão fundamentada dos membros da comunidade de universidade, num quadro de respeito mútuo e sem medo de represálias.

Assim, a UNA:

[...] é uma instituição que promove a justiça, o bem comum e o respeito irrestrito pela dignidade humana; cumpre a sua missão através da prestação de contas, promove a oferta acadêmica, políticas de admissão e programas de bolsas voltados especialmente para os setores menos favorecidos. Além disso, defende a honestidade e a retidão entre seus integrantes, busca formar pessoas analíticas, críticas e propositivas e apoia a proteção e defesa de diversos ecossistemas (UNA, ON-LINE).

A UNA, como instituição de formação de Educação Superior, tem experimentado um profundo processo de transformações que buscam fortalecer sua identidade e seu posicionamento como uma das principais instituições de ensino do país e da região, a prova disso é dada por dois grandes esforços coletivos desenvolvidos pela comunidade universitária. São eles: Plan Global Institucional 2004-2011; Modelo pedagógico de la Universidad Nacional (UNA, 2005).

A UNA ampara-se em valores comuns para toda universidade, conforme figura a seguir. Assim, apoia seu trabalho nos valores que garantem:

[...] a busca constante dos mais elevados parâmetros de qualidade internacionalmente reconhecidos, o bem comum que significa uma melhor qualidade de vida especialmente para os setores sociais menos favorecidos, assim como democrático e equitativo participação. Além disso, promove que todos os membros da comunidade tenham os mesmos direitos e oportunidades e que sua dignidade como pessoa seja reconhecida (UNA, 2021).

Figura 35 - Valores da UNA



Fonte: UNA (2021).

O Estatuto Orgânico (UNA, 2015, p. 21-22) em seu artigo terceiro apresenta os propósitos do que fazer universitário:

- a. **Diálogo de saberes.** O conhecimento procedente de culturas e práticas históricas seculares contribui, juntamente com as fontes e os processos próprios de criação do conhecimento, para o desenvolvimento das atividades acadêmicas universitárias.
- b. **Interdisciplinaridade.** A tarefa acadêmica da universidade suscita a articulação permanente entre as várias disciplinas e a busca da sua complementaridade.
- c. **Regionalização.** A Universidade Nacional contribui para o desenvolvimento do país por meio da ampliação, diversificação e aprimoramento de sua ação substantiva, como resposta às necessidades e demandas de regiões específicas.
- d. **Desconcentração.** É uma forma de organização por meio da qual são conferidos a um órgão ou instância determinados poderes de decisão e execução autônoma de seu orçamento, para que sua gestão seja realizada de forma ágil e eficiente.
- e. **Identidade e compromisso.** É a identificação com os princípios, valores e propósitos que a universidade definiu e que geram um sentimento de comunidade.
- f. **Formação integral.** A universidade está comprometida com a formação de pensadores, cientistas, artistas e profissionais em geral que, com uma visão humanista, a sociedade costarricense requer para seu desenvolvimento integral a realização do bem comum e do bem viver.

- g. Pensamento crítico.** A universidade promove a análise sistemática e permanente da realidade nacional e internacional, a fim de determinar suas tendências e, com base nesse conhecimento, detectar seus problemas, necessidades e pontos fortes, a fim de oferecer soluções alternativas.

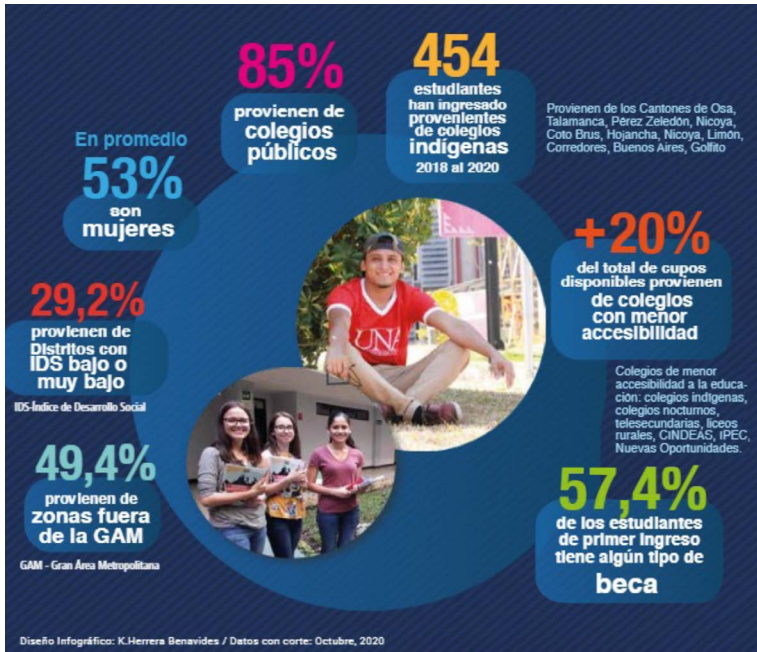
Ao analisar os documentos da UNA é possível perceber uma coesão entre o que está previsto no estatuto e a vida universitária. Esta coesão reverbera na presença dos propósitos nos projetos que envolvem ensino – pesquisa – extensão.

Com o intuito de estar conectada com as sociedades, a UNA

[...] apoia o seu trabalho acadêmico no conhecimento das culturas e práticas históricas laicas, propõe a articulação permanente entre as diversas disciplinas e a procura da sua complementaridade e contribui para o país através da expansão, diversificação e aperfeiçoamento da sua ação substantiva, em resposta às necessidades e demandas de regiões específicas (UNA, 2021, ON-LINE).

Deste modo, a UNA tem um “modelo de ingresso único, para garantir que os setores mais vulneráveis do país tenham equidade no acesso da educação superior” (UNA, 2020, p. 7). Ou seja, um modelo equitativo e inclusivo, conforme figura abaixo:

Figura 36 - Modelo de ingreso



Fonte: UNA (2020, p. 7).

A UNA pauta-se em áreas estratégicas do conhecimento conforme ilustrado abaixo.

Figura 37 - Áreas estratégicas do conhecimento

Fonte: A autora (2021) a partir da UNA (2016).

Segundo o preâmbulo do Estatuto Orgânico, a “Universidade Nacional é uma instituição de Educação Superior pública com plena autonomia garantida constitucionalmente” (UNA, 2015, p. 17). Sua missão histórica:

[...] é criar e transmitir conhecimento em prol do bem-estar humano, por meio de ações que promovam a

transformação da sociedade para levá-la a estágios mais elevados de convivência. Honra a liberdade, a diversidade, a busca da verdade e a sustentabilidade natural e cultural, em benefício do conhecimento, da equidade, da justiça e da dignidade da condição humana (UNA, 2015, p. 17).

Na perspectiva de criar e transmitir conhecimento em prol do bem-estar humano, atender a comunidade em suas especificidades e regionalidades é também uma preocupação da Educação Superior na UNA. Isto pode ser percebido no infográfico abaixo:

Figura 38 - Campus da UNA na Costa Rica



Fonte: UNA (2020, p. 6).

A UNA está organizada em alguns campi com sedes regionais, que são:

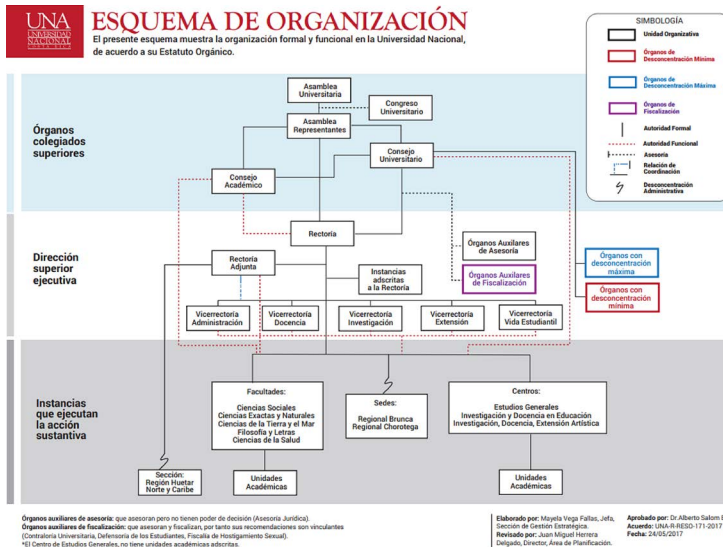
instâncias acadêmicas e administrativas descentralizadas que promovem, coordenam e executam a ação universitária

substantiva em uma região específica, de acordo com as demandas e necessidades de desenvolvimento regional e nacional. Podem ser constituídos por unidades acadêmicas. A sua atividade está regulamentada em regulamento proposto pelas mesmas sedes e aprovado pelas entidades competentes.

As seções regionais são unidades acadêmicas descentralizadas que promovem, coordenam e executam ações substantivas em uma região específica, seja por conta própria ou em coordenação com outras unidades acadêmicas. Sua atividade é regulamentada em regulamento aprovado pelas instâncias correspondentes (UNA, 2015, p. 26).

Uma forma de aproximar-se da comunidade e assegurar que jovens das diferentes regiões tenham acesso a ela, conforme figura 56.

Figura 39 - Organograma da UNA



Fonte: UNA (2021).

A organização orgânica da UNA se dá por quatro áreas: Ciências Sociais, Filosofia e Letras, Ciência e Tecnologia, Arte. As respectivas áreas se estruturam por eixos temáticos, conforme quadro abaixo.

Quadro 11 - Áreas e Eixos Temáticos UNA

Área	Eixos temáticos
Ciências Sociais	Cultura
	Identidade e identidades
	Sociedade e Natureza
	Processo de integração regional e globalização
	Desenvolvimento humano e subjetividade
Filosofia e Letras	Pensamento filosófico e cultura
	Gênero e sociedade
	Identidade cultural
Ciência e Tecnologia	Literatura (poesia, conto, novela)
	Inovações culturais; Existência humana
	Ciência e desenvolvimento social
	Inovações tecnológicas e humanismo
	Tecnologia e ética; Saúde e humanismo

Área	Eixos temáticos
Arte	Arte y sociedade
	Arte y comunicação; Expressão corporal
	Cultura estética
	Arte latinoamericano e universal
	Criação literária
	Cine contemporâneo

Fonte: A autora (2021) a partir da UNA (2018).

Essas áreas se estruturam em cinco faculdades, que se organizam em unidades acadêmicas, ou seja, 25 escolas e institutos. Uma das faculdades é a Faculdade de Filosofia e Letras que conta com seis unidades acadêmicas: Escola de Literatura e Ciências da Linguagem, Instituto de Estudos Latinoamericanos, Escola Ecumênica de Ciências da Religião, Escola de Filosofia, Instituto de Estudos da Mulher, Escola de Bibliotecologia, Documentação e Informação.

O recorte desta investigação é a Escola Ecumênica de Ciências da Religião pela aproximação e parceria que já existe com o Curso de Ciências da Religião – Licenciatura e o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional através do GPEAD/FURB.

Os cursos oferecidos pela UNA são:

Quadro 12 - Cursos oferecidos na UNA

Escuelas	Cursos
Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL)	Diplomado y Bachilleratos
	Licenciatura
Escuela EcuMénica de Ciencias de la Religión (EECR)	Diplomado y Bachilleratos en Teología
	Bachillerato y Licenciatura en Enseñanza de la Religión
	Maestría en estudios teológicos
	Maestrías en estudios sociorreligiosos, géneros y diversidades
	Doctorado Interdisciplinar en Estudios Sociorreligiosos
Escuela de Filosofía	Bachillerato y Licenciatura en Filosofía
	Bachillerato en Enseñanza de la Filosofía
	Lineamientos TFG
Escuela de Bibliotecología, Documentación e Información (EBDI)	Bachillerato y Licenciatura en Bibliotecología y Gestión de la Información
	Diplomado y Bachillerato en Bibliotecología y Documentación

Escuelas	Cursos
Escuela de Administración (EDA)	Bachillerato en Administración
	Licenciatura en Administración con énfasis en Gestión de Recursos Humanos
	Licenciatura en Administración con énfasis en Gestión Financiera
	Maestría Profesional en Administración de Recursos Humanos
Escuela de Economía	Maestría Profesional en Mercadeo y Ventas
	Bachillerato y Licenciatura
Escuela de Historia	Maestría
	Bachillerato en Historia
	Bachillerato y licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica
Escuela de Planificación y Promoción Social	Maestría en Historia Aplica
	Bachillerato y Licenciatura
	Maestría

Escolas	Cursos
Escola de Psicologia	Bachillerato y Licenciatura
	Bachillerato y Licenciatura
Escola de Relaciones Internacionales	Maestría
	Bachillerato y Licenciatura en Comercio y Negocios internacionales
Escola de Secretariado Profesional	Bachillerato, Diplomado y Licenciatura en Educación Comercial
	Bachillerato y Licenciatura en Administración de Oficinas
Escola de Sociología	Bachillerato Licenciatura
	Maestría en Administración de Justicia enfoque Sociojurídico
	Doctorado en Ciencias Sociales
Escola de Medicina Veterinaria	Licenciatura en Medicina Veterinaria
	Posgrado en Ciencias Veterinarias Tropicales

Escuelas	Cursos
Escuela de Ciencias del Movimiento Humano y Calidad de Vida (CIEMHCAVI)	Bachillerato en Ciencias del Movimiento Humano
	Bachillerato en la Enseñanza de la Educación Física, Deporte y Recreación
	Bachillerato em Promoción de la Salud Física
	Licenciatura En Ciencias Del Deporte Con Énfasis En Salud
	Licenciatura En Ciencias Del Deporte Con Énfasis En Rendimiento Deportivo
	Maestría En Salud Integral Y Movimiento Humano
	Doctorado En Ciencias Del Movimiento Humano
Escuela de Ciencias Agrarias (ECA)	Maestría en Agricultura Ecológica
	Maestría en Desarrollo Comunitario Sustentable (MDCS)
	Maestría en Desarrollo Rural
	Maestría en Gerencia de la Seguridad Alimentaria y Nutricional (MGSAN)

Escuelas	Cursos
Escuela de Ciencias Ambientales	Bachillerato Ingeniería en Ciencias Forestales
	Bachillerato Ingeniería en Gestión Ambiental
	Maestría en Metrología y Calidad
Escuela de Ciencias Geográficas	Bachillerato Ciencias Geográficas con énfasis en Ordenamiento del Territorio
	Diplomado Cartografía y Diseño Digital
	Licenciatura Ciencias Geográficas con énfasis en Ordenamiento del Territorio
	Maestría profesional en sistemas de información geográfica y teledetección

Escuelas	Cursos
Departamento de Física	Física General I teoría y laboratorio
	Física General II teoría y laboratorio
	Física General III teoría y laboratorio
	Taller de Física
	Física Moderna
	Física Experimental
	Física Recreativa (bachillerato)
	Fundamentos de Astronomía (Licenciatura)
	Maestría en Física Médica
Escuela de Ciencias Biológicas	Bachillerato en Biología con énfasis en Tropical, Marina y Biotecnología
	Enseñanza de las Ciencias
	Licenciatura en Biotecnología
	Licenciaturas en Biología en Manejo de Recursos Naturales
	Licenciaturas en Biología en Recursos Marinos y Dulcecuicolas
Maestra em Ciencias Marinas y Costeras	

Escuelas	Cursos
Escuela de Informática	Diplomado Ingeniería en Sistemas de Información
	Bachillerato Ingeniería en Sistemas de Información
	Licenciatura en informática
	Maestría en Tecnologías de la Información (MATI)
	Maestría en Tecnología e Innovación Educativa (MATIE)
	Maestría en Gestión de la Innovación Tecnológica (MAGIT)
Escuela de Matemática	Bachillerato en enseñanza de la Matemática
	Licenciatura en enseñanza de la Matemática
Escuela de Química	Bachillerato y Licenciatura Química Industrial
	Bachillerato Ingeniería en Bioprocesos Industriales
	Profesorado, Bachillerato y Licenciatura Enseñanza de las Ciencias
	Maestría en Gestión y Estudios Ambientales

Escuelas	Cursos
Escuela de Topografía, Catastro y Geodesia (ETCG)	Bachillerato en Ingeniería en Topografía y Catastro Licenciatura en Ingeniería en Topografía y Geodesia
Escuela de Arte Escénico	Bachillerato y Licenciatura en Artes Escénicas
Escuela de Arte y Comunicación Visual	Bachillerato y Licenciatura en Arte y Comunicación Visual Bachillerato y Licenciatura en Enseñanza de Arte y Comunicación Visual
Escuela de Música	Bachillerato en Música con énfasis en Educación Musical Bachillerato en Música con énfasis en la Ejecución y Enseñanza del Instrumento: Piano, Guitarra, Flauta Traversa, Trompeta, Saxofón, Clarinete y Percusión Bachillerato en Música con énfasis en la Enseñanza e Interpretación del Canto Bachillerato en Música con énfasis en la Interpretación y Enseñanza de la Dirección Coral
Escuela de Danza	Maestrías en Danza Bachillerato en Danza

Fonte: A autora (2021) com colaboração pesquisadora voluntária Jorgelina Benetiz.

Conforme vimos a diversidade de cursos na UNA é significativa, estes cursos são ofertados com diferentes graus acadêmicos, conforme figura abaixo:

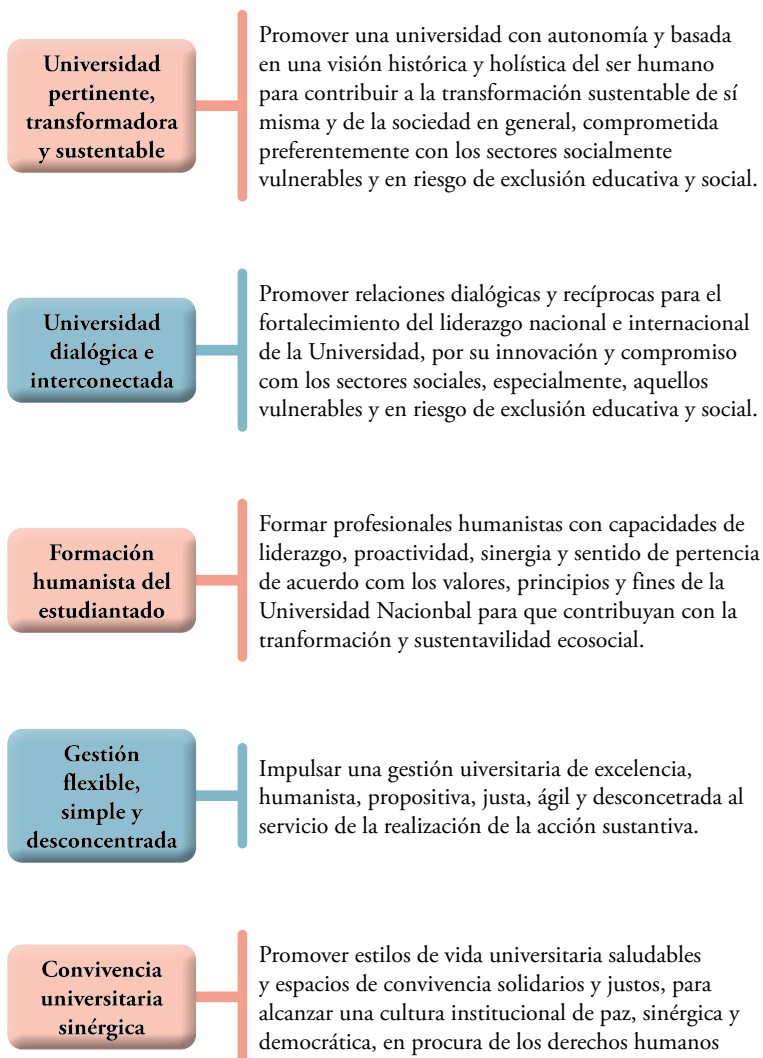
Quadro 13 - Cursos da UNA por grau acadêmico

Grau acadêmico	Quantidade de cursos
diplomado	8
Licenciatura	37
Bacharelado	48
Mestrado	58
Doutorado	06

Fonte: A autora (2021) com base *site* da UNA.

Ao elaborar seu plano de ação em 2016, a UNA definiu cinco eixos estratégicos para o período de 2017 a 2021, que passaremos a apresentar abaixo.

Figura 40 - Eixos estratégicos



Fonte: A autora (2021) a partir de UNA (2016).

A preocupação com a autonomia, equidade, o estilo de vida saudável, integram muito mais que um discurso e sim uma prática presente e visível nos projetos, estatuto, práticas comprometidas preferencialmente com os setores socialmente vulneráveis e em risco de exclusão educativa e social.

Observe como se caracteriza o modelo pedagógico, pautado em princípios de:

- Respeito pela diversidade em todas as suas expressões.
- Respeito e compromisso com a igualdade de oportunidades e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.
- Formação de profissionais solidários e comprometidos com o bem-estar social.
- Flexibilidade para conceituar a aprendizagem como um processo sociocultural, histórico, dinâmico e transformável, possível e que pode ser construído de várias maneiras.
- Interação em processos de treinamento onde o conhecimento é constantemente discutido e enriquecido.
- Formação de um espírito investigador em futuros profissionais.
- Criatividade que permite a inovação, bem como o uso de mídias, estratégias e recursos didáticos nos processos de mediação pedagógica [...] (UNA, 2018, p. 5).

A UNA mantém convênio e parceria com diferentes instituições e países. Entre os anos de 1988 e 2019, a UNA

estabeleceu 304 convênios internacionais em diferentes países dos continentes americano, europeu, africano, asiático.

Práticas acadêmicas como internacionalização, intercâmbio acadêmico internacional (mobilidades), homologação de programas e titulação conjunta, comunidades epistêmicas e publicações coeditadas constituem oportunidades claras para a UNA alcançar maior excelência em seu trabalho e exercer liderança acadêmica (UNA, 2016, p. 29).

No ano de 2020 destacam-se os convênios em distintas IES e países, conforme figura abaixo:

Figura 41 - Internacionalização da UNA



Fonte: UNA (2020, p. 19).

Com o Brasil destacamos FURB, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Universidade Estadual de Maringá

- UEM, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFR-RJ e de Pernambuco - UFRPE, Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, Universidade Santa Cecília - UNISANTA, Universidade Católica de Santos - UNISANTOS, Universidade de São Paulo - USP, Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC/RS, Universidade Federal do Pará - UFPA, Grupo Coimbra das Universidades Brasileiras. Ao que demonstra a UNA é uma instituição que não mede esforços para acolher as diferenças, os diferentes em sua diversidade.

A organização estrutural da UNA acontece por Centros e Faculdades, conforme figura abaixo:

Figura 42 - Centros e Faculdades da UNA

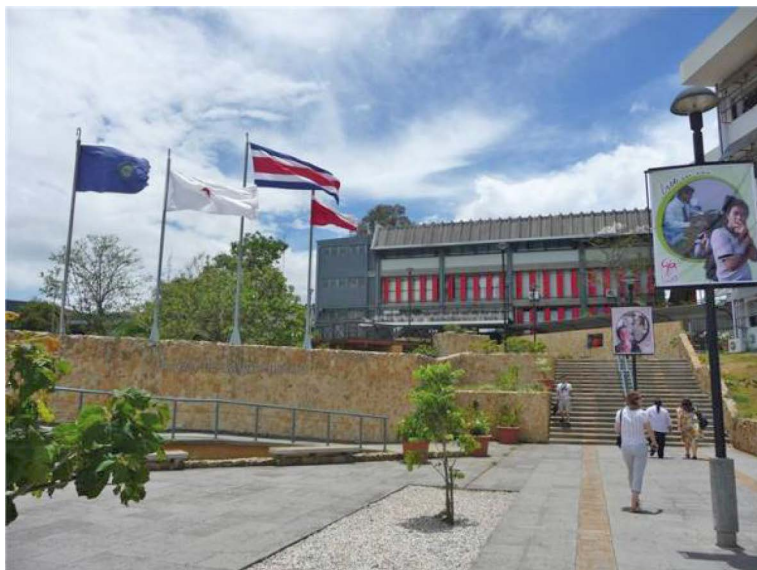


Fonte: A autora (2021) a partir do site da UNA.

Na pesquisa de campo realizada em 2018, foi possível conhecer e compreender ainda mais da organização da UNA. Conhecemos a Escuela Ecuémica de Ciencias de la Religión,

dialogamos com parte do corpo docente, especialmente Prof. Dr. José Mario Méndes Méndez e Prof. Dr. Victor Madrigal – que gentilmente me acolheu em sua casa. Conhecemos alguns projetos de pesquisa e extensão da EECR. Participamos no Seminário Latinoamericano de Educación Religiosa em Clave Intercultural, realizado no campus Omar Dengo, Heredia. Na UNA um dos locais mais emblemáticos identificado foi a Plaza de la Diversidad, localizada na praça central do Campus Omar Dengo.

Figura 43 - Plaza de la Diversidad na UNA

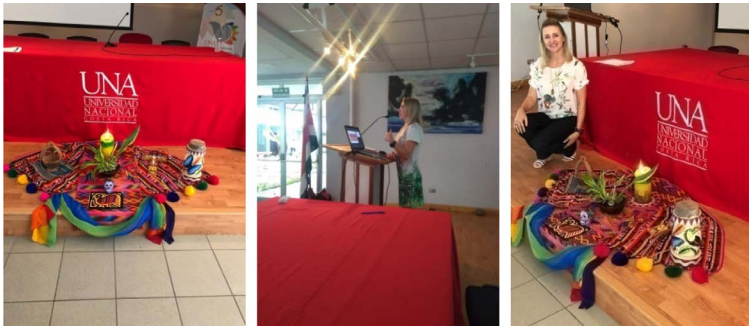


Fonte: Acervo pessoal.

Esta praça está localizada no espaço exterior compartilhado e foi nomeada pelo Conselho da UNA.

Entre outros motivos, baseou a escolha no reconhecimento da diversidade como conceito intrínseco à Universidade, a diversidade cultural e a coexistência de diversidades culturais, étnicas e religiosas. Tudo isso é importante hoje, quando se trata de caminhar em direção a sociedades mais inclusivas, e isso requer partir de concepções que consideram a diversidade como um princípio. A praça foi inaugurada oficialmente em 21 de junho de 2006 (UNA, 2021).

Figura 44 - Registros da Pesquisa de Campo



Fonte: Acervo pessoal.

A unidade de investigação na UNA será a Faculdade de Filosofia e Letras, mais especificamente a **Escuela Ecuémica de Ciencias de la Religión** pela aproximação e parceria que já existe com o Curso de Ciências da Religião – Licenciatura e o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional através do GPEAD/FURB.

5.2.1 Escuela Ecueménica de Ciencias de la Religión

A Escola Ecueménica de Ciências da Religião - EECR, criada em 1973, com sua oferta acadêmica:

[...] busca respostas, desde a teologia, aos grandes desafios de nosso tempo, como o desenvolvimento da ciência, as diferentes formas de violação dos direitos humanos, a diversidade cultural, a situação religiosa na América Central, especialmente a falta do diálogo inter-religioso, a urgência de cultivar uma espiritualidade para a vida e para as relações pacíficas no âmbito das sociedades latino-americanas (UNA, 2021, s/p).

A EECR é considerada “um dos espaços de formação comprometido com um tipo de pensar-actuar teológico-filosófico-pedagógico contextual” (Méndez, 2021, p. 144), portanto, de resistência e demandas de justiça cultural.

A Escola busca provocar a geração de uma nova forma de fazer teologia a partir da interação produtiva com as culturas, ciências e saberes dos povos, bem como o conhecimento das espiritualidades, entendidas como uma dimensão profunda da vida. Ao mesmo tempo, o trabalho teológico assim entendido favorece uma releitura das relações humanas e vitais que existem entre os povos e as culturas e entre o homem e a natureza (UNA, 2021, s/p).

Os primeiros planos de estudos da EECR foram no campo da Teologia. Segundo Méndez (2021), esses planos foram aprovados em 1975, e reestruturados apenas um ano depois.

Por sua vez, o primeiro instrumento curricular na área do ensino religioso foi aprovado em 1976, ou seja, um ano após a alteração do parágrafo segundo do artigo da Lei da Carreira Docente. De acordo com o artigo modificado, era necessária a autorização da Conferência Episcopal para a seleção do corpo docente do ensino religioso (Méndez, 2021, p. 144).

O autor destaca que numa primeira fase, procurou-se, através da teologia e das ciências da religião, impactar os líderes religiosos e intelectuais. E em 1978 o ensino passou a assumir um caráter institucional quando se firmavam acordos com o Instituto Teológico da América Central e o Seminário Bíblico Latinoamericano (Méndez, 2021).

A EECR passou por várias adequações no currículo do Bacharelado em Teologia, Méndez (2021) destaca: adequação de 1981, em que “Indica-se que o graduado tem uma visão crítica do surgimento, significado e extensão dos movimentos populares na América Latina, valoriza teologicamente a participação dos cristãos nesses movimentos e a leitura de fé que neles surge” (UNA, 1981, p. 5).

Méndez (2021) destaca que no início da década de 90, a EECR se percebeu como “instância laica e assumiu o ecumenismo, não como uma relação entre instituições religiosas, mas como uma experiência espiritual própria do ser humano” (UNA, 2012, 3).

Em que o religioso é precisamente parte dessa criatividade simbólica da humanidade. Nas lutas humanas para resolver o problema da continuidade da vida, são geradas formas simbólicas particulares específicas que são chamadas de religiões. O ecumenismo implica no reconhecimento da diversidade das formas simbólicas (Méndez, 2021, p. 153).

Uma vez que, de acordo com o PEN-CONARE (1996, p. 4):

este contexto ecumênico implica na descoberta dos diversos grupos sociais, sexuais e raciais que foram violentamente privados de uma vida digna, de uma autoestima e de uma autonomia adequadas, sem esquecer que essa violência também se exerceu contra o ecossistema.

Outra adequação no currículo se dá no final da década de noventa e início do novo milênio. Segundo a UNA (2003), os esforços se voltam para transformar os diferentes currículos da EECR em um novo horizonte cultural. O desejo de renovação se deve a dois fatores: ao momento que vive a UNA, bem como ao processo de trabalho investigativo e interdisciplinar da própria organização da Escola como um todo, especialmente da experiência adquirida com as Cátedras.

Neste sentido, a EECR da UNA tem como visão ser:

[...] um centro teológico acadêmico de reflexão, pesquisa, produção de conhecimento, aprendizagem e extensão sobre as espiritualidades e o religioso, em diálogo com os novos paradigmas da ciência e da interculturalidade, no âmbito contexto latino-americano, que contribui para a constante transformação da linguagem religiosa e de seus símbolos, comprometida com a sociedade na dignidade do ser humano e da natureza e na construção de relações pacíficas (UNA, 2011).

A EECR possui cursos em diferentes graus acadêmicos, conforme vimos no capítulo introdutório e na figura a seguir.

Figura 45 - Cursos de Graduação EECR



Fonte: A autora (2021).

Teología - diplomado - é uma oportunidade para começar nos estudos teológicos, desde uma perspectiva latino-americana e com sensibilidade ecumênica.

Teología – bacharelado - esta carreira oferece a oportunidade de realizar estudos teológicos, desde uma perspectiva latino-americana e com sensibilidade ecumênica. Tem por objetivo contribuir para a criação ou recriação de formas viáveis de fé e as relações sociais que dela decorrem (sejam comunidades, movimentos, ou instituições, ou instituições vinculadas ao desenvolvimento humano) que promovam:

1. Dignidade humana: satisfação dos aspectos básicos da vida, reconhecimento das construções de referentes culturais, étnicos, geracionais e de gênero.
2. As relações entre as várias formas de vida e aquelas que fazem parte de um ecossistema do qual somos devedores e beneficiários imediatos e mediadores.

3. Um processo formativo que integra a formação atitudinal e cognitiva a partir de três eixos temáticos: gênero, espiritualidade e ética (UNA, 2021).

O nome oficial da disciplina oferecida no sistema educacional costarricense (primário e secundário) é *Educación Religiosa*. No entanto, na UNA as carreiras para a formação de professores são chamadas de **Enseñanza de la Religión**.

Enseñanza de la Religión – Bacharelado e Licenciatura - objetiva contribuir para a criação ou recriação de formas viáveis de fé e as relações sociais que dela decorrem (sejam comunidades, movimentos, ou instituições, ou instituições vinculadas ao desenvolvimento humano) que:

1. Promover processos educativos dialógicos, críticos, ecumênicos e interculturais para colaborar na construção de uma cultura de paz;
2. Desenvolver práticas educativas coerentes e pertinentes com a realidade nacional e centro-americana, promovendo processos de aprendizagem adequados às novas circunstâncias sociohistóricas e o desenvolvimento das TIC (OPES, 2013, p. 4).

A EECR apresenta no site da UNA a contextualização mais ampliada do curso e o campo de atuação em paralelo com a história da educação da Costa Rica. A primeira coisa a esclarecer é que, embora essa carreira seja chamada de Ensino de Religião, ela se refere ao Ensino Religioso (*Educación Religiosa*) oferecido nas escolas (*educación primaria*) e colégios (*educación media*) da Costa Rica. *Enseñanza de* é a forma pela qual a UNA designou, desde sua origem, as carreiras de formação de professores. A mudança de nome é uma tarefa pendente na EECR.

A razão fundamental desta carreira é a confiança na educação religiosa como espaço de colaboração na construção de uma cultura de paz, bem como a possibilidade de oferecer ferramentas para a alfabetização religiosa com critérios de respeito e discernimento.

O plano de estudos se apropria, de forma mais explícita e reiterada, da categoria intercultural. Se indica a necessidade de uma educação intercultural: o objeto de estudo está constituído pela “possibilidade de colaborar na construção de uma cultura de paz, através de processos educativos dialógicos, críticos, ecumênicos e interculturais” (EECR, 2013, p. 37).

Um dos eixos transversais é a diversidade cultural, que “implica reconhecer e e respeitar as diferenças culturais e promover o diálogo intercultural” (EECR, 2013, p. 42). Outro eixo, denominado *diálogo intercultural e interreligioso*, é descrito:

Toda a carreira será um espaço de diálogo e uma plataforma para desenvolver competências para promover o diálogo intercultural e inter-religioso. A carreira, portanto, será permeada por uma pedagogia intercultural e uma perspectiva ecumênica diante da experiência religiosa (EECR, 2013, p. 43).

Sobre essa pedagogia intercultural a estratégia metodológica, “convida a promover processos educativos nos quais seja possível a confluência, em condições simétricas, dos diferentes saberes e das “vozes” das pessoas participantes” (EECR, 2013, p. 45).

Figura 46 - Cursos de Posgrado da EECR



Fonte: A autora (2021).

Maestría en Estudios Teológicos – é um esforço conjunto da Escola Ecumênica de Ciências da Religião e da Universidade Bíblica Latino-Americana. Se define como:

[...] uma pós-graduação em teologia de modalidade virtual destinada a pessoas em toda a América Latina. Esta pós-graduação integra as áreas de pesquisa, ensino e extensão da Escola Ecumênica de Ciências da Religião e da Universidade Bíblica Latino-Americana, ambas marcadas pelos movimentos emancipatórios que se expressam na Teologia da Libertação latino-americana (EECR, 2013, p. 05).

Seu objetivo consiste em:

1. Oferecer aos graduados em ciências sociais, filosofia, artes e letras, e das disciplinas pedagógicas em especial, mas de qualquer disciplina em geral, uma preparação atualizada em teologia cristã, para que alcancem uma formação sólida que lhes permita compreender, analisar e resolver os problemas de natureza religiosa e teológica com que se deparam no exercício cotidiano da sua profissão.

2. Ampliar o potencial investigativo desses profissionais, permitindo-lhes compreender melhor a realidade nacional, da qual teologia e religião são parte indissociável.
3. Examinar os problemas éticos mais importantes do país a partir de perspectivas bíblicas e teológicas (EECR, 2013, p. 6).

Existem dois propósitos centrais do Mestrado em Estudos Teológicos:

A formação teológica dos profissionais leigos, para o melhor desempenho das suas tarefas seculares (daí a relevância que adquire a ética).

A formação teológica de cientistas sociais, educadores e estudiosos de letras e artes, para que aumentem suas competências como pesquisadores, já que o religioso é inerente à formação do ser costarricense.

Maestría en Estudios Sociorreligiosos, Géneros y Diversidades, o objetivo geral deste mestrado é “formar profissionais capazes de articular análises sociorreligiosas com estudos de gênero e diversidade, a fim de contribuir para a geração de mudanças socioculturais em prol da inclusão e da equidade” (OPES, 2018, p. 6).

A oferta acadêmica privilegia uma abordagem crítica e proativa da relação entre religião, gênero e diversidade. Oferece uma análise do religioso a partir da categoria de gênero com uma visão da diversidade dos sujeitos.

Como um mestrado profissional, ele fornece ferramentas críticas e práticas para influenciar a análise e a pesquisa-ação participativa. O religioso é abordado de forma privilegiada a partir do cristianismo, em diálogo com outras religiões e cosmovisões, bem como com as novas expressões da religiosidade

e espiritualidade contemporâneas. A proposta deste mestrado parte de teorias e reivindicações feministas, estudos descoloniais e culturais, enraizados nos contextos da Costa Rica e da América Latina com o objetivo de abordar de forma crítica e construtiva as relações de poder, incluindo a marginalização e violência de gênero e sexo, assumindo aspectos religiosos nas suas várias dimensões como espaço privilegiado para tal. As áreas de conhecimento e prática profissional de quem estuda, serão essenciais para a construção de uma comunidade de aprendizagem, construção de conhecimento e desenvolvimento de propostas sociais. Para tanto, são oferecidas ferramentas teóricas e metodológicas próprias dos estudos religiosos, da teologia feminista e dos estudos de gênero, além de contribuições de outras ciências sociais (UNA, 2021).

Os **eixos curriculares** que norteiam esta proposta são:

- Análise sócio crítica e estrutural da religião
- Pesquisa-ação participativa
- Interseccionalidade e interculturalidade
- Equidade de gênero
- Diversidade e direitos humanos

Os **eixos temáticos** que perpassam este mestrado são:

- Narrativas sagradas
- Identidades, corporalidade e diversidades sexuais
- Produção simbólica, violência e imaginários religiosos

- Estruturas de poder
- Colonialidade e descolonialidade
- Eixos transversais institucionais

Cada um deles é abordado de várias formas no desenvolvimento da proposta curricular, como:

- Desenvolvimento Humano Sustentável
- Gênero
- Equidade
- Cultura ambiental
- Diversidade cultural

Doctorado Interdisciplinario en Estudios Socio-religiosos - o Programa de Doutorado abre possibilidades de formação em nível de pós-graduação a estudantes de diferentes disciplinas, interessados em se formarem como pesquisadores de fenômenos e processos socio-religiosos numa perspectiva interdisciplinar.

Nos graduados, são promovidas competências que lhes permitirão responder às necessidades e demandas das áreas de especialidade que se formarem.

Áreas disciplinares do programa:

- Filosófico – teológico;
- Sociocultural e histórico;

- Epistemológico e metodológico.

A EECR desenvolve ensino, pesquisa e extensão. No âmbito das publicações possui:

Figura 47 – Revista Siwô



A **Siwô' Revista de Teologia/Revista de Estudos Sociorreligiosos** criada em 2008. É publicada duas vezes por ano. Seu principal objetivo é promover o desenvolvimento de pesquisas na área de estudos sociorreligiosos, nacional e internacionalmente.

Fonte: UNA (2021).

Além da Colección Análisis e **Colección Ensayos** - “Por meio da coleção de ensaios, a Escola Ecumênica de Ciências Religiosas compartilha a produção relacionada às obras de formação do corpo docente da Escola Ecumênica, bem como de outras pessoas que desejam publicar seus trabalhos” (UNA, 2011, ON-LINE).

Outro destaque na EECR é o **Observatorio de lo Religioso**⁵⁰, um projeto que visa promover o estudo científico e interdisciplinar da religião na Costa Rica, por meio de mecanismos de promoção e coordenação de pesquisas em religião realizados pela CEER, acompanhamento de - dinâmicas conjunturais religiosas no quadro sociopolítico da Costa Rica, e oferecendo subsídios de análise e divulgação dirigidos à universidade e à população nacional que lhes permitam fazer avaliações sobre as configurações e transformações da religião no país. O Observatório objetiva: Promover e apoiar a pesquisa sobre os fenômenos religiosos na Costa Rica e Centro-América; divulgar e oferecer dados relacionados ao monitoramento e análise de transformações e processos religiosos na Costa Rica; estabelecer colaboração e intercâmbios com outros centros de estudo e observatórios de religião (UNA, 2021).

Os diferentes trabalhos realizados pelo Observatório, ou que se vinculem a ele estão relacionados a uma das várias áreas de pesquisa da EECR, aos quais destacamos:

Culturas, identidades e práticas;

- Textos e textualidades;
- Espiritualidades e diversidade religiosa;
- Estruturas sociorreligiosas e poder;
- Epistemologia e metodologia de estudo das religiões e teologias Gênero;

50 Saiba mais sobre o Observatorio de lo religioso acessando <https://www.observatoriodeloreligioso.org>

- Problemas teológicos;
- Gênero, violência e sexualidades (EECR, 2021).

A história da EECR nos mostra que com o tempo ela “foi ampliando sua interlocução para abarcar não só a diversidade do cristianismo, mas também de crenças e convicções, expressas tanto nos currículos desenvolvidos no período mais recente de criação, como nos projetos e atividades acadêmicas em curso” (Méndez, 2021, p. 162). Desde seu início visibilizou a violência cultural e religiosa e propôs processos pedagógicos orientados em sua erradicação”, como tão bem afirma Méndez (2021, p. 162).

A EECR se destaca pela atuação ativa que tem junto a comunidade, isto pode ser percebido tanto no que se refere ao ensino, quanto aos projetos de pesquisa e extensão que integram o capítulo de análise⁵¹.

5.3 SÍNTESE

Neste capítulo apresentamos o corpus territorial da pesquisa, ou seja, a Universidade Regional de Blumenau – FURB e a Universidad Nacional Costa Rica – UNA. NA FURB historicizamos um pouco da sua trajetória na região do Médio Vale do Itajaí. Conhecemos sua organização institucional e pedagógica, a partir de documentos publicizados. Vimos o

51 Estes projetos podem ser acessados na página eletrônica da UNA - http://www.ecumenica.una.ac.cr/index.php?option=com_remository&Itemid=65&func=select&id=2

quanto a FURB tem se empenhado para incluir as diversidades presentes em seu entorno, ainda que tardiamente.

Na FURB a unidade administrativa objeto desta investigação é o Centro de Ciências Humanas e da Comunicação - CCHC. Nele vimos os cursos que o integram na graduação e na Pós-Graduação, como Programa em Desenvolvimento Regional – PPGDR que oferta mestrado e doutorado.

Na UNA do mesmo modo, historicizamos de modo breve sua trajetória na região. Pesquisamos sua organização institucional e pedagógica, a partir de documentos publicizados no site institucional. Vimos o quanto a UNA se esforça para ser uma “universidade necessária”, lema que deu origem a ela.

Nesta instituição nosso olhar se volta para a Faculdade de Filosofia e Letras, pesquisando especificamente a Escola Ecumênica de Ciências da Religião - EECR. Conhecemos os cursos de *diplomado*, *grado* e *posgrado* que integram a EECR. E o quanto eles têm se empenhado para contemplar os princípios e valores da UNA nas suas propostas pedagógicas.

Vimos que ambas as instituições possuem caráter público, com cobrança de mensalidade. São duas IES jovens, mas, com uma atuação significativa em suas regiões, seja com ensino, pesquisa ou extensão. O recorte de análise são duas unidades administrativas: o CCHC na FURB e a EECR na UNA que apresentamos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO

6

**ENTRE TECITURAS DE
COLONIAIS E INTERCULTURAIS:
DIVERSIDADES E EDUCAÇÃO
SUPERIOR NA FURB E UNA**

Com o propósito de investigar e identificar referenciais para uma Educação Superior, que contemple e integre as diversidades de contextos, conhecimentos e saberes de sujeitos, povos e culturas latino-americanos e caribenhos, contribuam para/com a instauração de processos decoloniais, comprometidos com um desenvolvimento na perspectiva do Bem-Viver, desenvolvemos uma caminhada pesquisante, que neste momento, nos solicita uma sumarização dos estudos e registros acessados, na direção de socializar alguns dos resultados decorrentes dos estudos e pesquisas desenvolvidas.

Esta circunscrição se deu a partir do olhar e registro dos documentos em diálogo com os autores eleitos para este momento acadêmico, recortes e/m escuta, leitura e análise dentro de um determinado *tempo/espaco/lugar*, em sintonia com os objetivos definidos para este trabalho.

Outras vozes, autores, leitores e pesquisadores, poderão identificar e sinalizar outros encaminhamentos e configurações à temática em estudo, a partir de seus olhares, leituras e registros. Portanto, os resultados aqui apresentados não são fechados e/ou definitivos, mas próprios das limitações e incabamentos de um trabalho dessa natureza.

6.1 CAMINHADA SISTEMATIZAÇÃO DOS REGISTROS

Nas duas instituições, FURB (Brasil) e UNA (Costa Rica), buscamos identificar aspectos envolvendo suas identidades; contextos sócio-histórico, geográfico, político, cultural e econômico; política, processos acadêmicos e respectivas produções em relação às diversidades em seus países e regiões, assim como aspectos voltados ao *ser, pensar e fazer Universidade* no território.

O Centro de Ciências Humanas e da Comunicação – CCHC/FURB e *Escuela Ecueménica de Ciencias de la Religión* – EECR/UNA foram as unidades administrativas eleitas a integrarem o *corpus* desta pesquisa acompanhadas dos documentos a serem investigados a partir de três dimensões, na fase organização e leitura do material pesquisado - *Pré-análise*, primeira fase a ser desenvolvida em uma Análise de Conteúdo (Bardin, 1977; Minayo, 2014). A primeira dimensão, a **Política** envolveu todos os documentos institucionais gerais; a segunda dimensão - **Processos Acadêmicos** envolveu o Ensino – Pesquisa – Extensão e a terceira dimensão - **Resultados Acadêmicos** - envolveu eventos e publicações entre 2011 e 2021, cadastrados no SIPEX/FURB e na UNA publicadas no *site* institucional, nos *Boletíns* e *Informes de Gestión* da EECR.

Por se tratar de duas IES, em dois países, contextos e culturas diferentes, a forma de publicização dos dados acontece de maneira igualmente distinta, cada IES com suas especificidades. Este trabalho não objetivou uma análise comparativa, mas a busca e identificação de *referenciais epistemológicos* presentes nas duas Instituições, que somassem à/na construção

de um conjunto de indicadores em relação ao solicitado nos objetivos.

Quadro 14 – Síntese da pesquisa documental na FURB e UNA

FURB	UNA
Dimensão política	
Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2016 - 2020 (FURB, 2016)	Plan de Mediano Plazo Institucional – PMPI 2017-2021 (UNA, 2016)
Estatuto da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB, 2010)	Estatuto Orgânico (UNA, 2015a)
Política de Articulação de Temas transversais – PATT	
Diretrizes Gerais e Curriculares Institucionais para os cursos de graduação da FURB (Resolução n.º 201/2017 - Resolução n.º 068/2018)	Modelo Pedagógico (UNA, 2015b)
Dimensão processos acadêmicos	
ENSINO	
Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação do Centro de Ciências Humanas e da Comunicação – CCHC	Descriptorios e Plan de Estudio de los cursos Grados de la Escuela EcuMénica de Ciencias de la Religión – EECR

FURB	UNA
Programa de Pós-Graduação do CCHC	Plan de Estudio PosGrados de la EECR
PESQUISA	
Projetos de Pesquisa - SIPEX entre 2011 e 2021	Proyectos de la Investigación de la EECR entre 2011-2021 ⁵²
EXTENSÃO	
Projetos de Extensão – SIPEX entre 2011 e 2021	Proyectos de la Extensión de la EECR entre 2011-2021
Dimensão resultados acadêmicos	
Eventos e Publicações – SIPEX entre 2011 e 2021	Eventos y Publicaciones de la EECR y de los maestros entre 2011 e 2021 – Informes de Gestión 2012-2021/ Boletíns de la EECR 2011-2019

Fonte: A autora (2021).

Na **FURB**, no que diz respeito ao *Ensino* foram investigados os Projetos Pedagógicos de Curso – PPC de cinco

52 Os projetos de pesquisa, extensão, as publicações e os eventos da EECR foram produzidos através dos *Informes* de Gestión 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021 disponibilizados pela EECR.

cursos de graduação - bacharelados e licenciaturas do CCHC/FURB: Ciências da Religião e História – Licenciaturas, Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Serviço Social – Bacharelados, e, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional em nível de mestrado e doutorado.

Os projetos de *Pesquisa e Extensão* acessados e pesquisados foram os cadastrados na plataforma institucional SIPEX pelos docentes e pesquisadores da FURB, entre 2011 e 2021.

Na **UNA** os projetos e documentos foram identificados por meio do *site* institucional e em seus *Boletíns* e *Informes de Gestión* - solicitação oficial à IES. Obtivemos acesso a 39 boletíns e 08 informes de gestão disponibilizados pela EECR. No que diz respeito ao *Ensino*, foram analisados os descritores e planos de estudos dos cursos de graduação e pós-graduação: Teologia – diplomado, licenciatura e bacharelado, Ensino da Religião – licenciatura e bacharelado, assim como dos Cursos de Pós-Graduação em Estudos Teológicos e Estudos Sociorreligiosos, Gêneros e Diversidades em nível de mestrado, Curso Interdisciplinar em Estudos Sociorreligiosos em nível de doutorado.

Na sequência apresentamos uma síntese descritiva dos documentos identificados e analisados na FURB:

- a) **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2016-2020** – planejamento para os próximos cinco anos da FURB, consolidado em 210 metas e estratégias. Procura atender as exigências externas e avançar “em áreas de atuação necessárias às universidades atuais, como inovação, internacionalização, empreendedorismo e responsabilidade ante a sociedade” (FURB, 2018, p. vi).

- b) **Estatuto da Fundação Universidade Regional de Blumenau (2010)** – Resolução N° 35/2010 que homologa o Estatuto da Fundação Universidade Regional de Blumenau, na forma do Anexo. 2 Alterada pelas Resoluções 41/2011, 26/2012, 67/2013, 87/2013, 4/2015 e 50/2016.
- c) **Política de Articulação de Temas transversais – PATT (2017)** – Resolução n° 032/2017 que estabelece a Política de Articulação de Temas Transversais, intitulada PATT, e institui a Comissão no âmbito da Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB.
- d) **Diretrizes Gerais e Curriculares Institucionais para os cursos de graduação da FURB (2017/2018)** – Resolução n.º 201/2017, que Institui Diretrizes Gerais e Curriculares Institucionais para os cursos de graduação da Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB. E a Resolução n.º 068/2018, que altera a Resolução n.º 201/2017.
- e) **Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPC** – foram lidos e mapeados 49 Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação. Destes integraram a análise os PPC oriundos do CCHC, ou seja, de 05 cursos de graduação e 01 do Programa Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional.
- f) **Projetos de Pesquisa e Extensão** - foram pesquisados no SIPEX, mapeados a partir das *palavras-chaves* de busca (Quadro 5) os projetos de pesquisa e extensão da graduação e da pós-graduação, envolvendo também eventos e publicações entre o período de 2011 e 2021.

Os dados produzidos na FURB resultaram em um arquivo de 335 páginas no *Word*, fonte *Arial*, tamanho 10, espaço simples, agrupados e sistematizados com o auxílio do software MAXQDA.

Quadro 15 - Projetos SIPEX-FURB⁵³ e PPC/CCHC

Palavras-chaves	Pesquisa	Extensão	Ensino
Desenvolvimento	151	57	6
Cultura	90	70	6
Diversidade	21	21	4
Interculturalidade	5	4	5
Território	5	2	5
Bem-viver	7	1	2
Temas Transversais	0	3	5
Territorialidades	2	1	3
Diferença	2	0	4
Colonização	1	2	2
Diferente	0	0	5
Total	284	161	47

Fonte: Adaptado de Sevegnani *et al* (2021).

53 Projetos cadastrados entre 2011 e 2021. Quadro sistematizado em parceria com a pesquisa de iniciação científica em desenvolvimento na FURB, intitulada “Território(s), diversidade(s) e diferença(s): tempos/ espaços/lugares na Educação Superior da FURB/SC”, envolvendo a bolsista Bárbara Luiza da Silva Depin e o bolsista Daniel Sevegnani.

Na UNA a síntese descritiva dos documentos pesquisados consistiu em:

- a) **Estatuto Orgánico de la Universidad Nacional** – aprovado pela Assembleia Universitária por meio de referendo realizado em 31 de outubro de 2014, de acordo com os resultados oficiais transcritos pelo Tribunal Eleitoral da Universidade Nacional através do comunicado oficial 21-2014 de 12 de novembro de 2014. Passou por modificações nos artigos 51 e 107 através do referendo realizado em 10 de abril de 2015. Sua versão final foi publicada oficialmente na “Gaceta de la Universidad Nacional, UNA N.º 3-2015 del 15 de abril del 2015 y en el Diario Oficial La Gaceta, #113 del 12 de junio del 2015” (UNA, 2015). Entrou em vigor em 17 de agosto de 2015.

- b) **Plan de Mediano Plazo Institucional – PMPI – 2017-2021**– aprovado na Assembleia de Representantes da Universidade Nacional – realizada em 15 de junho de 2016, para atender o artigo 29 do Estatuto Orgânico que estabelece: “Artículo 29. FUNCIONES DE LA ASAMBLEA DE REPRESENTANTES - La Asamblea de Representantes tiene las siguientes funciones: a. Aprobar el Plan de Mediano Plazo Institucional. [...]” (UNA, 2015, p. 38). Estar unida em torno do plano de médio prazo, permite realizar um desenho institucional único e respeitar as particularidades que são específicas de cada corpo docente, centro ou sede.

- c) **Modelo Pedagógico UNA** – expressa os princípios e diretrizes para formação de profissionais na Universidade

Nacional, o trabalho acadêmico universitário. É o produto de uma construção participativa e contínua, com a qual toda a comunidade universitária deve estar comprometida. Seu conhecimento e adoção devem se materializar de forma concreta na dinâmica cotidiana da instituição e quem nela vive. Como modelo, suas orientações devem ser assumidas de forma geral, por isto, espera-se que dele derivem estratégias de ensino e aprendizagem a serem aplicadas de maneira dinâmica, respeitando a diversidade das práticas pedagógicas e dos objetos de estudo (UNA, 2015, p. 2).

- d) **Descriptorios e Plan de Estudio de los cursos Grados e PosGrado de la Escuela Ecueménica de Ciencias de la Religión - EECR** - Foram identificados 40 descritores de aulas vinculados a graduação e 15 descritores de pós-graduação na EECR.
- e) **Informes de Gestión EECR** – São relatórios anuais sobre a gestão da EECR nele estão presentes os planos de trabalho, o relatório da gestão, os programas, projetos e atividades acadêmicas, publicações, demais atividades acadêmicas, eventos, além do relatório financeiro. Este documento é sistematizado pela direção da EECR. Totalizando sete informes entre 2012 e 2019, data do último relatório recebido.
- f) **Boletíns de la Escuela Ecueménica de Ciencias de la Religión** – “Através deste boletim queremos partilhar periodicamente notícias relacionadas com o trabalho da Escola Ecueménica de Ciências da Religião” (EECR, 2011a, p. 01). O registro minucioso destes boletins

permite nos aproximarmos do cotidiano da EECR, suas atividades, publicações, eventos, fatos significativos que envolvem o fazer da Escuela. Foram identificados entre 2011 e 2021 – um total de 37 boletins.

Quadro 16 - Pesquisa e Extensão⁵⁴ e Cursos EECR/UNA

Palavras-chaves	Pesquisa e Extensão	Ensino
Cultura	59	109
Diversidad	95	69
Interculturalidad	115	30
Desarrollo	58	59
Ejes transversales	70	44
Diferente	7	25
Territorio	16	0
Buen vivir	12	3
Colonialidad	5	7
Diferencia	6	6
Territorialidad	2	1
Total	445	353

Fonte: A autora (2021)

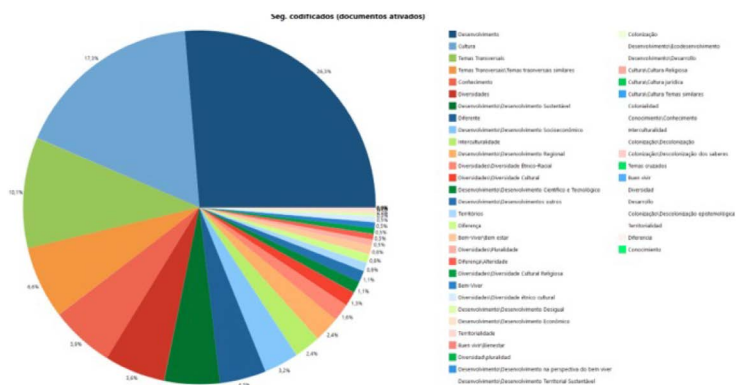
Para o desenvolvimento da segunda fase da Análise de Conteúdo – *exploração do material pesquisado* (Bardin,

54 Projetos disponíveis nos *Boletins e Informes de Gestión* entre 2011 e 2021.

1977; Minayo, 2014), utilizamos como ferramentas os recursos disponíveis no *software* MAXQDA. Nestes documentos buscamos identificar, de acordo com Richardson (1989), ênfases e similaridades nos registros sistematizados, a partir da:

- a) Importação individual de cada arquivo dos documentos a serem analisados;
- b) Codificação no sistema de codificadores do *software* a partir das palavras-chaves: bem-viver/*buen vivir*, cultura, diferença/*diferencia*, desenvolvimento/*desarrollo*, diferente, interculturalidade/*interculturalidad*, conhecimento/*conocimiento*, De-colonialidade/*decolonialidad*, diversidades/*diversidad*, temas transversais/*ejes transversales*, territórios/*territorios*, territorialidade/*territorialidad*. Cabe destacar que o uso destas tanto no mapeamento quanto no *software* se deram no singular, uma vez que se fossem realizadas no plural excluiriam todas as palavras que estivessem no singular, enquanto no singular abrangem também o plural. Nossa opção epistemológica é no sentido de pluralizar as palavras, uma vez que a vida é plural e diversa.
- c) Geração de relatórios e gráficos dos codificadores por documento, por dimensão, por conjunto de palavras e por IES. A figura 48 ajuda a compreender a dinâmica do *software*, no sentido de sistematização em gráficos, ele permite fazer por documento ou conjunto de documentos, permite selecionar a *palavra-chave* ou *conjunto de palavras*.

Figura 48 – Exemplo de Gráfico



Fonte: A autora, gerado no MAXQDA.

A partir dos relatórios (descritivos/qualitativos) gerados pelas palavras-chaves codificação e codificadores no MAXQDA de acordo com o exemplo acima, sistematizamos os resultados em **Quadros-sínteses de ideias chaves** por dimensões a partir de três conjuntos de palavras: a) Diferença(s) – Diferente – Diversidade – Temas transversais; b) Territórios – Territorialidades – Desenvolvimento – Bem-viver; c) Conhecimento – Cultura – Interculturalidade – (De)colonização.

Do processo de sistematização dos Quadros - Síntese de Ideias Chaves, identificadas na pesquisa documental UNA e FURB, a partir das três dimensões e conjunto de palavras-chave, resultou um conjunto de ideias referência descrito abaixo, a contribuir efetivamente na terceira e última fase de uma Análise de conteúdo - o tratamento dos resultados (Bardin, 1977; Minayo, 2014).

Quadro 17 – Síntese Ideias-chave FURB/UNA

Dimensões	Ideias referência
Política	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito e integração das diferenças, pluralidades e diversidades em todas as suas manifestações; • Reconhecimento e valorização das diferenças, dos diferentes; • Proteção e promoção da diversidade étnica, artística e cultural; • Igualdade de oportunidades e respeito a sua diversidade; • Discussão permanente dos temas transversais; • Valorização das relações interculturais, inclusão social e diversidade cultural tomando por referência a formação integral, o respeito à diversidade e à solidariedade; • Respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, coletiva, étnica, racial, religiosa, social e cultural, disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade, pluriétnicidade e interculturalidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária; • Contribuição com excelência ao desenvolvimento cultural, social e político; • Promoção estilos de vida universitária saudáveis, espaços de convivência socioculturais solidários e justos, para alcançar uma cultura institucional de paz e democrática;

Dimensões	Ideias referência
Política	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolvimento de competências comunicativas interculturais dos docentes e discentes - saberes, práticas e desafios;• Reciprocidade, responsabilidade cidadã e ética nas relações dos seres humanos entre si e no cuidado com o meio ambiente;• Direcionar a sociedade para níveis mais elevados de bem-estar, equidade, sustentabilidade e liberdade democrática, por meio de novos paradigmas que permitam revalorizar e transformar o desenvolvimento humano;• Disseminar os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade, pluriétnicidade e interculturalidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária;• Reconhecimento da dignidade, dos direitos humanos, da diversidade humana, pedagógica, metodológica e contextual: Diferentes idiomas, leituras sobre a aprendizagem, práticas corporais sistematizadas da cultura corporal, contextos históricos, períodos, esferas, níveis e modalidades de ensino, legislações educacionais, exercícios físicos;• Valorização do ser humano visando o desenvolvimento humano integral, ancorado em valores éticos, sociais, culturais e políticos.

Dimensões	Ideias referência
Processos acadêmicos	<ul style="list-style-type: none">• Exercício do diálogo, que busca identificar nos sentidos e significados dos sujeitos espaços e lugares para encontros nas diferenças;• Educação e pedagogia intercultural e os desafios éticos e epistemológicos da diversidade;• Espaços de diálogos, intercâmbios e reflexões voltadas à criação e sustentabilidade de propostas de educação intercultural, que efetivamente acolham a diversidade de culturas, fortaleçam a diversidade cultural do reconhecimento como condição para a paz e promovam outras formas de desenvolvimento nos contextos latino-americanos;• Construção de novas linguagens para uma educação intercultural;• Respeito a diversidade de saberes e conhecimentos, cosmovisão das histórias, identidades, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes grupos, etnias, gêneros, identidades, espiritualidades;• Compromisso da universidade com os interesses coletivos baseado em valores éticos como justiça, equidade e respeito às diferenças; inclusão social; democratização e socialização do conhecimento;

Dimensões	Ideias referência
Processos acadêmicos	<ul style="list-style-type: none">• Construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores que propiciam a realização, o desenvolvimento intelectual, social, cultural dos estudantes;• Formação de docentes conduzida em diálogo e ética que encoraje posturas para a interação de conhecimentos e saberes interculturais numa perspectiva decolonial, com práticas pedagógicas de perspectiva intercultural; e, propostas de educação intercultural que efetivamente acolham a diversidade de culturas e promovam outras formas de desenvolvimento nos contextos latino-americanos;• Visibilização e socialização de experiências pedagógicas diversas, que rompam com as pedagogias e processos educativos colonizantes, para promover a justiça cultural e a promoção dos direitos humanos.• Desenvolvimento capaz de humanizar as nações, criando ações com parcerias entre o setor privado e a sociedade civil [...] que se traduzam estas iniciativas em políticas inovadoras do desenvolvimento das comunidades e superem-se concepções fundamentalistas, vislumbrando um mundo aberto, democrático e solidário;

Dimensões	Ideias referência
Processos acadêmicos	<ul style="list-style-type: none">• Imperativos políticos, institucionais, éticos e culturais do desenvolvimento que valorizem todas as formas de vida;• Políticas e práticas inovadoras de desenvolvimento envolvendo as comunidades, de modo a superar concepções fundamentalistas, vislumbrando um mundo aberto, democrático e solidário;• Construção de conhecimento que intervém e conformam o fenômeno educativo, que estão diretamente relacionados com o desenvolvimento social, político, tecnológico e econômico;• Promoção do bem-viver territorializado a partir de experiências bem-sucedidas de desenvolvimento;• Construção de propostas de mediação pedagógica que permitam o desenvolvimento de experiências educativas dialógicas, inclusivas, colaborativas, interculturais e interreligiosas.

Dimensões	Ideias referência
Resultados Acadêmicos	<p>Temáticas:</p> <ul style="list-style-type: none">• Direitos Humanos e diversidade cultural, programas e projetos formadores e seus discursos e práticas relacionados às diferenças;• Dualismo realidade-universidade e aprendizados a partir das diferenças;• Problemáticas que dizem respeito à diversidade, ao debate de temas transversais;• Reconhecimento e visibilização da multietnicidade e da pluriculturalidade;• Identidade e cultura dos povos indígenas pela recuperação da sabedoria de livros vivos, o uso e disfrute da terra e do território;• Desafios éticos e epistemológicos da diversidade construindo com esperança processos educativos emancipadores, a visibilização e a socialização de experiências pedagógicas diversas, que acontecem nos territórios em resistência;• Espaços de encontro das diversidades.

Dimensões	Ideias referência
<p>Resultados Acadêmicos</p>	<p>Eventos e atividades acadêmicas que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Envolvam a diversidade cultural e a necessidade de fortalecer a cultura do reconhecimento, como condição para a paz; • Promovam a visibilização do trabalho realizado com os povos originários e afrodescendentes; • Socializem experiências pedagógicas diversas; • Tenham a diversidade e interculturalidade como eixos que permeiam à docência, pesquisa e extensão; • Assegurem diálogos, intercâmbios e reflexões voltadas à criação e sustentabilidade de propostas de educação intercultural.
	<p>Publicações e processos editoriais que/ com:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respondam as exigências do diálogo entre as culturas; • Fomentem o diálogo entre os diversas cursos e componentes curriculares. • Espaços de diálogos, intercâmbios e reflexões voltadas à criação e sustentabilidade de propostas de educação intercultural de efetiva acolhida a diversidade de culturas e promovam outras formas de desenvolvimento nos contextos latino-americanos;

Dimensões	Ideias referência
Resultados Acadêmicos	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão crítica da realidade social, política e econômica, a partir das dinâmicas territoriais; • Compreensão dos processos educativos e socioculturais desenvolvidos em territórios contestados; • Diálogos de saberes respeitados e reconhecidos no contexto da sociedade pluriétnica e multicultural; • Visibilidade e socialização de diversas experiências pedagógicas que acontecem nos territórios em resistência.

Fonte: A autora (2021).

Neste sentido, buscando contribuir no responder aos questionamentos, objetivos e hipóteses, que moveram e permearam esta investigação, passamos a análise de tratamento dos resultados, “[...] isto é, a inferência e interpretação dos registros, na busca por uma maior compreensão do material e categorias mais significativas, para o conteúdo a ser analisado” (BARDIN, 1977; MINAYO, 2014), em nível de discussão problematizadora, reflexiva e sinalizadora em relação e sintonia com os aportes teóricos, que nos subsidiaram até o presente momento.

As citações retiradas dos dados nas duas IES estão registradas no texto que segue, referenciadas por uma sigla. Assim, a primeira letra se refere a IES, a segunda e terceira letra indicam a dimensão, as últimas letras o tipo e o número para indicar a fonte, conforme quadro 18.

Quadro 18 – Siglas referências dados

Referência	IES	Dimensão	Tipo
FPO- Do1 ⁵⁵			
FPO- Do2 ⁵⁶			
FPO- Do3 ⁵⁷		Política	Documentos
FPO- Do4 ⁵⁸			
FPA- En1 ⁵⁹	FURB		
FPA- En2 ⁶⁰			
FPA- En3 ⁶¹		Processos	Ensino
FPA- En4 ⁶²		acadêmicos	
FPA- En4 ⁶³			
FPA- En5 ⁶⁴			

55 Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2016- 2020 FURB (2016).

56 Estatuto da Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB (2010).

57 Política de Articulação de Temas transversais – PATT (FURB, 2017).

58 Diretrizes Gerais e Curriculares Institucionais para os Cursos de Graduação da FURB (2017/2018).

59 Projetos Pedagógicos do Curso de Ciências da Religião - Licenciatura do CCHC/FURB (2011).

60 Projetos Pedagógicos do Curso de História - Licenciatura do CCHC/FURB (2021).

61 Projetos Pedagógicos do Curso de Jornalismo - Bacharelado do CCHC/FURB (2019).

62 Projetos Pedagógicos do Curso de Publicidade e Propaganda - Bacharelado do CCHC/FURB (2011).

63 Projetos Pedagógicos do Curso de Serviço Social - Bacharelado do CCHC/FURB (2021).

64 Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – CCHC/FURB.

Referência	IES	Dimensão	Tipo
FPA- PEx ⁶⁵	FURB	Processos acadêmicos	Pesquisa – Extensão
FRA- EP ⁶⁶		Resultados acadêmicos	Eventos e Publicações
UPo – Do1 ⁶⁷ UPo – Do2 ⁶⁸ UPo – Do3 ⁶⁹	UNA	Política	Documentos
UPA- En1 ⁷⁰ UPA- En2 ⁷¹ UPA- En3 ⁷² UPA- En4 ⁷³ UPA-En5 ⁷⁴		Processos acadêmicos	Ensino

65 Projetos pesquisa e extensão no SIPEX/FURB entre 2011 e 2021

66 Eventos e publicações entre 2011 e 2021 cadastrados no SIPEX.

67 Plan de Mediano Plazo Institucional – PMPI/UNA – 2017-2021 (UNA, 2016).

68 Estatuto Orgânico UNA (2015a).

69 Modelo Pedagógico UNA (2015b)

70 Descriptores de los cursos Grados e PosGrado de la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión – EECR/UNA

71 Plan de Estudio de Enseñanza de la Religión – Licenciatura y Bachirellato – (UNA, 2013)

72 Plan de Estudio de Teología – Bachirellato y diplomado.

73 Plan de Estudios Mestrado em Estudos Sócio-Religiosos, Gêneros e Diversidades (UNA, 2017).

74 Plan Doutorado Interdisciplinar em Estudos Sociorreligiosos (UNA, 2018).

Referência	IES	Dimensão	Tipo
UPA- PEx ⁷⁵	UNA	Processos acadêmicos	Pesquisa – Extensão
URA-EP ⁷⁶		Resultados acadêmicos	Eventos e Publicações

Fonte: A autora (2022)

6.2 ANÁLISE DOS REGISTROS: OLHARES E POSSÍVEIS LEITURAS

Para Chizzotti (2018), o caráter da Análise de Conteúdo é sobretudo a condensação, o agrupamento em *conceitos e/ou nichos conceituais* de um variado número de arquivos, centrados em uma forma reduzida.

Esta técnica procura reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitem passar dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação ou, enfim, verificando a influência desse contexto no estilo, na forma e no conteúdo da comunicação (Chizzotti, 2018, p. 99).

75 Projetos de docência, investigação, extensão e vinculação – EECR/UNA – 2011-2021.

76 Informes de Gestión 2012 a 2021 - Boletíns de la EECR/UNA 2011-2019.

Esta forma de análise é utilizada quase que como um filtro, um depurador, que extrai os elementos que são condensados em conceitos que unificam os discursos dos sujeitos.

Neste sentido, buscando responder a *questão chave* a desafiar e mover esta investigação, ou seja analisar: “Em que medida a Educação Superior (ES) contribui e/ou pode contribuir, para a erradicação de processos sociais de perspectiva colonizante em relação às diversidades, na direção da construção de territórios e territorialidades comprometidos com outra forma de pensar, ser e fazer desenvolvimento, que se ancora em concepções, valores e convivências de integração inerentes aos princípios do Bem-Viver?”, circunscrevemos e trazemos à roda alguns *nichos conceituais* e/m vivências epistemológicas, que se fizeram presentes nos discursos e/m registro na pesquisa documental.

Para tanto, identificamos como *filio problematizador* a tensionar em contínuo políticas, processos e resultados acadêmicos expressas nos documentos investigados, seja de forma sutil, subjacente ou objetiva, um movimento com lastros históricos - raízes de um pensamento colonial histórico, que se expressa em diferentes colonialidades a perscrutar, circundar e ainda buscar comprometer voos em busca de outras epistemes, práticas e vivências acadêmicas e sociais.

A colonialidade “se constitui como modelo de poder moderno e permanente” (Fleuri; Garcia, 2015, p. 18), uma lógica ainda hegemônica que se “expressa pela distribuição desigual da riqueza, mas igualmente pelo domínio geopolítico da epistemologia” (Streck, Adams, Moretti, 2010, p. 22), cuja tendência é seguir sendo reproduzida (Mignolo, 2007), nas relações de dominação em diferentes contextos e, para com diferentes grupos de pessoas, povos e/ou populações, nas formas que assume buscando estabelecer [...] sua violência no campo político, epistemológico e interpessoal” (Alencar, 2022, p. 09).

Uma vez, instaurada nas relações de *saber, ser e viver* pelo exercício de *poder*, cria um sistema colonial que busca inferiorizar saberes, conhecimentos e práticas de uns em detrimentos no intuito de imobilizar, eliminar vivências, memórias e ancestralidades. Romper estas lógicas, segundo Alencar (2022), requer quebrar dicotomias eurocêntricas como natureza/ cultura; humanidade/não humanidade, entre outras, um desafio que se apresenta e constringe as sociedades contemporâneas, de modo particular ALeC.

Conforme vimos com Mandela para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”, ou seja, qualquer ato construído cognitiva, física e culturalmente por um processo de aprendizagem pode ser desconstruído e reaprendido por outro processo de aprendizagem. Poderíamos ousar dizer que, para um outro *ser-estar-viver* as colonialidades precisam ser desterritorializadas e/ou, decolonizadas para que outras territorialidades possam vir a se constituir. A desterritorialização é um movimento intrínseco ao próprio *socius*, “[...] é um constante movimento de desterritorialização e reterritorialização, ou seja, estamos sempre passando de um território para outro, abandonando territórios, fundando novos” (Costa, 2004, p. 138), sejam de ordem material, cognitiva e/ou, simbólico-cultural.

Alencar (2022, p. 11) registra, que o “[...] **movimento decolonial** pode ser subsumido em vivências outras, em outros modos explicativos que assentam em outras formas de vidas, epistemologias outras”, desafio que constringe e move sociedades ALeC na atualidade. Força e esperança nos saberes e conhecimentos – memórias ancestrais, em relação ao território geografizado historicamente nos recortes continentais e corpos ali existentes (*Colonialidade do Ser*), em suas múltiplas territorialidades (*Colonialidade do Saber e Viver*) para dentro

das lógicas governamentais, em uma perspectiva geopolítica (*Colonialidade do Poder*).

Em sintonia com o desafio e compromisso expresso no encontro interuniversitário de interculturalidade na UNA, há que se re-ouvir, re-memorar, re-existir, “[...] *devolver la palabra a nuestros pueblos autóctonos; para escuchar su sabiduría, para adherirnos a sus luchas y para promover el diálogo intercultural*” (URA-EP), diante dos colonialismos e colonialidades que grassam nos territórios de Abya-Yala, sob a égide do desenvolvimentismo.

Há que se *devolver a palavra* - logos gerador de vida a povos, comunidades, ambientes, a mãe Terra e todo o ecossistema, que acolhe e sustenta o respirar, *o ser, saber e viver* no planeta, colonizada e sequestrada, exilada e assassinada em múltiplos epistemicídios, aviltando e massacrando corpos território e territorialidades.

Há que se *devolver os tempos* - vividos e/ou sequestrados *nos tempos chronos*, com *possibilidades do vir a ser* (Freire, 2008) em tempos *kairós* - memórias silenciadas, memórias marginais, memórias subterrâneas, resposta às identidades sofredoras e frágeis (Candau, 2019), o que permitiria “apoiar o futuro incerto em um passado reconhecível” (Oliveira, 2016, p. 35).

Há que se *devolver o lugar* – territórios físicos e/ou simbólicos, *espaços* para o florescer de suas memórias, pois,

[...] o poder do laço territorial revela que o espaço está investido de valores não apenas materiais, mas também éticos, espirituais, simbólicos e afetivos. [...] Esquecer este princípio espiritual e não material é se sujeitar a não compreender a violência trágica de muitas lutas e conflitos que afetam o mundo de hoje [...]. É assim que o território cultural precede o território político e com ainda mais razão

precede o espaço econômico (Bonnemaison; Cambrèzy, 1996, p. 10, 14).

Neste sentido, atravessados pelo *fio problematizador* do *pensamento colonial* a nos tensionar e desafiar para a criação de outros *tempo-espacos-lugares* decoloniais, trazemos à reflexão o primeiro *nicho conceitual* e/m vivências epistemológicas, que se fez presente nos discursos e/m registro na pesquisa documental.

6.2.1 Culturas e Diversidades: uma relação para além de um reconhecimento

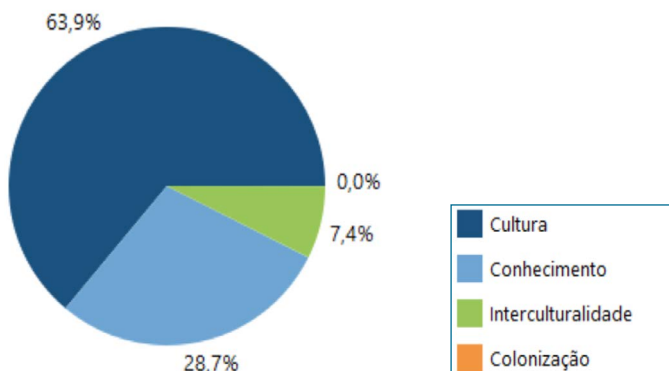
As culturas, nesta investigação compreendidas e constituídas pelas e nas diferenças em suas diversidades atravessam as sociedades e o contexto da Educação Superior. Estes encontros das diferenças em suas diversidades nem sempre acontecem naturalmente e de modo amistoso, pois, as desigualdades naturais podem ser socialmente distorcidas, se construindo em desigualdades sociais (Rousseau, 2017).

Dependendo de como as sociedades se organizam e são educadas, as diferenças podem gerar conflitos, violências e exclusões. Neste sentido, alguns questionamentos nos acompanharam antes e durante esta investigação: O que as Instituições de Educação Superior - IES têm feito, frente a presença das diversidades? Como as IES têm considerado as diversidades em suas políticas, currículos e produções? De que modo elas têm se aproximado e relacionado com as diferentes culturas que transitam em seu interior e entorno? Em que medida elas produzem instrumentos acadêmicos a contribuir e melhorar a qualidade de vida das pessoas, comunidades e território?

A Educação Superior é detentora de parte significativa da produção e socialização dos conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade, com a função social de contribuir para o seu desenvolvimento integral e dos territórios. Isto remete a pergunta feita pelo Reitor da FURB da época - Prof. Dr. João Natel Pollonio Machado - na apresentação do PDI: “[...] *que modelo de universidade e de fato a quem ela deve atender nos tempos atuais*”? (FPo-Do1, p. vii).

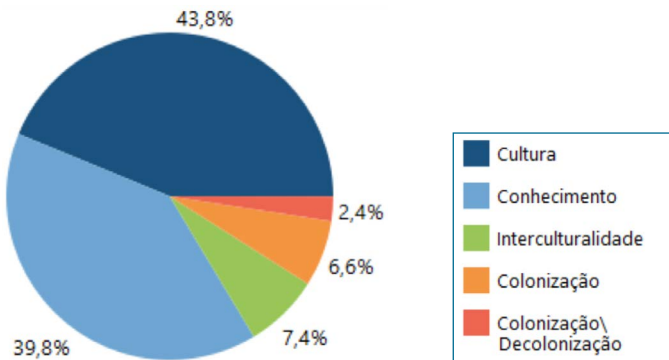
Neste sentido, FURB e UNA embora estejam no mesmo continente, mas, em países diferentes, dão mostras de como as culturas são importantes para a vida acadêmica e nos instigam juntamente com a fala do Prof. Dr. João Natel (FURB, 2016, p. vi) na busca de um questionamento chave: “[...] *a quem ela deve atender nos tempos atuais*”? A presença, preocupação com as culturas pode ser percebida na FURB/CCHC nas dimensões política, processos e resultados acadêmicos conforme gráficos abaixo.

Gráfico 9 - Dimensão Política - FURB: Conhecimento – Cultura – Interculturalidade – De-Colonização



Fonte: A autora (2022).

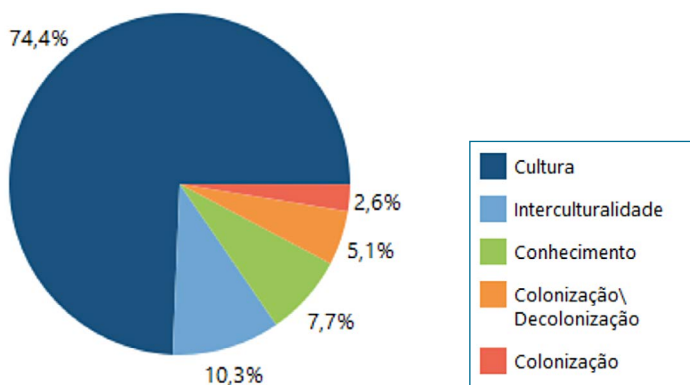
**Gráfico 10 - Dimensão Processos Acadêmicos – CCHC/
FURB: Conhecimento – Cultura – Interculturalidade
– De-Colonização**



Fonte: A autora (2022).

A presença das culturas percebida na FURB nas **dimensões política** (Gráfico 12), nos documentos normativos se reproduzem nos **processos acadêmicos** do CCHC (Gráfico 13). Este gráfico indica que os conhecimentos se fazem presentes em similaridade ao tema. A presença significativa identificada no gráfico 12 levanta a questão: Isto ocorreria por ser em decorrência das políticas nacionais existentes no Brasil - imperativos legais - ou por ser uma opção epistemológica da universidade em reconhecer as culturas?

**Gráfico 11 - Dimensão Resultados Acadêmicos – CCHC/
FURB: Conhecimento – Cultura – Interculturalidade
– De-Colonização**

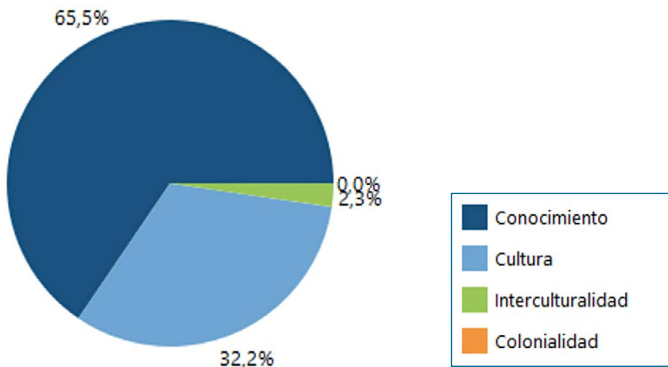


Fonte: A autora (2022).

O gráfico 14 – **dimensão resultados acadêmicos** no CCHC/FURB demonstra que enquanto eventos e publicações as culturas estão em destaque. Nesta direção, Moreira (2002, p. 13) nos adverte, que reconhecer as culturas ou as diversidades em suas diferenças não é o suficiente, é preciso também “[...] estabelecer relações entre as pessoas. Assim, trata-se de reconhecer o outro como pessoa e não a outra cultura como uma matéria a ser estudada”. Este reconhecimento e relações precisam se refletir nos processos acadêmicos em todos os cursos e unidades administrativas, assim como envolver as comunidades em seu entorno. Mesmo com a presença das culturas nas dimensões política e resultados acadêmicos, registros de currículos, pedagogias e práticas interculturais, este ponto ainda se apresenta de forma tímida, quando observado no conjunto dos documentos nas três dimensões analisadas.

Na UNA/EECR, a **dimensão política** (Gráfico 15) se percebe marcada pelo conhecimento, que vem acompanhado pela cultura.

**Gráfico 12 – Dimensão Política –EECR/UNA:
Conocimiento – Cultura – Interculturalidad
- Colonialidad**



Fonte: A autora (2022).

Reconhecer a universidade como uma instituição necessária, inserida na história como respostas às necessidades torna a UNA corresponsável e “*comprometida com o desenvolvimento de toda a sociedade e, em particular, com a integração, empoderamento e ampliação de oportunidades para os setores sociais menos favorecidos ou excluídos dos benefícios do desenvolvimento*” (UPo – Do3, p. 6). Assim como já vimos, sua missão, enquanto universidade é:

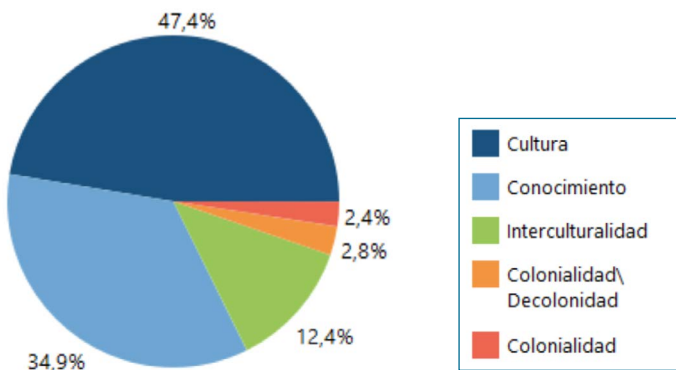
[...] criar e transmitir conhecimento em prol do bem-estar humano, por meio de ações que promovam a transformação da sociedade para levá-la a patamares mais elevados de convivência. Honra a liberdade, a diversidade, a busca da verdade e a sustentabilidade natural e cultural, em benefício do conhecimento, da equidade, da justiça e da dignidade da condição humana (UPo – Do2, p. 19).

Esta premissa e desafio também se faz presente e reflete no Modelo Pedagógico que expressa,

[...] os princípios e diretrizes que orientam o trabalho acadêmico universitário. É produto de uma construção participativa e contínua, com a qual toda a comunidade universitária deve estar comprometida. Seu conhecimento e adoção devem se materializar de forma concreta na dinâmica cotidiana da instituição e de quem nela vive. Como modelo, suas orientações devem ser assumidas de forma geral, portanto, espera-se que dele sejam derivadas estratégias de ensino e aprendizagem que sejam aplicadas de forma dinâmica, respeitando a diversidade de práticas pedagógicas e objetos de estudo (UPo – Do3, p. 2).

A ênfase e abordagens em relação às culturas, se faz perceptível na dimensão processos acadêmicos (Gráfico 16), ou seja, na dimensão que envolve os cursos, projetos de pesquisa e extensão, com a presença da interculturalidade.

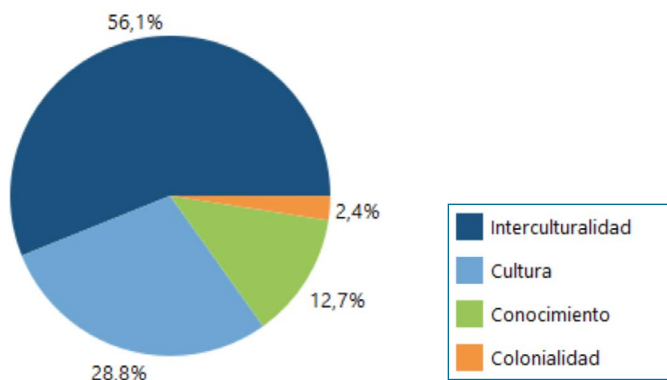
Gráfico 13 – Dimensão Processos Acadêmicos – EECR/UNA: Conocimiento – Cultura – Interculturalidad - Colonialidad



Fonte: A autora (2022).

Uma relação com as culturas para além de um reconhecimento, na EECR/UNA, pode ser percebida com maior ênfase na **dimensão resultados acadêmicos** (Gráfico 17), dando indícios de que mais do que reconhecer é necessária uma interação com e entre as diversidades. Na EECR/UNA esta relação entre as culturas se reflete nas práticas, tanto em eventos quanto em publicações, e, pode ser percebida na presença marcante da interculturalidade, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 14 – Dimensão Resultados Acadêmicos – EECR/UNA: Conocimiento – Cultura – Interculturalidad - Colonialidad



Fonte: A autora (2022).

Este gráfico reflete significativamente a interculturalidade se fazendo presente nos territórios acadêmicos em caráter epistemometodológicos construindo territorialidades, ou seja, o “vivido” territorial pelos membros de uma coletividade, pelas sociedades em geral” (Raffestin, 1993, p. 158). Interculturalidade enquanto um movimento, que (*pró*)voca, fomenta e orienta processos com base no reconhecimento do *direito à diferença* e à *luta contra todas as formas, de discriminação e desigualdade social*. Busca promover relações dialógicas e dignas – autonomia e/m espaços de liberdade entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade (Candau, 2004).

Na EECR/EECR, a diversidade e a interculturalidade são eixos que permeiam o ensino, a pesquisa e a extensão. Ao mesmo tempo em que:

[...] o cuidado como outro eixo que visibiliza o trabalho realizado com os povos originários, bem como com crianças e adolescentes. Esse eixo também está vinculado ao trabalho pela equidade de gênero e contra as violências em todas as suas manifestações. A pesquisa sobre questões de sexualidade, economia, política e sua abordagem a partir da teologia são elementos que também se destacam (URA, p. 78).

Fornet-Betancourt (2004, p. 13), destaca que a perspectiva de interculturalidade:

[...] trata de uma atitude que abre o ser humano e o impulsiona a um processo de reaprendizagem e re colocação cultural e contextual. É uma atitude que, por nos tirar de nossas seguranças teóricas e práticas, permite-nos perceber o analfabetismo cultural do qual nos fazemos culpáveis quando cremos que basta cultura, a “própria”, para ler e interpretar o mundo.

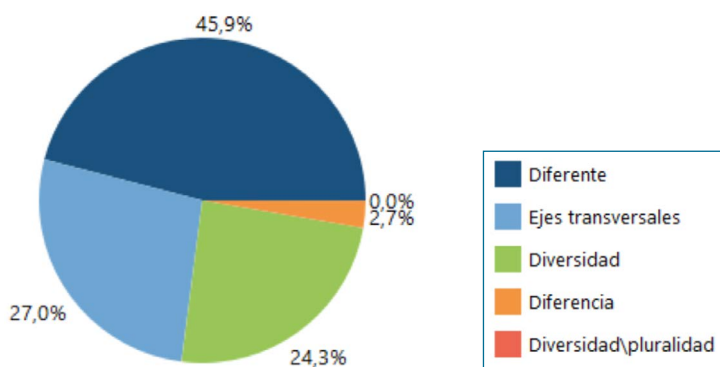
Na UNA a preocupação com as culturas em suas diversidades embora mais presentes nos processos e resultados acadêmicos da EECR, pode ser percebida na e em suas políticas internas, se reflete na visão que possui de Educação Superior.

A visão do ensino superior deve ser concebida levando em conta os desafios da igualdade de oportunidades, equidade de gênero, orientação baseada na relevância, qualidade como fonte de formação e desenvolvimento profissional,

inovação nos métodos educativos: pensamento crítico e criatividade, bem como a qualidade dos funcionários e desempenho dos estudantes (UPo – Do3, p. 3).

Neste sentido, o estatuto da FURB também preconiza que ela “é uma instituição integrada à comunidade, agente de transformações sociais e tem como missão promover o ensino, a pesquisa e a extensão, fomentando o desenvolvimento socioeconômico sustentável e o bem-estar social” (FPo- Do2). Ou seja, o mote está na relação com o(s) Outro(s). Isto se aproxima do que podemos perceber na **dimensão política – UNA** (Gráfico 18) como as diversidades, os diferentes, as diferenças e os temas transversais se apresentam nos documentos oficiais.

Gráfico 15 – Dimensão Política - UNA: diversidade, diferente, diferencia, ejes transversales



Fonte: A autora (2022).

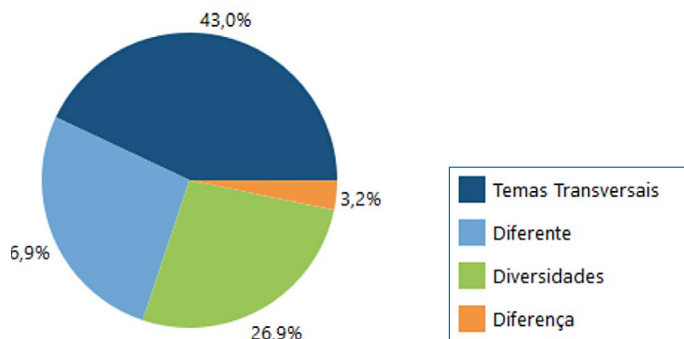
O exercício do diálogo na UNA com as comunidades é algo recorrente, que pode ser percebido nos projetos de pesquisa e extensão, nos eventos e publicações. Uma vez que buscam “*promover o reconhecimento da diversidade para criar espaços educativos inclusivos e saudáveis*” (URA-EP, p. 23), sem com isto anular ou desconsiderar os conhecimentos produzidos pelas comunidades.

6.2.2 Diversidades e Diferenças: a busca de uma pedagogia intercultural

A Diversidade cultural “é um dos elementos simbólicos que mais identifica, caracteriza e desafia as sociedades latino-americanas” (Cecchetti, Pozzer, Tedesco, 2020, p. 188). As sociedades são marcadas em suas diferenças, e, portanto, diversas, contraditórias. Todavia, Wickert (2007, p. 05) destaca que “a contradição deve existir, pois a realidade em geral é múltipla e diversa. É nessa diversidade que a diferença se manifesta e torna viva uma cultura e renova os modelos de educação”.

Nesta perspectiva, o CCHC/FURB também se destaca quando a questão envolve a(s) diferença(s), diferente(s), diversidade(s) e temas transversais na **dimensão política** (Gráfico 19), ou seja, a relação destes nas culturas. Se fôssemos abrir os conceitos Diversidade, diferente, diferença e temas transversais poderíamos perceber, que estes se desdobram em muitos outros, ou seja, sinalizam as singularidades presentes, um universo muito mais amplo, mas, que ainda não atinge cinquenta por cento das políticas.

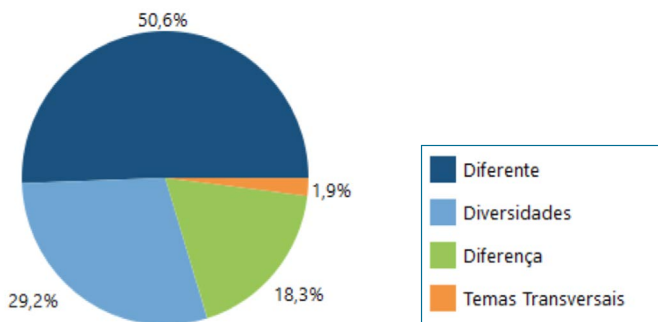
Gráfico 16 – Dimensão Política – CCHC/FURB: diferente, diversidades, diferença, temas transversais



Fonte: A autora (2022).

Se considerarmos que no Brasil e na FURB os temas transversais devem atravessar os diferentes cursos de graduação e as políticas, podemos perceber que enquanto CCHC, se tem muito a avançar no que diz respeito a este tema, ou seja, na forma como ele se apresenta Gráfico 20 – **dimensão processos acadêmicos**.

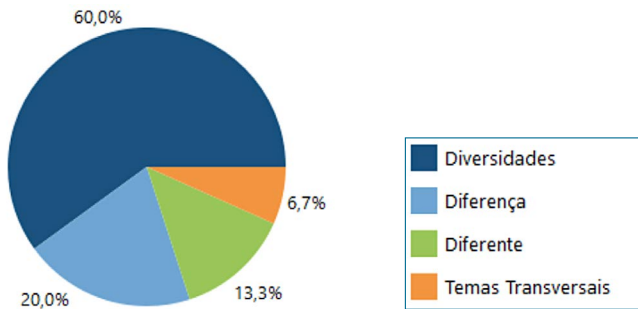
Gráfico 17 – Dimensão Processos Acadêmicos – FURB: diferente, diversidades, diferença, temas transversais



Fonte: A autora (2022).

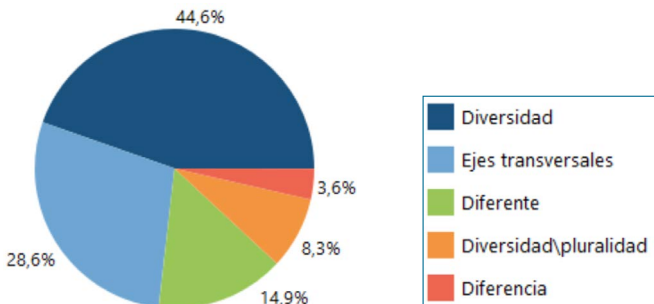
A **dimensão resultados acadêmicos** – gráfico abaixo sinalizam que as diversidades têm mais visibilidade quando se trata de eventos e publicações.

Gráfico 18 – Dimensão Resultados Acadêmicos – CCHC/FURB: diferente, diversidades, diferença, temas transversais



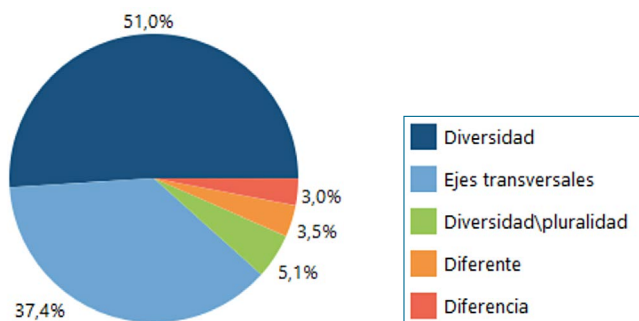
Fonte: A autora (2022).

Gráfico 19 - Dimensão Processos Acadêmicos – EECR/UNA: diversidad, diferente, diferencia, ejes transversales



Fonte: A autora (2022).

Gráfico 20 - Dimensão Resultados Acadêmicos – EECR/UNA: diversidad, diferente, diferencia, ejes transversales



Fonte: A autora (2022).

Como vimos, Marin-Gonzales (2012, p. 213) nos chama atenção ao fato de que “a ignorância sobre o outro, que é o diferente de nós mesmos tem sido uma fonte eterna de conflitos e tem gerado a discriminação, em alguns casos até a eliminação física, durante a história de nossa humanidade”. Eis uma justificativa plausível para cada vez mais e com maior intensidade aprendermos a conviver com as diversidades, os diferentes em suas diferenças.

Um dos objetivos da Política da Extensão da FURB é “[...] promover a interação transformadora entre Universidade, sociedade e o ambiente” (FPo-Do1, p. 103). Faz-se necessário compreender em que consiste esta interação transformadora, uma vez que a relação com as diferentes culturas deveria ser na perspectiva intercultural, ou seja, sem anular ou descaracterizar as comunidades. O objetivo quarto, dá indícios da preocupação com o respeito, mas, ainda numa perspectiva trans ou multicultural “[...] estimular e promover o respeito trans e multicultural” (FPo-Do1, p. 103). Enquanto sociedade ao

reconhecer, respeitar e acolher as diferenças, precisamos avançar no que tange a interculturalidade.

Na EECR/UNA, o Curso de Licenciatura Enseñanza de la Religión traz como um dos eixos transversais a “diversidade cultural, que implica reconhecer e respeitar as diferenças culturais e promover o diálogo intercultural” (UPA-En2, p. 42). Seguido do eixo: diálogo intercultural e inter-religioso, assim descrito:

Todo o curso será um espaço de diálogo e uma plataforma para desenvolver competências para promover o diálogo intercultural e inter-religioso. O curso, portanto, será permeado por uma pedagogia intercultural e uma perspectiva ecumênica diante da experiência religiosa” (UPA-En2, p. 43).

O curso preconiza e assume, portanto, uma pedagogia intercultural como estratégia metodológica.

A perspectiva intercultural nos convida a promover processos educativos em que seja possível a confluência, em condições simétricas, dos diferentes saberes e das “vozes” das pessoas participantes. O selo intercultural também atravessa o perfil ocupacional das pessoas graduadas, bem como os objetivos e conteúdos dos diferentes componentes curriculares que fazem parte deste curso (UPA-En2, p. 45).

A figura abaixo ilustra como os eixos transversais na UNA se relacionavam. Hoje, estes eixos integram os currículos, mas, principalmente as epistemologias da UNA.

Figura 49 – Representação dos eixos transversais institucionais e suas relações no fazer da UNA



Fonte: Dirección de Docencia - UNA (2003)

De modo semelhante o Mestrado em Estudos Sociorreligiosos, Gêneros e Diversidades se organiza a partir dos eixos **curriculares e temáticos**:

[...] Interseccionalidade e interculturalidade: torna visível e problematiza a inter-relação e intersecção de identidades sociais, gênero, raça, cultura, idade, religião, sexo, localização socioeconômica.

Equidade de gênero: fundamenta o direito à igualdade social entre os sujeitos além de suas diferenças sexuais e papéis de gênero. Torna visíveis os mecanismos de exclusão social e discriminação com base na naturalização das diferenças.

Diversidade e direitos humanos: Promover uma reavaliação das diversidades sexuais e culturais em contextos

em que as normas religiosas estigmatizam o que é “diferente” (UPA-En4).

A diversidade na Educação, passa pelo conceito de ser humano e pelo tipo de sociedade que se quer:

Na Universidade Nacional, preconiza-se a formação de um ser humano integral, com atitude crítica, mas proativa, grande capacidade inovadora e **elevado sentido de solidariedade e respeito pela diversidade em todas as suas manifestações** (UPo –Do3, p. 6, grifos nossos).

Tornar viva as culturas igualmente têm sido um desafio na ALeC, deveria sê-lo também na Educação Superior. A UNA sinaliza esta preocupação ao buscar formar um ser humano que “com alto sentido de solidariedade e respeito pela diversidade em todas as suas manifestações” (UPo –Do3, p. 5). Um dos princípios pedagógicos da UNA é o: “*Respeito a diversidade em todas suas expressões*” (UPo –Do3, p. 5). A FURB também expressa esta preocupação na sua missão: “Promover o ensino, a pesquisa, a extensão e a inovação, respeitando e integrando a diversidade cultural [...] (FPo-Do1, p. 40).

6.2.3 Diferenças e/m diálogo: uma chave epistemológica

O desafio para as instituições formadoras em todos os níveis, de forma acentuada na Educação Superior, seja em nível de bacharelado e/ou licenciatura é desenvolver e integrar no conjunto e especificidades dos documentos; instâncias: gestão, ensino – pesquisa – extensão; currículos, epistemes e

metodologias, para e com o acolhimento e participação de todas as formas de diversidades.

O respeito e o diálogo são chaves epistemológicas, para a educação, pois, “quando se respeitam as diferenças, o diálogo pode tornar-se possível” (Riske-Koch, 2007, p. 51). Todavia para que isto ocorra “é preciso cultivar o respeito mútuo entre os seres humanos. [...] o que se faz necessário não é a tolerância, e sim o respeito de reverência, reverência pela diversidade, diversidade pelas crenças alheias” (Sobel, 1996, p. 01). Isto pode ser percebido na UNA ao afirmar que, “*O pluralismo religioso em um Estado democrático exige não impor nossas convicções às de outras pessoas, não condicionar as normas e a convivência ao credo professado, e não discriminar ou ferir os direitos de quem pensa diferente*” (URA-EP, p. 7).

A imposição de convicções gera conflitos e intolerâncias, são práticas da colonialidade do poder sobre o ser. Só tolerância não é suficiente para a vida em sociedade. Para Freire (2019, p. 136), “Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar”. Uma vez que, “Sem escuta não há diálogo, há monólogo; e este é terreno fértil para a imposição de valores, a invasão cultural e a dominação” (GUSTSACK, 2008, p. 132).

O contexto latinoamericano é marcado por “diferentes formas de violação aos direitos humanos, a diversidade cultural, a situação religiosa em Centro América - especialmente a carência de diálogo interreligioso - a urgência do cultivo de uma espiritualidade para a vida e para as relações de paz no âmbito das sociedades latino-americanas” (UPA-Ens5). Por este motivo, a EECR/UNA se propõe a assumir “a diversidade de contextos e sujeitos diversos, fomentando outras possibilidades de conhecimento que considerem as diversas

construções de sexualidade e de gêneros nos contextos socior-religiosos atuais” (UPA- Ens4).

Esta postura, vai além da tolerância. Uma vez que na tolerância,

[...] as discussões a seu respeito muitas vezes são inspiradas pelo desejo de manter ou restabelecer privilégios em favor de alguma confissão religiosa específica, procurando-se, na melhor das hipóteses, fazer concessões formais ao princípio [...] as vezes se discerne nesse pluralismo um meio para manter o controle dos grupos sociais existentes em toda a sociedade (Abbagnano, 2007, p. 1144).

Por esta e outras razões os sentidos discursivos criados em torno do termo tolerância distanciaram seu sentido etimológico, sendo resumido a uma expressão e ação de convivência constrangida. Onde há tolerância não haverá diálogo, tampouco uma convivência de interação, de troca e de aprendizado. A etimologia de diálogo está localizada no latim como *dialōgus*, a partir da raiz grega *diálogos* (dia = através e logos = palavra, ou significado). Para os gregos da antiguidade este vocábulo se referia ao processo de conhecimento através da palavra. Que diferentemente do cogito cartesiano, a própria existência se dá no diálogo, naquele tipo de relação em que há o encontro genuíno entre as totalidades dos homens, suas essências (Zuben, 1979).

A isto podemos aproximar do que Freire (2019, p. 109) concebe por diálogo, ao reconhecê-lo como encontro dos seres humanos, que “mediatizados pelo mundo, para pronunciar-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”, assim, “[...] é uma exigência existencial”. Uma vez que, “existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (Freire,

2019, p. 108). Portanto, o diálogo “implica na responsabilidade social e política do ser humano” (Freire, 2019b, p. 69). Neste sentido, “o desafio freireano é construirmos novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha e mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança de juntos construirmos nos ser mais” (Zitkoski, 2008, p. 131).

Por possibilitar e reconhecer o direito de dizer a sua palavra, o diálogo é democrático. “O diálogo se efetiva na convivência entre homens e mulheres, desafiando e transformando a práxis em questão. Enseja a democracia e gratuidade nas relações com vistas à superação das situações dicotômicas de uma sociedade injusta e opressora” (Riske-Koch, 2007, p. 53). Participar do diálogo, portanto, significa ter e dar voz, não ser silenciado e não silenciar, “enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros não fenecer no isolamento” (Freire, 1993, p. 120).

Freire (2019, p. 110) vai mais além ao afirmar que “não há diálogo, porém se não há um profundo amor ao mundo e aos homens”. Logo, “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (2019, p. 111). Deste modo, “o diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade” (Freire, 2019, p. 111). Afinal, “como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se vejo sempre no outro, nunca em mim? [...] A autossuficiência é incompatível com o diálogo” (2019, p. 111-112).

Diálogo, portanto, significa uma “corrente de significados que flui entre nós e por nosso intermédio” (Bohm, 2005, p. 34). É, um convite ao conhecimento e reconhecimento não só dos pressupostos (individuais e coletivos) que

dão fundamento a uma opinião, mas também dos processos por trás deles (Bohm, 2005). Que processos estão por trás das práticas que invisibilizam o Outro? Que fomentam os preconceitos, as discriminações, o ódio pelo Outro apenas por ser diferente? Embora, muitas vezes este Outro - os grupos humanos não são tão diferentes assim, mas, são tornados diferentes para serem considerados inimigos? (Brandão, 1986).

Buber (2001) compreendeu o diálogo como sendo a relação em reciprocidade, sem interposições, bem como o horizonte utópico que se deseja promover. O diálogo, portanto, não visa ao consenso, tampouco à resolução de conflitos (Isaacs, 1999). Mas, pelo contrário, o resultado de um processo de diálogo pode ser uma melhor compreensão das discordâncias, da demarcação dos pontos de vista em jogo, para todas as partes envolvidas (Yanchelovich, 2001), ou, ainda, “importante zona intermediária da dúvida, da incerteza, e a percepção de temas que precisam ainda ser trabalhados ou deixados” (Spink, 2003, p. 182). O esforço do diálogo visa, sobretudo, à convivência genuína na diferença (Isaacs, 1999).

Oliveira (2003, p. 171) destaca que “é no exercício do diálogo com o diferente que o ser humano gesta a possibilidade de se flagrar também como um ‘diferente’ e um ‘outro’ diante de alguém ‘outro’”. Uma vez que de acordo com Freire (2019), dialogar não é falar do Outro, sobre o Outro, dialogar é falar com o Outro. Ou ainda:

Dialogar quer dizer: compartilhar com os outros as minhas emoções, os meus sentimentos, os meus saberes e os meus valores. Quer dizer aprender pouco a pouco a dividir a vida com outras pessoas. Respeitar em cada uma o que ela é, o que ela sente, o que ela sabe. Reconhecer que ela é diferente de mim e saber que eu posso ser amigo dela e aprender

com ela, justamente porque nós não somos iguais. Somos diferentes, mesmo quando somos muito parecidos (Brandão, 2005, p. 146).

O(s) Outro(s), os diferentes, as diversidades requerem uma linguagem, uma linguagem dialógica. Como vimos ao longo desta investigação, as linguagens podem ser acolhedoras ou hostis, podem ser decolonizadoras ou colonizadoras. Onde se consegue ao máximo tolerar, vai predominar linguagens colonizadoras. A colonização cujo projeto totalizante em suas forças motrizes poderão sempre buscar no nível do colo: ocupar um novo chão, explorar os seus bens, submeter os seus naturais (Bosi, 1992).

Romper esta lógica, em busca de perspectivas decolonizadora é um desafio, inclusive na linguagem. Bakhtin (2004) destaca que a linguagem é também ideológica e se constrói nas interações do ser humano com o contexto social e histórico no qual está inserido. A linguagem está carregada da “consciência social”, das relações semióticas e das tensões socio histórico-culturais das quais os signos são indícios e espelhos. O dialogismo bakhtiniano significa:

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso existente entre diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva a linguagem. Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelo sujeito, que por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos (Brait, 1997, p. 98).

Ele acontece entre discursos. O diálogo, como uma manifestação do dialogismo, acontece entre pessoas. Ele pode ser, assim como o diálogo, um instrumento através do qual o ser humano pode tomar consciência das relações existentes entre ele e o(s) Outro(s) e de como essas interações influenciam na formação da individualidade e da coletividade (Lima, 2012, p. 80).

O diálogo, portanto,

[...] é circular, é um tecido construído por interações nas quais não se pretende ponto final, mas, pontos de continuação. Novas possibilidades de reflexão, de aprendizados e de tessituras. Ele é, também, um meio para o ser humano aprender a se autoconhecer, a se comunicar e a se expressar de forma reflexiva. O diálogo é um lugar no qual cada pessoa se sente livre para apresentar os seus posicionamentos e aberta para ouvir o ponto de vista do outro e para compreender e viver o „equilíbrio conflitual (Lima, 2012, p. 91-92).

Ou ao menos, o diálogo deveria ser um lugar no qual cada pessoa se sente livre para apresentar os seus posicionamentos e aberta para ouvir... assim também deveria ser o espaço da Educação Superior. Um lugar aberto para que cada um/a pudesse se sentir livre, pois:

[...] o ato dialógico possibilita e é possibilitado pelo reconhecimento da alteridade. O exercício do diálogo tanto do indivíduo com ele mesmo quanto como um meio de interação em grupo demanda o aprendizado do respeito, da compreensão, do reconhecimento e da valorização da diferença e da abertura para escutar a si mesmo e ao outro (Lima, 2012, p. 92).

Um dos propósitos do que fazer universitário da UNA está o “*Diálogo de saberes*” cujo conhecimento procede de culturas e práticas históricas seculares contribuem juntamente com as fontes e os processos próprios de produção de conhecimento, ao desenvolvimento do que fazer acadêmico universitário (UPo–Do2, p. 22).

Portanto, precisa ser ensinado e aprendido. Neste sentido, voltamos ao contexto da educação, ou seja, a necessidade de mediatizar estes processos para assegurar que as diversidades além de serem respeitadas sejam também acolhidas, compartilhadas, entendidas como fator de aglutinação de possibilidade de expansão do conhecimento (Lima, 2012). Tendo em vista que,

A palavra, enquanto possibilitadora do diálogo, permite que as coisas se mostrem como são ou não. Ela, a palavra, permite ainda, que o estado afetivo, sensível, técnico, racional, entre tantos outros possíveis, se faça verbo e possam ser apreendidos (Lima, 2012, p. 98).

Segundo Freire (2019, p. 82), “A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo.” Percebemos essa preocupação na afirmação de Lévinas (1980, p. 83) ao dizer que “a palavra é sempre, de facto, uma retomada do que foi simples sinal lançado por ela, promessa sempre renovada de esclarecer o que foi obscuro na palavra”.

As palavras são capazes de mobilizar, por conseguinte, podem mudar o estado das coisas, transformar o mundo pela transformação do sentido do mundo. Enfim, as palavras têm poder. Contudo, se é levado, geralmente, a ignorar

que o poder das palavras não reside nelas mesmas, mas na legitimidade dela e na de quem as profere, isto é, o poder das palavras depende das condições sociais de produção do discurso (Pereira; Andrade, 2003, p. 11).

No sentido de mobilizar, a UNA é incisiva ao estabelecer os seus valores:

- a. **Excelência.** É a busca constante dos mais altos parâmetros de qualidade reconhecidos internacionalmente no trabalho acadêmico e na gestão institucional.
- b. **Compromisso social.** É a orientação das tarefas institucionais para o bem comum, em particular para a promoção e obtenção de uma melhor qualidade de vida para os setores sociais menos favorecidos.
- c. **Participação democrática.** A tomada de decisão é baseada na participação democrática e equitativa, através do exercício da liberdade de pensamento e expressão responsável da comunidade universitária.
- d. **Equidade.** Todos os membros da comunidade universitária têm os mesmos direitos e oportunidades, sem qualquer tipo de discriminação.
- e. **Respeito.** Como garantia de convivência saudável, cada membro da comunidade universitária é reconhecido por sua dignidade como pessoa (UPo–Do2, p. 22).

Estes valores se fazem presentes nas diferentes atividades acadêmicas, ou seja, no ensino, pesquisa e extensão, além da gestão.

6.2.4 Diálogo, conhecimentos e cuidado: um caminho a romper lógicas coloniais

Romper as lógicas que sacrificam as gerações presentes e a vida no planeta em prol de um futuro radiante é outro desafio das sociedades, dos desenvolvimentos e das educações. Neste sentido, Milton Santos em 1996 ao abrir a conferência *Por uma Geografia Cidadã: por uma Epistemologia da Existência* indagou os presentes: “para que trabalhamos intelectualmente hoje?” Ao mesmo tempo ele respondeu sua indagação apontando uma das razões: “Pela necessidade da volta ao Homem” (Santos, 1996, p. 07), isto é, da volta ao humano. Vivemos tempos de excessos, excessos de produção, de consumo, de desperdício, de desigualdades sociais e de violências, que tem afastado cada vez mais os seres humanos dos humanos. Santos (1996, p. 07) alerta para a necessidade da “reconstrução do método através da vida, isto é, do Homem vivendo”, da vida em movimento.

Mesmo que o desejo pelo conhecimento faça parte da natureza humana, “característica que brota de sua admiração diante da realidade” (Caixeta, 2013, p. 206), o lugar e o espaço reconhecido oficialmente para (re)produção de conhecimento, é a Educação Superior, as universidades. Embora estas, historicamente tenham sido criadas segundo um modelo de relações unilaterais com a sociedade, tenham se ocupado com o conhecimento universalizante e tenham se ajustado muito facilmente a “estratégia de “imitação”, “adaptação” e “incorporação” das ideias filosóficas e teológicas vigentes na Europa (e posteriormente nos Estados Unidos)” (Estermann; Tavares, 2015, p. 82). Ou seja, pautado num ocidentocentrismo acadêmico que é por natureza monoculturalista, monometodista

e detentor de um monólogo muitas vezes estéril e necrótico (Estermann, Tavares, 2015). Romper esta lógica ainda é desafio, especialmente para os países do sul.

É preciso, portanto, compreender que “[...] A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas de metafísica, de astrologia, da religião, da arte ou da poesia [...]” (Santos, 1987, p. 52). Tanto no CCHC/FURB quanto na EECR/UNA é possível perceber a preocupação com o conhecimento. “O conhecimento universitário construído ao longo do século XX produziu um tipo de saber unitário e disciplinar, descontextualizado da vida social que atualmente vem enfrentando desafios e questionamentos” (FPA- PEx, p. 147).

Compreender a construção do conhecimento implica em compreender a lógica de quem produz e reproduz os conhecimentos tidos como universais. Perspectiva esta, “dos estratos dominantes do sistema-mundo, que generalizavam as suas realidades como realidades humanas universais, “esquecendo”, assim segmentos inteiros da humanidade, não só nas suas afirmações substantivas como também na própria epistemologia da sua investigação” (Wallerstein, 2006, p. 127).

Perspectiva de quem detém o poder sobre o saber e o ser das sociedades. Implica em trabalhar toda a questão pensar outras lógicas possíveis de construir coletivamente atentando para as individualidades - diferenças de cada um e cada uma, de modo a considerar e respeitar estas diferenças. De acordo com Estermann e Tavares (2015, p. 76), “Devemos pensar em uma pluralidade de modernidades, de saberes, de epistemologias, de paradigmas científicos, de modelos de vida, visões de mundo e sabedoria”.

Assim como, diferentes órgãos e movimentos sociais, tanto o CCHC/FURB quanto a EECR/UNA também denunciam que, “A diversidade de saberes e conhecimentos - cosmovisão de cada povo originário - foi substituída pela visão de caráter homogeneizante dos povos colonizadores” (FPA-Pex, p. 8). Ao mesmo tempo,

O contexto social contemporâneo, complexo e pleno de diferentes culturas clama por outros olhares e leituras - saberes e conhecimentos, que contribuam de forma efetiva na construção de processos sociais, que atendam o universo de necessidades dos seres humanos e do Planeta (FPA-Pex, p. 18).

Isto se aproxima do que Reis e Oliveira (2011, p. 2) afirmam: “A emergência das lutas emancipatórias e de afirmação, tuteladas pelos Direitos Humanos, clamam pelo reconhecimento das diferenças culturais no território brasileiro - rico mosaico, permeado pelas culturas e povos que o constituem”.

Neste sentido, na UNA “Sua missão histórica é criar e transmitir conhecimento em prol do bem-estar humano, por meio de ações que promovam a transformação da sociedade para levá-la a patamares mais elevados de convivência” (UPo-Do2, p. 19). Ao mesmo tempo em que adverte para a necessidade de se “evitar a rigidez mental que leva à suposição de que o conhecimento é único e imutável” (UPo-Do3, p. 9).

A UNA propõe entre seus princípios o:

Conhecimento transformador. Por meio de uma ação substantiva inovadora e criativa, a universidade busca formar pessoas analíticas, críticas e propositivas que levem ao desenvolvimento de melhores condições humanas individuais e sociais (UPo-Do2, p. 21, grifos nossos).

Conhecimento transformador implica na capacidade de assegurar uma formação igualmente transformadora, capazes de garantir um desenvolvimento de melhores condições humanas - individuais e sociais.

Romper as lógicas da colonialidade, que desejam melhores condições humanas só para poucos humanos, faz-se necessário que histórias outras sejam visibilizadas. Neste sentido, Kilomba (2019, p. 49) nos indaga com alguns questionamentos acerca do conhecimento, afinal:

Que conhecimento é reconhecido como tal? E que conhecimento não o é? Que conhecimento tem sido integrado nas agendas acadêmicas? E que conhecimento não tem sido? De quem é esse conhecimento? Quem se reconhece ter esse conhecimento? E quem não se reconhece? Quem pode ensinar esse conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem fica fora, nas margens?

Isto é, que os conhecimentos acessados na universidade possam se refletir no bem comum, na melhoria da qualidade de vida dos estudantes, mas, também da sociedade em seu entorno, especialmente para os setores sociais menos favorecidos. Por esta razão tem como principais valores: compromisso social, excelência, equidade, participação democrática e respeito (UNA, 2015).

Nesta direção, a FURB traz a ética entre os valores que norteiam os caminhos da responsabilidade social:

[...] **comportamentos éticos indispensáveis à convivência humana** [...] fomentando ações culturais, **respeitando a diversidade e promovendo a redução das desigualdades sociais**. [...] As organizações precisam comprometer-se com a sociedade com ações duradouras **com vistas ao**

bem-estar da comunidade na qual estão inseridas (FPo-Do1, p. 196, grifos nossos).

Do mesmo modo, a UNA compreende que:

[...] a universidade deve ser reconhecida como dinamizadora social; agente que cria, gera e transfere conhecimento para construir espaços de bem-estar; protagonista da transformação social com uma orientação do conhecimento a serviço do bem-estar (FPo-Do1, p. 18).

Embora por vezes, nomenclaturas como bem-estar e outras similares se façam presentes nos documentos analisados, sua compreensão discursiva se dá na direção de princípios e práticas direcionados às compreensões do conceito de bem viver. Ao analisarmos a dimensão política - “Conhecimento – Cultura – Interculturalidade – De-colonização” é possível percebê-lo nos gráficos 12 e 15 acima. As duas IES possuem um foco significativo nos conhecimentos e nas culturas na sua **dimensão política**, visto que assegurar o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade é função primordial da Educação Superior. Este foco se evidencia também quando analisamos a **dimensão processos acadêmicos**, gráficos 13 e 16.

O que diferencia a **dimensão processos acadêmicos** da **dimensão política** é a inserção de aspectos relacionados ao reconhecimento da interculturalidade, observe os gráficos 14 e 17. Quando se trata da **dimensão resultados**, a EECR/UNA apresenta mais ênfase na interculturalidade, conforme gráfico 6. Reconhece as culturas, mas, vai além, no sentido promover as inter-relações entre diferentes grupos culturais presentes na sociedade. Pois, “a diversidade cultural implica reconhecer,

respeitar e aceitar as diferenças culturais, para possibilitar a participação e contribuições efetivas de todas as pessoas nas atividades que as afetam ou lhes interessam direta ou indiretamente” (UPA- Ens4). Promove assim, “transformações interculturais na educação a partir de práticas de convívio, diálogo e reconhecimento da diversidade cultural e religiosa da América Latina” (UPA-Ens5).

A interculturalidade atravessa as demais dimensões nesta instituição de educação superior, porém é possível perceber com maior evidência no modo como está materializada na **dimensão resultados**, ou seja, nos eventos e publicações. A “interculturalidade não é um chamado de agora, [...] mas bem uma demanda de justiça cultural que se vem formulando há séculos na história social e intelectual da América Latina” (Fornet-Betancourt, 2004, p. 11). Assim, a

[...] interculturalidade quer designar, antes, aquela *postura* ou *disposição* pela qual o ser humano se capacita para, e se habitua a viver “suas” referências identitárias *em relação* com os chamados “outros”, quer dizer, compartilhando-as em convivência com eles (Fornet-Betancourt, 2004, p. 11, grifos do autor).

A interculturalidade tem a ver com o bem-estar e bem-viver no que diz respeito aos princípios da *relacionalidade, correspondência, complementaridade e reciprocidade* (Walsh, 2009). Logo, o cuidar está muito presente também na UNA, esta relação do *cuidar, para aprender em/com territórios contestados e/ou em resistência*, ao que Méndez (2015, p. 172) destaca:

Na Escola Ecumênica de Ciências Religiosas aprendemos a fazer do cuidado uma categoria importante de nossa ação

universitária, nossa autonomia e nosso estilo de trabalho. Vários de nossos projetos de pesquisa e extensão, bem como algumas de nossas publicações recentes, estão relacionados ao tema do cuidado.

Na FURB, o cuidado também é uma preocupação: “[...] é preciso atentar para o cuidado no encontro entre as diferentes culturas e sujeitos envolvidos no sentido de compartilhar saberes, conhecimentos e promover intercâmbios significativos para todos” (FPA-Pex, p. 40). Nesta instituição como vimos no gráfico 17 em relação a **dimensão resultados acadêmicos** é mais forte a presença da cultura. Ou seja, há um reconhecimento de sua presença e importância, mas, que ainda não se traduz na maneira como se dá este reconhecimento, este processo de relação entre as culturas. Ao que Walsh (2001, p. 10-11) denomina de interculturalidade:

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um lugar de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e, as relações e os conflitos de poder nas sociedades não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.

Há que se promover incansavelmente uma educação para “o reconhecimento do “Outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural [...] capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente

incluídas” (Candau, 2013, p. 23). Isto é, uma educação na perspectiva intercultural.

A própria UNA reconhece que:

Hoje mais do que nunca, a sociedade precisa de ferramentas para enfrentar os desafios da convivência e sobrevivência em um mundo onde prevalecem as regras do mercado e as relações de poder entre aqueles que acumulam capital e os menos privilegiados. [...] encontrar respostas para as questões que cercam a solução dos problemas sociais e assumir práticas que enriqueçam o diálogo para que se tornem uma verdadeira práxis sociocultural (UPo–Do3, p. 28).

Pensar outras lógicas de produção, reconhecimento e socialização de conhecimentos é um desafio na atualidade, pois, o aprender aprendendo e fazendo na Universidade via interdisciplinaridade, interculturalidade pode sinalizar outros resultados para a sociedade como um todo. Entre os propósitos do que fazer universitário, a UNA destaca o diálogo de saberes como já vimos em capítulos anteriores desta pesquisa, pois, “O conhecimento procedente de culturas e práticas históricas seculares contribui, juntamente com as fontes e os processos próprios de criação do conhecimento, para o desenvolvimento do trabalho acadêmico universitário” (UNA, 2015, p. 21-21).

A construção de conhecimentos que se deseja é aquela que inclui saberes e conhecimentos de todos via conhecer, respeitar, para conviver melhor - ser/estar/fazer para e com as diversidades ali presentes, para que elas depois e logo também sejam e façam a diferença nas sociedades.

O processo educativo da Universidade Nacional se assenta, por sua vez, numa concepção de aprendizagem que promove a construção do conhecimento e o desenvolvimento

de competências, atitudes e valores que propiciam a realização, o desenvolvimento intelectual, social, cultural e espiritual do estudante (UPo–Do1).

Para uma instituição de Educação Superior ter o título de Universidade, ela precisa estar organizada a partir de aspectos ensino-pesquisa-extensão. Este tripé não pode ser hierárquico, pois, deve referendar e constituir o *ser-estar-fazer* Universidade em sua *Interversidade*, nos seus diferentes *tempos-espacos-lugares*. O não hierarquizar pressupõem o ensino ser tão importante quanto a pesquisa e estes, tão importantes quanto a extensão.

Figura 50 - Tripé da Universidade



Fonte: A autora (2022).

Esta tríade requer um trabalho:

[...] enriquecido socialmente com conhecimentos, saberes, experiências, troca de ideias, inovação com tecnologias e discussão rigorosa com pares acadêmicos de diversas áreas, alunos, pessoal administrativo e para-acadêmico que integram a instituição de ensino (UPo–Do1).

Embora, na ALeC, se tenha consciência dos processos colonizantes aos quais as universidades públicas foram submetidas historicamente, somadas as colonialidades contemporâneas regidas e submetidas pelos desenvolvimentismos, o que muitas vezes dificulta a fluidez e o livre exercício de um ser-estar-fazer democrático, decolonial e intercultural no cotidiano acadêmico.

A universidade pública, ator ativo nesse contexto, está submetida às vicissitudes e desígnios do mercado, que muitas vezes impõe o estilo de desenvolvimento mais conveniente para as elites e não aquele que responde à aspiração de uma sociedade inclusiva de predominância em uma universidade pública (UPo–Do3, p. 31).

A preocupação com o contexto pode ser identificada nos descritores de um dos componentes curriculares na UNA, nomeados no Brasil de cursos.

Este curso analisa, reflete e valoriza o contexto educacional costarriquenho como um espaço dialógico, para a construção do conhecimento, no qual intervém uma série de elementos que compõem o fenômeno educacional e que estão diretamente relacionados ao desenvolvimento social, político, tecnológico e econômico da Costa Rica (UPA–En1, p. 19).

Neste sentido, a construção dos conhecimentos na Educação Superior para romper efetivamente com lógicas coloniais, historicamente reproduzidas carece efetivamente de uma epistemologia intercultural, a subsidiar e conduzir em suas políticas, processos de gestão, ensino, pesquisa e extensão, sem hierarquização de saberes e fazeres, mas vivências acadêmicas, que se complementam e fortalecem ao seu

objeto/objetivo maior: os acadêmicos e, estes por sua vez, a sociedade onde se encontram inseridos.

6.2.5 Conhecimentos, culturas e territórios: princípios a buscar outras lógicas de desenvolvimento

A diversidade histórico-cultural presente nas sociedades ALeC e/m suas diferentes facetas, saberes e conhecimentos na/da sociedade civil precisa adentrar e compor o universo epistêmico, metodológico e pedagógico da Educação Superior e, essa por sua vez, retornar à sociedade com referenciais a contribuir para outras vivências e desenvolvimentos no território e respectivas territorialidades. Isto se dá e refere,

[...] a uma fração do espaço historicamente construída através das interrelações dos atores sociais, econômicos e institucionais que atuam nesse âmbito espacial, apropriada a partir de relações de poder sustentadas em motivações políticas, sociais, econômicas, culturais ou religiosas, emanadas do Estado, de grupos sociais ou corporativos, instituições ou indivíduos (Dallabrida, 2006, p. 161).

Theis (2015, p. 33), destaca que por ser território, um espaço ocupado/apropriado por seres humanos, não pode ser apenas contorno, limites, fronteiras; “ele também é a matéria com que os seres humanos nele intervêm – e o resultado de suas intervenções passadas.” Portanto, o “território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência” (Santos, 2007, p. 13).

Ao pensarmos ALeC é obrigatório pensarmos em territórios contestados, resultado de muitos conflitos, etnocídios, genocídios, escravidões e povos escravizados instaurados por meio de competitividades espúrias, autodestrutivas com depreciação da força do trabalho e dos recursos naturais.

No que se refere, especialmente, aos “territórios contestados”, a expressão suscita questionamento, litígio, contrariedade. Porém, ele evoca mais: sendo um termo com o qual se designa apropriação de certo espaço, território evoca conflito, já que se trata de espaço apropriado por algum grupo social – em disputa com outros grupos sociais (Theis, 2015, p. 34).

Nesta perspectiva, a violência se justificou em prol de um desenvolvimento voltado unicamente ao crescimento e progresso econômico. A partir do início do século XX o desenvolvimento passou a ser identificado como crescimento econômico. “No discurso socioeconômico e político vigente o desenvolvimento é um mobilizador poderoso. As diretrizes das políticas públicas e os anseios da iniciativa privada orbitam ao redor desse objetivo supostamente benéfico para toda a sociedade [...]” (Gómez, 2002, p. 01), exceto para os povos originários.

Para Raffestin (1993), ao apropriar-se de um espaço, o ator o territorializa, pois, “O espaço vem, portanto, primeiro, ele é preexistente a toda ação”. Estas definições nos trazem algumas distinções entre as noções de espaço e território. Deste modo, o território é produto de uma relação da sociedade no espaço.

Enquanto espaço vivido, o território, é um sistema integrado de modos de viver, sentidos, relações e pertencimento de todos os seres que nele se encontram. “Dimensões simbólicas [que] ultrapassam a visão ocular, temporal e espacial do território físico. São vínculos espirituais e simbólicos que dão sentido à vida e valores ao território” (Costa, 2016, p. 21). Antes da colonização da ALec este território já era habitado, aqueles povos tinham uma relação com ele que davam sentido à vida, que foi bruscamente interrompido em prol do crescimento e do desenvolvimento.

“O crescimento é uma condição necessária, mas, de forma alguma suficiente (muito menos objetivo em si mesmo), para se alcançar a meta de uma vida melhor, mais feliz e mais completa para todos” (Sachs, 2008, p. 13). Por isto, ao pensarmos em desenvolvimento na ALec hoje, precisamos considerar “expiação e reparação de desigualdades passadas” (Sachs, 2008, p. 13). E nesta reparação as universidades têm um papel determinante de reconhecer, valorar e integrar os diferentes saberes presentes nas comunidades, que historicamente foram invisibilizadas. A UNA (UPo–Do1, p. 21), com base no PEN-CONARE (2015, p. 55) acredita que,

[...] a geração de um maior crescimento econômico caracterizado por mais e melhores empregos, a redução da pobreza em geral e a extrema pobreza em particular, bem como a redução da desigualdade social e territorial, o combate à corrupção e o fortalecimento de um Estado transparente, eficiente e eficaz.

Um projeto que vise criar sociedades justas e mais participativas na ALec precisa incluir o mundo e as pessoas

invisibilizadas. “É imprescindível desenhar políticas para apoiar o desenvolvimento dos setores invisíveis” (Max-Neef, 2012, p. 81), uma vez que “a enorme diversidade das configurações socioeconômicas e culturais, [...] excluem a aplicação generalizada de estratégias uniformes de desenvolvimento” (Sachs, 2008, p. 61).

Hoje vivemos uma crise dos fundamentos de nossa convivência pessoal, nacional e mundial. Se olharmos a Terra como um todo, percebemos que quase nada funciona a contento. A Terra está doente e muito doente. E como somos, enquanto humanos também Terra (homem vem de humus=terra fértil), nos sentimos todos, de certa forma, doentes. A percepção que temos é de que não podemos continuar nesse caminho, pois nos levará a um abismo. Fomos tão insensatos nas últimas gerações que construímos o princípio de auto-destruição (Boff, 2013).

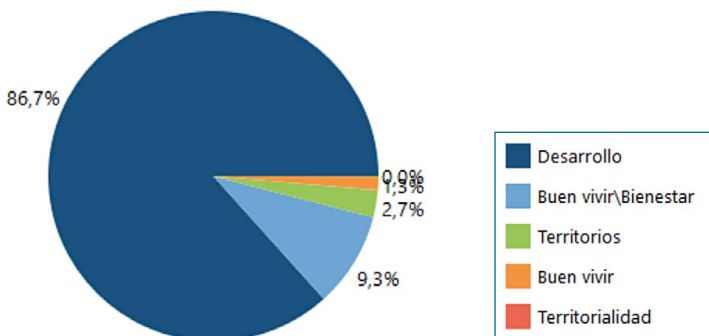
Por isto outros caminhos são necessários para não sacrificarmos a geração presente, tampouco privar as gerações futuras de herdarem um planeta habitável (Upo – Do). Um caminho possível é o desenvolvimento sustentável, uma vez que ele “obedece ao duplo imperativo ético da solidariedade com as gerações presentes e futuras, e exige a explicitação de critérios de sustentabilidade social e ambiental e de viabilidade econômica” (Sachs, 2008, p. 36).

A UNA através de seu Mestrado em Estudos Sociorreligiosos, Gêneros e Diversidades almeja uma “nova visão de desenvolvimento, considerando a pessoa como elemento central” (UPA-Ens4). Assim,

[...] conseqüentemente, a sociedade que se constrói será mais justa e equitativa, pois o desenvolvimento sustentável é assumido a partir de quatro dimensões: equidade social, respeito à integridade ecológica dos ecossistemas, modelo econômico alternativo que internalize custos ambientais, custos sociais e democracia participativa (UPA-Ens4).

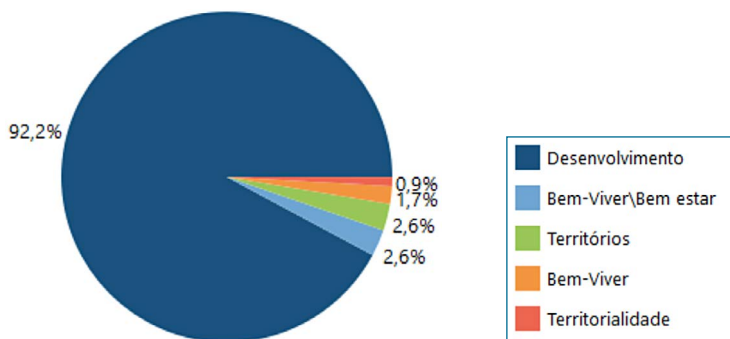
A educação é essencial para o desenvolvimento, pelo seu valor intrínseco, na medida em que contribui para um despertar cultural, conscientização e compreensão dos direitos humanos, sentido de autonomia, autoconfiança e autoestima (Sachs, 2008). Neste sentido, é possível perceber que tanto a UNA quanto a FURB têm se ocupado com desenvolvimento e território em suas políticas, conforme figuras abaixo.

Gráfico 21 – Dimensão Política - UNA: territorios, territorialidad, desarrollo, buen vivir



Fonte: A autora (2022).

Gráfico 22 - Dimensão Política - FURB: desenvolvimento, territórios, territorialidade, bem-viver



Fonte: A autora (2022).

Segundo um dos PPC de graduação da FURB, um “*desenvolvimento capaz de humanizar as nações, criando ações com parcerias entre o setor privado e a sociedade civil*” (FPA-En1, p. 8). É um desenvolvimento sustentável, embora cada IES – FURB e UNA o explicitem de modos diferentes.

Com isso, no marco do desenvolvimento sustentável, a educação se consolida como elemento fundamental. Os números globais e regionais mostram que a desigualdade no acesso diminuiu, mas permanece e constitui o principal desafio para o progresso social (UPo–Do1, p.17).

Na EECR/UNA podemos identificar sua presença na dimensão Política, mas também nas **dimensões processos e resultados acadêmicos** em seus diferentes cursos. A exemplo do Curso de Doutorado Interdisciplinar em Estudos Sociorreligiosos, ao assumir o desenvolvimento humano sustentável e

a cultura ambiental, dentre os eixos transversais institucionais. Assim, o eixo desenvolvimento humano sustentável,

[...] considera a educação como parte intrínseca e indissociável do desenvolvimento sustentável, que tem a função de formar profissionais com uma concepção mais humana, ecológica e sustentável, ao mesmo tempo que contribuem para o desenvolvimento, incorporando o direito de as gerações futuras viverem em um país mais justo e equilibrado (UPA-En5).

Enquanto a cultura ambiental integra os eixos temáticos do Mestrado em Estudos Sociorreligiosos, Gêneros e Diversidades:

[...] incentiva o desenvolvimento de crenças, conhecimentos e valores que predominam e se manifestam nas atividades desenvolvidas pelos diversos setores e grupos sociais. Para isso, incentiva a participação cidadã responsável, voltada para a formação de novos valores e padrões de consumo, condizentes com a sustentabilidade do desenvolvimento. Isso permitirá o reconhecimento da sociedade na solução e prevenção dos problemas ambientais de sua localidade, bem como a participação junto a instituições públicas, privadas e não governamentais em projetos e estudos sobre meio ambiente, o que possibilitará a troca de conhecimentos e experiências no Brasil [...] (UPA-En5).

Na UNA também é possível perceber o compromisso a sustentabilidade expresso nos seus princípios. Um deles trata diretamente da “Responsabilidade ambiental. Através das diferentes formas do seu trabalho substantivo,

a universidade promove a proteção e defesa dos diversos ecossistemas, de forma a garantir a sua conservação para as gerações futuras” (UPo-Do2, p. 21). Do mesmo modo, a FURB em sua missão objetiva “Promover o ensino, a pesquisa, a extensão e a inovação, respeitando e integrando a diversidade cultural, fomentando o desenvolvimento social, econômico e ambiental responsável” (FPo-Do1, p. 40). Comprometida com “[...] d) com a formação integral do ser humano; e) com o desenvolvimento social e sustentável; f) com a democracia, com a ética e com a pluralidade; [...] h) com respeito à natureza e a todas as formas de vida” (FPo-Do1, p. 40). Uma vez que, as IES e “[...] As organizações precisam comprometer-se com a sociedade com ações duradouras com vistas ao bem-estar da comunidade na qual estão inseridas” (FPo-Do1, p. 196).

Neste sentido, as duas instituições objetivam a elaboração de processos - ferramentas acadêmicas a subsidiar seus egressos a promover e vivenciar princípios que incida em um desenvolvimento responsável, comprometimento e respeito com a natureza e todas as formas de vida. Isto se aproxima das cinco dimensões do ecodesenvolvimento elencadas por Sachs (1993), ou seja, dimensões de sustentabilidade social, econômica, ecológica, espacial e cultural. Estas dimensões implicam em outros desenvolvimentos como o sustentável, o ecodesenvolvimento e o próprio bem-viver, capazes de evitar a degradação ambiental e os custos sociais excessivos, com princípios que conduzem para um viver com qualidade de vida, de ser, estar e conviver no e com o mundo de entorno.

Segundo a UNA,

A universidade é necessária na medida em que contribui para um modelo de desenvolvimento integral e inclusivo, com atenção especial às pessoas em condições de vulnerabilidade, em harmonia com a natureza e de acordo com relações de cooperação equitativas e pacíficas (UPo–Do2, 19).

Ou seja, investe em estudos, pesquisas e práticas expressas em suas políticas e processos acadêmicos, pelo qual e onde,

[...] Com sua ação integral, a universidade contribui para direcionar a sociedade para níveis mais elevados de bem-estar, equidade, sustentabilidade e liberdade democrática, por meio de novos paradigmas que permitem reavaliar e transformar o desenvolvimento humano. Está comprometida com o desenvolvimento de toda a sociedade e, em particular, com a integração, capacitação e ampliação de oportunidades para os setores sociais menos favorecidos ou excluídos dos benefícios do desenvolvimento (UPo – Do3, p. 6).

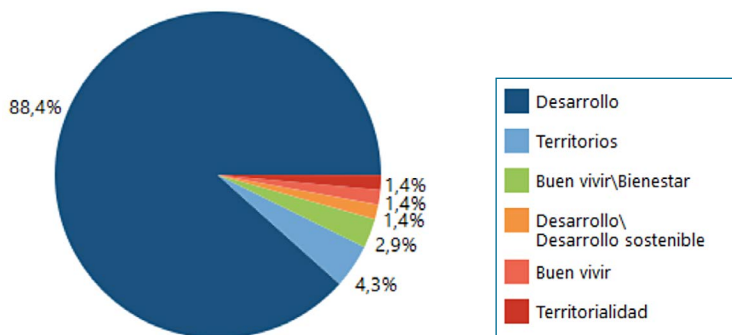
Isto também se refere de forma visceral a extensão universitária, pois, a considera como sendo,

[...] a ferramenta mais enriquecedora à disposição da Universidade para realizar múltiplas transformações porque favorece o desenvolvimento das comunidades por meio da criação conjunta de conhecimento, portanto, é absolutamente coerente com a missão institucional (UPo–Do1, p. 26).

Esta relação entre universidade necessária e comunidade, na UNA trilha os caminhos da formação integral - um de seus fins enquanto universidade, “A universidade está comprometida em formar pensadores, cientistas, artistas e profissionais em geral que, com uma visão humanista, a sociedade costarriquenha requer para seu desenvolvimento integral, a realização do bem comum e do bem viver” (UPo–Do2, p. 23). Nesta direção, em situação similar, pudemos identificar que um dos PPC da graduação do CCHC/FURB destaca a importância de “identificar referenciais teórico-práticos voltados a uma compreensão de desenvolvimento na perspectiva do bem viver” (FPA-En1, p. 163).

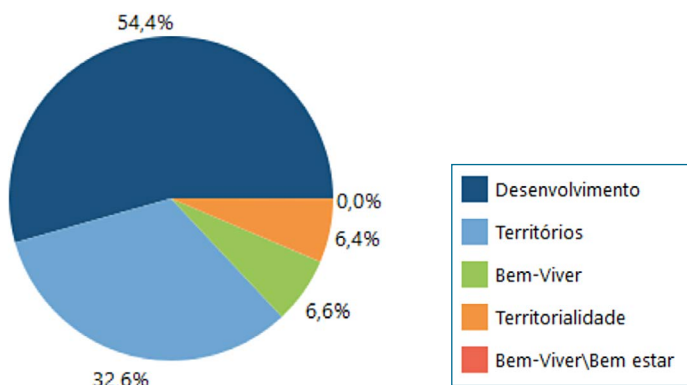
A busca, atenção e ocupação com discussões, estudos e pesquisas voltados para com o tema do desenvolvimento na EECR/UNA e no CCHC/FURB é de forma expressiva percebida também na dimensão dos Processos Acadêmicos.

Gráfico 23 - Dimensão Processos Acadêmicos – EECR/UNA: territorios, territorialidade, desarrollo, buen vivir



Fonte: A autora (2022).

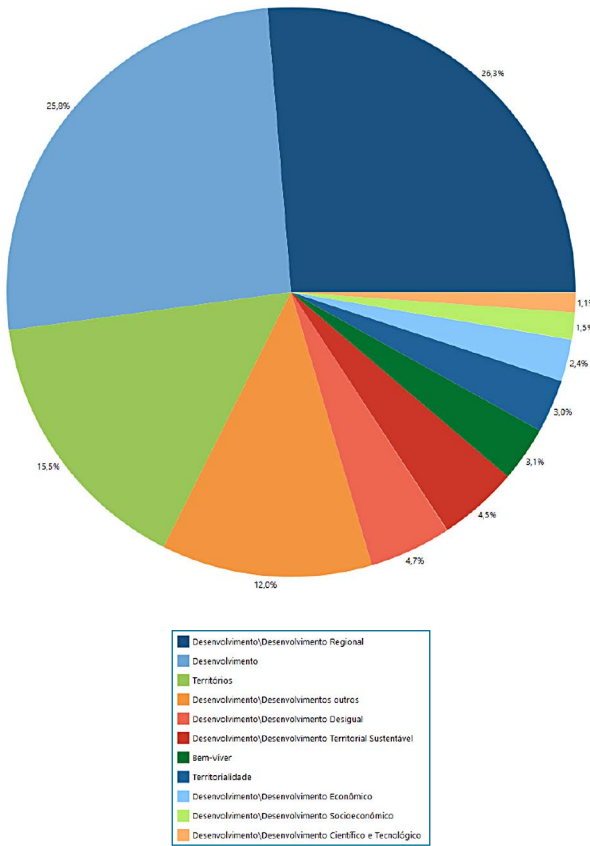
**Gráfico 24 – Dimensão Processos Acadêmicos –
CCHC/FURB: desenvolvimento, territórios,
territorialidade e bem-viver**



Fonte: A autora (2022).

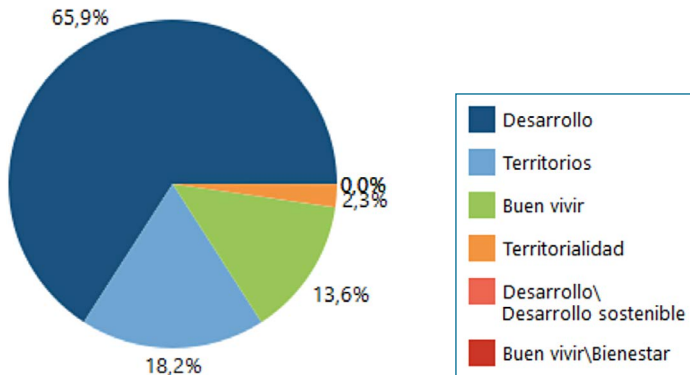
Quando se especifica o conceito desenvolvimento (Gráfico 17), no contexto da FURB se abre um universo e campo de discussão epistêmico e metodológico de maior abrangência e complexidade, fato que pode ser atribuído a existência de duas décadas de um Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional.

**Gráfico 25 – Dimensão Processos Acadêmicos –
CCHC/FURB: desenvolvimento, territórios,
territorialidade e bem-viver**



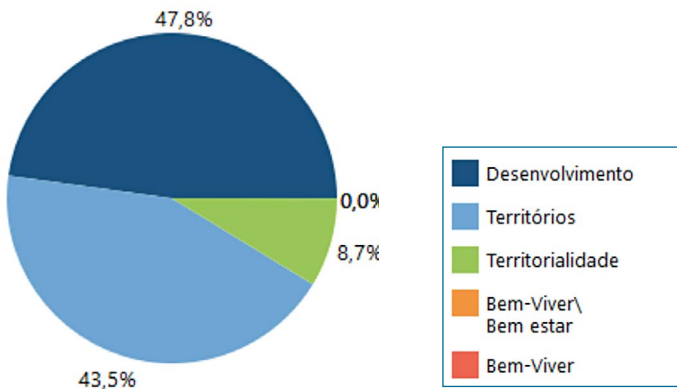
Fonte: A autora (2022).

Gráfico 26 - Dimensão Resultados Acadêmicos – EECR/UNA: desarrollo, territorios, territorialidad, buen vivir



Fonte: A autora (2022).

Gráfico 27 - Dimensão Resultados Acadêmicos – CCHC/FURB: desenvolvimento, territórios, territorialidade e bem-viver



Fonte: A autora (2022).

Tendo em vista o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional no CCHC/FURB a temática desenvolvimento traz desdobramentos em diferentes dimensões, em nível teórico e inserção social. Neste sentido, os documentos da EECR analisados referendam que, “A Universidade Nacional contribui para o desenvolvimento do país por meio da ampliação, diversificação e aprimoramento de sua atuação substantiva, atendendo às necessidades e demandas de regiões específicas” (UPo–Do2, p. 22).

Assim, a UNA em seus cursos tem o cuidado de “Construir propostas de mediação pedagógica que possibilitem o desenvolvimento de experiências educativas dialógicas, inclusivas, colaborativas, interculturais e inter-religiosas a partir da experiência educativa cotidiana” (UPA-En2, 26), conforme preconiza um dos descritores de ensino da UNA. De acordo com os pesquisadores Fleuri, Copete e Azibeiro (2009, p. 31),

[...] trata-se de elaborar e mobilizar formas de saber, poder, ser e viver que possam garantir a convivência de todos os seres humanos com a natureza e entre si, par além de dispositivos e de estruturas de dominação sociocultural e de destruição sistemática da natureza, vigentes no atual contexto mundial.

Podemos identificar aqui princípios inerentes ao pensamento e práticas do Bem viver. Oliveira (2012, p. 16) registra, que “podemos entender o Bem Viver em oposição a um “viver melhor” ocidental (ou à *dolce vita* de alguns), que explora o máximo dos recursos disponíveis até exaurir as fontes básicas da vida”.

Assim, uma “lógica do desenvolvimento para o Bem-Viver aponta para a reconstrução de uma outra educação

que assuma a responsabilidade de promover contínuos processos de decolonização, criando possibilidades históricas para outros modos de ser, saber e conviver” (Fontanive, 2014, p. 44).

As *Colonialidades do Poder* em relação ao *Ser e Viver via Saber* – com padrões mundialmente hegemônicos estão enfrentando momentos de profunda crise, desde sua constituição, enquanto processos colonizadores em territórios latinoamericanos e caribenhos. As resistências de mais de quinhentos anos, de vítimas do poder hegemônico se acentuam na atualidade sendo respondidos com violentas repressões. Estas não ocorrem mais somente dentro das fronteiras de seus países, mas através e por cima delas, desenvolvendo uma tendência a uma re-colonização global (Quijano, 2013).

A resistência tende a desenvolver-se como um modo de produção de um novo sentido da existência social, da vida mesma, precisamente porque a vasta população implicada percebe, com intensidade crescente, que o que está em jogo agora não é só sua pobreza, como sua eterna experiência, senão, nada menos que sua própria sobrevivência (Quijano, 2013, p. 53).

Os princípios para, “El Buen Vivir no es, entonces, um desarrollo alternativo, sino que se presenta como una alternativa a todas essas posturas” (Gudynas; Acosta, 2011). Um conjunto de princípios milenares, mas não menos atuais - inspiradores e mobilizadores a subsidiar a elaboração de projetos para uma nova ordem social, econômica, política e planetária, no respeitar, acolher e vivenciar em integralidade as diferenças, enquanto um direito inalienável do ser humano.

6.3 SÍNTESE

Neste capítulo o território de investigação foi suleado pela contribuição de referenciais presentes nas epistemologias de duas universidades públicas, uma no Brasil e outra na Costa Rica. O *espaço/lugar/território* da ES é um dos espaços sociais em que circula a vida, logo um espaço/lugar/território de/em trânsito impregnada de vida em suas diversidades. A ES é marcada pela presença, conflitos e desafios das diversidades, uma das instâncias responsáveis no/pelo desenvolvimento do território através dos agentes sociais, das ideias e saberes produzidos.

Transitamos por inúmeros documentos das políticas as publicações e eventos, passando pelos projetos pedagógicos dos Cursos envolvendo o Centro de Ciências Humanas e da Comunicação da FURB e a Escola Ecumênica em Ciências da Religião da UNA.

Quando analisamos estes documentos percebemos nas duas IES presenças e desafios trazidos pelas diversidades. Percebemos o quão difícil é romper as lógicas da colonialidade, especialmente no universo acadêmico com tantos cânones. Mas, especialmente percebemos que é *possível fazê-lo!*

Os resultados deste caminhar permeado pelas Outras/os, com os possíveis indicadores apresentamos nas considerações deste trabalho a seguir.


CAPÍTULO



CONSIDERAÇÕES EM CURSO



*“Não há uma polegada do meu caminho
que não passe pelo caminho do outro.”
(Simone de Beauvoir)*

 caminhar desta investigação é resultado de inúmeros encontros e desencontros de e com muitos caminhos, atravessados por muitas Outras/os. Outras pessoas, outras ideias, outras percepções, outras concepções e por isto muitas vezes alguns desencontros são inevitáveis. Objetivou investigar referenciais para uma Educação Superior que contemple e integre as diversidades de contextos, conhecimentos e saberes de sujeitos, povos e culturas latino-americanos e caribenhos, contribuam para/com a instauração de processos decoloniais, comprometidos com um desenvolvimento na perspectiva do Bem-Viver.

Esta pesquisa buscou dar uma mirada às diversidades através das contribuições e lentes em formas de documentos institucionais de ordem política, processos acadêmicos delineados nos PCC dos cursos, projetos de pesquisa e extensão

e subseqüentes resultados em forma de publicações e eventos desenvolvidos no CCHC da FURB, Brasil e EECR da UNA, Costa Rica - duas instituições de Educação Superior da América Latina e Caribe.

A exemplo de Saramago (1995) “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”. Uma vez que, “reparar é mais do que ver, implica alargar e aprofundar o entendimento sobre o que ser observa” (Fleuri et al., 2013, p. 12). Na atualidade, as diversidades têm ocupado um lugar de destaque nas mídias e políticas públicas, mas de formas e intencionalidades diferenciadas. Paira a sensação de ocuparem um *espaço* que lhe é devido e de direito, mas ainda não se percebe o registro de um *lugar* para todas as diversidades - acolhida, reconhecimento e integração dos diferentes em suas diferenças nas práticas em contextos e representações institucionais e civis.

Deste modo, no capítulo *Territórios, territorialidades e desenvolvimento(s): mirada desde o Sul* aprofundamos teórico e analiticamente conceitos como *desenvolvimento(s)*, *território* e *des(re)territorialidades* correlacionando-os com o contexto latino-americano e caribenho. O modelo hegemônico capitalista colonial atual, que impõe normas de livre mercado e incentiva um modelo universal aos moldes de vida que se baseiam no consumo, na alienação e na escravidão da maioria de sua população, com uma acelerada destruição da natureza, é inviável e está saturado.

Assumimos a ideia de que o território está relacionado com a vertente cultural, política e econômica, reconhecendo assim, que o processo de desenvolvimento de um território ou região deve promover a ativação de recursos materiais e simbólicos e a mobilização de sujeitos sociais e políticos. Vi-mos o quão maléfico pode ser o mau uso da territorialidade, ao gerar territorialismos e desterritorializações, impulsionado

e fortalecendo o empobrecimento e as desigualdades sociais. Mas, perspectivas teóricas críticas de desenvolvimento que oferecem propostas conceituais diferentes existem e são possíveis. Dentre eles, o ecodesenvolvimento e o bem-viver que podem ser considerados *alternativas* às concepções de desenvolvimento a mover históricos processos de colonização na América Latina.

Ao mirarmos para as *Culturas, diferente(s), diferença(s) e diversidades: tramas que se entrelaçam na (de)colonização*, conceitos foram revisitados em busca de novos sentidos e compreensões. A partir da perspectiva do *sulear* adentramos o campo das diversidades, resultado de construções históricas, sociais e culturais das diferenças, atravessadas por relações de poder, marcadas muitas vezes por processos de colonização e dominação. Gustsack (2008, p. 133) destaca que a concepção de diferença por exemplo no pensamento de Paulo Freire ultrapassa os limites do que pode ser chamado de categoria ou conceito, “tornando-se, porque vinculado à práxis, um marcador operacional de comunicabilidade e de reciprocidade na medida em que decorre da sua compreensão” de ser humano, da identidade humana como “um ser de relações num mundo de relações” (Freire, 2020, p. 39).

A ALc mesmo com toda sua heterogeneidade, apresenta práticas de colonialidade que insistem na homogeneização dos saberes e poderes manifestados nas culturas, na educação, nas políticas, nas economias, nas linguagens entre tantos outros. Reconhecer a diversidade cultural como patrimônio da humanidade ainda é um desafio tanto para ALc quanto para suas instituições. Pois, o que se tem visto cada vez com mais frequência é a negligência da sociedade quanto ao respeito às diferenças e aos limites da liberdade e da vontade humana (Freire, 2000). Em que as diversidades geralmente estão

acompanhadas de muita resistência e discriminações em forma de preconceitos, estereótipos, etnocentrismos, racismos e violências. Por este motivo outras concepções de educação se fazem necessárias.

Afinal,

[...] pensar a diferença, o direito à sua produção e expressão, nas bases de uma proposta teórico-metodológica, de um conjunto de práticas pedagógicas críticas, é propor uma abertura do ser para si mesmo, para os outros e para o mundo como caminho para evolução histórico-sociocultural de todos (Gustsack, 2008, p. 132-133).

E, uma chave nesta evolução é a educação em uma perspectiva intercultural, pois, se apresenta como uma possibilidade de ruptura das resistências e discriminações em torno das diversidades. Interculturalidade compreendida como a interação dialógica entre as pessoas e grupos socioculturais diferentes, busca romper com a história hegemônica de uma cultura dominante e outras subordinadas.

Ao tratarmos sobre os *Territórios epistemológicos (de) colonizantes da Educação Superior da América Latina e Caribe: uma mirada para duas instituições no Brasil e na Costa Rica*, foram recuperadas algumas concepções e aspectos históricos, sociais e econômicos do desenvolvimento da ES. Uma história marcada pela ocidentalização, que buscou universalizar a concepção eurocêntrica de universidade, silenciando e invisibilizando outras histórias e tradições pelo mundo.

O território da América Latina e Caribe é marcado pelos modelos universitários clássicos - napoleônico, humboldtiano, norte-americano. Sofre as consequências da expansão e financeirização da ES, especialmente no detrimento das

instituições públicas em favor da privatização da ES tem gerado impactos para estas instituições. Enquanto campo AleC, o Brasil e a Costa Rica, dois países com uma história em torno da ES muito recente e com muita similaridade, passam por desafios semelhantes quando diz respeito ao impacto da financeirização por agências internacionais, a exemplo do Banco Mundial, que ao mesmo tempo em que disponibiliza recursos, passa a requer o controle do modelo de ES. Dois países cuja educação superior pública sofre reduzidos cortes, mas que mesmo assim, não exitam em buscar alternativas e fazer a diferença.

No capítulo dedicado ao *Corpus territorial da pesquisa: Centro de Ciências Humanas e da Comunicação na FURB - Escuela Ecueménica de Ciencias de la Religión na UNA* históricos e referenciais epistemológicos foram apresentados, assim como a organização institucional e pedagógica a partir de documentos publicizados. Ambas as instituições possuem caráter público, com cobrança de mensalidade. São duas IES jovens, mas, com uma atuação significativa em suas regiões, seja com ensino, pesquisa ou extensão. A investigação nos mostra o quanto a FURB tem se empenhado para incluir as diversidades presentes em seu entorno e a UNA para ser uma “universidade necessária”, lema que lhe deu origem, isto pode ser percebido no modo como tem se esforçado para contemplar os princípios e valores nas suas propostas pedagógicas.

Os resultados desta investigação realizada nas duas unidades administrativas CCHC – FURB e EECR – UNA estão registrados no capítulo DIVERSIDADES E EDUCAÇÃO SUPERIOR NA FURB E UNA: ENTRE TECITURAS DECOLONIAIS e interculturais, juntamente com o referencial teórico e a pesquisa resultou em um conjunto de ideias referência a partir do conjunto de ideias chave sistematizados

envolvendo as dimensões: política, processos acadêmicos e resultados acadêmicos. Estes por sua vez, foram organizados a partir da identificação de pequenos nichos conceituais analisados em relação às diversidades, território e territorialidades presentes seus processos epistemológicos e pedagógicos, numa relação de ser, saber, poder e viver voltados para um desenvolvimento, que sinalizasse princípios na perspectiva de um Bem-Viver.

Baseados na premissa / tese que, a postura ou disposição para a abertura numa perspectiva intercultural pode ser entendida como um desprendimento de si próprio ou ainda, um distanciamento das bases identitárias para uma releitura dos fundamentos que permeiam os encontros entre grupos e/ou culturas, os resultados da análise desenvolvida nos trouxeram um conjunto de referenciais enquanto, possíveis indicadores para a busca pela erradicação de processos sociais de caráter colonizante, na direção da construção de territórios e territorialidades comprometidos com um desenvolvimento na perspectiva do Bem-Viver:

- **Compromisso da Universidade** com os interesses coletivos baseados em valores éticos como justiça, equidade e respeito às diferenças; inclusão social; democratização e socialização do conhecimento superando históricos dualismos entre universidade e realidades;
- **Respeito, reconhecimento, proteção, integração e promoção** com igualdade de oportunidades às diferenças, pluralidades e diversidades em todas as suas manifestações, a partir de paradigmas, que busquem valorizar todas as formas de vida, relações e cuidado com o meio ambiente;

- **Busca de respostas** aos questionamentos e problemáticas sociais na contemporaneidade, na perspectiva da construção de uma práxis sociocultural ancorada por valores éticos, sociais, culturais e políticos, a partir de uma formação acadêmica com sentido e significado em relação ao desenvolvimento dos territórios, pessoas e povos; metas de crescimento, gestão ambiental, novas tecnologias e meio ambiente sustentável;
- **Formação** para um desenvolvimento integral do ser humano (social, cultural, espacial, econômico e ecológico), com aportes e práticas interculturais, que integrem todas as diversidades, entre elas as latino-americanas e caribenhas. em suas diferentes facetas, saberes e conhecimentos devolvendo a palavra aos povos autóctones, para ouvir e aprender com suas sabedorias e/m r-existências;
- **Espaços, tempos e lugares** de diálogos, intercâmbios e reflexões, para o encontro, acolhida e construção de saberes e conhecimentos das/nas diversidades, que promovam outras lógicas, cânones epistêmicos e metodológicos a romper com pedagogias e processos colonizantes buscando coerência entre o dizer, o escrever e o fazer em um mundo globalizado, interconectado e multicultural;
- **Educação** e Pedagogia intercultural, que atenda a complexidade dos desafios éticos e epistemológicos das diversidades na produção e visibilização de experiências e práticas pedagógicas, que acontecem em diferentes contextos, grupos, povos e culturas, entre eles, os contestados;

- **Construção** de novos currículos, linguagens, e práticas formadoras (epistemes e metodologias), em mediações pedagógicas, que permitam experiências educativas dialógicas, inclusivas, colaborativas, para a promoção de uma educação interdisciplinar, intercultural e decolonizante com referenciais para outras vivências e desenvolvimentos, envolvendo as diversidades em todas as suas formas de manifestação; em contraposição a socialização e perpetuação de conhecimentos universais na perspectiva de uma história oficial e monocultural;
- **Ações** com parcerias entre a universidade, setor privado e sociedade civil, que traduzam iniciativas em políticas inovadoras de sentido crítico e propositivo, permitam e ensejem práticas culturais, sociais e econômicas sustentáveis para territórios e comunidades, em equidade, sustentabilidade, liberdade, democracia e solidariedade, com vistas a proteção e defesa dos diversos ecossistemas e futuras gerações;
- **Desenvolvimento** social, político, tecnológico e econômico, a partir da promoção, geração e difusão de conhecimentos pela investigação científica e tecnológica, docência e extensão relacionados ao cuidado com o meio ambiente; diversidade de povos originários e ancestrais; infâncias, adolescências e envelhecimentos; gêneros e sexualidades; espiritualidades e religiões; entre outros, buscando erradicar violências e colonialidades em todas as suas manifestações.

Abrir *espaços, tempos e lugares*, para uma formação que acolha e integre as diversidades identificando nelas o potencial

criador, crítico e constituidor da diferença para a construção das identidades, territórios e territorialidades desafia e protagoniza outras vivências - alteritárias, paritárias, comunitárias e horizontais no espaço educador. Neste ensejo, a *UNI*-versidade deixa de ter e ser detentora de somente um campo epistêmico e/ou metodológico, um olhar e leitura - uma versão e/ou cosmovisão e, passa a ter, proporcionar e instigar olhares e leituras para o conhecimento de diversos saberes e práticas – *ser e estar* em *INTER*-versidade.

A ideia original de ‘universidade’ tem sido que ela seja um lugar de diálogo e disputa entre saberes, a fim de contribuir para o bem comum e a participação plena da maioria dos conhecimentos construídos. Esse ideal foi revertido por uma ideologia eurocêntrica de conhecimento instrumental e elitista, em detrimento de sua função eminentemente social e libertadora. A filosofia intercultural e as filosofias não ocidentais indígenas emergentes têm um duplo papel em relação ao trabalho acadêmico e universitário dominante: por um lado, assumem a tarefa de uma desconstrução intercultural do que é a realidade universitária em grande parte do mundo, e por outro lado, propõem alternativas no sentido de uma “pluriversidade” cultural interconectada do conhecimento, que poderia ser chamada de “inter-versidade” (Estermann; Tavares, 2015, p. 76).

Isto por sua vez incide nas relações que se efetivem nestes contextos, nos projetos que se organizam, nas construções que se elaboram coletivamente, trazendo outras propostas de desenvolvimento, ou seja, pautadas em outros princípios que não os colonizadores. Uma educação colonizadora, excludente e mercantilista irá contribuir para amalgamar uma sociedade e por conseguinte, referenciais teóricos e práticos para um

desenvolvimento na mesma direção, em linha oposta a uma educação decolonizante e por conseguinte, um outro desenvolvimento. Esta compreensão de desenvolvimento se efetiva a partir de diversas dimensões como ética, social, cultural, ecológica e territorial formando um processo global (SACHS, 1997), que resulta das vivências dos diferentes de forma comunitária, em relacionalidade, correspondência, complementaridade e reciprocidade (WALSH, 2009a) para com todos de forma equitativa.

Esta investigação mostra que muitas outras reflexões ainda precisam ser desenvolvidas para que as diversidades em suas diferenças deixem os territórios da invisibilidade e da indiferença na Educação Superior. Outras propostas e práticas universitárias de caráter decolonizante são possíveis e necessárias, especialmente pautadas por perspectivas interculturais que reconhecem as diversidades e pluralidades epistemológicas sem com isto reduzi-las ao relativismo epistemológico.

REFERÊNCIAS

ABBA, María Julieta. **Límites y Potencialidades Para El Desarrollo De Una Internacionalización De La Educación Superior Necesaria:** Estudio De Caso De La Unila (Brasil) Y La Elam (Cuba). 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia.** Tradução coordenada por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

ALBUQUERQUE, Carolina. Educação: A Escola Livre Do Movimento Zapatista. **Revista Continente.** 2014. Disponível em <https://revistacontinente.com.br/edicoes/163/educacao--a-escola-livre-do-movimento-zapatista> Acesso em 03 jan. 2022.

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução Tadeu Breda. São Paulo: Editora Autonomia Literária/Elefante, 2016.

ACOSTA, Sabine SCHNELL. A transição para o capitalismo na costa rica: uma colônia hispânica seduzida pelo grão de our'ó. **Revista Formação**, Volume 1, Número 20, Ano 2013 – p. 78 – 93. Disponível em <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/2314/2320>. Acesso em 10/12/2020.

ALCÂNTARA, Liliane Cristine Schlemer; SAMPAIO, Carlos Alberto Cioce. Bem Viver: uma perspectiva (des) colonial das comunidades indígenas. **Rev. Rupturas** 7(2), Costa Rica, Jul-Dic 2017. ISSN 2215-2466. 1-31. Disponível em <https://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/rupturas/article/view/1831>. Acesso em: 01/12/2018.

ALENCAR, Claudiana Nogueira de. Prefácio. *In*. MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

ALEXANDRE, Suélen de Pontes. **As perspectivas das epistemologias contra-hegemônicas do ensino superior na tríplice fronteira**: um estudo da UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019. Disponível em <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2104> Acesso em: 18 de mar 2020.

ALMEIDA, M. H. T. Dilemas da institucionalização das Ciências Sociais no Rio de Janeiro. *In*: MICELLI, S. (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Editora Vértice, Ed. dos Tribunais: IDESP, 1989, p. 188-226.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Metodologia do Ensino Superior**: da prática existente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. 6 ed. Campinas: Papirus, 2001.

APPADURAI, A. Sovereignty without territoriality: notes for a Postnational Geography. *In*: Waeger, P. (Ed). **The Geography of Identity**. Chicago: University of Michigan Press, 1996.

ARAYA, Segio Salazar. Las Caravanas Migrantes Como Estrategias De Movilidad. Iberoforum. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*. Año XIV, No. 27, enero – junio 2019. pp. 111- 144, ISSN: 2007-0675 Universidad Iberoamericana Ciudad de México, www.iberomx.mx/iberoforum/27 Acesso em 05/01/2021.

ARNOLD, Denise. Y. Del desarrollo de la colonización hacia la descolonización del desarrollo. *In*: Instituto Superior Ecueménico Andino De Teología. **Religión y desarrollo en los Andes**: deconstrucción intercultural de una relación difícil. La Paz: ISEAT, 2008.p. 19-50.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1075-1432, 2010.

- AZIBEIRO, N. E. **Educação intercultural e comunidades de periferia**: limiares da formação de educador@s. 2006. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89448>. Acesso em: 7 maio 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2004
- BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1997.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial Decolonialturnand LatinAmerica. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. 2013. Brasília, maio - agosto, pp. 89-117. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-33522013000200004&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 15 de abril de 2020.
- BANCO MUNDIAL. **COVID-19: Impacto en la Educación y Respuestas de Política Pública**. 2020. E-Book: Disponível em: <https://bit.ly/2Uh264S> Acesso 20 junho de 2021.
- BÁRCENA, Alicia. Prólogo. *In: Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020*: América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. Disponível em <https://en.unesco.org/gem-report/LAC2020inclusion> Acesso em 14 de abril de 2021.
- BARDIN, L. **L'Analyse de contenu**. Editora: Presses Universitaires de France, 1977.

- BENEDICT, Ruth. **O crisântemo e a espada:** padrões da cultura japonesa. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1988.
- BENTO, Karla Lucia. **Povo Laklânó/Xokleng e/em processos de decolonização:** leituras a partir da Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté – Aldeia Bugio/Terra Indígena Ibirama/SC. 2018. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018.
- BERND, Zilá. **Racismo e Anti-racismo.** 3 ed. São Paulo: Editora Moderna, 1994.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura.** Tradução de Myriam Avila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Glaucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BIELSCHOWSKY, Ricardo (org). **Pensamento econômico brasileiro:** o ciclo ideológico do desenvolvimentismo. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2000.
- BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Ensino noturno e expansão do acesso de estudantes trabalhadores à Educação Superior. *In:* BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília. (org.). **Educação Superior no Brasil:** 10 anos Pós-LDB. Brasília: Editora Inep, 2008. p. 89-110. (Coleção Inep 70 anos, v. 2).
- BLOOM, Allan. **A cultura inculta.** Lisboa: Europa-América, 1988.

- BLOOMBERG. EUA estuda programa na América Central para frear migração. **Revista Nova Exame**. 09/06/2021 às 11h56. Disponível em <https://exame.com/mundo/eua-estudam-programa-na-america-central-para-frear-migracao/> Acesso em 04/01/2021.
- BOFF, Leonardo. A Terra está doente. **Instituto humanitas Unissinos**. 2013. Disponível em <https://www.ihu.unissinos.br/173-noticias/noticias-2011/43056-a-terra-esta-doente#> Acesso em 15/12/2021.
- BONNEMAISON, J. CAMBREZY. La Lien entre frontières et identités. *Géographie et Cultures*, n.20, 1996, pp. 6-15.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 3. Ed. 1. Reimpresão. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1996.
- BOHM, D. **Diálogo**: comunicação e redes de convivência. São Paulo: Editora Palas Athena, 2005.
- BRASIL, MEC/SEESP. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.
- BRASIL, MEC/SEESP. **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-norma-actualizada-pl.pdf> Acesso em 06 jan. 2022.
- BRASIL, MEC/SEESP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior**: Novas estatísticas. 2019 Disponível

em https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf Acesso em 15 de julho de 2020.

BRANDÃO, Carlos Antônio. Teorias, estratégias e políticas regionais e urbanas recentes: anotações para uma agenda do desenvolvimento territorializado. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**. Curitiba, nº 107, p. 57-76, jul./dez. 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo**: uma história de pessoas, letras e palavras. Participação Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UESP, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia**. Construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. 10. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

CABRAL NETO, Antonio. Mudanças contextuais e as novas regulações: repercussões no campo da política educacional. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 42, n. 28, p. 7-40, jan./abr. 2012. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4051/3318> Acesso em 19 de outubro de 2020.

CÁCERES, Milton. Entre el desarrollo y el buen vivir: el espejo roto y El llamado. *In: Anales de la Reunión Anual Etnología*, n. 24. La Paz, 23 mayo, 2012.

- CAIXETA, Davi Mendes. O eterno desafio do conhecimento. **Pensar-Revista Eletrônica da FAJE** v.4 n.2 (2013): p. 206-226 Disponível em <https://faje.edu.br/periodicos/index.php/pensar/article/view/2559> Acesso em 20 jan 2022.
- CALHOUN, Craig. **Social Theory and the Politic sof Identity**. Oxford: Blackwell, 1994.
- CALDERONI, V. A. M. de O; NASCIMENTO, A. C. Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas intersecções na educação escolar indígena. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 303-318, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>
- CAMARGO, Arlete M.M.; ARAUJO, Israel M. Expansão e interiorização das universidades federais no período de 2003 a 2014: perspectivas governamentais em debate. **Acta Scientiarum**. Education, v. 40, e37659, 2018.
- CAMPOS, Marcio D’Oln. A arte desulear-se I, A arte desulear-se II. *In*: Scheiner, Teresa Cristina (Coord.). **Interação museu-comunidade pela educação ambiental**. Rio de Janeiro: UNIRIO/TACNET, 1991. p. 56-91 Disponível em <https://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2017/03/CAMPOS-M-D-A-Arte-de-Sulear-1-1991A.pdf> Acesso em 16/03/2021.
- CAMPOS, Marcio D’Oln. Paulo Freire adere ao Sulear. (mimeo – Extratos de Paulo Freire e Ana Maria “Nita” Freire no livro Freire, Paulo, Pedagogia da

- Esperança, 1992), Rio de Janeiro, 2017. Disponível em https://www.sulear.com.br/textos/p_freire_sulear.pdf
Acesso em 15 março de 2021.
- CAMPOS, F. Exposição de Motivos, apresentada ao Chefe do Governo Provisório, encaminhando o projeto de Reforma do Ensino Superior. *In*: Ministério da Educação e Saúde Pública. **Organização Universitária Brasileira**. Decretos n.ºs. 19.850, 19.851 e 19.852, de 11 de abril de 1931. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1931.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. Ed. Petrópolis, RJ: Editora vozes, 2013. p. 13-37.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação em direitos humanos. *In*: MAGDENZO, Abraham (Ed.). **De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos**. Santiago: Lom, 2004. p. 127-135.
- CANDAU, Vera Maria. (org). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, AL 2009.
- CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. São Paulo: Editora Contexto, 2019.
- CARBONARI, Paulo César. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora UFPB, 2010. p. 169-186.

- CASTANHO, Sérgio. Da Universidade Modelo aos modelos de Universidade. **Quaestio**. Ano 4, no. 01, maio/2002. Disponível em <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/1394> Acesso em 30/04/2020.
- CASTANHO, Sérgio E. M. **Educação Superior no Século XXI**: Discussão de uma Proposta. Anais 23 Reunião Anped. 2000. Disponível em <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1105T.PDF> Acesso em 06 jan. de 2022.
- CASTELLS, M. **O poder da identidade**. 2. ed. Tradução de Gerhardt. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999. v. 2.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección SurSur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005, p. 80 – 87.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. La Hybris del punto cero. **Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750- 1816)**. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Decolonizar la universidad** La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *In*: **El giro decolonial**. indd. 2007. Disponível em: <http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/14-castro-descolonizar%20la%20universidad.pdf> Acesso em 01/12018.

- CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blank; HARDT, Lúcia S.. Educação, diversidade religiosa e cultura de paz: cuidar, respeitar e conviver. In: FLEURI, Reinaldo Matias et all (orgs). **Diversidade Religiosa e Direitos Humanos**: conhecer, respeitar e conviver. Blumenau: Editora Edifurb, 2013. p. 204-223.
- CECCHETTI, E.; POZZER, A; TEDESCO, A.L. (2020). Formação Docente Intercultural e Colonialidade do Saber. **Revista del CISEN Tramas/Maepova**, 8 (1), 187-200. Disponível em https://redib.org/Record/oai_articulo2478301-forma%C3%A7%C3%A3o-docente-intercultural-e-colonialidade-do-saber Acesso em 25/10/2021.
- CEPAL. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **Panorama Social da América Latina: 2019**. (LC/PUB.2019/3-P). Santiago, 2019. Disponível em <https://www.cepal.org/pt-br/publicaciones/45090-panorama-social-america-latina-2019-resumo-executivo> Acesso em 28 de setembro de 2020.
- CEPAL. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **La matriz de ladesigualdad social en América Latina** (LC/G.2690 (MDS.1/2)), Santiago, 2016.
- CERQUEIRA, Daniel et.al. **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf> Acesso agosto de 2021.

- CÉSAIRE, Aimé. **Discourse on Colonialism 1950**. Traduzido por Joan Pinkham. Nova Iorque: Monthly Review Press, 2000.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Editora Cortez, 2018.
- CONAIE; ICCI-Instituto Científico de Culturas Indígenas, “Amawtay wasi”. Casa de la sabiduría. Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador. **Propuesta de camino sin camino**, Quito, CONAIE / ICCI, 2003.
- COPPETE, M^a Conceição. Da multiculturalidade à interculturalidade: percursos e processos. *In*: PANTOJA, Antonio Vallejo e ZWIEREWICZ. (orgs.) **Sociedade da informação, educação digital e inclusão**. Florianópolis. Insular, 2007.
- COSTA, Rogério Haesbaert da. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 9. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.
- COSTA, Rogério Haesbaert da. **Territórios alternativos**. São Paulo: Editora Contexto, 2017.
- COSTA, Rogério Haesbaert da. **Viver no limite**: território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção. 1 Ed: Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2014. 320 p.
- COSTA, Rogério Haesbaert da. Território e multiterritorialidade – um debate. **Geographia**. Ano IX, nº 17. 2007, p. 19-46.

COSTA, Everton de Brito Oliveira; RAUBER, Pedro. História da Educação: Surgimento e tendências atuais da universidade no Brasil. **Revista Jurídica UNIGRAN**. Dourados, MS | v. 11 | n. 21 | Jan./Jun.2009. p. 241-253. Disponível em https://www.unigran.br/dourados/revista_juridica/ed_anteriores/21/artigos/artigo15.pdf Acesso em 31/03/2020.

COSTA RICA, La Asamblea Legislativa de la Republica. **Ley Fundamental de Educación N° 2160**. Departamento de Servicios Parlamentarios Unidad de Actualización Normativa. 2001 Disponível em https://www.oei.es/historico/quipu/costarica/Ley_2160.pdf Acesso em 03 de agosto de 2020.

COSTA RICA, La Asamblea Legislativa de la Republica. **Ley N° 9305 del 24 de agosto del 2015**, que altera o artigo primeiro de la Constitución Política de la Republica de Costa Rica. Disponível em https://www.imprentanacional.go.cr/editorialdigital/libros/textos%20juridicos/constitucion_politica_digital_edincr.pdf Acesso em 30 de setembro de 2021.

CUNHA, Luiz Antonio. A educação nas constituições brasileiras: análise e propostas. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 22, p. 15-24, set./dez. 1985.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporária: o ensino da colônia à era Vargas**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1986.

CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade Crítica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1989.

- CUNHA, Luiz Antonio. **Qual universidade?** São Paulo: Editora Cortez; Campinas: Autores Associados, 1999.
- DAGNINO, Evelina (org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil.** São Paulo: Editora, Paz e Terra/Unicamp, 2002.
- DAGNONI, Catia. **O “outro” lado da Barragem Norte: território, memória e/m resistência.** 2018. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau/Brasil, 2018.
- DALLABRIDA, Valdir R. Território. Desterritorialização. Reterritorialização. Em: **Dicionário.** Desenvolvimento Regional. Coord.: SIEDENBERG, Dieter Rugard. Santa Cruz do Sul: Editora Edunisc, 2006, 161-162.
- DATOSMACRO. **Costa Rica - Índice Global de la Brecha de Género.** Disponível em <https://datosmacro.expansion.com/demografia/indice-brecha-genero-global/costa-rica> Acesso em 10 de maio de 2021.
- DELLEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O Atni-Édipo: capitalismo e esquizofrenia.** Rio de Janeiro: Editora Imago, 1976.
- EL COLEF. **La Caravana de Migrantes centroamericanos en Tijuana 2018: diagnóstico y propuestas de acción.** Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte. 2018. Disponível em: <<https://www.colef.mx/estudiosdeelcolef/la-caravana-demigrantes-centroamericanos-en-tijuana-2018-diagnostico-y-propuestas-deaccion/>> Acesso em: 04 jan.2021

- GUATTARI, E.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**: aportes metodológicos. Campinas: Papirus, 2001.
- DIANGELO, Robin. **Não basta não ser racista**: sejamos antirracistas. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Faro Editorial, 2018.
- DÍAZ, José María Hernández; POZZER, Adecir; CECCHETTI, Elcio. Apresentação. *In*: DÍAZ, José María Hernández; POZZER, Adecir; CECCHETTI, Elcio (coord). **Migración, Interculturalidad y Educación**: Impactos y Desafíos. Salamanca: EdicionesUniversidad de Salamanca; Argos Editora da Unochapecó, 2019.
- DIAS, Marco Antonio Rodrigues. A educação superior nas últimas décadas – Contextos e cenários de uma cooperação possível. *In*: MENEGHEL, Stela Maria; CAMARGO, Murilo Silva de; SPELLER, Paulo. **De Havana a Córdoba**: Duas Décadas de Educação Superior da América Latina. Editora: Novalettra. Brasília. 2018. p. 19 - 67. Disponível em <https://www.oei.es/uploads/files/news/Oei/1066/de-havana-a-cordoba-e-book.pdf> Acesso em: 29 abr.2020.
- DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza; MONDINI, Vanessa Edy Dagnoni; SILVA, Julio Cesar da. Do Ensino à Pesquisa: Contribuição do Centro de Ciências Sociais Aplicadas. *In*: SCHMITT, Darlan Jevaer, et al (orgs). **Em qualquer época, uma universidade se faz com pessoas**. Blumenau: Editora Edifurb, 2015. p. 25-35.

DPEDHUC/SECADI/MEC, Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania. Apresentação. *In*: FLEURI, Reinaldo Matias et all (orgs). **Diversidade Religiosa e Direitos Humanos**: conhecer, respeitar e conviver. Blumenau: Editora Edifurb, 2013a.

DPEDHUC/SECADI/MEC, Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania. Apresentação *In*: OLIVEIRA, Lilian B. de; CECCHETTI, Elcio (Coord.). **As aventuras de Yara no planeta oculares**: conhecendo, respeitando e convivendo com a diversidade religiosa e os direitos humanos. Blumenau: Editora EDIFURB, 2013b.

DUQUE, Reina Saldaña; CALLE, Claudia Del Pilar Vélez de La. Educación e interculturalida. *In*: DÍAZ, José María Hernández; POZZER, Adecir; CECCHETTI, Elcio (Coord.) **Migración, Interculturalidad y educación**: impactos y desafios. Salamanca: EdicionesUniversidad de Salamanca; Argos Editora da Unochapecó, 2019. p. 41-58.

DURHAM, Eunice. O ensino superior na América Latina: tradições e tendências. **Novos Estudos Cebrap**. São Paulo, julho 1998.

DUSCHATZKY, Silvia e SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. *In*: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007, p. 119- 138.

DUSSEL, Enrique. **1492**: o ano em que o mundo começou. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2017.

- EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução Sandra Castello Branco. 2 Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- ESQUIT, E. Nociones Kaqchikel sobre la opresión y la lucha política en Guatemala, siglo XX. *Revista Espaço Pedagógico*. Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 252-266, jul./dez. 2010. <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>
- ESTERMANN, Josef; TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra. Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento. *In: Laplage em Revista* (Sorocaba), vol.3, n.3, set.-dez. 2017, p. 17-29.
- ESTERMANN, Josef. **Si El Sur Fuera El norte: Chakanas** interculturales entre Andes y Occidente. La Paz: ISEAT, 2008.
- ESTERMANN, Josef; TAVARES, Manuel. Hacia una interversidad de saberes: Universidad e interculturalidad. **Revista Lusófona de Educação**, 31, 2015. p. 65-83 Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5381> Acesso 15/10/2018.
- ESTERMANN, Josef. La letra con sangre no entra... Apuntes sobre una educación intercultural y descolonizadora. *In: Teodoro, A.; Mendizábal, Ch. H. C.; Lourenço, F.; Villegas, M. R. Interculturalidad y educación superior*. Desafíos de la diversidad para un cambio educativo Buenos Aires: Biblos. 2013. (pp. 205-232).

- ESTERMANN, Josef. **Vivir bien como utopia política**. La concepción andina del vivir bien (suma qamaña/allin kawsay) y su aplicación en el socialismo democrático en Bolívia, 2012.
- ESTEVA, Gustavo. Desenvolvimento. *In*: SACHS, Wolfgang. **Dicionário do Desenvolvimento** – Guia para o conhecimento como poder. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, p. 59 – 83.
- EVANGELISTA, O. Formar o mestre na universidade: a experiência paulista nos anos de 1930. **Educação e Pesquisa**, Sao Paulo, vol. 27, n. 2, p. 247-259, Jul./Dez. 2001.
- FÁVERO, M. L. A. **A Universidade no Brasil**: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, Editora UFPR, 2006.
- FERREIRA, Ana Paula Romão de Souza. Experiências de Inclusão de afrodescendentes: análise da política de cotas no Brasil. *In*: RICHARDSON, Roberto Jarry (orgs.). **Exclusão social e práticas inclusivas**: estudos de casos da América Latina e Europa. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2012.
- FIALKO, Vilma. Mundo Perdido, Tikal: un ejemplo de Complejos de Conmemoración Astronómica. **Revista Mayab**, ISSN 1130-6157, Nº. 4, 1988, p. 13-21.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania. *In*: POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel;

- HOLMES, Piovezana Maria José Torres (Organizadores). **Ensino Religioso na educação básica:** Fundamentos epistemológicos e curriculares Florianópolis: Editora Saberes em Diálogo, 2015.
- FLEURI, Reinaldo Matias. O que significa Educação Intercultural. *In:* FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação para a diversidade e cidadania** (Módulo 2: Introdução Conceitual: Educação para a Diversidades e Cidadania). Florianópolis: MOVER/NUP/CED/EAD/UFSC, 2009.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural:** mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003
- FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade & Culturas**, Portugal, v. 16, n. 16, p. 45-62, 2001.
- FLEURI, Reinaldo Matias; COPPETE, Maria C.; AZIBEIRO, Nadir E.; Pesquisas interculturais: descolonizar o saber, o poder, o ser e o viver. *In:* OLIVEIRA, Lilian B. de (et al) (orgs). **Culturas e Diversidade Religiosa na América Latina – Pesquisas e Perspectivas Pedagógicas**. Blumenau: Editora Edifurb; São Leopoldo: Editora Nova Harmonia, 2009, p. 30 – 46.
- FLEURI, Reinaldo Matias et all (orgs). **Diversidade Religiosa e Direitos Humanos:** conhecer, respeitar e conviver. Blumenau: Editora Edifurb, 2013.
- FLORES, Kattia Isabel Castro; MÉNDEZ, José Mario Méndez. **Costa Rica multiétnica y pluricultural:** transformación intercultural de las prácticas educativas. s/d (Prelo)

- FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Transformación Intercultural de la Filosofía**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Interculturalidade: críticas, diálogo e perspectivas**. São Paulo: Editora Nova Harmonia, 2004.
- FONTANIVE, Djanna Zita. **Desenvolvimento na perspectiva do bem-viver e educação integral: desafios para e na construção de um currículo decolonizador**. 2014. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional), Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2014. Disponível em: https://bu.furb.br//docs/DS/2014/366726_1_1.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.
- FONTOURA, Georgia Carneiro da. **MEMÓRIA E/M RESISTÊNCIA LAKLÁNÓ/XOKLENG: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA UM PENSAR-SER-FAZER DECOLONIAL E INTERCULTURAL NO VALE DO ITAJAÍ**. 2021. 217F. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2021. Disponível em: https://bu.furb.br//docs/TE/2021/368065_1_1.pdf. Acesso em 15 janeiro de 2022.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 21 ed. Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. V.1: a vontade de saber. 11. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 30. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 68. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. Algumas reflexões em torno da utopia. *In*: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2019a.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 52.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2019b.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 28. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1983.
- FURB, Universidade Regional de Blumenau. **Resolução No. 053** - Política de Desenvolvimento de Ações Permanentes e Articuladas de Temas Transversais – PATT, de 13 de outubro de 2014.
- FURB, Universidade Regional de Blumenau. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2020**, 2017.
- FURB, Universidade Regional de Blumenau. **Resolução nº 35, de 28 de junho de 2010**. Homologa o Estatuto da Fundação Universidade Regional de Blumenau, na forma do Anexo.

FURB, Universidade Regional de Blumenau. **Resolução nº 32, de 27 de abril de 2017**. Estabelece a Política de Articulação de Temas Transversais, intitulada PATT, e institui a Comissão no âmbito da Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB.

FURB, Universidade Regional de Blumenau. **Resolução nº 068, de 27 de agosto de 2018**. Altera a Resolução 201/2017 que Institui Diretrizes Gerais e Curriculares Institucionais para os cursos de Graduação da FURB.

FURB, Universidade Regional de Blumenau. **Território(s), Diversidade(s) e Diferença(s):** Tempos/Espaços/Lugares na Educação Superior da FURB/SC. Projeto de Iniciação Científica. FURB, 2021a.

FURB, Universidade Regional de Blumenau. **Desenvolvimento Regional Programa De Pós-Graduação**. Disponível em <https://www.furb.br/web/1847/cursos/programa-pos-graduacao/desenvolvimento-regional/apresentacao> Acesso em 08 de julho de 2021b.

FURB, Universidade Regional de Blumenau. **Proposta para Curso de Licenciatura em Ciências da Religião pelo UNIEDU/FUMDES/2021 na Modalidade Presencial**. FURB, 2021c.

FURB, Universidade Regional de Blumenau. **Projeto Política Pedagógico do Curso de Bacharelado em Jornalismo**. Blumenau: FURB, 2019. Disponível em https://www.furb.br/web/upl/graduacao/projeto_pedagogico/202102051240280.PPC%20JORNALISMO%202019_ALTERADO%20OFERTA.pdf Acesso em 21/10/2021.

FURB, Universidade Regional de Blumenau. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. Blumenau: FURB, 2020. Disponível em https://www.furb.br/web/upl/graduacao/projeto_pedagogico/202010141559260.PPC%20HISTORIA-2021-1.pdf Acesso em 21/10/2021.

FURB, Universidade Regional de Blumenau. **Projeto Pedagógico do Curso de Publicidade e Propaganda**. Blumenau: FURB, 2011. Disponível em https://www.furb.br/web/upl/graduacao/projeto_pedagogico/201706121217000.PPC%20Publicidade%20e%20Propaganda%20-%202011%20-%20atualizado.pdf Acesso em 21/10/2021.

FURB, Universidade Regional de Blumenau. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social**. Blumenau: FURB, 2021. Disponível em https://www.furb.br/web/upl/graduacao/projeto_pedagogico/202010300855490.PPC%20SERVICO_SOCIAL.pdf Acesso em 21/10/2021.

GALLO, Silvio e SOUZA, Regina M. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. **Educação e Sociedade**. Campinas, n.º 79, ago., 2002, p. 39-63.

GARCÍA, Jesus. África-América: Como entendernos desde el Sur-Sur. *In*: MBUYI, Kabunda (coord.). África y la Cooperación con el Sur desde el Sur. Madrid: Los libros de La Catarara, 2011. p. 231-257.

GILROY, Paul. Entre Campos. **Nações, Cultura e o Fascínio da “raça”**. São Paulo: Annablume, 2007.

- GOMES, Nilma Lino. “Diversidade e Currículo”. *In: Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf> Acesso em 15 de outubro de 2020.
- GOMES, Nilma. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In: BRASIL*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=658-vol2antirac-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jan. 2019.
- GÓMEZ, Jorge Ramón Montenegro. Crítica ao conceito de desenvolvimento. **PEGADA**, v.3, n.1. 2002. Disponível em <https://doi.org/10.33026/peg.v3i1.798> Acesso em 31 janeiro 2022.
- GONZALES, Jose Marin. A questão cigana no contexto europeu. *In: RICHARDSON*, Roberto Jarry (org). **Exclusão social e práticas inclusivas: Estudos de Casos da América Latina e Europa**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. p. 205-242.
- GOUSSINSKY, Eugênio. **‘Surto’ de violência: América Central lidera ranking de homicídios**. Instituto

Igarapé. Disponível em <https://igarape.org.br/surto-de-violencia-america-central-lidera-ranking-de-homicidios/> Acesso em 30/09/2021.

GRIGOROV, S. K.; FLEURI, R. M. Ecopedagogy: educating for a new eco-social intercultural perspective. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 433- 454, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. 1. Edição. 5. Impressão. São Paulo: Cortez, 2019. p. 455-491.

GUIMARÃES, Solange T. de Lima et al. Memórias merleau-freirianas e perspectivas de trajetórias. Em: GUIMARÃES, Solange et.al. (Org.). **Ruação**. Das epistemologias da rua à política da rua. Vol. 1. Série Palavração. Pesquisa e vulnerabilidades. Cuiabá: EDUFMT, Ed. Sustentável, 2014, p. 369-377

GUDYNAS, Eduardo; ACOSTA, Alberto. El Buen Vivir o la disolución de la idea del progreso. *In*: ROJAS, Mariano (coord.). **La medición del progreso y del bienestar**: propuesta desde América Latina. México: Foro Consultivo Científico y Tecnológico, AC, México, 2011.

GUSTASACK, Felipe. Diferença. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 132-133.

- INFOSEGURA. **La Seguridad ciudadana en Costa Rica.** Disponível em <https://infosegura.org/seccion/costa-rica/> Acesso em 20 de setembro de 2021.
- ISAACS, W. **Dialogue and the art of thinking together:** a pioneering approach to communicating in business and in life. New York: Doubleday, 1999.
- JOFRÉ, Arturo. **La Universidad en América Latina.** Cartago: EditorialTecnológica de Costa Rica, 1998.
- HUANACUNI, Fernando. **Buen vivir/ Vivir bien:** Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Peru: CAOI, 2010, p. 3.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 8 ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro, RJ: Editora DP&A, 2003.
- HARVEY, David. Tempo e espaço como fontes de poder social. Cap. 14. In: HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna.** São Paulo: Ed. Loyola, 1992.
- IFIAS. **Global development:** the end of cultural diversity? 1975 (mimeo)
- INFOSEGURA. **La Seguridad ciudadana en Costa Rica.** Disponível em <https://infosegura.org/seccion/costa-rica/> Acesso em 20 de setembro de 2021.
- INEC, Instituto Nacional de Estadística y Censos. **Costa Rica em cifras.** 2018. Disponível em https://www.inec.cr/sites/default/files/documentos-biblioteca-virtual/recostaricaencifras2018_0.pdf Acesso em 10 de maio de 2021.

INTEGRACIONISMO. *In: Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico* (em linha). Porto: Porto Editora, 2003-2016. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/integracionismo> Acesso em 29 de julho de 2021.

JUNIOR, A.F.; BITTAR, M. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, vol. 80, n. 196, p. 472-482, Set./Dez. 1999.

JÚNIOR, Antônio Carlos Silva. SULEAR. *In. MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Prefácio de Claudiana Nogueira de Alencar. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 339-349.

KAPLAN, C. Deterritorializations: the rewriting of home and exile in Western Feminist discourse. *In: JANMOHAMMED, A.; LLOYD, D (Ed.). The nature and context of minority discours*. Nova York; Oxford: Oxford University Press, 1990.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019. p. 11-69.

LAMAR, Adolfo. Ramos.; VICENTIN, Taiani. Epistemologia e educação comparada na América Latina e no Caribe: algumas concepções. v.10, n.3. Campinas, SP: Filosofia e Educação. set./dez., 2018. p. 618-634. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8653809> Acesso em 10 de junho de 2020.

- LANDA, Mariano Baez. Ver “Buscando um Norte às avessas” em <https://sulear.com.br/beta3/#3>. Texto original em: **Buscando Un SUR Epistémico**. Propuestas para GT-CLACSO - Experiencias de Frontera. Contextos social, político y epistemológico. Bogotá, (mimeo). 2016.
- LANDER, Edgardo. “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos”. In: SANTIAGO, Castro-Gómez (ed.). **La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina**. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana, 2000.
- LANDER, Edgardo. **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos**. In *libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. *Edgardo Lander (org)*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2003. pp. 21-53. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Lander.rtf>
- LEANDRO, Carlos Araya. Modelos de financiación de la educación superior estatal: El caso de la Universidad de Costa Rica. **Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”**. Volumen 18 Número 1, Año 2018, ISSN 1409-4703. Disponível em <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v18n1/1409-4703-aie-18-01-219.pdf> Acesso em 14/04/2021.
- LEME, Maria Cecilia Garcez. **Territórios e/m afetos roubados: desenvolvimento urbano e processos de des(re)**

- territorialização de pessoas menores de idade em situação de rua e de risco social. 2019. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau/Brasil, 2019.
- LEIS, H. R. Especificidades e desafios da interdisciplinaridade nas ciências humanas. In: PHILLIPI JUNIOR, A. SILVA NETO, A. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. Baueri: Editora Manoele, 2011, p. 106-122.
- LEVINÁS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- LEVINÁS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.
- LIMA, Elvira de Souza. Currículo e desenvolvimento humano. In: MOREIRA, Antonio Flávio; ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2007.
- LIMA, Maria Lucileide Mota. **Tecendo a Eco-convivência** – diálogo e valores humanos na formação do educador. il. 2012. Tese (Doutorado) – FAGEDUFBA, Salvador, 2012. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/12713/1/Maria%20Lucileide%20Mota%20Lima.pdf> Acesso em 25/10/2021.
- LÓPEZ, Saquijix Candelara. **K'amoj ib'**. 2017. Disponível em <https://youtu.be/rUOL04uDNuc>. Acesso em 29 dez. 2021.

- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.
- LOUW, Dirk. Ser por meio dos outros: o ubuntu como cuidado e partilha. **IHU On-Line Revista do Instituto Humanitas Unisinos** – IHU – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: Unisinos. n. 353, ano X, p. 5-7, 06. junh. 2010. ISSN 1981-8469/ISSN 1981- 8769. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/>. Acessado em: 03 jan. 2021.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas, SP Editora EPUD, 1986.
- LUCKESI, Cipriano. **Fazer universidade:** uma proposta metodológica. 14. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005. 231 p.
- LUNARDI, Márcia Lise. **Pedagogia da Diversidade:** normalizar o outro e familiarizar o estranho. REUNIÃO ANPED. 27. 2004. Disponível em <http://27reuniao.anped.org.br/gt15/t157.pdf> Acesso em 05/10/2020.
- MACAS, Luis. **Sumak Kawsay. La vida en plenitud.** América Latina en Movimiento, Nº 452, 2010. pp. 14-16.
- MACHADO, João Natel Pollonio. **Apresentação.** In: FURB, Universidade Regional de Blumenau. PDI. Blumenau, 2018.
- MANCERO, Deise. O golpe de 2016 e os impactos para a educação superior brasileira. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 49, p. 62-84, jul./set. 2018.

- MAGNE, Augusto. **Dicionário etimológico da língua latina**. Rio de Janeiro, MEC, 1962, vol. IV.
- MALDONADO-TORRES, N. **Sobre a colonialidad de ser**. Contribuciones al desarrollo de un concepto. Duke: Duke University, 2003.
- MALDONADO-TORRES, N. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org). **Epistemologias do Sul**. 1. Ed. 5. Impressão. São Paulo: Editora Cortez, 2019. p. 396-443.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (editores). **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, p. 127 – 167.
- MARÍN, José. Colonização e descolonização na educação e interculturalidade: relações entre saber local saber universal, no contexto da globalização. *In*: CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir (orgs). **Educação e Interculturalidade**: conhecimentos, saberes e práticas descoloniais. Blumenau: Edifurb, 2014. p. 17-40.
- MARTINS, Rosane Magaly. **A educação superior no período pós-LDB/1996: democratização e**

- mercadorização no curso de direito.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2019.
- MATTE, Nadja Regina; MOSQUER, Eli. Delleuze e Guattari e a Desterritorialização. *In*: SAQUET, Marcos Rurélio; SOUZA, Edson Belo Clemente de (Org.). **Leituras do conceito de território e de processos espaciais.** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.
- MATTEDI, Marcos Antônio. Pensando com o Desenvolvimento Regional: subsídios para um programa forte Em Desenvolvimento Regional. **Revista Brasileira de Desenvolvimento Regional**, PPGDR/Universidade Regional de Blumenau. 2 (2), p. 59-105, PRIMAVERA DE 2015. DOI: 10.7867/2317-5443.2014V2N2P059-105. <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/rbdr/article/view/4807> 25/05/2020
- MATO, D. (Coord.). **Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior.** Caracas: IESALC-Unesco, 2018. Disponível em <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/112589-opac> Acesso 14 de abril de 2020.
- MATTOS, Luiz de. **Primórdios da educação no Brasil: o período heróico (1549-1570).** Rio de Janeiro: Gráfica Aurora, 1958.
- MAX-NEEF, Manfred, A. **Desenvolvimento à escala humana: concepção – aplicação – reflexos posteriores.** Trad. Rede viva – Associação para Estudo e Prática do Desenvolvimento Humano. Blumenau: Editora Edifurb, 2012.

- MAXQDA. The Art of Data Analysis. **Sobre o MAXQDA**. Site Oficial. Disponível em: https://www.maxqda.com/brasil/software-analise-qualitativa?gclid=EA1aIQobChMIouK78_s6wIVCAeRCh2yWg7rEAAAYASAAEgLTv_D_BwE
Acesso em: 15 set. 2021
- MAY, Tim. Pesquisa social. 3. Ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.
- MCCOWAN, T.; SCHENDEL, R. A mudança do papel da universidade e seu impacto na sociedade em países de baixa renda. *In* J. R. Silva Junior et al. **Internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputa**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015, p. 19-48.
- MÉNDEZ, José Mário. La interculturalidad en la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión. **Siwô Revista de Teología / Estudios Sociorreligiosos**. Volumen 14, Número 1, 2021, p. 141 – p. 164. Disponível em <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/siwo/article/view/16065/22934> Acesso em 18 de agosto de 2021.
- MÉNDEZ, José Mário. La educación religiosa en Costa Rica: Aportes desde la interculturalidad. **Siwô Revista de Teología / Estudios Sociorreligiosos**. Volumen 13, Número 2, 2020. p. 9 – p. 26.
- MÉNDEZ, José Mário. Do territorio conquistable a comunidade cuidandte: la universidad frente al desafio de la diversidad. *In*: **Denktradtioenm im Dialog**: Studien zur Befreiugn un Interkulturalität. XI. 2015. Santo Domingo. Dokumentation des XI Internationalen Kongresses für Interkulturelle Philosophie. Aachen: Band 40, 2015. p. 169-176.

- MÉNDEZ, José Mário. **Educação intercultural e justiça cultural**. São Leopoldo: Editora Nova Harmonia, 2009.
- MÉNDEZ, José Mário. De territorio conquistablea comunidad cuidante: la universidad frente al desafío de la diversidad. *In*: FORNET-BETANCOURT, Raúl (Hrsg.). **Tradiciones de formación, espiritualidade y universidad. Hacia una transformación intercultural de la formación académica**. Dokumentation des XI. Internationalen Kongresses für Interkulturelle Philosophie. Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz, 2015. pp. 169- 176.
- MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, 2000.
- MENEGHEL, Stela Maria. **A crise da universidade moderna no Brasil**. 2001. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- MENEGHEL, Stela Maria; CAMARGO, Murilo Silva de; SPELLER, Paulo. **De Havana a Córdoba: Duas Décadas de Educação Superior da América Latina**. Brasília: Editora Novalettra. 2018. Disponível em <https://www.oei.es/uploads/files/news/Oei/1066/de-havana-a-co-rdoba-e-book.pdf> Acesso em: 29 abr.2020.
- MINAYO, M. C. de S.. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2014.

MIGNOLO, Walter. Cambiando las éticas y las políticas Del conocimiento: lógica de La colonialidad y poscolonialidad imperial. En: Saavedra, J.L. **Educación superior, interculturalidad y descolonización**. La Paz: PIEB_CEUB, 2007.p. 55-86.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina**: La herencia colonial y La opción decolonial. Barcelona: Editorial Gedisa, 2007.

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

MIGNOLO, Walter. **La Idea de América Latina**. Trad. Silvia Jawerbaum y Julieta Barba. Barcelona – España, Editorial Gedisa, 2005.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-ver-salidade epistémica. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). 2. Ed. 2. Impressão. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2018. p. 667-709.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/disenos globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

MILOT, M. A educação intercultural e a abertura à diversidade religiosa. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 355-368, jan./dez.2012. <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

- MOACYR, P. *A Instrução e o Império*. Subsídios para a história da educação no Brasil: 1854-1889. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937, v. 2.
- MOLINA, Ivan. Educación y sociedad en Costa Rica: de 1821 al presente (una historia no autorizada), en Diálogos. **Revista Eletrônica de História**. Vol 8, No. 2, Agosto de 2007.
- MOLLIS, M.. Geopolítica del saber: biografias recientes de las universidades latinoamericanas. *In*: VESSURI, H. (org.). **Universidad e investigación científica**. Buenos Aires: Clacso, 2006. p. 85-101.
- MONTERO, Paula. Diversidade cultural: inclusão, exclusão e sincretismo. *In*: Juarez Dayrell (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- MONTEIRO, Carla Sales. Cartografia, arte e visões de mundo na reprodução do “mapa invertido da América do Sul”. **Espaço e Cultura**, [S.l.], UERJ, RJ, n. 39, jan./jun. 2016. p. 157-178. iSSN 2317-4161. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/31756> Acesso em: 20 fev. 2021.
- MONTIEL, E. A nova ordem simbólica: a diversidade cultural na era da globalização. *In*: SIDEKUM, Antônio (Org.). **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- MOREIRA, Antônio Flávio B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002.

- NOVAES, Sylvia Caiuby. **Jogo de espelhos**. São Paulo: Editora EDUSP, 1993.
- NEVES, L. M. W. Brasil Século XXI: propostas educacionais em disputa. *In* J. C. Lombardi, & J. L. Sanfelice (Orgs.), **Liberalismo e educação em debate** (p. 205-222). Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- OIM, International Organization for Migration. **Migração e migrantes**: Características e novidades regionais. Suíça: 2019.
- OLIVEIRA, Jasom de. **Da negação ao reconhecimento**. A educação escolar indígena e a educação intercultural: implicações, desafios e perspectivas. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2012.
- OLIVEIRA, Lilian Blanck. **Formação de docentes para o Ensino Religioso**: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero. 2003. Tese (Doutorado em Teologia) - Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia, São Leopoldo, 2003.
- OLIVEIRA, Lilian Blanck; WICKERT, Tarcísio Alfonso. Diversidade Cultural Religiosa. *In*: SIDEKUM, Antonio; WOLKMER, Antonio Carlos; RADAELLI, Samuel Manica. **Enciclopédia Latino-americana dos Direitos Humanos**. Blumenau: Editora Edifurb; Petrópolis: Editora Nova Harmonia, 2016. p. 321-325
- OLIVEIRA, Lilian Blanck; CECCHETTI, Elcio (Coord.). **As aventuras de Yara no planeta oculares**: conhecendo,

- respeitando e convivendo com a diversidade religiosa e os direitos humanos. Blumenau: Editora EDIFURB, 2013.
- OLIVEIRA, Eniel Sabino de. **Memória e identidade no contexto do Complexo Suape**. 206f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- OPES-Conare. **Cifras Relevantes de la Educación Superior-2000-2017**. San José: Oficina de Planificación de la Educación Superior, Consejo Nacional de Rectores, 2018.
- OPES-Conare. Oficina de Planificación de la Educación Superior, **Dictamen sobre la propuesta de creación de la Licenciatura en enseñanza de la religión de la Universidad Nacional**. San José: CONARE, 2013.
- OPES-Conare. Oficina de Planificación de la Educación Superior. **Dictamen sobre la solicitud de apertura del Diplomado en Teología en la Universidad Nacional**. San José: CONARE, 1996.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à vista- Discurso do confronto: Velho e Novo mundo**. 2ª. Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Preconceito**. Entrevista realizada na internet em 2000. A gente acontece. Disponível em www.reinet.com.br/agenteacontece. Acesso em julho de 2020.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua (gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. 2ª Reimpressão. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Editora Fapesp, 2002. p. 203-212

- ORÇO, L.C.; FLEURI, R.M. O processo educativo: cultura e identidade indígenas. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 335-347, jul./dez. 2010. <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>.
- OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **La invención de las mujeres**. Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género. Bogotá: editorial en la frontera, 2017.
- PACHECO, Patricia Quiroga. Rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe. *In*: UNESCO-IESALC, Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. **Educación Superior y Sociedad**. Colección 25.º Aniversario. Caracas, Venezuela: 2017. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265532> Acesso em: 28/07/2020.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Editora Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.
- PAIM, E. A.; ARAÚJO, H. M.M. Memórias outras, Patrimônios outros e decolonialidades: contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e afrodescendentes e da história dos indígenas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe. V. 26, n.92, p. 1-24, 2018.
- PARDO, José Luis. El sujeto inevitable. *In*: CRUZ, Manuel (org). **Tiempo de subjetividad**. Barcelona: Editora Paidós, 1996. pp. 133-154.

- PANIKKAR, Raimon. Interpelação Cultural. *In*: ARNAIZ, Gonzalo (Ed.). **El Discurso Intercultural**. Prolegómenos a uma filosofia intercultural. Madrid: Biblioteca Nueva, 2002. p. 23-76. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=2603> Acesso em 05/10/2020.
- PAZ, Octavio. **O Labirinto da Solidão e Post Scriptum**. 4 ed. Tradução Eliane Zagury. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.
- PEN-CONARE, Programa Estado de la Nación, Consejo Nacional de Rectores. Programa Estado de la Nación Séptimo Informe. **Estado de la Educación Costarricense**. 7 ed. – San José C.R.: Masterlitho. 2019. Disponível em <https://www.uned.ac.cr/viplan/images/cppi/documentos/ESTADO-EDUCACION-2019-WEB.pdf> Acesso em: 10/05/2020
- PEN-CONARE, Programa Estado de la Nación, Consejo Nacional de Rectores. **Sétimo Informe del Estado de la Educación 2019**. San José: Programa Estado de la Nación, 2019a. Disponível em <https://estadonacion.or.cr/informes> Acesso em 18/09/2021.
- PEN-CONARE, Programa Estado de la Nación, Consejo Nacional de Rectores. Programa Estado de la Nación Octavo Informe 2021. **Estado de la Educación 2021**. San José, C.R.:
- CONARE - PEN, 2021a. Disponível em <https://estadonacion.or.cr/informes> Acesso em 18/09/2021.

- PEN-CONARE, Programa Estado de la Nación, Consejo Nacional de Rectores. **Estado de la Educación 2015**. San José: Programa Estado de la Nación, 2015. Disponível em <https://estadonacion.or.cr/informes> Acesso em 18/09/2021.
- PEN-CONARE, Programa Estado de la Nación, Consejo Nacional de Rectores. **Informe del Estado de la Nación 2020**. San José, C.R.: CONARE - PEN, 2020. 210 p. Disponível em <https://estadonacion.or.cr/informes> Acesso em 18/09/2021.
- PEN-CONARE, Programa Estado de la Nación, Consejo Nacional de Rectores. **Atlas de la Educación Superior Costarricense 2021**. Disponível em <https://www.universidades.estadonacion.or.cr/> Acesso em 18/09/2021.
- PEREIRA, Gilson R. de M.; ANDRADE, Maria da Conceição Lima de. (Org.). **O Educador-pesquisador e a produção social do conhecimento**. Florianópolis, SC: Editora Insular, 2003, v. , p. 187-196.
- PIKETTY, Thomas. **A economia da desigualdade**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2015.
- POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.
- POLO, María Cecilia Andrade. La Esencia Antagónica Entre El Desarrollo Y El Buen Vivir. *In*: CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck de. **Territórios e Desenvolvidos Contestados: diálogos, resistências e alternativas**. Blumenau: Edifurb, 2015. Série Saberes em Diálogo. pp. 61-83.

- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. *In*: LANDER, E. (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur-Sur, CLACSO: Buenos Aires, 2005.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. **Revista Desenvolvimento e Meio ambiente**, Curitiba, n. 20, p. 25-30, jul./dez.2009.
- PREVÉRT. Territorialismo. *In*: BRUNET, R., FERRAS, R.; THÉRY, H. **Les mots de la géographie, dictionnaire critique.** Montpellier/Paris/Reclus/La Documentation Française, 1992.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade de poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. (Orgs.) **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.
- QUIJANO, Anibal. Diálogo sobre la crisis y las ciencias sociales en América Latina. Entrevista de Jaime Ríos. Sociológica. **Revista del Colegio de Sociólogos del Perú.** Lima, n. 1, v. 1, p. 19-41, ago. 2009. 48.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Coleção Sur Sur, CLACSO, Cidade Autônoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, p. 227-278.

- QUIJANO, Anibal QUIJANO, Anibal. El fantasma del desarrollo em América Latina. *In*: ACOSTA, Alberto. **El desarrollo em laglobalización** – El reto de América Latina. Quito – Ecuador: Nueva Sociedad, 2000, p. 11 – 27. 234
- PNDU, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo; OPHDI, Oxford Poverty and Human Development Initiative. Índice de Pobreza Multidimensional Global 2021. Disponível em http://hdr.undp.org/sites/default/files/2021_mpi_report_es.pdf Acesso em 03 jan. 2022.
- RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. Tradução Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.
- RAUBER, P. **A educação jesuítica e as reformas pombalianas**. *In*: Metodologia do Ensino Superior. Dourados: Editora Unigran, 2008, p. 29-50.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**: Antiguidade e Idade Média. 5ª. Ed. São Paulo: Editora Paulus, 1990.
- REIS, Marilise Luiza Martins Dos. **Diáspora como movimento social**: A Red de Mujeres Afrolatinoamericanas, Afrocaribeñas y de la Diaspora e as políticas de combate do racismo numa perspectiva transnacional. 2012. Tese (Doutora em Sociologia Política) - Universidade Federal de Santa Catarina, Floianópolis, 2012. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/100761/308891.pdf?sequenc> Acesso em 09/10/2021.

- REIS, Raquel Maria P. O. dos, OLIVEIRA, Lilian Blanck de. **DECOLONIZAR o DESENVOLVIMENTO!?:** reflexões para gestar outras formas de ser, viver e desenvolver. *In:* CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck de (orgs.). **Territórios e desenvolvimentos contestados:** diálogos, resistências e alternativas. Blumenau: Editora Edifurb, 2015. p. 107-124
- REIS, R. M. P. O.; Lilian Blanck de Oliveira. **Descolonizar e Desenvolver: Leituras e Olhares a Partir de uma Perspectiva Intercultural.** *In:* V **Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional**, 2011, Santa Cruz do Sul - RS. V Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional, 2011.
- RAMÓN, Galo, **Quitarlela casa a la CONAIE: La matriz colonial de La utoritarismo.** 2000. Disponível em: <http://www.cedocut.org.ec/quitarle-la-casa-de-la-conaie/> Acesso em dezembro de 2020.
- RIBEIRO, Maria L. S. **História da educação no Brasil:** a organização escolar. 8. Ed. São Paulo: Editora Cortez: Autores Associados, 1998.
- RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é:** lugar de fala? Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017.
- RICHARDSON Roberto Jarry *et alii.* **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Editora Atlas, 1989.

- RISKE-KOCH, Simone. **Discurso e ensino religioso**: um olhar a partir das diferenças. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2007.
- RISKE-KOCH, Simone; FLEURI, Reinaldo. **Diversidade e Sociedade**: Disciplina EAD. UNOCHAPECÓ, 2019.
- RISKE-KOCH, Simone; WICKERT, Tarcísio Alfonso. **Alteridade e Direitos Humanos**: Disciplina EAD. FURB: 2020.
- RISKE-KOCH, Simone; MACEDO, Barbara; MENEGHEL, Stela Maria. O papel da universidade na América Latina e Caribe - reflexões a partir da decolonização. *In*: **XIII REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO** (ANPEd-Sul). 13. 2020. Blumenau. **Anais [...]**. Blumenau: ANPED, 2020. Disponível em http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/6212-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf Acesso em 30/07/2021.
- RISKE-KOCH, Simone; OLIVEIRA, Lilian Blanck; ZILZ, W. V.. Diversidade(s), diferença(s) e desenvolvimento: conceitos, presenças e ausências na Educação Superior. *In*: XII MOSTRA INTEGRADA DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA, 2018, Blumenau. **ANAIS DA 12ª MIPE - Volume 3 - Trabalhos da Categoria Pesquisa**. Blumenau: FURB, 2018. v. 3. p. 338-338.

- ROIG, Arturo Andrés. Pensar la mundialización desde el sur. **Huellas**: búsquedas en artes y diseño, n.2, p. 15-20, 2002. Disponível em: https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/1271/roighuellas2.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.
- ROSA, L. C. D. A alteridade e a relação pedagógica no pensamento de Enrique Dussel. **Revista Diálogo**, Canoas, n. 19, p. 131-144, jul.-dez. 2011.
- ROSA, Gilnei da. **Pluriversidad Amawtay Wasi**: Caminhos Para A Universidade Na América Latina. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2016.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **A origem da desigualdade entre os homens**. Trad. De Ciro Mioranza. São Paulo: Escala, 2017. (Coleção Grandes Obras Pensamento Universal,7).
- ROJAS, Alberto. **Presentación de la Escuela Ecueménica de Ciencias de la Religión**. Disponível em <http://www.ecumenica.una.ac.cr> Acesso em 16 de maio de 2021.
- RUIZ, Aleida Alavez. **Interculturalidad**: conceptos, alcances y derecho. México: Mesa Directiva de la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, LXII Legislatura, 2014.
- SACHS, Ignacio. **Rumo à Ecosocioeconomia**: teoria e prática do desenvolvimento. São Paulo: Editora Cortez, 2006. p. 213-242.

- SACHS, Ignacio. **Estratégias de transição para o século XXI**. Desenvolvimento e meio ambiente. São Paulo: Editora Studio Nobel, 1993.
- SACHS, Ignacio. **Rumo à Ecosocioeconomia** - teoria e prática do desenvolvimento. São Paulo: Editora Cortez, 2007.
- SACHS, Ignacio. **Desenvolvimento incluyente, sustentável e sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.
- SACRISTÁN, José Gimeno. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. *In*: ALCUDIA, Rosa (et al.). **Atenção à diversidade**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002. p. 13-38.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. *In*: SILVA, Tomás Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SALAS ASTRAIN, Ricardo. A ética intercultural. *In*: SALAS ASTRAIN, Ricardo. Ética intercultural: (re)leituras do pensamento latino-americano. São Leopoldo: Editora Nova Harmonia, 2010, p. 39-64.
- SANT'ANA, Antonio Olímpio. História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2004.

- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Epistemologias do Sul. 1. Edição. 5. Impressão. São Paulo: Editora Cortez, 2019, p. 31-83.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. 1. Ed. 5. Impressão. São Paulo: Editora Cortez, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, La hora de los invisibles. *In*: LEON.I.C. **Sumak Kawsay Buen Vivir y Cambios civilizatorios**. Quito: FEDAEPS, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. Vol 4. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 3 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. *In*: OLIVÉ, León et al. Pluralismo epistemológico. La Paz, Bolivia: Muela del Diablo Editores, Comuna, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CIDES – UMSA, 2009. p. 31-84.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma universidade Nova. Coimbra, 2008a.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do conhecimento abissal**. 2007. <https://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf> acesso 15/12/2020

- SANTOS, Boaventura de Sousa. **La sociologia de las ausencias y de las emergencias para una ecología de saberes**. Buenos Aires: Editora Clacso, 2006a.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as ciências” revisitado**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. **Introdução**: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Globalização: fatalidade ou Utopia**. Porto: Editora Afrontamento, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais. Oficina do CES n. 135, jan. 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Toward a New Common Sense: law, science and politics in the paradigmatic transition**. Nova York: Routledge, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre a ciência**. Porto: Editora Afrontamento, 1987.
- SANTOS, Milton. **A Natureza do espaço – Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4ª ed. 2. Reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

- SANTOS, Milton. Por Uma Geografia Cidadã: Por Uma Epistemologia Da Existência. **Boletim Gaúcho de Geografia** (UFRGS), Porto Alegre, nº 21 p. 7-192, agosto 1996. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38613> Acesso em 05/02/2022.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. 15. Ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2008.
- SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. *In*: SANTOS, Milton et.al. **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. 3. Ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2007. p. 13-21.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal**. 6ª Ed. São Paulo: Editora Record, 2001.
- SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**: romance. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SCHMITT, Darlan Jevaer; SASSE, Liane Kirsten; COSTA, Viegas Fernandes da. **Breve histórico da Universidade Regional de Blumenau**. Blumenau: [s. n.], 1992. Disponível em: <https://bit.ly/2PLU0tq>. Acesso em: 12 mai 2020.
- SANTOS, Milton. A Interiorização do Ensino Superior no Vale do Itajaí: Contribuições para uma História da Universidade Regional de Blumenau – FURB. *In*: SCHMITT, Darlan Jevaer, et al (orgs). **Em qualquer época, uma universidade se faz com pessoas**. Blumenau: Edifurb, 2015. p. 9-24.

SENPLADES, Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. **Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013: construyendo un Estado plurinacional e intercultural.** Quito-Ecuador: SENPLADES, 2013.

SALA Constitucional. **Pronunciamento 2023-2010.** San José, 2010. Disponível em https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/voto_2023-2010_sala_constitucional.pdf Acesso em 15 setembro de 2021.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro – 1808-1990.** São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991. Disponível em: <https://bit.ly/2ECvfeW>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira.** São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1995.

SEMESP, Instituto. Mapa do Ensino Superior no Brasil – 2020. 10ª. Ed. Disponível em <https://www.semesp.org.br/mapa-do-ensino-superior/edicao-10/download/> Acesso em 08 de julho de 2020.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade.** São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2010.

SEVEGNANI, Daniel et al. **RELATÓRIO PARCIAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA.** Território(s), Diversidade(s) e Diferença(s): Tempos/Espaços/Lugares na Educação Superior da FURB/SC, Blumenau, 2021.

- SEVERINO, ANTÔNIO Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2016.
- SIDEKUM, Antonio. Cultura e Alteridade. In: SIDEKUM, Antonio; WOLKMER, Antonio Carlos; RADAELLI, Samuel Manica. **Enciclopédia Latino-americana dos Direitos Humanos**. Blumenau: Editora Edifurb; Nova Petrópolis: Editora Harmonia, 2016. p. 144-150.
- SIEDENBERG, D. R. **Dicionário de desenvolvimento regional**. Rio Grande do Sul: Editora Edunisc, 2006.
- SILVA, José de Souza. **Construindo caminhos decoloniais para o Bem Viver Alternativas de ou alternativas ao desenvolvimento?** 2017. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/322337939_Construindo_caminhos_decoloniais_para_o_Bem_Viver_Alternativas_de_ou_alternativas_ao_desenvolvimento. Acesso em 15 jan de 2021.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo horizonte: Editora Autêntica, 1999.
- SILVA, Franklin Leopoldo e. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. **Estudos Avançados** 15 (42), 2001. p. 295-304.
- SMITH, Neil. **Desenvolvimento desigual: natureza, capital e a produção de espaço**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1988.

SPINK, P. Dialogue from a fi eld perspective. *In*: OLSSON, J; WOHLGEMUTH, L (Ed.). **Dialogue in pursuit of development**. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 2003. p. 175-188.

SOUZA, Juliana de Fátima. Educação Superior na América Latina e Caribe: panorama e perspectivas cem anos após a Reforma de Córdoba. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 3, set./dez. 2018. p. 91-122. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/9728>. Acesso em: 09 abr. 2020.

STOER, Stephen; CORTESÃO, Luiza. Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social. *In*: STOER, Stephen; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José (Orgs). **Transnacionalização da educação: Da crise da educação à “educação” da crise**. Porto: Edições Afrontamento, 2001. p. 245-275.

SITEAL, Educação Superior. **Documento de Eje Educación Superior**. UNESCO e IIEP. 2019. Disponível em https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_superior_20190525.pdf Acesso 18 setembro de 2020.

SKLIAR, Carlos B. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 24, n.º 2, jul./dez., 1999, p. 15- 32.

SOBEL, Henry I. **Construindo a paz na sociedade contemporânea**. Agosto 1996. (mimeo)

- STRECK, Danilo R.. Apresentação. *In*: STRECK, Danilo R.. (org.). **Fontes da Pedagogia latino-americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Zanini. Pensamento Pedagógico em nossa América: uma introdução. *In*: STRECK, Danilo R. (org). **Fontes da pedagogia latino-americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2014.
- STRECK, Danilo R; MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. **Fontes da Pedagogia Latino-Americana**: heranças (des)colonias. Curitiba: Editora Appris, 2019.
- TAJFEL, Henri. **Grupos Humanos e Categorias Sociais**: Estudos em Psicologia Social. Lisboa: Editora Livros Horizonte, 1982. v. 1.
- TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Instituto de Documentação, Fundação Getúlio Vargas, 1989.
- THEIS, Ivo. Cultura, Território e Desenvolvimento Desigual. *In*: OLIVEIRA, Lílian Blanck de; CECCHETTI, Elcio; CEZARO, Rosa Assunta de; RISKE-KOCH, Simone (orgs.) **Culturas e Diversidade Religiosa na América Latina**: pesquisas e perspectivas. 2. ed. - Blumenau: Editora Edifurb; São Leopoldo: Editora Nova Harmonia, 2010. p. 17-29.

- THEIS, Ivo M. Territórios contestados e desenvolvimento desigual: perspectivas e desafios para a América Latina. Org.: CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blau. **Territórios e Desenvolvimentos Contestados: diálogos, resistências e alternativas**. Série Saberes em Diálogo. Blumenau: Editora Edifurb. 2015, p. 33-60.
- THOMAZ, Omar Ribeiro. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC, 1995.
- TOMLINSON, John. **Globalization and Culture**. Chicago: Chicago University Press, 1999.
- TORRES GARCIA, Joaquín. **América invertida**. Tinta sobre papel. 22x16 cm. Uruguay, 1943. Disponível em <http://people.virginia.edu/~mav4n/salalm2016/pictures/invertida2.jpg> e <https://www.wikiart.org/pt/joaquin-torres-garcia/inverted-america-1943> Acesso em 18 junho de 2020.
- TRINDADE, Héglio. Saber e Poder: Os Dilemas da Universidade Brasileira. **Estudos Avançados** 14 (40), 2000. p. 122-133. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9550/11119> Acesso em 31/03/2020. Acesso em 31/03/2020.
- TURINO, Célio. Prefácio à edição brasileira. *In*: ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016. p. 13-17.

- UNA, Universidad Nacional. Áreas estratégicas de Conocimiento. Disponível em <http://www.una.ac.cr/index.php/acerda-de/estrategia-institucional/2012-09-10-20-52-09>. Acesso em 20 de julho de 2016.
- UNA, Universidad Nacional. **Plan de Mediano Plazo Institucional (PMPI) 2017- 2021**. Costa Rica: Universidad Nacional- Rectoría - Comisión de Planificación, 2016. 2021a. Disponível em: [https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/6819/003%20PMPI%202017-2021a \(web_opt\)-ACTUALIZADO-Imprimir.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/6819/003%20PMPI%202017-2021a%20(web_opt)-ACTUALIZADO-Imprimir.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acesso em 18/02/2021.
- UNA, Universidad Nacional. Âmbito Institucional: Principios, valores e fins. 2021b. Disponível em https://www.transparencia.una.ac.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=299&Itemid=743 Acesso 18/02/2021.
- UNA, Universidad Nacional. **Estratégia Institucional**. 2021c. Disponível em <https://www.una.ac.cr/index.php/acerda-de/estrategia-institucional/ejes-estrategicos> Acesso em 18/02/2021.
- UNA, Universidad Nacional. **Esquema de Organização**. 2021 c. Disponível em <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/8055/Esquema-de-Organizacio%cc%81nf.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 21/04/2021.
- UNA, Universidad Nacional. **Estatuto Orgánico Gaceta Extraordinaria** N.º 8-2015. Al 20 de

abril de 2015. Disponível em <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/6693/ESTATUTO-ORG%c3%81NICO-UNA-digital.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 25 de abril de 2018.

UNA, Universidad Nacional. **Reseña histórica:** UNA institución para Costa Rica. 2017. Disponível em https://www.transparencia.una.ac.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=297&Itemid=741 Acesso em 20 de julho de 2020.

UNA, Universidad Nacional. **A nova praça.** Disponível em http://www.campus.una.ac.cr/ediciones/2006/julio/2006julio_pag13b.html Acesso em 18/02/2021.

UNA, Universidad Nacional. **Infografías 2020 _ UNA em Cifras.** Disponível em <https://agd.una.ac.cr/share/s/owb8-suGRx--qqmlEZ5n7Q> Acesso em 13 04 2021.

UNA, Universidad Nacional. **Plan de estudios Bachillerato y Licenciatura en Teología con salida lateral en diplomado.** Heredia: UNA, 2012.

UNA, Universidad Nacional. **Plan de estudios de la Licenciatura en enseñanza de la religión.** Heredia: Escuela Ecueménica de Ciência de la Religión, 2013.

UNA, Universidad Nacional. **Reglamento Interno Maestría en Estudios Teológicos.** UNA e Universidade Bíblica Latinoamericana, 2013. Disponível em http://www.ecumenica.una.ac.cr/index.php?option=com_remository&Itemid=65&func=startdown&id=63 Acesso em 22/10/2021.

- UNA, Universidad Nacional. **Plan de Estudios Mestrado em Estudos Sociorreligiosos, Gêneros e Diversidades.** Heredia: Escuela EcuMénica de Ciência de la Religión, 2017.
- UNA, Universidad Nacional. **Boletíns de la Escuela EcuMénica de Ciencias de la Religión.** Heredia: Escuela EcuMénica de Ciencias de la Religión, 2011a. Número 3. Febrero, 2011.
- UNA, Universidad Nacional. **Plan Doutorado Interdisciplinar em Estudos Sociorreligiosos.** Heredia: Escuela EcuMénica de Ciência de la Religión, 2018.
- UNA, Universidad Nacional. **Estatuto Orgânico.** Heredia: UNA, 2015.
- UNA, Universidad Nacional. **Modelo Pedagógico De La Universidad Nacional.** Costa Rica: UNA, 2015b.
- UNA, Universidad Nacional. **Plan de Estudio de Enseñanza de la Religión – Licenciatura y Bachirellato –** Heredia: Escuela EcuMénica de Ciência de la Religión, 2013.
- UNA, Universidad Nacional. Escuela EcuMénica de Ciencias de la Religión. **Adecuación del plan de estudios de la carrera de licenciatura en teología.** Heredia: documento policopiado, 1981.
- UNESCO, Organização das nações unidas para educação, a ciência e a cultura. **Declaração universal sobre a diversidade cultural.** 31^a. Sessão da Conferência Geral. Paris, 2001. Disponível em http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf Acesso em 08/10/2020.

UNESCO, Organização das nações unidas para educação, a ciência e a cultura. **Convenção sobre a protecção e a promoção da diversidade das expressões culturais** 33.^a sessão. Paris, 2005. Disponível em https://unescoportugal.mne.gov.pt/images/Comunica%C3%A7%C3%A3o/convencao_sobre_a_proteccao_e_a_promocao_da_diversidade_das_expressoes_culturais.pdf Acesso em 23/04/2021

UNESCO, Organização das nações unidas para educação, a ciência e a cultura. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020** - América Latina e Caribe - Inclusão e educação para todos. Paris, UNESCO. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375582> Acesso 15 março de 2021.

UNESCO. **Coleção Ensaios**. 2011. Disponível em http://www.ecumenica.una.ac.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=71&Itemid=61 Acesso em 13 de junho de 2021.

VARINE, Hugues. **La culture des autres**. Paris: Seuil, 1976.

VENTURINI, Anna Carolina. **Ensino superior público e cortes orçamentários: discricionariedade ou discriminação?** Disponível em <https://pp.nexojornal.com.br/opinia%20o/2021/Ensino-superior-p%C3%BAblico-e-cortes-or%C3%A7ament%C3%A1rios-discricionariedade-ou-discrimina%C3%A7%C3%A3o> Acesso em 04 jan. 2022

- VERHELST, Thierry G. **O Direito à diferença** - Sul-Nor-
te: Identidades culturais e desenvolvimento. Petrópolis:
Vozes, 1992.
- VIAÑA, Jorge. Reconceptualizando La interculturalidad.
In: VIAÑA, Jorge; WALSH, Catherine; TAPIA, Luis.
Construyendo interculturalidad crítica. La Paz: Con-
venio Andrés Bello. 2010. pp. 9-61.
- VIEIRA, Roger Alves. **A formação do Ensino Superior pri-
vado em Uberlândia/MG e as experiências de seis
trabalhadores (1996-2006)**. 2012. Dissertação (Mes-
trado em História Social) – Universidade Federal de
Uberlândia, Uberlândia, 2012.
- VILLA, Mariano Moreno (dirigido por). **Dicionário de pen-
samento contemporâneo**. Tradução coordenada por
Honório Dalbosco. São Paulo: Editora Paulus, 2000.
- VILLANOVA, José (Org.). **Universidade do Brasil**. Rio de
Janeiro: Serviços dos Países S.A., 1948.
- WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniais**: práticas insur-
gentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Tomo I. Série
Pensamiento decolonial, 2012.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad**: Lu-
chas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad
Andina Simon Bolívar/ Ediciones Abya-Yala, 2009a.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia
decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU,
Vera Maria (org). **Educação Intercultural na América
Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de
Janeiro: 7Letras, 2009b. p. 12-43.

- WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa** 9, julio-diciembre, 2008. 131-152. Bogotá.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In. Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.2. 2001.p. 131-152
- WALLERSTEIN, Immanuel. As estruturas do conhecimento ou quantas formas temos nós de conhecer? *In. SANTOS, Boaventura de Sousa (org). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. 2. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006. P. 123-129.
- WARTHA, Rodrigo. **A História Inconclusa Do Vale Do Itajaí: Território, Memória E Identidade Nas Vozes Atuais Do Povo Xokleng Laklãnõ**. 2018. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018.
- WEIL, Simone. **O enraizamento**. Bauru, SP: Ed EDUSC, 2001.
- WICKERT, Tarcísio Alfonso. Terra, Ensino Religioso e Alteridade. *In: Cesar da Silva Camargo, Elcio Cecchetti, Lilian Blanck de Oliveira. (Org.). Terra e Alteridade: pesquisas e práticas pedagógicas em Ensino Religioso*. 1ed. São Leopoldo: OIKOS e Editora Nova Harmonia, 2007, v. 1, p. 01-304.

- YANCHELOVITCH, D. **The magic of dialogue**: transforming conflict into cooperation. New York: Touchstone, 2001
- ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/dialogicidade. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 130-131.
- ZHOURI, Andréa; OLIVEIRA, Raquel. Quando o lugar resiste ao espaço: Colonialidade, modernidade processos de territorialização. *In*: ZHOURI, Andréa.; LASCHEFSKI, Klemens. **Desenvolvimento e conflitos ambientais**. Belo Horizonte: UFMS, 2010. p. 439-462
- ZUBEN, N.A. Introdução. *In*: BUBER, M. **Eu e tu**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ZWETSCH, Roberto (Org.). **500 anos de invasão, 500 anos de resistência**. São Paulo: Editora Paulinas/CEDI, 1992.

**ANEXO A -
Convênio UNA e FURB**

The background features a series of overlapping, wavy lines in shades of light green, grey, and blue. The bottom right corner is decorated with a pattern of small white dots on a light green background.

<p>CONVÊNIO MARCO ENTRE UNIVERSIDAD NACIONAL (UNA), COSTA RICA e FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – (FURB) BLUMENAU – SANTA CATARINA - BRAZIL</p>	<p>CONVENIO MARCO ENTRE LA UNIVERSIDAD NACIONAL (UNA), COSTA RICA, Y LA FUNDACIÓN UNIVERSIDAD REGIONAL DE BLUMENAU (FURB) - SANTA CATARINA- BRASIL</p>
<p>Nós, ALBERTO SALOM ECHEVERRÍA, maior, casado, residente em Tres Ríos, San José, com cédula de identidade número 104430578, Doutor em Governo e Políticas Públicas, empossado pelo Conselho Universitário, em vinte e dois de junho de 2015, sessão 3.481-452, que exerce a representação judicial e extrajudicial da Universidade Nacional, de acordo com as funções previstas nos Artigos 14º da Lei N.º 5182, Lei de criação da UNA do 43º do Estatuto Orgânico da UNA, atuando na qualidade de REITOR da UNIVERSIDAD NACIONAL, denominada a seguir como "UNA", pessoa jurídica número 4000042150 e DR. JOÃO NATEL POLLONIO MACHADO, REITOR da Fundação Universidade Regional de Blumenau, CNPJ 82.662.958/0001-02, denominada a seguir como "FURB", instituída pela Lei Municipal n.º 1.557, de 24 de dezembro de 1968, reconhecida como Universidade pelo Ministério da Educação pelo Decreto Ministerial n.º 117 de 13 de fevereiro de 1986, e da estrutura administrativa estabelecida pela Lei Complementar Municipal n.º 743, de 19 de março de 2010, é uma entidade jurídica de direito público e membro da administração indireta Pública na cidade de Blumenau, na forma de Autarquia Municipal sob regime especial, adiante concordamos em assinar a presente Convênio.</p>	<p>Nosotros, ALBERTO SALOM ECHEVERRÍA, mayor, casado, vecino de Tres Ríos, San José, con cédula de identidad número 104430578, Doctor en Gobierno y Políticas Públicas, juramentado por el Consejo Universitario el veintidós de junio del 2015, sesión 3.481-452, quien ejerce la representación judicial y extrajudicial de la Universidad Nacional, según las funciones dispuestas en los artículos 14 de la Ley N.º 5182, Ley de Creación de la UNA y 43 inciso j del Estatuto Orgánico de la UNA, actuando en calidad de RECTOR de la UNIVERSIDAD NACIONAL, denominada en lo sucesivo como "UNA", cédula de personería jurídica número 4000042150, y DR. JOÃO NATEL POLLONIO MACHADO, el RECTOR de la Fundación Universidad Regional de Blumenau, CNPJ 82.662.958/0001-02, denominada en lo sucesivo como "FURB", creada por la Ley Municipal n.º 1.557, del 24 de diciembre de 1968, reconocida como Universidad por el Ministerio da Educación según Decreto Ministerial n.º 117 del 13 de febrero de 1986, de estructura administrativa establecida por la Ley Complementar Municipal n.º 743, del 19 de marzo de 2010, es una entidad jurídica de derecho público en la ciudad de Blumenau y miembro de la administración indirecta Pública, según la figura de Autarquía Municipal bajo régimen especial, en adelante acordamos suscribir el presente convenio.</p>
<p>CONSIDERANDO QUE</p> <p>1. A UNA e a FURB propõe-se a elevar o nível de articulação com as diversas instituições nacionais e internacionais, a fim de dinamizar e melhorar o trabalho institucional.</p>	<p>CONSIDERANDO QUE</p> <p>1. La UNA y la FURB se ha propuesto elevar el nivel de vinculación con las diversas instituciones nacionales e internacionales, a fin de dinamizar y mejorar el quehacer institucional.</p>



Pg 1 of 7

<p>2. A UNA e a FURB estão unidas por interesses e objetivos comuns nas áreas dos campos acadêmicos e culturais.</p> <p>3. Ambas as instituições estão interessadas em promover e na cooperação, a fim de favorecer a promoção e o desenvolvimento científico e tecnológico, bem como a aplicação prática do conhecimento para o bem da sociedade.</p>	<p>2. La UNA y la FURB se encuentran unidas por una comunidad de intereses y objetivos en los campos académicos y culturales.</p> <p>3. Ambas instituciones están interesadas en promover y la cooperación, con el fin de favorecer la promoción y el desarrollo científico y tecnológicos, así como la aplicación práctica del conocimiento para el bien de la sociedad.</p>
<p style="text-align: center;">POR TANTO</p> <p>Ambas as partes concordam em assinar o presente Convênio Marco de Cooperação que registrá pelas seguintes cláusulas:</p>	<p style="text-align: center;">POR TANTO</p> <p>Ambas partes acuerdan suscribir el presente siguiente Convenio Marco de Cooperación que se registrá por las siguientes cláusulas:</p>
<p>PRIMEIRA: OBJETIVO</p> <p>Promover o desenvolvimento de ações e projetos nas áreas de interesse comum, especialmente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. no desenvolvimento de projetos de pesquisa. 2. na organização e implementação de atividades acadêmicas, tais como cursos, conferências, simpósios, seminários e outros. 3. no intercâmbio e a cooperação em projetos culturais de interesse mútuo. 4. no intercâmbio de estudantes e docentes. 	<p>PRIMERA: OBJETIVO</p> <p>Promover el desarrollo de acciones y proyectos en áreas de interés común, especialmente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En el desarrollo de proyectos de investigación. 2. En la organización e implementación de actividades académicas, tales como cursos, conferencias, simposios, seminarios y otras. 3. En el intercambio y colaboración en proyectos culturales de interés mútuo. 4. En el intercambio de estudiantes y de personal académico.
<p>SEGUNDA: FINANCIAMENTO</p> <p>Ambas instituições comprometem-se para o desenvolvimento do presente Convênio Marco dentro de suas possibilidades na busca de fontes de financiamento adequadas.</p> <p>Da mesma forma, as instituições subscreventes acordam em desenvolver, em</p>	<p>SEGUNDA: FINANCIAMIENTO</p> <p>Ambas instituciones se comprometen para el desarrollo del presente Convenio Marco dentro de sus posibilidades a la búsqueda de fuentes apropiadas de financiamiento.</p> <p>De igual forma, las instituciones suscribientes acuerdan desarrollar, en colaboración</p>

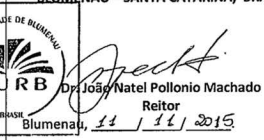
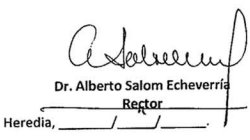
naive

colaboração recíproca, todas as outras ações que possam ser de interesse para ambas as partes no futuro.	recíproca, todas aquellas otras acciones que en el futuro puedan interesar a ambas Partes.
TERCEIRA: FORMAS DE IMPLEMENTAÇÃO	TERCERA: FORMAS EJECUCIÓN
Para a formalização de acordos que levam à realização de qualquer uma das atividades mencionadas na cláusula Primeira, as partes propõem a celebração de Convênios Específicos em temas que são de interesse para ambas as instituições, indicando claramente pelo menos os seguintes aspectos: objetivos gerais e específicos, Unidades ou instâncias universitárias envolvidas e local de realização, responsáveis diretos pela execução ou de gestão e de controle do pactuado, endereço para o qual as notificações, as atividades que serão desenvolvidas, resultados esperados e recursos aportados pela UNA e a FURB, vigência e cronograma de execução ou prazos de vencimento, fonte de financiamento ou dotação orçamentaria dos recursos que serão usados para a execução do que foi acordado, entre outros. Para assinatura dos ditos Convênios Específicos, deverão ser devidamente aprovados pelos órgãos correspondentes na UNA e na FURB, respeitando em todos os casos, as orientações gerais contidas no presente Convênio Marco.	Para la formalización de los acuerdos que conlleven a la realización de cualquiera de las actividades citadas en la Cláusula Primera, las partes propondrán la celebración de Convenios Específicos en temas que sean de interés para ambas instituciones, indicando con claridad al menos los siguientes aspectos: objetivos generales y específicos, Unidades o instancias universitarias involucradas y lugar de ejecución, responsables directos de la ejecución o administración y control de lo pactado, domicilio al que deben dirigirse las notificaciones, actividades que se desarrollarán, productos esperados y recursos aportados por la UNA y la FURB, vigencia y cronograma de ejecución o plazos de vencimiento, fuente de financiamiento o ubicación presupuestaria de los recursos que se utilizarán para la ejecución de lo acordado, entre otros. Dichos Convenios Específicos para ser suscritos, deberán ser debidamente aprobados por las instancias correspondientes en la UNA y FURB, respetando en todo caso los lineamientos generales contenidos en el presente Convenio Marco.
QUARTA: ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO ACADÊMICA	CUARTA: SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN ACADÉMICA
Ambas as instituições se comprometem a proporcionar acompanhamento e avaliação periódicas das atividades que se desenvolvam no âmbito deste instrumento. Espera-se conhecer os avanços, reorientar processos e incorporar os ajustes necessários que garantam a efetividade, satisfação dos usuários, a atualização e a excelência das atividades acadêmicas realizadas como parte do serviço.	Ambas instituciones se comprometen a brindar seguimiento y evaluación periódica a las actividades que se desarrollen en el marco del presente instrumento. Se espera conocer los avances, reorientar procesos e incorporar los ajustes necesarios que aseguren la efectividad, satisfacción de los usuarios, actualización y la excelencia de las actividades académicas desarrolladas como parte de este servicio.



<p>QUINTA: COORDENAÇÃO</p> <p>A coordenação do presente instrumento estará a cargo dos escritórios de Relações Internacionais de ambas as instituições.</p>	<p>QUINTA: COORDINACIÓN</p> <p>La coordinación del presente instrumento estará a cargo de las Oficina de Cooperación Internacional de ambas instituciones.</p>
<p>SEXTO: COMUNICAÇÕES E NOTIFICAÇÕES</p> <p>Qualquer notificação, solicitação, relatório ou outra comunicação enviada por qualquer das Partes nos termos deste instrumento, deve ser na forma escrita para o seguinte domicílio legal.</p>	<p>SEXTA: COMUNICACIONES Y NOTIFICACIONES</p> <p>Cualquier notificación, solicitud, informe otra comunicación presentada por cualquiera de las Partes bajo este instrumento, se hará de forma escrita al siguiente domicilio legal.</p>
<p>UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU</p> <p>Reitoria Rua Antônio da Veiga, 140 Blumenau, Santa Catarina – BRAZIL CEP 89030-903 Teléfono: + 55 47 3321 0318 Correo electrónico: reitoria@furb.br</p>	<p>UNIVERSIDAD NACIONAL</p> <p>Dr. Alberto Salom Echeverría Rector Apdo. Postal: 86-3000 Heredia Teléfono: 2277-3902 / 2277-3100 Fax: 2237-7593 Correo electrónico: rectoria@una.cr</p>
<p>CON CÓPIA</p>	
<p>FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU (FURB) Coordenadoria de Relações Internacionais Rua Antônio da Veiga, 140 Blumenau, Santa Catarina – BRAZIL CEP 89030-903 Teléfono: + 55 47 3321 0214 Correo electrónico: cri@furb.br</p>	<p>M.Sc. Randall Arce Alvarado Director Oficina de Cooperación Técnica Internacional Heredia Apdo. Postal: 86-3000 Heredia Tel. 2277-3061 Fax: 2277-3056 Correo electrónico: gcti@una.cr</p>
<p>No entanto, a coordenação das ações específicas, será feita de acordo com o que o efeito é definido como as convenções específicas.</p>	<p>No obstante, la coordinación de acciones específicas, se realizará según lo que al efecto se establezca en los Convenios Específicos.</p>
<p>SÉTIMA: PROPRIEDADE INTELECTUAL</p> <p>A titularidade dos direitos de propriedade intelectual decorrentes sob o presente Convenio, reger-se-ão em conformidade com as disposições da Lei Nº 8039 dos Procedimentos de Observância dos Direitos de Propriedade Intelectual, a Lei dos Direitos Autorais e Direitos Conexos, Nº 6683, Lei de</p>	<p>SÉTIMA: PROPIEDAD INTELECTUAL</p> <p>La titularidad de los derechos de propiedad intelectual que surjan al amparo del presente convenio, se regulará de conformidad con lo establecido en la Ley Nº 8039 de Procedimientos de Observancia de los Derechos de Propiedad Intelectual, la Ley de Derechos de Autor y Derechos Conexos Nº</p>

raw

compensação econômica por isso.	económica por ella.
DÉCIMA SEGUNDA: VIGÊNCIA O presente Convênio Marco terá uma vigência de cinco anos, a partir de sua assinatura, sem a prorrogação automática. No caso de que este instrumento seja modificado, assim como no caso finalização por vencimento do prazo, os projetos e atividades que estejam sendo executados poderão continuar até à sua conclusão normal, se as partes de comum acordo por escrito não dispuserem de outra forma. A qualquer momento o presente instrumento de cooperação pode ser modificado por acordo mútuo das partes contratantes.	DÉCIMA SEGUNDA: VIGENCIA El presente Convenio Marco tendrá una vigencia de cinco años, contados a partir de su firma, sin prórroga automática. En caso de que el presente instrumento sea modificado, así como en el caso de finalización por vencimiento del plazo, los proyectos y actividades que se estén ejecutando podrán continuar hasta su normal finalización, si las partes por mutuo acuerdo por escrito no disponen lo contrario. En cualquier momento el presente instrumento de cooperación podrá ser modificada por mutuo acuerdo de las Partes contratantes.
DÉCIMA TERCEIRA: NORMAS SUPLEMENTARES Em o não previamente expressado neste instrumento de cooperação, regirá, as normas internas suplementares de cada instituição, as leis aplicáveis e princípios gerais que regem o ordenamento jurídico administrativo. Na fé do anterior que é a nossa plena satisfação os representantes assinam dois exemplares, em espanhol e em Português de um mesmo teor e efeito. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – SANTA CATARINA, BRAZIL	DÉCIMA TERCERA: NORMAS SUPLETORIAS En lo no previo expresamente en presente instrumento de cooperación, regirá supletoriamente la normativa interna de cada institución, las leyes aplicables y los principios generales que rigen el ordenamiento jurídico administrativo. En fe de lo anterior que es de nuestra plena satisfacción los representantes firman dos ejemplares, en español y en portugués de un mismo tenor y efecto. UNIVERSIDAD NACIONAL - COSTA RICA
 <p>Dr. João Netei Pollonio Machado Reitor Blumenau, 11 / 11 / 2015</p>	 <p>Dr. Alberto Salom Echeverría Rector Heredia, ___ / ___ / ___</p>

Paracer Jurídico
Nº 353 / 15

Ana Paula Kalbusch Soares
PROFESSORA - OAB/RSC 19.310





PUBLICACIONES
UNIVERSIDAD NACIONAL

Este libro fue diseñado en el 2024 en el Programa de Publicaciones e Impresiones de la Universidad Nacional, consta una versión en PDF Interactivo para lectura en dispositivos electrónicos.

4976-24-PUNA



UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA