
A (de)colonialidade do saber: uma análise a partir da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)

TCHELLA FERNANDES MASO*

LEILA YATIM**

Resumo

Dadas as inquietações como docentes e discentes na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), objetivamos com este artigo apresentar o debate sobre a Universidade em sua condição moderna e colonial. Tendo em vista a excepcionalidade desse projeto de Instituição de Ensino Superior (IES) no Brasil, de caráter temático e internacional, é fundamental refletir sobre sua constituição, seus desafios e possibilidades. Para tal, realizamos uma revisão documental e bibliográfica sobre o projeto da Universidade. Além disso, baseamo-nos nas experiências vivenciadas na instituição e na leitura oferecida pelas perspectivas críticas à colonialidade, com uma orientação latino-americanista de superação do eurocentrismo. Defendemos a intensificação de um projeto decolonial na Universidade e os horizontes para a construção desse caminho. Adotamos uma perspectiva condizente com a formulação teórico-metodológica que se pretende pós-positivista, antinaturalista, reflexivista e interpretativista.

Palavras-chave: Modernidade. Colonialidade. Universidade. América Latina. Interculturalidade.

* Professora assistente da área de Relações Internacionais da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestre em Relações Internacionais, 2011, pela Universidade de Brasília (UNB).

** Mestranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteira pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Introdução

*[...]Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.
(BARROS, 2010, p. 47)*

A política externa pode ser definida como “todas as relações de ‘Outricidade’, de práticas de diferenciação, ou de modos de exclusão que constituem seus respectivos objetos como ‘estranhos’” (CAMPBELL, 1990 *apud* RESENDE, 2010, p. 63). Em tal apropriação, a política externa torna-se pedra angular da própria construção da ideia/identidade de América Latina, uma vez que orienta-se por relações de alteridade. Por extensão, as políticas educacionais, assim como as políticas externas, constroem a ideia do que é estrangeiro, externo e diferente – o Outro. Levando em conta que, na história do continente latino-americano, “Colombo descobriu a América, mas não os americanos” (TODOROV, 1993, p. 47), refletir sobre essas políticas relaciona-se com o debate sobre a construção de identidades e a possibilidade de verificar na América Latina uma totalidade na tessitura de novas bases de saber e poder.

A Universidade na América Latina, dando sequência ao modelo europeu de formação do conhecimento, articulada aos interesses de grupos específicos e de segmentação do saber, gerou uma ciência atrofiada no que se refere, dentre outros elementos, à comunicação com a sociedade/povo. A centralidade adquirida pela racionalidade cognitivo-instrumental, presente nas universidades em geral, assumiu caráter perverso nas instituições de ensino superior na América Latina. Isso porque a hegemonia de uma epistemologia naturalista gerou um conhecimento colonizado, que responde a questões que não são diretamente correlatas aos desafios dos povos latino-americanos. Tal espectro reforça, ainda

mais, o caráter inovador da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), que contém como pilares a efetivação de um saber interdisciplinar, por meio da vivência intercultural e do plurilinguismo.

A fim de responder à problemática da produção/reprodução de conhecimento em contextos pós-coloniais, o intuito com o artigo é debater o projeto de universidade no horizonte da crítica e superação da colonialidade na América Latina. As ideias aqui apresentadas foram alimentadas nos (quase) dois anos de vivência na Unila, de uma docente e uma discente da graduação em Relações Internacionais e Integração¹.

O artigo está dividido em três seções, as quais versam sobre as seguintes temáticas: o modelo moderno/colonial da universidade no Ocidente; o projeto da Unila e a análise crítica e propositiva sobre a construção de uma universidade *decolonial*². As proponentes investem na possibilidade de integrar interesses voltados para ação coletiva – prática, ética e reflexiva – situada na crença de “Descolonizar as universidades para contribuir com a luta para a descolonização do poder” (GENTILI, 2008, p. 118). Logo, esperam lançar luz a elementos de transformação da universidade, em seu cotidiano. No entanto, não se pode perder de vista a contingência e a incipiência do relato aqui apresentado, que pretende meramente lançar palavras sobre silêncios, desafio, poeticamente descrito por Manoel de Barros, citado na nota de entrada.

A universidade e sua condição moderna/colonial

*Las universidades han sido a la vez
los talleres de la ideología y los templos de la fe.*
(WALLERSTEIN, 2006, p. 72)

¹ Como visitante da Unila (2011-2013), a docente atuou na área de Relações Internacionais, com formação nesse campo do conhecimento e ênfase no estudo de novas agendas e epistemologias alternativas. Seu engajamento orienta-se na construção de bases autônomas para a formação do conhecimento nas Relações Internacionais, que deve concretizar-se de maneira prática e propositiva na realidade e no pensamento latino-americanos. Tal anseio deriva, em grande medida, do seu vínculo com organizações da sociedade civil engajadas na reordenação do poder em suas múltiplas facetas, como a Via Campesina, a Marcha Mundial das Mulheres, a Assembleia Popular, dentre outras. A discente vivenciou a universidade entre 2010 e 2013, foi da primeira turma de Relações Internacionais e Integração, sendo já bacharel por outra instituição. Atualmente, estuda educação no programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Unioeste.

² Como explica Walsh² (2013, p. 3), “suprimir la ‘s’ [...] pretende marcar una distinción con el significado en castellano del ‘des’ y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un *estado nulo* de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir,

transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar 'lugares' de exterioridad y construcciones alter(n)ativas. (Grifo nosso)

A partir da segunda metade do século XX, disseminaram-se interpretações acerca da crise do saber científico e sua institucionalização monolítica no espaço da universidade. Autores como Foucault (1977), Lyotard (2011), Bordieu e Passeron (1970), em diferentes matizes, destacaram a destituição de hierarquias estruturantes desestabilizando a autoridade circundante à ciência moderna e seus lugares, além de descortinar o capital simbólico condicionante das relações de poder aí instituídas.

Segundo Lyotard (2011), duas narrativas funcionais acerca da universidade perpassam a modernidade. A primeira diz respeito à crença de que a universidade deveria prover conhecimentos úteis vinculados ao progresso das nações. A segunda deposita nessa instituição a missão de formar os “líderes espirituais da nação” (CASTRO-GOMÉZ, 2007, p. 81), referenciada, por exemplo, no eurocentrismo³ e elitismo presentes no ensaísmo latino-americano característico do fim do século XIX:

Quando um certo conceito vulgarizado de educação, profundamente falso, que a julga subordinada exclusivamente ao fim utilitário, empenha-se, através desse utilitarismo e de uma especialização prematura, em mutilar a integridade natural dos espíritos, e aspira a banir do ensino qualquer elemento desinteressado e ideal, não atenta suficientemente ao perigo de preparar para o futuro espíritos estreitos [...]. (RODÓ, 1991, p. 27)

Ambas as narrativas de cunho moral e utilitário possuem consequências semelhantes na constituição da universidade (CASTRO-GOMÉZ, 2007): sua estrutura arbórea e seu lócus privilegiado na produção de conhecimento. Dividida em faculdades, departamentos, disciplinas e especialidades, essa instituição legitima hierarquias e constrói fronteiras epistêmicas inaptas ao diálogo de saberes. No mesmo sentido, ao legitimar o conteúdo científico, construído com rigor metódico – na maioria das vezes com cunho positivista, empiricista e naturalista –, silencia-se sobre outras cosmovisões, o que gera invisíveis, exterioridades destituídas do

³ “Por eurocentrismo entendemos tanto un proceso histórico como una forma de operar intelectualmente y de construir nuestra realidad social. Dussel se ha esforzado por mostrar cómo se dio el proceso mediante el cual Europa pasó de ser, en el siglo XVI, el patio trasero de los sistemas interregionales vigentes en el momento, para convertirse en el centro del nuevo sistema-mundo forjado a partir de la conquista de América.” (GARCÉS, 2007, p. 219-220)

“Universo que a própria concepção de inclusão considera como OUTRO”. (SANTOS, 2007, p. 71)

A condição pós-moderna empreende, no entanto, um colapso dos metarrelatos que serviram para produzir e organizar os conhecimentos em momentos anteriores (CASTRO-GOMÉZ, 2007). Como apresenta Santos (2008), a universidade se encontra na berlinda: sociedade e Estado sentem-se insatisfeitos com sua rigidez funcional e organizacional e sua irredutibilidade em relação às pressões externas. O pesquisador ressalta que passam a ser atribuídas múltiplas funções à universidade, com privilégio do conteúdo utilitário e produtivista em detrimento do seu papel de disseminação de cultura – leia-se “alta cultura”, como pretendiam as do século XIX, tendo como modelo a universidade de Humboldt (SANTOS, 2008). Tais fins tornaram-se incompatíveis entre si, associados à expansão das instituições de educação superior e sua vinculação às necessidades de transformação do capitalismo. É nesse sentido que Lander (2005) menciona a fundação de uma ciência neoliberal, aquela que presta serviço às grandes empresas – financiadoras das pesquisas –, gerando o *ethos* de um capitalismo acadêmico (KRIMSKY, 2003 *apud* LANDER, 2005), subsidiado por um contexto de economia do conhecimento.

A tensão na universidade identifica-se como uma crise de hegemonia, legitimidade e institucionalidade (SANTOS, 2008), que pode ser exemplificada na metáfora da instituição como um “supermercado de bens simbólicos e culturais”⁴ (CHAUI, 2001, p. 112). Nessa lógica, “a produtividade [da universidade] seria improdutivo, em si, e produtiva apenas em relação a outra coisa, o capital propriamente dito” (CHAUI, 2001, p. 113). Isso porque não há produção nos supermercados – como em fábricas ou bolsas de valores –, mas circulação e distribuição de mercadorias (CHAUI, 2001). Logo, a universidade não é o espaço da produção em si mesma, de conhecimentos úteis ou morais, perde, portanto, sua hegemonia conquistada desde a Idade Média perante outros espaços⁵.

⁴ Chauí (2001) utiliza tal metáfora para questionar os discursos de modernização, ancorados na produtividade, das universidades brasileiras em oposição ao avanço da democracia. Nossa utilização da metáfora construída pela autora busca de forma livre ampliar os referenciais por ela definidos.

⁵ Como menciona Lander (2005), a Microsoft, por exemplo, torna-se uma instituição de produção de conhecimento. E, como ela, outras empresas destinam-se a construir conhecimentos capazes de se tornarem mercadorias com elevado valor agregado.

Além disso, “se a universidade é um supermercado, então, nela entram os felizes consumidores, ignoram todo o trabalho contido numa aula [...], numa tese, num livro” (CHAUI, 2001, p. 112-113). Nessa perspectiva, não apenas o tipo de conhecimento exigido das instituições de ensino superior altera-se (crise de hegemonia), mas também o grupo social a que se destina (SANTOS, 2008). As tentativas de incorporação de demandas da sociedade – “da cultura de massas, da formação profissional, da investigação aplicada e da extensão à comunidade” (SANTOS, 2008, p. 211-212) – são limitadas, assim como a inclusão de grupos anteriormente excluídos (crise de legitimidade). Em detrimento da democracia e da igualdade social, o elitismo característico da Universidade moderna abre espaço para o consumo, não representando, portanto, a mobilidade social esperada por grupos desfavorecidos. Por fim, a universidade tem sua autonomia relativizada (crise institucional), uma vez que o *produto* por ela circulado perde seu caráter hegemônico, torna-se difuso e passível de avaliação – por parte da sociedade e do Estado em termos de qualidade e eficácia –, com tendências à desvalorização daqueles preceitos dissonantes da lógica empresarial. (SANTOS, 2008)

Cabe destacar, ainda, acerca da crise da Universidade, o papel regulatório – e não emancipatório – assumido por essa instituição na modernidade ao privilegiar o paradigma de conhecimento que separa as esferas da razão (LANDER, 2005; SANTOS, 2008). Ao subvalorizar as racionalidades estético-expressivas e moral-práticas, as instituições de educação superior aderiram a um modelo de racionalidade cognitivo-instrumental⁶, a qual possui “correspondência específica com o princípio do mercado”. (SANTOS, 2008, p. 77)

As críticas geradas pela condição pós-moderna abalaram as narrativas acerca da Universidade e seu papel na sociedade e para o Estado, uma vez que deflagraram o caráter performático do conhecimento e sua capacidade de gerar efeitos de poder (CASTRO-

⁶ Sobre as consequências da hegemonia da racionalidade instrumental na modernidade, cf. Horkheimer (2002).

GOMÉZ, 2007). No entanto, é com base no grupo Colonialidade/Modernidade⁷ que a Universidade na América Latina é analisada de forma destacada, como herança colonial e “reprodutora de uma visão de mundo formulada a partir das perspectivas hegemônicas do Norte”. (LANDER, 2000, p. 65 *apud* CASTRO-GOMÉZ, 2007, p. 79, tradução nossa)

Partindo do pressuposto de que a colonialidade é constitutiva da modernidade, a realização do projeto europeu de encobrimento do mundo (outro) marca o início desse processo: 1492. Apesar das independências políticas das ex-colônias – primeiro na América Latina e, posteriormente, nos continentes africano e asiático –, a condição colonial se perpetua. Como explicam representantes do grupo,

nosotros partimos, en cambio, del supuesto de que la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estados-nación en la periferia. Asistimos, más bien, a una *transición del colonialismo moderno a la colonialidad global*, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial. (CASTRO-GOMÉZ; GROSGOQUEL, 2007, p. 13, grifos do autor).

A colonialidade global é estruturada de forma triangular nas interfaces do poder, saber e ser. Para compreender sua presença na Universidade, como reprodutora de conhecimento, é necessário acessar algumas dessas facetas que diferem colonialidade e colonialismo. Segundo Restrepo e Rojas (2010, p. 15),

la colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo [que el colonialismo] que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas,

⁷ Nomeado por Arturo Escobar em 2002, o grupo Modernidade/Colonialidade, formado em sua maioria por intelectuais latino-americanos próximos de I. Wallerstein, defende a construção alternativa à modernidade eurocêntrica (OLIVEIRA; CANDAU, 2013). Seus principais representantes são E. Dussel, A. Quijano, R. Grosfoguel, C. Walsh, N. Maldonado-Torres e A. Escobar. (OLIVEIRA; CANDAU, 2013)

posibilitando la re-producción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados.

Definida como “epistemicida” (SANTOS, 2007), a ciência moderna/colonial produziu um modelo único, universal e objetivo, tendo como referência a Europa (OLIVEIRA; CANDAU, 2013). Portanto, excluiu outros saberes e outras formas de interpretar o mundo, desautorizando epistemologias da periferia do Ocidente – exclusão levada a cabo pela estrutura arbórea da Universidade (CASTRO-GOMÉZ, 2007). Tal colonialidade do saber⁸ é representada na geopolítica do conhecimento, a partir da qual a razão, a verdade e a ciência são atributos possíveis nas – e das – metrópoles, cabendo aos territórios (ex) coloniais e seus sujeitos o *status* de objetos, classificados como populares, leigos, naturais, ignorantes, sem lei. (SANTOS, 2007)

⁸ “[...] se puede afirmar que con la noción de colonialidad del saber se pretende resaltar la dimensión epistémica de la colonialidad del poder; se refiere al efecto de subalternización, folclorización o invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las modalidades de producción de ‘conocimiento occidental’ asociadas a la ciencia convencional y al discurso experto.” (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 136)

⁹ “[...] podemos afirmar que la colonialidad del ser refiere a la dimensión ontológica de la colonialidad del poder, esto es, la experiencia vivida del sistema mundo moderno/colonial en el que se inferioriza deshumanizando total o parcialmente a determinadas poblaciones, apareciendo otras como la expresión misma de la humanidad.” (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 156)

[...] no es de sorprender la afición de los agentes coloniales de apagar la luz y, a la vez, de imponer y moldear una racionalidad fundada en binarismos dicotómicos — hombre/naturaleza, mente/cuerpo, civilizados/bárbaros, etc. — y en las ideas de ‘raza’ y ‘género’ como instrumentos de clasificación jerárquica y patrones de poder (WALSH, 2012, p. 26).

Nesse emaranhado entre poder e saber opera também a colonialidade do ser⁹. A destituição da existência, da condição de humanidade dos outros não europeus: a exterioridade negada. Na bula papal de 1537 afirmou-se que os índios eram humanos, uma vez que desejavam “ardentemente” a fé católica (PAULO III, 1537 *apud* SANTOS, 2007, p. 75). Tal representação denota o genocídio existencial que referenciou a destituição de identidades no colonialismo, com consequências vigentes na atualidade, como

os currículos e as disciplinas centrados na história europeia como se essa fosse universal.

A colonialidade do saber e o racismo epistêmico sedimentam-se nas universidades. Seja por meio dos currículos, disciplinas e estruturas: o conhecimento é eurocêntrico, monolítico e segue negando exterioridades. Diante de tais condicionantes, é possível decolonizar a Universidade? Para Castro-Gómez (2007), somente um projeto de favorecimento da transdisciplinaridade¹⁰ e da transculturalidade¹¹ é representativo de “posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir” (WALSH, 2013, p. 3) na colonialidade no contexto da Universidade. No entanto, existem transições e alternativas possíveis, construídas com base no diálogo de saberes¹², enquanto não obtemos tal “utopia pluriversa”. (DUSSEL, 2005, p. 18)

O projeto da Unila

Criada pelo Projeto de Lei n. 2878/2008 (BRASIL, 2008), a Unila está sediada na cidade de Foz do Iguaçu-PR e iniciou suas atividades acadêmicas no segundo semestre de 2010. A escolha de sua localização geográfica não é mera coincidência, mas simbólica, uma vez que se encontra em uma região trinacional, marcada fortemente pela diversidade étnica e cultural, realidade que vai ao encontro da proposta de uma universidade que se pretende *una y diversa*, resgatando a identidade e o passado comum capaz de unir um continente sem, no entanto, negligenciar as heterogeneidades que colorem a América Latina.

Antes de discorrermos sobre o projeto Unila, apresentaremos alguns dados sobre a instituição. Seu atual reitor é Josué Modesto dos Passos Sobrinho. Com o intuito de atingir 10 mil alunos em 2020, atualmente a universidade conta com aproximadamente 1.200 alunos, oriundos de 11 países da América Latina. No que diz respeito ao corpo docente, em 2012 o número de docentes era 23¹³.

¹⁰ “A diferencia de la interdisciplinariedad (concepto surgido en los años cincuenta del siglo pasado), la transdisciplinariedad no se limita a intercambiar datos entre dos o más disciplinas, dejando intactos los “fundamentos” de las mismas. Por el contrario, la transdisciplinariedad afecta el quehacer mismo de las disciplinas porque incorpora el principio del *tercio incluído*.” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 86)

¹¹ “[...] considero que el avance hacia una universidad transdisciplinaria lleva consigo el tránsito hacia una *universidad transcultural*, en la que diferentes formas culturales de producción de conocimientos puedan convivir sin quedar sometidos a la hegemonía única de la *episteme* de la ciencia occidental.” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 87)

¹² “¿Cómo es posible, entonces, un diálogo de saberes? De acuerdo con lo dicho hasta el momento, la respuesta no puede ser sino una: el diálogo de saberes sólo es posible a través de la *decolonización del conocimiento* y de la *decolonización de las instituciones productoras o administradoras del conocimiento*. Decolonizar el conocimiento significa descender del punto cero y hacer evidente el lugar desde el cual se produce ese conocimiento.” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 88)

¹³ No entanto, cabe ressaltar que há dois concursos públicos para docentes em andamento, além dos que foram já realizados, mas os docentes ainda não haviam sido convocados. As informações são de 2012. (TRÊS anos de criação, 2013. Disponível em: <<http://unila.edu.br/noticias/tr%C3%AAs-anos-cria%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

Atualmente, os recursos da Unila são oriundos do Governo Federal brasileiro. Segundo informações de 2012, “o orçamento aprovado pelo Ministério de Educação foi de R\$ 131 milhões, sendo que aproximadamente R\$ 70 milhões tem como destino a construção do *campus* da instituição” (PERGUNTAS..., 2012). Os outros Estados latino-americanos não financiam a universidade, uma vez que sua base jurídica, como mencionado, é brasileira.

A Unila representa um projeto inovador no rol das IES, uma vez que ao aportar a temática da integração latino-americana no cerne da sua constituição, a instituição tece uma proposição diferencial à educação superior. Segundo seus idealizadores, a educação superior deve comprometer-se com o “destino das sociedades latino-americanas” (IMEA, 2009), construindo, por meio do conhecimento e da cooperação solidários, valores que admitam a efetivação de uma identidade comum em um continente transpassado pela diversidade, como se verifica no projeto de lei que deu origem à universidade:

Art. 2º A UNILA terá como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no MERCOSUL. [...]. § 2º Os cursos ministrados na UNILA serão, preferencialmente, em áreas de interesse mútuo dos países da América Latina, sobretudo dos membros do MERCOSUL, com ênfase em temas envolvendo exploração de recursos naturais e biodiversidades transfronteiriças, estudos sociais e lingüísticos regionais, relações internacionais e demais áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento e a integração regional. (BRASIL, 2010).

Além de seu projeto inovador como instituição de ensino superior, a universidade representa, também, uma inovação no que

diz respeito aos processos de integração regional, que tradicionalmente são construídos pelo viés econômico – e comercial em especial – por meio da conformação de blocos econômicos regionais (CORAZZA, 2010). O cerne do processo de integração a partir da Unila é o conhecimento. (TRINDADE, 2008)

Mencione-se que as ondas que permeiam a integração latino-americana, desde o século XIX, parecem encontrar na atual conjuntura internacional terreno fértil para seu aprofundamento (SOUZA, 2012). Por conseguinte, a diversidade de iniciativas integracionistas no espaço latino-americano na última década – Unasul, IIRSA, Celac, Alba¹⁴, etc. – é um fenômeno que merece ser estudado com cautela, uma vez que carecemos ferramentas analíticas que possibilitem uma profunda reflexão, desconstrução e desenvolvimento da materialidade de tais projetos – parafraseando o comentário de Castro (2005), as disciplinas estão se transformando “não só porque o *logos* não é mais o que foi, mas porque o *anthropos* não será mais o que é”. Nesse contexto, a Unila torna-se fulcral: no estabelecimento de agendas de estudo pertinentes à realidade, articuladas por epistemologias alternativas e na tessitura da identidade latino-americana.

No que se refere à política externa brasileira, a criação da Unila também representou importante inovação. Ao investir material e subjetivamente nessa instituição, o Brasil demonstrou interesse em voltar-se para os países vizinhos, os quais possuem uma herança histórica comum: a colonização europeia/ocidental. Essa herança é considerada um dos pontos de partida na construção de uma identidade latino-americana e na promoção da integração da região:

Não precisa negar o passado, mas procurar encontrar nele, na história comum, a unidade futura que se procura construir. Para se alcançar o objetivo pretendido, precisa-se conhecer o que se é. A identidade e a diversidade culturais são inseparáveis. A diversidade cultural, ou a cultura da diversidade, implica antes de tudo o direito de ser diferente. Mas reconhecer as diferenças

¹⁴ União de Nações Sul-Americanas (Unasul); Iniciativa para a Integração da Infraestrutura Sul-Americana (IIRSA); Comunidade de Estados Latino-Americanos e Caribenhos (Celac); Aliança Bolivariana para os Povos da *Nuestra America* (Alba).

não significa querer perpetuá-las, e sim buscar os pontos de convergência para construir a unidade. Para além e através das diferenças da superfície, pode-se buscar e certamente encontrar a unidade profunda. (CORAZZA, 2010, p. 87)

Esse direcionamento da política externa brasileira em olhar para o lado e encontrar semelhanças constitui um fato que pode significar um importante passo na reestruturação dos laços não somente entre os Estados latino-americanos, mas, principalmente, entre povos e suas convergências, redefinindo identidades e sinas – como apresenta Gentili (2008), refundar a Universidade é um passo importante na reconfiguração das sociedades.

Em sentido tradicional, o ensino superior responde à demanda de formar profissionais com elevada especialização técnica, contrastando-se ao saber elementar adquirido na educação básica. Na América Latina, o acesso à Universidade é restrito a uma minoria, dando sequência ao padrão colonial de formação da elite. No Brasil, os últimos anos representaram um processo de expansão no número das IESs rumo ao interior do país, alterando o perfil dos estudantes. O perfil socioeconômico dos estudantes das universidades brasileiras sofre processo de alteração. As classes B2, C, D e E representam 67% dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino no Brasil. O mesmo não se observa em outros países latino-americanos como Chile, Colômbia e Peru, nos quais a educação superior é privada ou ainda restrita às elites. (COLUNA..., 2011)¹⁵

A Unila é fruto desse processo de democratização do ensino superior – e suas contradições (CHAUI, 2001) –, no entanto, sua temática faz com que sua constituição seja diferente das demais. Sua abrangência e sua expansão, que se dão em círculos concêntricos até atingir o conjunto dos países da América Latina (IMEA, 2009), incorpora na atualidade 11 nacionalidades. Ademais, a presença de amplo programa de assistência estudantil possibilita a diversidade socioeconômica do corpo discente. Atualmente,

¹⁵ Para maiores informações sobre o ensino superior na América Latina, cf. SVERDLICK; FERRARI; JAIMOVICH, 2005; KLEIN; SAMPAIO, 1994.

a Universidade oferece dezesseis cursos de graduação¹⁶. Os brasileiros são selecionados pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os estrangeiros são nomeados pelo país de origem. Vale mencionar que o corpo docente é diverso, no que se refere ao país de origem¹⁷.

A busca pela interdisciplinaridade, um princípio da universidade, pode ser verificada na construção do chamado módulo Unila, comum aos 16 cursos de graduação da instituição. Tal componente curricular, presente nos dois primeiros anos da grade curricular, constitui um eixo de três disciplinas: Fundamentos da América Latina, Línguas – espanhol para brasileiros e português, para estrangeiros – e uma disciplina de metodologia/epistemologia.

Cabe ressaltar a importância de tal módulo no projeto de integração da universidade. O aprendizado da língua do outro é um passo fundamental para a aproximação com aquele que pode parecer distante pela fala. No entanto, o eixo de maior importância para permitir a reflexão e construção da integração latino-americana é a disciplina “Fundamentos da América Latina: una y diversa”, que carrega consigo o espaço de construção da identidade e integração latino-americana nos moldes solidários propostos pela universidade.

Outra variável que busca alterar a estrutura arbórea da universidade na modernidade é sua organização em institutos e centros interdisciplinares, em oposição à tradicional organização por departamentos especializados – responsáveis pela excessiva fragmentação do saber (CORAZZA, 2010, p. 85). Além disso, as grades curriculares buscam assimilar a vocação da universidade, incorporando temáticas vinculadas à realidade latino-americana. O curso de bacharelado em Relações Internacionais e Integração¹⁸, por exemplo, disponibiliza como disciplinas obrigatórias: “Introdução à teoria política e social latino-americana”, “Análise das relações sul-sul”, Política externa na América Latina I e II¹⁹.

¹⁶ Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana; Arquitetura e Urbanismo; Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina; Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade; Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química; Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento; Cinema e Audiovisual; Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar; Engenharia Civil de Infraestrutura; Engenharia de Energias Renováveis; Geografia – Território e Sociedade na América Latina; História – América Latina; Letras – Artes e Mediação Cultural; Música; Relações Internacionais e Integração; Saúde Coletiva.

¹⁷ O plano da universidade é atingir o número de 10 mil alunos de graduação e pós-graduação (metade brasileiros e a outra metade dos demais países da América Latina) e 500 professores, obedecendo à mesma lógica de divisão utilizada para alunos, plano previsto para ser concretizado em dez anos, a partir de 2010 (SARTI, 2008, p. 2).

¹⁸ Este curso é apresentado aqui, pois as autoras vivenciaram suas experiências nele.

¹⁹ Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. *Matriz curricular do curso de Relações internacionais e integração*. Disponível em: <[http://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/2013/Prograd/RELA%20E%20INTERNA-CIONAIS%20E%20INTEGRA%20E%20C3%87%20C3%83D.pdf](http://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/2013/Prograd/RELA%20E%20INTERNA-CIONAIS%20E%20INTEGRA%20E%20C3%87%20C3%95ES%20INTERNA-CIONAIS%20E%20INTEGRA%20E%20C3%87%20C3%83D.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2013.

Atenta à crise das narrativas modernas da universidade e suas funções, a proposta da Unila é trazer cursos de graduação e pós-graduação, bem como executar as demais atividades de pesquisa e extensão, vinculadas à realidade latino-americana, com o intuito de romper com a distância entre universidade e realidade, entre teoria e prática:

O projeto acadêmico está sendo definido a partir da problemática latino-americana, fruto de uma realidade socioeconômica, política e cultural muito diversificada e complexa, cuja compreensão é mais bem realizada a partir de um ponto de vista interdisciplinar. Para tanto, um grande esforço vem sendo feito no sentido de se procurar romper com a tradicional e acentuada fragmentação do saber, que se expressa nas disciplinas especializadas e na organização departamental do ensino, e ao mesmo tempo se buscar construir um conhecimento interdisciplinar e, por isso mesmo, mais abrangente e integrado da realidade latino-americana. (CORAZZA, 2010, p. 80)

Nesse sentido, a universidade encontra outro ponto de inovação: o de rompimento com o conhecimento fragmentado, que se faz presente nas instituições de ensino atualmente. Lançar um olhar para a realidade e compreendê-la na sua totalidade e complexidade é uma virada e um passo decisivo rumo à construção de um saber pluriverso (DUSSEL, 2005), em diálogo com a proposta de interdisciplinaridade que permeia a construção dos cursos de graduação da instituição.

Por um projeto decolonial de universidade

Con nuestro silencio nos hicimos presentes. [...] Cuando no habían cámaras, micrófonos, plumas, oídos y miradas, existíamos.

*Cuando nos calumniaron, existíamos.
Cuando nos silenciaron, existíamos.
Y aquí estamos, existiendo (MARCOS, 2012/2013).*

A conjuntura recente da América Latina está marcada por crises políticas, econômicas e sociais que sinalizam os desafios históricos do continente. Em meio a atentados à democracia, déficits fiscais, reprimarização das economias e desigualdades sociais, encontramos o lado obscuro da modernidade inconclusa no continente: a colonialidade (ESCOBAR, 2003). Ao passo que tal condição se perpetua, vozes dissonantes seguem existindo. Distintas mobilizações e movimentos sociais apresentam alternativas (ou alternativas) ancoradas na ética da igualdade e no respeito ao diferente.

A simultaneidade característica do nosso momento histórico, verificada na coexistência de projetos políticos distintos (DAGNINO, 2004), é propícia a avanços e retrocessos no campo da emancipação humana. Nosso interesse no artigo é, diante de tal complexidade, compreender o papel da Universidade e da Unila, de forma especial, na construção de caminhos de humanização. Como sinaliza Walsh (2013, p. 24),

son estos momentos complejos de hoy que provocan movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos —de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial.

A humanização a que fazemos referência é compreendida no horizonte dos estudos empreendidos pelo grupo Modernidade/Colonialidade e com base nos sentidos assumidos pelo adjetivo decolonial. Portanto, nosso esforço está em, mediante a negação histórica da existência ontológica e epistemológica dos não europeus legitimada pela Universidade (LANDER, 2005; CASTRO-GOMÉZ, 2007), compreender se a Unila é tributária de tal legado.

Não pretendemos nessa sessão realizar o exercício de caracterizar ou classificar, mas nos parece importante refletir sobre os caminhos em construção, suas possibilidades e limites no sentido expresso por Walsh na citação anterior.

Como apresentando, a Unila possui muitas inovações e irrompe sobre formas tradicionais de universidade, respondendo a seu contexto de crise generalizada ao assumir a vocação latino-americanista com ênfase na integração, estruturar-se com vista a superar o modelo arbóreo de fragmentação interna e destacar os princípios de interdisciplinaridade, interculturalidade e plurilinguismo. No entanto, o projeto dessa instituição aproxima-se de uma universidade decolonial?

Um projeto decolonial deve lançar luz, retomar a memória coletiva de indígenas e afrodescendentes (WALSH, 2013). Deve subverter a imposição de uma racionalidade sedimentada em binarismos que ratificam o padrão de poder colonial (WALSH, 2013). É necessário questionar o cânone eurocêntrico vigente, o problema da ciência, deflagrando seu caráter imperial e colonial (WALSH, 2005; RESTREPO; ROJAS, 2010). Com esse intuito, duas premissas devem ser refutadas “(1) que el lugar de producción de conocimiento se circunscribe a la academia y (2) los conceptos de racionalidad que rigen el ‘conocimiento experto’.” (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 143)

Tal posicionamento parece circunscrever um cotidiano que culminará em um projeto decolonial de universidade – transdisciplinar e transcultural, nos moldes apresentados por Castro-Gómez (2007). Isso, pois, evidencia os lugares a partir dos quais o conhecimento pode ser produzido, realizando um profundo diálogo de saberes. A aproximação da Unila a essa postura questionadora é facilitada por seu projeto inovador, no entanto é somente nas práticas diárias de construção de um projeto decolonial que tal vinculação pode efetivar-se.

Um projeto decolonial de educação envolve três princípios:

- Pensamento-Outro: gerado pela reordenação da geopolítica do conhecimento, baseia-se na crítica à subalternização e à invisibilização na ciência eurocêntrica e constituição de um pensamento que integra o tradicional e o diverso (OLIVEIRA; CANDAU, 2013);
- Postura crítica de fronteira: concebe outras lógicas e formas de pensar, tomando o saber dominante de forma crítica (OLIVEIRA; CANDAU, 2013);
- Pedagogia decolonial: concebida como política cultural, tem por intuito criar novas/outras formas de vida social, política e de pensamento (OLIVEIRA; CANDAU, 2013).

Esses princípios, em particular o primeiro, associam-se a uma prática intercultural crítica que não representa o mero encontro do Ocidente com o Outro, mas um giro epistêmico capaz de estimular novos conhecimentos e outras interpretações de mundo, sem perder de vista os condicionantes da colonialidade (OLIVEIRA; CANDAU, 2013). Nesse sentido, Walsh (2013) critica a interculturalidade funcional mencionando que não basta incluir novos temas no currículo, é necessária uma transformação estrutural e sócio-histórica dos espaços de educação na promoção do diálogo de saberes:

Para Walsh, muchas políticas públicas educacionales en América Latina (incluyendo Brasil), se han venido sirviendo de los términos interculturalidad y multiculturalismo como forma de mera incorporación de las demandas y los discursos que occidente subalternizó, dentro del aparato estatal en el que el padrón epistemológico eurocéntrico y colonial continúa hegemónico [...] la propuesta de una pedagogía decolonial y de interculturalidad crítica, requiere la superación tanto de padrones epistemológicos hegemónicos en el seno de la intelectualidad brasileña, como la afirmación de nuevos espacios de enunciación epistémica en los movimientos sociales. (OLIVEIRA; CANDAU, 2013, p. 290, 301)

Tendo em vista o projeto da Unila, em sua premissa intercultural há que estar presente a crítica à colonialidade. Esse cuidado preserva a instituição no sentido de não assumir plataformas sem nenhuma efetivação cotidiana e condicionadas à dominação hegemônica. Apesar da complexidade e da disposição coletiva necessária para a realização de um projeto decolonial de educação, é possível que a Unila incorpore em sua vocação latino-americanista a intenção de uma prática política insurgente. No entanto, a universidade não deve assumir a representação de instituição que gera a emancipação, mas identificar-se como mediadora desse processo. Declara Fanon (1961 *apud* WALSH, 2013, p. 43):

La descolonización realmente es creación de hombres nuevos. Pero esta creación no recibe la legitimidad de ninguna potencia sobrenatural: la ‘cosa’ colonizada se convierte en hombre en el proceso por el cual se libera.

Conclusão

Pudemos observar, ao longo destas linhas, a ousadia de um projeto e de um sonho. Seu desafio é tornar-se viável e realizável no contexto de disputas e ordenações de poder que se conflitam cotidianamente. A firmeza na execução de seus ideais, bem como o estudo e o diálogo, é necessária para que o projeto da Unila não sucumba à ciência neoliberal ou em discursos vazios que escondem a capilarização do capitalismo acadêmico.

Nesse sentido, apesar de muitos avanços na consolidação do “projeto universitário para a América Latina”, muito necessita ser feito para a real locação das intenções da comissão de implantação, presididas pelo ex-reitor pró-tempore Héglio Trindade, somadas aos anseios do atual corpo acadêmico e da sociedade de forma geral. Ancorada na compreensão de que os pilares da universidade estão em processo de construção, admite-se que

o corpo acadêmico em articulação com os demais agentes da comunidade possui papel fundamental na legitimação de uma educação assentada em novas bases.

Dar um lugar central às falas antes subalternizadas é uma forma de desestabilizar a herança colonial/moderna/ocidental das universidades. Aproximar-se de movimentos sociais e humanizar a academia, transgredir metodologias e validar o conhecimento na medida de sua intervenção no real (SANTOS, 2007), este é um caminho do qual a universidade se aproxima e constrói com aqueles que seguirem existindo, apesar de séculos de subalternização.

No contexto difuso vivenciado pela América Latina, a construção da Unila representa um caminho a partir do qual a identidade *una* e *diversa* do continente pode ser reinventada. Se em sua condição moderna e colonial a universidade fundava-se em narrativas utilitárias e morais que mascaravam seu elitismo e centramento europeu, surge a possibilidade, em meio a muitas outras que continuam existindo, de ela [a universidade] tornar-se lugar de outras existências, saberes, vivências e necessidades. No jogo difuso nas relações de poder, a educação segue reproduzindo mecanismos de dominação e alimentando sonhos de emancipação. Cabe-nos em um exercício *invencionático*, como diria Veloso (1998): “lançar mundos no mundo”.

THE (DE)COLONIALITY OF THE KNOWLEDGE: AN ANALYSIS STARTING FROM THE FEDERAL UNIVERSITY OF THE LATIN-AMERICAN INTEGRATION (UNILA)

Abstract

Given the disquiets as teachers and students at the Federal University of the Latin-American Integration (Unila), we aim at with this article present the debate about the University in its modern and colonial condition. Tends in view the exceptionality of that project of Institution of Higher education (IES, in portuguese) in Brazil, of thematic and international character, it is fundamental to contemplate about its constitution, their challenges and possibilities. For such, we accomplished a documental and bibliographical revision on the project of the University. Besides,

we based on the experiences lived in the institution and in the reading offered by the critical perspectives to the coloniality, with an orientation Latin-americanist of overcoming of the eurocentrism. We defended the intensification of a decolonial project in the University and the horizons for the construction of that way. We adopted a consistent approach with the theoretical-methodological formulation with intended to be post-positivist, anti-naturalistic, reflexive and interpretive.

Keywords: Modernity. Coloniality. University. Latin America. Interculturalism.

Résumé

LE (DE) COLONIALITÉ DE LA CONNAISSANCE: UNE ANALYSE A PARTIR DE L'UNIVERSITÉ FÉDÉRALE DE L'INTÉGRATION LATINO-AMÉRICAIN (UNILA)

Compte tenu les préoccupations des enseignants et des étudiants de l'Université fédérale de l'intégration latino-américaine (Unila), nous visons avec cet article présenté une discussion sur l'Université dans son état moderne et colonial. En vue de la nature exceptionnelle de ce projet d'établissement d'enseignement supérieur (IES, en portugais) au Brésil, avec un caractère thématique et international, il est essentiel de réfléchir sur sa constitution, ses défis et ses possibilités. Pour cela, il a été réalisé une revision documentaire et bibliographique du projet de l'Université. En outre, nous nous appuyons sur les expériences passées dans l'institution et dans la lecture offerte par des perspectives critiques sur le colonialisme, avec une orientation latino-américaniste de dépassement de l'eurocentrisme. Nous soutenons l'intensification d'un projet de-colonialiste dans l'Université et les horizons pour la construire de ce chemin. Nous adoptons une approche cohérente avec la formulation théorique et méthodologique destiné à être post-positiviste, anti-naturaliste, réflexive et interprétative.

Mots-clés: Modernité. Colonialité. Université. L'Amérique latine. Interculturalisme.

Referências

BORDIEU, P.; PASSERON, J.C. *La reproduction*. Paris: Minut, 1970.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n. 2.878-d*, 2008. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/539906.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

BRASIL. Lei n. 12.189, de 12 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA e dá outras providências. Brasília, *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 jan. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/L12189.htm>. Acesso em: 12 fev. 2013.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. *Antropologia e imaginação da interdisciplinaridade*. 2005. Conferência proferida no Auditório da Reitoria da UFMG. Informações verbais. Disponível em versão audiovisual no link: <<http://video.google.com/videoplay?docid=6685081146678637519>>. Acesso em: 9 fev. 2013.

CASTRO-GÓMES, S.; GROSGOQUEL, R. (Ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.

CASTRO-GÓMES, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes In: CASTRO-GÓMES, S.; GROSGOQUEL, R. (Ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 79-91.

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.

COLUNA da Ouvidoria: aspas e números. *Agência Brasil*, 2011. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=240&Itemid=27>. Acesso em: 15 jun. 2012.

CORAZZA, Gentil. A Unila e a integração latino-americana. *Boletim de Economia e Política Internacional*, Brasília, n. 3, p. 79-88, jul./set. 2010.

DAGNINO, Evelina “¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?” In: MATO, Daniel (Coord.). *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*. Caracas: Faces; Universidad Central de Venezuela, 2004. p. 95-110.

DUSSEL, E. Transmodernidad e interculturalidad: interpretación desde la filosofía de la liberación. México: UAM-Iz, 2005. Disponível em: <<http://www.afyl.org/info.html>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad Latinoamericano. *Revista Tábula Rasa*, Colômbia, v. 1, n. 1, p. 51-86, 2003.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.

FRANON, Frantz. *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica, 1961.

GARCÉS, F. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: CASTRO-GÓMES, S.; GROSGOQUEL, R. (Ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 217-242.

GENTILI, Pablo. Pós-neoliberalismo, reforma universitária e excelência acadêmica. In: SADER, Emir (Org.). *Cadernos de Pensamento Crítico Latino-Americano*. São Paulo: Expressão Popular; CLACSO, 2008, v. 2.

HORKHEIMER, M. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2002.

INSTITUTO MERCOSUL DE ESTUDOS AVANÇADOS (IMEA). *A Unila em construção: um projeto universitário para a América Latina*. Foz do Iguaçu: Instituto Mercosul de Estudos Avançados, 2009.

KLEIN, Lúcia; SAMPAIO, Helena. *Políticas de ensino superior na América Latina: uma análise comparada*. São Paulo: Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior, 1994 (Coleção Núcleo de trabalho, 1). Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9401.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

KRIMSKY, Sheldon. *Science and the private interest: has the lure of profits corrupted biomedical research?* Landham: Rowman & Littlefield, 2003.

PAULO III (Papa). *Sublimis Deus*. 1537. In: METZLER, Joseph (Ed.). *América Pontificia primi saeculi evangelizationis, 1493-159: documenta pontificia ex registris et minutis praesertim in Archivio secreto vaticano existentibus*. Vaticano: Livraria Vaticana, 1991, p. 364-366. Disponível em: <<http://www.worldcat.org/title/america-pontificia-primi-saeculi-evangelizationis-1493-1592-documenta-pontificia-ex-registris-et-minutis-praesertim-in-archivio-secreto-vaticano-existentibus/oclc/875313183>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

LANDER, E. La ciencia neoliberal. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Caracas, v. 11, n. 2, p. 35-70, maio 2005.

LANDER, E. ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quien? Reflexiones sobre la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Caracas, v. 6, n. 2, p. 53-72, 2000.

LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MARCOS (Subcomandante Insurgente). *Desde las montañas del sureste mexicano*. Comité Clandestino Revolucionario Indígena. Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, dez. 2012/jan. 2013. Disponível em: <<http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2012/12/30/el-ezln-anuncia-sus-pasos-siguientes-comunicado-del-30-de-diciembre-del-2012/>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. In: WALSH, C. *Pedagogías decoloniales: practicas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya Yala, 2013.

PERGUNTAS frequentes. *Acesso à informação*. 2012. Disponível em: <<http://www.unila.edu.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

RESENDE, Erika S. Almeida. *A crítica pós-moderna/pós-estruturalista nas relações internacionais*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

RESTREPO, E.; ROJAS, A. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Samava, 2010.

RODÓ, J. E. *Ariel*. Campinas: Ed. Unicamp, 1991.

SARTI, Ingrid. “Unila” – a ousadia de um sonho: primeiros passos rumo à Universidade da Integração Latino-Americana. *Jornal da Ciência*, São Paulo, 28 abr. 2008. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br>>. Acesso em: 11 fev. 2013.

SOUZA, N. A. América Latina: as ondas da integração. *Revista OIKOS*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 87-126, 2012.

SVERDLICK, Ingrid; FERRARI, Paola; JAIMOVICH, Analia. *Desigualdade e inclusão no ensino superior: um estudo comparado em cinco países da América Latina*. Tradução de Ana Carla Lacerda Buenos Aires, 2005 (Série Ensayos & investigaciones, 10). Disponível em: <http://www.lpp-buenosaires.net/LPP_BA/Publicaciones/documentos/EI10_Universidad_Portugues.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2013.

TODOROV, T. *A conquista da América: a questão do Outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

TRÊS anos de criação. 2013. Disponível em: <<http://unila.edu.br/noticias/tr%C3%AAs-anos-cria%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

TRINDADE, Helgio. Unila: Universidade para a Integração Latino-Americana. *Revista Nueva Época: educación superior y sociedad*, Caracas, Ano 14, n. 1, p. 149-153, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. *Matriz curricular do curso de Relações internacionais e integração*. Disponível em: <<http://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/2013/Prograd/RELA%C3%87%C3%95ES%20INTERNACIONAIS%20E%20INTEGRA%C3%87%C3%83O.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2013.

VELOSO, Caetano. *Livros*. 1998. Disponível em: <<http://letras.mus.br/caetano-veloso/81628/>>. Acesso em: 11 fev. 2013.

WALLERSTEIN, Immanuel. *El capitalismo histórico*. México: Siglo XXI, 2006

WALSH, C. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya Yala, 2013.

Recebido em 30/8/2013

Aprovado em 30/10/2013

