

# O PAPEL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA INTEGRAÇÃO DOS POVOS LATINO-AMERICANOS

## THE ROLE OF HIGHER EDUCATION IN THE INTEGRATION OF LATIN AMERICAN PEOPLES

Rândala Maria de Moraes Nogueira y Rocha **1**

Egeslaine de Nez **2**

Janete Rosa da Fonseca **3**

**Resumo:** Este artigo parte de uma construção teórica que objetivou identificar que, para que ocorra a integração estatuída na Constituição Federal Brasileira de 1988 entre os povos latino-americanos, é necessário fomentar uma política cultural no país. Esse processo deve ser iniciado ainda na escola de Educação Básica, proporcionando uma educação que rompa com os paradigmas tradicionais de cultura, raça, etnia e padrões normativos caminhando para a Universidade, espaço onde a interculturalidade crítica e não somente a funcional necessita se fazer presente. Nessa direção, a proposta é incentivar o trabalho com as diversidades culturais existentes, buscando o consenso entre os povos integrantes do Cone Sul. Metodologicamente, o estudo fundamenta-se numa pesquisa bibliográfica, que busca elencar pontos definidores para a construção de uma política de integração regional. Finalmente, vislumbra-se que o Brasil precisa incitar ações de integração entre os povos latino-americanos, e que a Educação Superior se constitui no lócus apropriado para que essas discussões e reflexões sejam gestadas e colocadas em prática.

**Palavras-chave:** Educação Superior. América Latina. Integração.

**Abstract:** This article starts from a theoretical construction that aimed to identify that, for the integration established in the Brazilian Federal Constitution of 1988 to occur among Latin American peoples, it is necessary to promote a cultural policy in the country. This process must be started in the Basic Education school, providing an education that breaks with the traditional paradigms of culture, race, ethnicity and normative standards, moving towards the University, a space where critical interculturality and not only the functional one needs to be present. In this direction, the proposal is to encourage work with existing cultural diversities, seeking consensus among the peoples that make up the Southern Cone. Methodologically, the study is based on a bibliographic research, which seeks to list defining points for the construction of an integration policy regional. Finally, it can be seen that Brazil needs to encourage integration actions among Latin American peoples, and that Higher Education constitutes the appropriate locus for these discussions and reflections to be managed and put into practice.

**Keywords:** Higher Education. Latin America. Integration.

- 
- 1** Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UNEMAT/UFMT). E-mail: randalanogueira@hotmail.com
  - 2** Pós-doutora em Educação. Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Faculdade de Educação (FACED). Líder do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UNEMAT/UFMT). E-mail: e.denez@yahoo.com.br
  - 3** Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Campus de Aquidauana (CPAQ). Grupo de Pesquisa em Estudos Decoloniais (GPED/UFMS) e Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UNEMAT/UFMT). E-mail: janete.fonseca@ufms.br

## Introdução

A Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF) foi centrada na institucionalização do Estado Democrático de Direito, em razão de ter havido, antes de sua promulgação, esgotamento das forças militares, dando espaço para o surgimento de uma sociedade civil que almejava a democracia. Essa assertiva pode ser observada no artigo 1º, onde aponta que a República Federativa do Brasil é formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal e constitui-se em Estado Democrático de Direito (BRASIL, 2007).

Mesmo com os fatos históricos que antecederam a sua elaboração, ela contribuiu significativamente com o momento oferecendo ênfase à soberania nacional. Vale lembrar que a elaboração da CF/1988, foi ilustrativa, da complexidade que cercou o processo de democratização do Estado brasileiro. Do início ao fim, envolveu um embate entre os mais variados grupos, cada um tentando aumentar ou restringir os limites do arranjo social, econômico e político a ser estabelecido.

No que se refere ao conjunto final, mesmo com imperfeições, Kinzo (2001) enfatiza que foi um avanço significativo. Uma vez que os mecanismos da democracia foram garantidos. Entretanto, o processo de democratização brasileiro que se iniciou com a restauração do governo civil não foi o produto de uma ruptura com a antiga ordem. Isto significa dizer que a reconstrução do sistema político se deu através de acomodações e do entrelaçamento de práticas, que estruturou as opções e estratégias utilizadas pelos atores do processo político. Ao trazeremos este breve levantamento teórico objetivamos compreender que para ocorrer a integração estatuída na constituição entre os povos latino-americanos, é necessário fomentar uma política cultural.

Isso, obviamente, deve ser fomentado e iniciado ainda na escola de Educação Básica, proporcionando uma educação que rompa com os paradigmas tradicionais de cultura, raça, etnia e os consequentes padrões normativos. Mas, para que isso aconteça, é imprescindível que a Educação Superior e mais especificamente os cursos voltados a formação de professores, se ocupem de discussões sobre esta temática, de compreender os conceitos estabelecidos de raça e etnia de outro modo que não seja do que herdamos a partir de um modelo eurocêntrico.

Se desejamos que propostas direcionadas ao setor educacional assumam a premente necessidade de se adequar a realidade multicultural brasileira promovendo a interação dos povos latino-americanos, o conceito de interculturalidade precisa ser discutido, tanto no que se refere aos projetos pedagógicos dos cursos, quanto a influência na relação que a Universidade imprime na realidade onde está inserida.

Norambuena (2017) quando nos convoca a repensar a América Latina, sugere que a “América Latina” não pode ser vista apenas como uma expressão, mas sim é um modo de concepção, de pensamento, uma vez que a América não é somente Latina. É, também, hispânica, lusitana, indígena, afro, saxônica e de todos aqueles que coloriram esta terra.

Então, existe uma variedade de culturas que devem ter seu lugar respeitado na academia, é urgente a necessidade de refletir a respeito do relacionamento que a universidade brasileira estabeleceu com os saberes dos povos originários e dos demais grupos imarginalizados. Se queremos trabalhar e dar visibilidade a diversidade cultural existente em nosso país buscando o consenso entre os povos do Cone Sul, esse deve ser um dos caminhos a ser trilhado.

O procedimento metodológico desta pesquisa pautou-se numa abordagem bibliográfica e documental (LUNA, 1997), que buscou elencar pontos definidores para a construção de uma política de integração regional. Com base em uma análise crítica, construindo uma proposta de trabalhar com as diversidades culturais existentes de maneira integrada, para atender ao objetivo proposto, esse artigo encontra-se dividido em cinco partes.

Nas considerações iniciais, apresentam-se os aspectos introdutórios da pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos responsáveis pelos caminhos da investigação. Na segunda, enfatizam-se alguns elementos do processo de integração dos povos latino-americanos. Na terceira parte, trazemos um breve revisitar histórico sobre o surgimento das Universidades no contexto latino-americano, sua relação com o as políticas de Estado e a consequente democratização (ou não) do acesso a Educação Superior e uma importante reflexão sobre o conceito de interculturalidade. As políticas culturais da escola e da Educação Superior são incentivadas na quarta parte desse estudo. E, na última, apontamos as nossas conclusões.

## Integração latino-americana dos povos

A Carta Magna de 1988 evidencia, em seu artigo 4º, parágrafo único, a tendência atual acerca do processo do regionalismo, uma vez que menciona a integração regional de forma ampla, ou seja, voltada para uma comunidade latino-americana. Para Bastos (2002) o regionalismo é a formação de blocos econômicos, que se constitui como uma etapa necessária para a modernização da economia, “[...] significaria um caminho a ser percorrido pelos Estados para chegarem à globalização na medida em que a liberalização regional do comércio é compatível com sua liberalização multilateral” (p. 311).

Esse dispositivo legal destaca a regência das relações internacionais mantidas pelo Brasil e, em seu parágrafo único, dispendo o objetivo republicano de buscar a integração dos povos latino-americanos: “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana das nações” (BRASIL, 2007, p. 4). Percebe-se que a integração proposta tem fundamento constitucional e embasamento ético-jurídico, uma vez que busca um aperfeiçoamento conjunto das realidades econômicas, políticas, sociais e culturais, ou seja, “o constituinte originário previu uma integração ampla, não só econômica, mas também política, social e até cultural” (RAMOS, 2020, p. 2).

No que se refere à economia, observa-se que os países latino-americanos estão em processos diferenciados de desenvolvimento e isso pressupõe: “[...] a adoção de hipóteses de bases distintas, tais como a inexistência de um mercado unificado de mão-de-obra e a simultaneidade de distintas funções de produção conforme seja o plano da estrutura econômica em que se insere o agente produtivo” (FURTADO, 1970, p. 100-101).

Nesse sentido, a integração regional “caracteriza-se pela aproximação entre Estados que normalmente compartilham alguma afinidade geográfica, econômica, histórica e cultural [...]” (PORTELA, 2012, p. 812). Deste modo, é constituída por Estados que tenham interesses comuns; uma das condições básicas para a integração é a cultura, sendo que não pode ser pensada sem considerar sua relação com outros campos, tais como a economia e a política.

Garretón (2003) preleciona que “La cultura como espacio privilegiado de integración real, simbólica y estratégica no puede ser pensada sin considerar su relación con otros campos [...]” (p. 125). A sociedade brasileira é uma das mais heterogêneas no mundo, composta por diferentes grupos humanos que possuem interesses, identidades e culturas particularizadas. À medida que a fronteira do mercado e do conhecimento vai se constituindo e se deslocando reforça-se os contatos entre as diversidades culturais existentes. Entretanto, os novos desafios que envolvem a sociedade brasileira se tornam visíveis, especialmente, por meio da influência de diferentes línguas, culturas e da economia.

No tocante a língua evidencia-se que na América Latina, existe uma diversidade linguística enorme, dentre elas pode-se citar o espanhol, o português, os dialetos americanos e afrodescendentes. Atenta-se ao fato que além dos vários “falares” existentes no Brasil, também, há influências das variantes das outras línguas faladas no território latino. A diversidade cultural latino-americana é oriunda da própria formação do continente, segundo Silva e Almeida (2020),

A América Latina é uma das regiões mais dinâmicas do mundo em termos culturais. Esse dinamismo é resultado da diversidade de povos que formam a região, principalmente indígenas, africanos e europeus. Os países latino-americanos apresentam, portanto, especificidades significativas, considerando que são marcados não somente pelas diferenças geográficas, mas também pelas suas múltiplas manifestações culturais (p. 4).

Compartilhando a mesma compreensão, Beyhaut (1994) explicita que “essa diversidade pode ser interpretada através da evolução histórica de etnias e formas sociais derivadas de uma evolução histórica regional” (p. 183). Isso significa dizer que a diversidade cultural é resultante da combinação de diversas manifestações, proporcionando, assim, novos elementos culturais.

Para compreender e intervir nos problemas gerados pela heterogeneidade da sociedade

brasileira, oriundos, principalmente da integração, necessário se faz estudar o multiculturalismo que se caracteriza como uma formação discursiva e não apenas uma posição essencialista. “Assim como o individualismo, o multiculturalismo é fonte inesgotável de novos discursos, novos argumentos, novas certezas e novos desafios para essas certezas” (FOUCAULT *Apud* CALLHOUN, 2001, p. 57).

As perspectivas multiculturalistas podem construir o relacionamento entre identidades coletivas diferentes e oferecer sugestões sobre os possíveis modos de convivência, na mesma sociedade, de pessoas com culturas diferentes. O multiculturalismo esclarece que é preciso reconhecer a diferença que existe entre os indivíduos, que possuem direitos e que, além disso, convivem com pessoas que são diferentes do que sou e de como vivo. Costa e Werle (2000) apontam que

A expressão da afirmação e da luta pelo reconhecimento desta pluralidade de valores e diversidade cultural no arcabouço institucional do Estado democrático de direito, mediante o reconhecimento dos direitos básicos dos indivíduos enquanto seres humanos e o reconhecimento das ‘necessidades particulares’ dos indivíduos enquanto membros de grupos culturais específicos. Trata de afirmar, como direito básico e universal que os cidadãos têm necessidade de um contexto cultural seguro para dar significado e orientação a seus modos de conduzir a vida; que a pertença a uma comunidade cultural é fundamental para a autonomia individual; que a cultura com seus valores e suas vinculações normativas, representa um importante campo de reconhecimento para os indivíduos e que, portanto, a proteção e respeito às diferenças culturais apresenta-se como ampliação do leque de oportunidades de reconhecimento (p. 82).

Com a integração, corre-se o risco de tratar todos os indivíduos da mesma maneira, ou seja, que se ignore as diversidades culturais fazendo de conta que elas não existem, por conseguinte, serão respeitadas de maneira igual. Todavia, o reconhecimento do lugar do outro é uma necessidade humana, pois o homem é um ser social e precisa dos outros para viver. Nesse sentido, Habermas (2001) dispõe que: “[...] ninguém pode edificar a sua própria identidade independentemente das identificações que os outros fazem dele” (p. 87).

Entretanto, se não houver o reconhecimento das diversidades culturais latino-americanas, por parte da sociedade brasileira, a integração pode vir a se tornar uma problemática associada à padronização. Nesse sentido, “[...] um indivíduo ou um grupo de pessoas podem sofrer um verdadeiro dano, uma autêntica deformação se as pessoas ou a sociedade que os rodeiam lhes mostram como reflexo, uma imagem limitada, degradante, depreciada sobre ele” (TAYLOR, 1994, p. 43).

Para que haja respeito à diversidade é indispensável que todos sejam reconhecidos como iguais tanto em dignidade como em direito. Para Ramos (2019), a dignidade consiste na qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano, que o protege contra todo tratamento degradante e discriminação odiosa. Também assegura as condições materiais mínimas de sobrevivência. Sendo assim, consiste em atributo que todo indivíduo possui, inerente à sua condição humana, não importando qualquer outra condição referente à nacionalidade, opção política, orientação sexual, credo, entre outras.

Já em relação à igualdade material onde todos têm o direito a ser iguais e a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza, Santos (2003) esclarece a “[...] necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (p. 56). Entretanto, para que isso ocorra, é importante que o Estado Brasileiro, que na Constituição garante o direito de integração, elabore políticas culturais que visem o reconhecimento das diversidades existentes. O objetivo deste estudo teórico é contribuir com essa reflexão para a educação, seja Básica ou Superior.

## A universidade como palco da integração cultural: história e políticas de educação superior na América Latina

Quando se pensa em uma proposta que envolva a integração entre os povos latino-americanos, é impossível não pensar a partir das Instituições universitárias. Norambuena (2017), já nos esclarece que nossas universidades têm se mostrado estéreis ao longo dos anos, reproduzindo esta esterilidade e renegando a criatividade e defendendo a repetição ortodoxa do cânone disciplinar. Isso nos conlamba a pensar por nós mesmos e pensarmos num modelo de Educação Superior como América Latina.

Se pensarmos nas constituições estabelecidas em outros países do Cone Sul, tendo como exemplo, o caso do Chile, que teve sua constituição elaborada em plena ditadura e respondendo aos interesses de uma elite que negava a realidade cultural do país, destaca-se que foi pensada apenas para atender aos interesses do sistema econômico importado dos Chicago Boys.

Nessa direção, a proposição que tenciona que a Educação, e no caso específico aqui a Superior, possa ser o palco da integração dos povos latino-americanos passa a ser necessária quando nos deparamos com essas particularidades que acabamos de referir no caso do Chile. Norambuena (2017) apresenta alguns aspectos que podem contribuir com estas inquietudes,

Si hacemos una revisión sumaria de las temáticas y los modos de abordadas, una notamos inmediatamente una enorme diversidad de cuestiones como educación, género, diversidad, democracia, amazonas; pueblos; Brasil, política; constituciones, movimientos sociales, ditadura;trabajo infantil, derechos humanos,cidadania, justicia, bolsa família, psicología, negritud, escuela, sexualidade, feminismo, capitalismo, economia, literatura, pedagogia, artesanía, historia, colonización, internet, território,etc. (p.124).

Todas essas temáticas são um reflexo da urgência de serem debatidas na academia, criando assim, uma nova forma de pensar, diferente da que herdamos do pensamento europeu ocidental, mas um pensamento com seu próprio universo de problemas, o latino americano. Segundo Oliveira e Candau (2010), a questão central num projeto de emancipação epistêmica é a coexistência de diferentes epistêmes ou formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento<sup>1</sup>.

Antes de trazermos os aspectos históricos, e, conseqüentemente, políticos do surgimento das universidades no contexto latino-americano, cabe aqui evidenciarmos o conceito de interculturalidade crítica apresentado por Walsh<sup>2</sup> que propõe uma reflexão sobre os processos educacionais a partir de conceitos como: pensamento-outro, decolonialidade e pensamento crítico de fronteira. (OLIVEIRA e CANDAU, 2010).

O conceito de interculturalidade é vital para uma proposta que visibilize outras culturas, modos de ser e de saber. Walsh (2001) concebe essa perspectiva como processo e como projeto político.

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 espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e

<sup>1</sup> Ver mais sobre a geopolítica do conhecimento em Nez e Franco (2018).

<sup>2</sup> Linguista norte-americana radicada no Equador integrante do grupo de pesquisa "Modernidade/Colonialidade" formado predominantemente por intelectuais da América Latina e apresenta caráter heterogêneo e transdisciplinar.



políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar. (WALSH, 2001, p. 10-11).

Vale deixar claro que inúmeras políticas públicas educacionais na América Latina (incluindo no Brasil) vêm se utilizando dos termos interculturalidade e multiculturalismo como forma de incorporar as demandas e os discursos subalternizados pelo ocidente, dentro do aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico. A mudança não é conceitual é apenas legal para se fazer constar nos documentos oficiais.

Reportando-se a um fragmento da história da Educação Superior para que possamos compreender a necessidade de um projeto de emancipação epistêmica através da promoção de uma interculturalidade crítica, enfatiza-se que foi na Europa que as universidades se iniciaram. Rossato (1998) explicita que por responderem a forças sociais amplas, surgem quase ao mesmo tempo em diferentes países, sendo que de todas as localidades europeias sobressaem as criadas na Itália, na França, na Inglaterra, na Espanha, em Portugal e na Alemanha.

A história do sistema de Educação Superior na América Latina remete ao início dos anos 1500, mas não estamos falando das instituições brasileiras, ao contrário, trata-se da Universidade de Santo Domingo em 1538, na República Dominicana. Seguida pela Pontifícia Universidade de San Marcos, no Peru e pela Universidade Real e Pontifícia, no México (BRUNNER, 1990).

Conforme Gremski (2005), na época do descobrimento do Brasil, o mundo contava com 60 universidades; em 1800 eram aproximadamente 143. Na América Latina, as primeiras universidades se instalaram no século XVI: Santo Domingo (1538); Lima (1551); México (1551); Bogotá (1580); Quito (1586); quase todas criadas e dirigidas por instituições religiosas (dominicanos, jesuítas e agostinianos). Diferente disso, no Brasil demorou mais, pois a política utilizada era diferente<sup>3</sup>. O controle da corte, não permitia algo que valorizasse o povo brasileiro.

Ao contrário da Espanha, que instalou universidades em suas colônias já no século XVI, Portugal não incentivou como também proibiu que essas instituições fossem criadas no Brasil. Para atender a demanda por Educação Superior, Cunha (2000) enfatiza que a metrópole concedia bolsas para uma determinada quantidade de filhos de colonos fosse estudar em Coimbra. Carvalho (2020) sintetiza que temos a mais curta tradição escrita de todas as Américas e as poucas Escolas Superiores foram abertas no Brasil somente no século XIX e as universidades de fato se constituíram na segunda década do século XX<sup>4</sup>.

O fenômeno da expansão da Educação Superior surgiu de fato em toda América Latina, na década de 1980 e seu incremento deu-se no início dos anos 90. Segundo Fonseca (2013), a expansão sextuplicou de 1960 a 1990. Na Argentina, a Constituição Nacional aprovada em 1994, consagra a autonomia universitária. A lei federal de Educação nº 24.195, sancionada no ano de 1993 e a lei da Educação Superior sancionada em 1995, regulam o sistema educativo em sua totalidade e o sistema de Educação Superior, em particular. Cria-se a Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária (CONEAU), como organismo encarregado da avaliação externa e acreditação dos cursos de pós-graduação e de graduação, conforme Lamarra (2007, p.47), “títulos correspondentes a profissões reguladas pelo estado”, fixa normas e pautas para o reconhecimento das Universidades privadas e o regime de funcionamento das mesmas, tanto provisório como definitivo.

No Chile, em julho de 2006, a partir da aprovação da Lei de assecuramento da qualidade, se contemplou a criação de uma nova Comissão Nacional de Acreditação, integrada por especialistas designados pelas principais Instituições associadas a Educação Superior. Essa Comissão Nacional assume quatro funções essenciais: licenciamento (acreditação) de novas Instituições de Educação

3 A constituição e a implantação da universidade brasileira, comparada às outras instituições de maior tradição, é bastante recente. Com um surgimento tardio já no século XX, e sob a influência de toda a história das Universidades no mundo, têm o seu início como escolas de formação de profissionais em nível superior (NEZ, 2014).

4 Um detalhamento completo sobre a criação das universidades brasileiras pode ser visto em Oliven (1990), Rossato (1998), Lopes et al (2000), Nez (2014) entre outros autores.

Superior, acreditação institucional, acreditação de cursos e de programas de graduação, pós-graduação e informação pública. Essa lei modificou vários artigos da Lei orgânica Constitucional de Ensino, (LOCE), sancionada em 1990 (FONSECA, 2013).

A Colômbia, através da constituição política também consagra a autonomia Universitária. A Lei nº 30/1992 organiza o serviço público da Educação Superior. A constituição Nacional do Paraguai, reconhece a autonomia das Universidades e por meio da lei geral da Educação nº1264 de 1998 regula o sistema de Educação e incorpora as Universidades e Institutos Superiores. O decreto nº308/995 de ordenamento do Sistema de Ensino Terciário Privado, criou no Uruguai o Conselho Consultivo de Ensino Terciário Privado (CCETP), que está regulado pela Administração Nacional de Educação Pública (ANEP), cuja função principal é outorgar ou rejeitar o caráter universitário, a cursos de graduação e pós-graduação que se desenvolvem em IES privadas (FONSECA, 2013).

A expansão, a descentralização geográfica e a diferenciação institucional dos Sistemas de Educação Superior dos países latino-americanos não incluíram a caracterização necessária para que ocorra uma verdadeira integração, foram movimentos distintos e sem articulação ao longo dos anos. Apesar das fontes históricas nos mostrarem que o mundo já contava com varias instituições na época do descobrimento do Brasil, o avanço dos estudos e formações intelectuais brasileiras merece destaque.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 consagrou a autonomia universitária. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, organiza e regula o sistema educativo em toda a sua totalidade. Nez (2014) aponta que a reforma do ensino universitário Nº. 5.540/68 propiciou condições institucionais para a efetiva criação da instituição universitária brasileira, pois que até então, existiam somente faculdades isoladas. Mesmo que isso tenha acontecido num período de ditadura<sup>5</sup>, é um dos marcos regulatórios da Educação Superior no Brasil.

Mas ainda há muito para se caminhar, as políticas interculturais precisam ser estabelecidas e incorporadas para nos reconhecermos e reconhecer o outro. Nez e Souza (2018) apontam que um dos possíveis espaços para discussão para ancorar esse processo pode ser a Conferência Regional de Educação Superior da América Latina E Do Caribe (CRES)<sup>6</sup>, que foi realizada em Córdoba (Argentina) e que apresentou como tema: a missão, o sentido e o futuro da Educação Superior. A tônica do evento foi a prerrogativa do direito à Educação que esteve presente em todos os grupos e subgrupos de discussão e suas reflexões pertinentes para se pensar também a interculturalidade.

## **Políticas culturais: da escola à universidade**

Partindo dos pressupostos apresentados com relação a integração, sinaliza-se que é necessário criar políticas culturais que proporcionem o reconhecimento mútuo onde a identidade de cada cidadão seja parte constitutiva da identidade coletiva, independentemente, do país de origem. Nesse sentido, Habermas (2001) expõe que “nas sociedades multiculturais, torna-se necessária uma ‘política do reconhecimento’, porque a identidade de cada cidadão singular está entretida com as identidades coletivas e não pode prescindir da estabilização em uma rede de reconhecimento recíproco” (p. 86 – grifo do autor).

Essa política cultural pode ter início no processo educativo, pois a escola é um espaço múltiplo em que se pode encontrar uma diversidade cultural que permite estabelecer encontros, embates e trabalhar os conflitos e as possibilidades de integração. Trindade (2005) considera que: “a formação das identidades depende de processos de socialização e de ensino-aprendizagem que ocorrem de acordo com as características físicas, cognitivas, afetivas, sexuais, culturais e étnicas dos envolvidos no processo” (p. 4).

Neste contexto, a escola pode se transformar “[...] em um espaço híbrido onde a permissão

5 “Após os Acordos MEC/USAID, respectivamente de 1965 e 1967, e do Relatório Atcon, de 1966, a influência norte-americana sobre a universidade brasileira se faz sentir de forma mais acentuada” (PAULA, 2009, p. 77) acirrando um processo de organização sistemática que resultou na reforma do ensino superior de 1968.

6 “Esse é um dos eventos mais importante do Sistema de Educação Superior latino-americano e consiste numa reunião de dimensão regional organizada em conjunto com o Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC) da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)” (NEZ e SOUZA, 2018, p. 110).

não é negada aos estudantes que desejam narrar suas próprias identidades” (MCLAREN *apud* NOGUEIRA Y ROCHA, 2005, p. 56). Assim, pode garantir de algum modo o reconhecimento e a erradicação das formas de discriminação cultural, mas para isso o esforço deve ser coletivo.

A escola é uma das instituições sociais que pode ser considerada como espaço público que possibilita a reunião de diversidades culturais latino-americanas. Também pode e deve ser um lugar que concede às pessoas o direito de se expressarem livremente, difundir ideias, opiniões e críticas; estabelece, desta forma, a mediação entre a sociedade civil, o Estado e o sistema político.

Habermas (2003) discorre que, a esfera pública não deve coadunar-se com nenhum tipo de desigualdade de participação política, assim como deve favorecer a inclusão de temas conflitantes da sociedade moderna, para os quais os interlocutores tenderão encontrar resolução consensual.

É notório que dentro do espaço educativo da Educação Básica há uma diversidade de culturas e, por isso, as instituições de ensino têm a possibilidade de proporcionar uma educação que trabalhe com a diversidade. Isso vai colocar o aluno em contato com o diálogo, com a interação e, fazer com que o reconhecimento dessa diversidade aflore em novas visões de homens, as quais acabam por forjar mudanças comportamentais nos contextos sociais e políticos, proporcionando a integração dos povos da América Latina.

Considerando que a instituição escolar é um dos espaços públicos, ela deve romper as barreiras do pensamento reducionista, fragmentado e simplificado que geram ações que não expressam o reconhecimento das diversidades existente, principalmente entre os povos da América Latina. Nesse sentido, o “[...] não-reconhecimento não é algo inofensivo e sem consequência, mas pode infligir mal, pode ser uma forma de opressão insidiosa aprisionando uma pessoa em uma concepção falsa, distorcida de si” (JESSÉ *apud* TAYLOR, 1994, p. 35).

Por isso, é importante que as mudanças relacionadas com a integração sejam construídas coletivamente pelos professores na Educação Básica para que possam levar o aluno a questionar, a expressar o pensamento divergente, a dialogar com realidades diferentes e não reduzir sua criatividade e sua possibilidade de expressão porque vem de uma cultura diferente daquela enraizada em anos de educação bancária (FREIRE, 1987).

Freire (1987) afirma que esse processo que o professor vem exercendo pode ser revertido, desde que o professor se comprometa a aplicar nas suas ações pedagógicas uma perspectiva libertadora, transformando o aluno em co-autor de sua educação, por meio de um diálogo humilde e consciente, mediatizado pelo mundo. Disso, resultaria um homem novo, comprometido com a sociedade em que está inserido.

Para que o professor proporcione ao aluno o reconhecimento das diversidades culturais, bem como a integração entre os povos da América Latina, se faz necessário que acrescente em seu plano de ensino, leituras que possibilite ter uma visão que, muitas vezes, lhe é desconhecida. Isto porque esse assunto, ainda, está presente nos discursos e distante das práticas docentes e das instituições de ensino tanto públicas quanto privadas.

É importante lembrar que o educador, ao trabalhar com a diversidade cultural, proporcionado pela integração entre os povos latino-americanos, adote uma prática pedagógica que possibilite a transformação e recondução daqueles aspectos que até então ficaram a margem do processo educativo.

Nesse sentido, Habermas (2001) consegue exprimir um caminho, por meio da comunicação, onde se transforme a prática pedagógica, evoluindo de uma perspectiva autoritária, fragmentada e individualista para uma visão democrática, integrada, baseada no trabalho coletivo. Isso inclui a solidariedade, na comunicação, na troca de experiências, no confronto de opiniões e na busca de consenso, proporcionando, o reconhecimento da diversidade cultural e a integração dos povos latino-americanos.

Aragão (1992) assevera que: “o conceito de ação comunicativa é assim obtido pela extensão do processo de alcançar entendimento, interno à prática linguística, à ação social, e pela colocação da prática argumentativa como modelo para ação social” (p. 133). Percebe-se que a ação comunicativa sugere a compreensão da ação encaminhada para o entendimento recíproco, porque é concretizada como uma ação intermediada pela comunicação entre os sujeitos que procuram se entender entre si acerca do mundo objetivo, social e subjetivo.



Isso acontece pela práxis<sup>7</sup> que não se limita à ação instrumental de uma educação bancária. A teoria da ação comunicativa envolve a dimensão da interação, pelo diálogo e pelo convencimento, o que poderá proporcionar o reconhecimento da diversidade cultural. Isso contribui significativamente com o processo de integração no espaço escolar, tanto da Educação Básica quanto da Superior.

Destaca-se, por oportuno, que o aluno, ao entrar em contato com as diversidades culturais, se depara com um mundo real e vivido. E é a partir deste que pode entrar em entendimento, pelo diálogo, com o mundo objetivo, social e subjetivo da coletividade. Aragão (1992) complementa que:

A comunicabilidade é também um traço distintivo do ser humano. É nessa premissa que Habermas baseia todo o seu otimismo teórico, que vai servir de aposta num futuro melhor, em que as relações humanas e sociais serão mais transparentes e menos violentadoras. É uma premissa que não é uma promessa, mas apenas um ideal, uma utopia que pode vir a ser realizada (p. 13).

O paradigma comunicativo rompe com a velha moldura da relação sujeito/objeto, substituindo-o por uma relação intersubjetiva, no qual se emitem e resgatam pretensões de validade sobre coisas do mundo objetivo, sobre normas ou expectativas de comportamento geral do mundo social e sobre estados subjetivos. Gonçalves (2020) ilustra que:

As comunicações que os sujeitos estabelecem entre si, mediadas por atos de fala, dizem respeito sempre a três mundos: o mundo objetivo das coisas, o mundo social das normas e instituições e o mundo subjetivo das vivências e dos sentimentos. As relações com esses três mundos estão presentes, ainda que não na mesma medida, em todas as interações sociais (2020, p. 8).

Assim, a educação como prática da liberdade é um ato de amor, de coragem e de afetividade. Para Freire (1987) não se pode fugir à discussão criadora. Isto é, a escola precisa sofrer mudanças quanto ao modelo tradicional de ensino, bem como proporcionar a integração e isso deve acontecer já no processo formativo dos docentes, no espaço universitário.

Nesse processo, os professores estão percebendo a necessidade de mudar sua prática para que todos os alunos possam aprender os conhecimentos necessários para ampliar a integração. Para isso, é imperioso valorizar a diversidade cultural e fazer com que todos sejam incluídos na conquista a integração expressa na Constituição Federal de 1988.

Vislumbra-se, desta forma, que o educador guiado por esse novo pensamento, poderá adotar instrumentos que orientem seu olhar em novas direções, neste caso o reconhecimento das diversidades culturais existentes nas escolas, proporcionando, concomitantemente, a integração.

Acredita-se, pois, em uma educação multicultural, inclusiva, crítica e criativa que demanda mudanças nas estruturas de poder da escola e da sociedade. Para isso, é necessário aplicarmos saberes socialmente valorizados e historicamente construídos. Trindade (2005) aponta que há ações que devem ser implementadas, entre elas:

**A autonomia** como capacidade de cada um tomar suas próprias decisões, mas a partir da interação e diálogo com pontos de vistas deferentes e diversos dos nossos; **O diálogo** que implica ouvir o outro, escutar e se deixar preencher com a palavra, com a ideia, com a perspectiva do outro; **O movimento** que concretiza a ação, que realiza a mudança, a criação e **O contato**. Não dá para se trabalhar com educação multicultural apenas no gabinete, na sala de estudo individual,

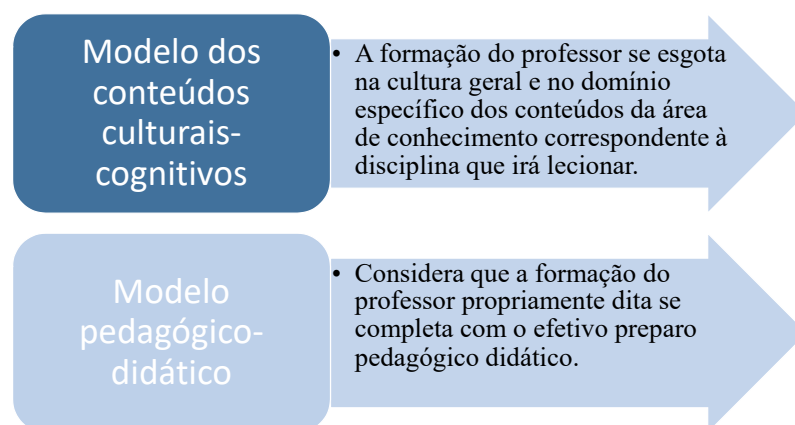
7 É uma atividade prática que faz e refaz coisas, isto é, transforma (VÁZQUEZ, 1997).

no computador, através dos textos, da palavra escrita. O outro e nós temos um cérebro, uma mente, produzimos palavras, poesia, virtualidade, distanciamentos. Mas temos também um corpo que tem cheiro ou cheiros, cor, texturas, odores, sabores, expressões corporais... E esta percepção só acontece realmente como contato, com o encontro (p. 5 – grifos do autor).

Mas é preciso promover essa integração a partir da Educação Superior, uma vez que se ocupa da formação de professores. Para Santos (2001) no caso de um diálogo intercultural, a troca não é apenas entre saberes, mas entre diversas culturas que constituem na diversidade latino-americana. Estas questões necessitam ser tratadas também do ponto de vista pedagógico, Libâneo (2012) sinaliza que o ato didático envolve essa relação professor/aluno e que é necessário articular, formação científica e as práticas socioculturais.

Entretanto, é mister esclarecer que ao longo da história existiram dois modelos de formação de professores conforme identificado na figura que segue:

**Figura 1.** Modelos de formação de professores



**Fonte:** Saviani (2009).

Para superar essa dicotomia, é fundamental pensar que a didática e o currículo necessitam estar articulados no ambiente acadêmico para que a formação de professores possa atingir seus objetivos e que proporcionem o surgimento de propostas concretas sobre a diversidade cultural e as práticas de integração.

Souza e Nez (2020) apontam que um projeto de humanização embutido no processo de educacional que ampare a formação inicial e continuada do professor, pode trazer para a discussão sua práxis e proporcionar uma formação profissional em contexto. “Não se pode esquecer que ao ser formado se apropria da cultura produzida historicamente, e, se humaniza” (p. 76).

Uma das possibilidades de se implementar uma prática ousada com relação a interculturalidade poderia ser o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>8</sup>, que vem acontecendo desde 2007, com a expressa finalidade de conceder bolsas de iniciação à docência que favorece um diálogo sólido e sustentável entre a Educação Básica e a Universidade (CAPES, 2019).

Finalmente, destaca-se que mesmo observando culturas diferentes, pode-se aplicar um trabalho em que a diversidade cultural não seja vista como fator de exclusão, desde que consideremos os conhecimentos e tradições acadêmicas da América Latina.

<sup>8</sup> Ação do Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Bordignon e Nez (2018) expressam que o programa se mostrou como uma forma de incentivo à carreira do magistério nas áreas da Educação Básica.

## Considerações Finais

As instituições de ensino, enquanto espaço público tem papel fundamental, uma vez que a própria CF expõe no seu artigo 6º que todos têm direito à educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância. Todavia, é imperioso proporcionar uma educação que rompa o paradigma da exclusão em favor da diversidade cultural entre as culturas latino-americanas.

Embora a integração tenha fundamento constitucional e embasamento ético-jurídico, só consegue se efetivar a partir do momento em que a sociedade desenvolver uma política cultural que compreenda e aceite o multiculturalismo e a interculturalidade. Uma educação multicultural, criativa e inclusiva, que possa incluir na pauta as diferenças, o diálogo, a interação com as diferenças, coloca a todos os envolvidos no ambiente educativo em uma ambiência de questionamento quanto ao seu papel, seu sentido, seu significado.

Isso implica dizer que a educação, independentemente do nível, precisa ir além de teoria e procedimentos de ensino-aprendizagem tradicional, ou seja, precisa ser transformada. E, para recriá-la, o processo de formação dos docentes deve estar voltado para o reconhecimento das diversidades culturais existentes na sociedade. Isso porque ato de educar não se resume a compreender algumas palavras, sem objetivamente realizar relações, ou até mesmo, aprofundamento teórico sobre a temática. É preciso incorporá-la na vida diária!

Destaca-se, enfim, que a escola e a universidade devem contribuir de alguma forma para dissipar desigualdades sociais, políticas e econômicas de determinados grupos, produzindo e consolidando novos consensos a respeito de tendências majoritárias incrustadas nas instituições sociais que fazem perdurar essas desigualdades.

Logo, vislumbra-se que a sociedade brasileira esta vivendo um período de transição que é a integração dos povos da América Latina e para incitar isso, há a necessidade de as instituições não proporcionarem pensamentos reducionistas, fragmentados, simplificados, e que, por sua vez, gere ações que não expressem a unidade e a diversidade existente no todo. Em oposição, devem buscar um diálogo intercultural para a troca entre saberes e as diversas culturas que constituem a diversidade latino-americana.

## Referências

AMORIM, M. C. M. **O humano em Edgar Morin: contribuições para compreensão da integridade na reflexão pedagógica.** Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4804/1/arquivo5990\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4804/1/arquivo5990_1.pdf). Acesso em: 06 dez. 2020.

ARAGÃO, L. M. C. **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

BASTOS, C. R. **Curso de teoria do estado e ciência política.** São Paulo: Saraiva, 2002.

BEYHAUT, G. Dimensão cultural da integração na América Latina. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 20, p. 183-198, 1994.

BORDIGNON, L. S.; NEZ, E. Políticas de formação dos profissionais da educação básica: inovações ou preocupações? In: **Anais V Seminário da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE): regional sul.** Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2018. p. 467-472.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Saraiva, 2007.

BRUNNER, J. J. **Educación superior en América Latina.** Fondo de Cultura Económica, 1990.

CAPES. **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID)**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 30 ago. 2019.

CALHOUN, C. Multiculturalismo e nacionalismo, ou por que sentir-se em casa substitui o espaço público? In: MENDES, C. (coord.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

CARVALHO, J. J. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: COSTA-BERNARDINO, J. TORRES-MALDONADO, N. GROSFOGUEL, R. (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

COSTA, S.; WERLE, D. L. Reconhecer as diferenças: liberais, comunitários e as relações raciais no Brasil. In: WARREN, I. S. *et al.* **Cidadania e multiculturalismo: a teoria social no Brasil contemporâneo**. Lisboa: UFSC e Socius, 2000.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FURTADO, C. **Formação econômica da América Latina**. Rio de Janeiro: Lia Editor, 1970.

FONSECA, J. R. **A instituição de Ensino Superior e a questão da baixa complexidade**: um desafio ao desenvolvimento social baseado num olhar direcionado ao sistema de avaliação da qualidade na América Latina. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pos grado en Educación de La Universidad Udelmar – Chile, 2013.

GARRETÓN, M. A. (coord.). **Teoria crítica: Habermas e a escola de Frankfurt**. Campinas: Papyrus, 1988.

GONÇALVES, M. A. S. **Teoria da ação comunicativa de Habermas**: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173301999000100007&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301999000100007&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 06 dez. 2020.

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

GREMSKI, W. **Tensões entre políticas nacionais e políticas institucionais**. Palestra proferida na Conferência Interamericana de Ensino Superior. Pontifícia Universidade Católica-PUC/Paraná, Curitiba, 28/06/2005.

HABERMAS, J. **A constelação pós-nacional**: ensaios políticos. São Paulo: Littera Muindi, 2001.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da política da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

KINZO, M. D. G. A democratização brasileira um balanço do processo político desde a transição. **São Paulo em perspectiva**. 15(4) 2001.

LAMARRA, N. F. **Educación superior y calidad em América Latina y Argentina**: los procesos de evaluación y acreditación. ENDUNTREF, Argentina, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Didática na Formação de Professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais**. In: SANTOS, A.; SUANNO, M. V. R. (Org.) **Didática e formação de professores : novos tempos , novos modos de ensinar e aprender**.

Porto Alegre: Sulina, 2012.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: Educ, 1997.

NEZ, E. **Em busca da consolidação da pesquisa e da pós-graduação numa universidade estadual**: a construção de redes de pesquisa. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.

NEZ, E.; FRANCO, M. E. D. P. Geopolítica do conhecimento na pós-graduação brasileira. In: **Educação superior**: políticas públicas e institucionais em perspectiva. Criciúma: EDIUNESC, 2018, p. 33-47.

NEZ, E.; SOUZA, W. C. A prerrogativa do direito na Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e do Caribe (CRES) 2018. **Educação e fronteiras on-line**, v.8, p. 96 - 110, 2018.

NOGUEIRA Y ROCHA. L. M. M. **Educação e linguagem na vida, na escola, na TV**. Cuiabá: Cathedral, 2005.

NORAMBUENA, C. V. Repensar América Latina. In: PIZZI, J.; BRITTO, M. G. P. (orgs). **Diálogo crítico-educativo VIII**: constitucionalismos, democracias e educação: o presente e o futuro da América Latina. Pelotas: UFPEL, 2017.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p.15-40, abr. 2010.

OLIVEN, A. C. **A paroquialização do ensino superior**: classe média e sistema educacional no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1990.

PAULA. M. F. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação**. Campinas. v. 14, n. 1, mar. 2009. p. 71-84.

PORTELA, P. H. **Direito internacional público e privado**: incluindo noções de direitos humanos e direito comunitário. Salvador: JusPODIVM, 2012.

RAMOS, A. C. **A integração regional e a constituição vinte anos depois**. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/176550/000843889.pdf?sequence=3>. Acesso em: 20 out. 2020.

RAMOS, A. C. **Curso de direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2019.

ROSSATO, R. **Universidade**: nove séculos de história. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, B. S. Para uma concepção multicultural dos direitos humanos. **Contexto internacional**. V. 23. N. 1. jan./jul. 2001.

SILVA, A. M.; ALMEIDA, D. A. **A diversidade cultural latino-americana na cobertura da rede de comunicação TELESUR**. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/1209/1041>. Acesso em: 20 out. 2020.

SOUZA, W. C.; NEZ, E. Diálogos entre universidade e educação básica: o pibid como interlocução na formação de professores. **Educação, cultura e sociedade**. , v. 10, p.66 - 79, 2020.



TAYLOR, C. **El multiculturalismo y la política del reconocimiento**. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

TRINDADE, A. L. **A diversidade humana na escola: reconhecimento, multiculturalismo e tolerância**. Disponível em: [www.espacoacademico.com.br/042/42wlap.htm](http://www.espacoacademico.com.br/042/42wlap.htm). Acesso em: 20 abr. 2005.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

WALSH, C. **La educación Intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación. (Documento de trabalho), 2001.

Recebido em 18 de janeiro de 2022.

Aceito em 25 de janeiro de 2022.