

MigraEducas:

vulnerabilidade como potência



Margarita Victoria Gomez – org

O ser humano ao deixar seu país de origem ou residência habitual devido ao temor de perseguição (quando sua vida e liberdade estão sob ameaça, ou quando uma situação de grave violação de direitos humanos está ocorrendo em sua pátria) viaja em busca de um lugar na terra livre de violência no qual seja reconhecido(a) como uma "pessoa em situação de refúgio".

Ao ressaltar a condição de pessoa, percebemos a imperiosidade da atuação do Estado acolhedor e da sociedade civil global a fim de possibilitar-lhe uma "outra vida" livre de violência.

O livro organizado por Margarita Victoria faz uma reflexão oportuna a respeito da Educação Universitária nessa empreitada cívica e remete à belíssima expressão da educação como "recurso de esperança", que sintetiza todo potencial emancipatório dessa atividade genuinamente humana.

Guilherme Assis de Almeida, Livre docente da Faculdade de Direito e Professor no Instituto de Relações Internacionais da Universidade de São Paulo.

**MigraEducas:
vulnerabilidade como potência
ou abrir a educação superior
com migrantes e refugiados**

Margarita Victoria Gomez (Org.)



São Paulo
Virtus Educação
Missão Paz-CEM-Radio Migrantes

© VIRTUS EDUCAÇÃO, São Paulo, Brasil, 2019.

Conselho editorial:

Albert Roger Hemsí - Doutor em Educação (USP)
Professor nas Faculdades Integradas Rio Branco
(FIRB-SP).

Arthur Matuck - Doutor e Professor da
Universidade de São Paulo. (USP)

Diana Reartes - Doutora em Antropologia social
pelo Centro de Investigaciones y Estudios Superiores
em Antropologia Social (CIESAS). Pesquisadora
no IPECAL (Instituto de Pensamiento y Cultura em
América Latina), México.

Elisa Angotti Kossovitch - Doutora em Letras e
Ciências Humanas pela Universidade de São Paulo.
Professora na Universidade Estadual de Campinas
(UNICAMP).

Ilana Strozenberg - Antropóloga, Doutora em
Comunicação e Cultura. Universidade Federal do
Rio de Janeiro (UFRJ).

Marília Godoy - Doutora em Pontifícia Universidade
de São Paulo (PUC). Pesquisadora do Grupo
Migração e Identidade do Centro de Estudos
Urbanos e Rurais (CERU/USP).

Marília Franco - Professora e pesquisadora
no Programa de Integração Latino-americana
(Prolam) da Universidade de São Paulo (USP).

Apoio:

Missão Paz, SP; Centro de Estudos Migrantes-CEM;
Radio Migrantes em espanhol.

Entrevistas realizadas por Margarita Victoria
Gomez (MVG)

1ª Transcrição da entrevista de Fernando Lajus –
Fernando Lajus.

Os artigos e as ideias que expressam neles são de
responsabilidade de seus autores.

Coordenação do projeto gráfico:

Virtus Educação Editora

Arte de capa: Arte Coletivo Migrante -
Paulo Zeminian e Artur Matuck.

Foto: Carla Guimarães.

Imagem de contracapa:

Sergio Ricciuto Conte. Mural exposto na Missão
Paz-SP.

Arte final da capa-contracapa:

Albert Roger Hemsí a partir da foto de Carla
Guimarães e do mural de Sergio Ricciuto.

Tradução Texto de J. Suoranta:

Luciana Averio.

Revisão: Esther Schapochnik.

Impressão e acabamento: Paulo's Gráfica.

DOI: 10.11606/9788569720010

Catálogo na Publicação

M636 MigraEducas: vulnerabilidade como potência ou abrir a
educação superior com migrantes e refugiados / organizadora
Margarita Victoria Gomez - São Paulo: Virtus Educação, 2019.
204 p.
ISBN 978-85-69720-01-0 (e-book)
ISBN 978-85-69720-02-7 (impresso)
1. Ensino superior - Brasil 2. Migrantes (Educação) – Brasil
3. Refugiados 4. Educação à distância I. Gomez, Margarita Victoria

CDD 21.ed. – 378.81

Elaborada por: Sarah Lorenzon Ferreira CRB-8/6888

Índices para catálogo sistemático

1. Migração - 325.1 2. Refugiados - 325.21 3. Educação à distância - 371.35

EDITORA VIRTUS EDUCAÇÃO. São Paulo, SP e.contato@virtuseducacao.com.br – www.virtuseducacao.com.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer
forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer
sistema ou banco de dados sem permissão escrita da Editora.



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada

*Aos que intentaram cruzar fronteiras
In memoriam*

*Aos homens e mulheres que nos contam historias de fronteiras cruzadas
Uma homenagem*



SUMÁRIO

Prefácio	07
I - Dinâmica do refúgio	15
- Direitos civis e políticos, mas não de vida	17
Entrevista com Amr Haudaifa	
- Sem estudo, pouca coisa vai mudar	19
Entrevista com Daniel Haiti	
- Red de apoio familiar e institucional - Entrevista con Armin Plaza	21
II - Acordos internacionais - migração na universidade	25
- Do coração da África - Entrevista com 'Zaza' Zawadi	27
- Educação, um recurso de esperança.....	31
Entrevista com M. Niger	
- Universidade multicultural na América Latina	34
Entrevista com Fernando Lajus	
- Acordos de cooperação internacional e pessoas vulneráveis.....	40
Entrevista com Margarita María Bautista.	
III - Dispositivos para abrir a educação universitária	47
- Migrante e refugiado na legislação brasileira	49
Entrevista com Geraldo Ribeiro de Sá	
- Foro Social Mundial de las Migraciones y educucomunicación	55
Entrevista con Miguel Ahumada	
- Travessia pela pesquisa.....	61
Entrevista com José Carlos A. Pereira	
- Construindo um lugar na sociedade de recepção pelos imigrantes por meio da educação e do trabalho.....	69
Entrevista com Sedi Hirano	
- Memória curta - Entrevista com Rafael Duarte Villa.....	81

IV - Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM/ACNUR)	87
- Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM)	
Entrevista com Luis Varese	89
- Transversalizar la formación en los DDHH	
Entrevista con Flor Rojas.....	94
- Derechos humanos y ejes de acción	
Entrevista con Agni Castro-Pita.....	97
- Políticas migratórias e universidade brasileira.....	106
Entrevista com Tatyana Friedriech	
- A universidade possível - Entrevista com José Antônio Gediél	112
- Políticas públicas e representação jurídica	117
Conversa com Charles P. Gomes	
- Universidades conveniadas e rede de universidades.....	119
V - “A educação é uma migração”	131
- Não há muitas revoluções no ensino...	
Entrevista com Yoram Kalman	133
- La educación a distancia en Venezuela, instrumento para la inclusión.	138
Ramón Encontre la Mao	
- Rádio MEC a serviço da educação no Brasil	158
Entrevista com Marlene M. Blois	
- Indira Gandhi National Open University	172
Entrevista com P.R.Ramanujam	
- WikiLearning como recurso de aprendizagem para refugiados.	176
Juha Suoranta	
- Territorialidades educativas y vivencias migrantes:	
la pedagogía en la virtualidade Manuel Moreno Castañeda	187
Posfácio.....	199
- P. Paolo Parise	

PREFÁCIO

Nos países da América Latina, os sistemas educativos se sustentaram e desenvolveram, em parte, pela contribuição de migrantes. Peter Burke (2017), no livro *Perdas e ganhos: exilados e expatriados na história do conhecimento na Europa e nas Américas, 1500-2000*, disse-nos que “com os corpos humanos migram as histórias e os intelectos” e vê a importância dos professores e das universidades nas problemáticas que analisa para compreender algumas questões enfrentadas por professores refugiados na sua chegada, especialmente: a aprendizagem de uma nova língua e o fazer carreira no país escolhido.

No terceiro milênio é evidente que a mobilidade humana cresceu significativamente e demanda por uma similar compreensão quando se pensa na abertura humanitária das universidades aos estudantes em situação de refúgio. Atualmente, estima-se que 40% da população mundial aceda à educação superior, sendo que somente 1% de refugiados o conseguem. Estes dados, publicados no Relatório *Turn the tide* (2018), que atualizou os de *Left Behind- Refugee Education in Crisis* (2017), ambos do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), nos remetem a pensar especificamente a situação das pessoas em situação de refúgio.

Em estudo de 2018, Bernhard Streitwieser e Lisa Unangst (2018)¹ referem-se à publicação do Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD) que fornece descobertas baseadas em evidências mostrando como a Alemanha está lidando com o processo de acesso ao ensino de refugiados. Os autores acreditam que as universidades tornaram-se mais conscientes dos serviços e que devem proporcionar a todos os estudantes para acessar ou continuar estudos os universitários. Também, Claudia Fratelli (2018)² refere-se às respostas possíveis à diáspora acadêmica africana, e ainda Hans De Wit e Philip G. Altbach³ à crise de refugiados sírios e os dilemas que a educação superior terá que enfrentar.

1 STREITWIESER, Bernhard; UNANGST, Lisa. Access for refugees into higher education: paving pathways to integration. *International Higher Education* Number 95: Fall 2018. ,p.16-17.

2 FRITTELLI, Claudia. African academic diaspora: training and research Number 95: Fall 2018, p-18-19.

3 DE WIT, Hans e ALTBACH, Philip g. The syrian refugee crisis and higher education. *International Higher Education* Number 84: Winter 2016. P.9-10.

A *Kiron University* (Kiron Open Higher Education gGmbH - <https://kiron.ngo>), com sede em Berlin, por exemplo, é uma universidade particular que oferece educação superior gratuita para refugiados na modalidade presencial e a distância. Por iniciativa de seus fundadores, Vincent Zimmer e Markus Krebler, foi lançada uma campanha de *crowdfunding* ou microfinanciamento coletiva que conseguiu a colaboração de pessoas e instituições para não tratar os refugiados como cidadãos de segunda.

Para Sarah Guri-Rosenblit (2017)⁴, na universidade tradicional, tudo é fechado, tem requisitos para o ingresso, tem o currículo que diz o que fazer, há pouca escolha. Ela percebe que com a criação, em 1969, da Universidade Aberta da Inglaterra e posteriormente de outras, somente cinco ou seis das universidades a distância têm admissão aberta, as outras têm algum tipo de requisito para a entrada aos cursos. Em cada caso, há diferentes variáveis do que implica ser aberta, mas considera-se que são aquelas que permitem que os alunos estudem conforme o seu ritmo, que escolham dentro de uma gama de cursos e elaborem o seu próprio currículo. Além disso, permitem que se estude em qualquer lugar e no horário que se queira.

Na América Latina, a universidade enfrenta o desafio de se abrir para todos os interessados em estudar. Mas essa abertura leva consigo a complexidade de elaborar a compreensão do senso comum de ser alguma coisa livre, dispersa, insustentável, e de baixa responsabilidade. No Brasil, existe uma política nacional de educação superior que abrange um setor da população e nele, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB <http://www.capes.gov.br/uab>), que não é uma universidade (é um sistema que articula a oferta de universidades federais) nem é aberta (tem requisitos para o ingresso). No âmbito público, a UAB abre-se na modalidade semi-presencial, para a interiorização da educação superior e oferece formação universitária a uma população que não poderia chegar aos grandes centros urbanos. E, assim como desenvolve atividades no interior do país, já atuou no exterior, como é o caso das formações realizadas na África.

Ainda algumas universidades nacionais se propuseram abrir-se, especialmente, pela extensão universitária, e contribuir para dar resposta à demanda das pessoas que chegam procedentes do atual fluxo migratório, vinculando-se, com ações articuladas, de ensino, pesquisa e extensão, à Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM/ACNUR).

É um panorama complexo, mas o Brasil começa dentro das suas possibilidades a dar respostas, por exemplo, ao aprovar uma nova lei de migração em 2017, quando pessoas em situação de refúgio aceitas pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), com a documentação da faculdade do país de origem

⁴ GURI-ROSENBLIT, Sarah. Open education <https://youtu.be/bNx6vv7haB4> <abr.2019>

e a proficiência em português, entre outros requisitos, conseguem ingressar na universidade.

A universidade brasileira ao acolher estudantes em situação de migração e/ou refúgio opta por uma ação educativa democrática, se abre à diversidade, à pluralidade, facilitando o ingresso, a aprendizagem de uma nova língua, à revalidação de diplomas e certificados de estudos universitários que lhes permitem fazer carreira no país. Neste sistema político, parece ser muito fecundo que as pessoas procedentes de diferentes partes do mundo, que trazem consigo possibilidades de ações mútuas para o conhecimento e a cooperação cultural e científica, possam contribuir com o desenvolvimento cultural, socioeconômico e a convivência solidária no país que os acolhe e, caso retornem, nos seus países de origem.

Estima-se que o 1% de refugiados de todo o mundo são acolhidos no Brasil, e que 89 refugiados já ingressaram, nos últimos anos, na Cátedra Sérgio Vieira de Mello de alguma universidade. Esses dados, mais do que dificuldades a serem enfrentadas para ingressar na universidade, os expõem como ‘refugiados’, e deixam ver a vulnerabilidade de alguns estados soberanos quando pessoas são expulsas, sem representação nem proteção, ou seja, revelam a fragilidade das próprias instituições e das universidades, pois, quando chegam, as dificuldades reverberam, embora se possa dizer que alguns dispositivos legais, ou a Lei de Migração nacional, avançaram bastante e as pessoas encontram, também, as possibilidades de concluir ou realizar os estudos universitários.

“A educação das crianças, adolescentes e jovens refugiados é um lugar seguro em meio do tumulto do deslocamento”, segundo Filippo Grandi. Ainda no relatório *Left Behind- Refugee Education in Crisis*, (UN, 2017, p. 4), Grandi afirma que “equivale a um investimento futuro, criando e alimentando cientistas, filósofos, arquitetos, poetas, professores, profissionais da saúde funcionários públicos que reconstruirão e revitalizarão seus países quando a paz for estabelecida e eles possam retornar. A educação destes jovens refugiados é crucial para o desenvolvimento pacífico e sustentável dos lugares que os acolheram e para a prosperidade futura de seus próprios países.”

A educação é um recurso de esperança, lembra-nos o entrevistado nigerino, seguindo o pensamento de Raymond Williams. É uma maneira de abrir caminhos para construir um lugar melhor para viver no planeta Terra. Isto significa que se busca mais do que sobreviver, trata-se de exercer os direitos humanos básicos.

A ideia deste livro surge de uma pesquisa acadêmica focada na educação aberta e se fortalece com o convite para realizar a primeira temporada do programa MigraEducas transmitido semanalmente na Webradio Migrantes em es-

panhol da Missão Paz, em São Paulo. O programa, iniciado no dia 6 de agosto de 2018, dialoga acerca do que implica não só estar em situação de refúgio ou migração, mas também tentar retomar uma vida digna, trabalhar e, especificamente, estudar para iniciar ou concluir um curso universitário no Brasil.

As entrevistas, transcritas neste livro, revisadas e editadas, foram realizadas voluntariamente por entrevistadora e entrevistados. Este projeto está vinculado ao desenho de um curso gratuito de 40h a ser realizado virtual e interativamente no qual as pessoas poderão participar sem requisitos prévios, a não ser ter acesso a internet e ter no mínimo uma hora disponível por semana para realizar as atividades, com o acompanhamento de professores em espaço para o diálogo entre colegas.

Para este curso, as temáticas iniciais para a aprendizagem colaborativa em rede (rizomática)⁵ foram: 1. Travessia; potencialidades e fragilidades da mobilidade humana 2. Contexto da Migração: procedência dos estudantes e professores; 3. Recepção e hospitalidade: língua e comunicação. 4. Educação superior-procedimentos; fontes de estudo; 5. Aspectos culturais, jurídicos, legais, procedimentais e burocráticos; 6. Atuação profissional.

A proposta é ir além dos muros da universidade, usando a *internet*, a *tablete*, o *smartphone*, a *webrádio*. Trata-se de desenhar uma cátedra virtual aberta que, ao conectar as pessoas e suas problemáticas entre si, ultrapassaria fronteiras simbólicas, culturais e físicas para a informação, a comunicação, o relacionamento, e o trabalho colaborativo por uma educação, no dizer de Paulo Freire, como prática da liberdade e da autonomia.

Assim, a proposta deste livro é também afirmar o direito das pessoas à educação, seja presencial ou virtualmente, para entrar no fluxo da cultura e da difusão do conhecimento. A sociedade 'aberta' está estreitamente relacionada aos 68 milhões de pessoas que no mundo são forçadas a sair de suas casas, a deslocar-se de seu lugar de origem.

Expressões da vulnerabilidade como potência

É notável a preocupação em enquadrar a pessoa em situação de refúgio com acordos, normas e leis, o que termina dando-lhe um rosto. São uma série de questões e procedimentos que se repetem mas, nessa repetição, o refugiado pode subverter a situação. Ele, ao reconhecer a sua vulnerabilidade, permite que o outro reconheça a própria precariedade, o que seria o início da relação. O

⁵ GOMEZ, Margarita V. Educação em rede: uma visão emancipadora. São Paulo: Cortez/IFP, 2004; *Pedagogia da virtualidade: redes, cultura digital e educação*. São Paulo : Loyola, 2015.

Estado é também um rosto vulnerável, falho, quando enxerga uma ameaça no outro que se aproxima. Então, vulnerabilidade e acolhimento institucional são expressões de uma existência precária e, ao mesmo tempo, solidária.

Para Emmanuel Levinas⁶, o outro totalmente diferente tem um rosto, é o refugiado, o apátrida, o estrangeiro, o pobre, a viúva, e abrir-se pela sensibilidade, comunicação originária, torna ética a relação quando, frente ao outro, (eu ou a universidade) se dispõe não só à recepção, mas também à hospitalidade (Levinas) [o outro não é uma ideia, é um ser de carne e osso que sente fome e gosta de comer].

No dizer de Critchley (2004 apud Gomez, 2004), a relação com o outro não é um momento de pesquisa filosófica sobre o ser. O outro irrompe em mim com a sua presença através da linguagem e da sensibilidade; não há tempo para apresentações e não há ninguém que possa tematizar e conceituar para que a relação ocorra, mas existe aquele que acolhe, que hospeda, permitindo a subjetividade ética. Embora seja transitória, a subjetividade somente aloja ao outro que ali irrompe, pois a sua presença não pode ser antecipada.

A hospitalidade busca ser incondicional, ao acolher o corpo físico, o corpo simbólico e cultural e afastar a solidão e o isolamento dos corpos amedrontados, violentados, expulsos do espaço público e privado. Diante desse quadro, o ético é a relação mesma no simples gesto cotidiano de me aproximar pela sensibilidade e pela linguagem — não pelo conhecimento—.

E, a universidade, na sua tentativa de dar hospitalidade, de dar uma resposta ao Outro, se dispõe a servir os refugiados mais do que satisfazer seus próprios interesses. Ela abre o acesso para um público heterogêneo, plural, abre a oferta disciplinar e se abre internamente, o que gera uma ação, algo que produz realidades outras.

O livro *MigraEducas: vulnerabilidade como potência ou abrir a educação superior com migrantes e refugiados* apresenta um conteúdo inédito e pretende alcançar um público interessado e sensibilizado com essa problemática que é contada pelos próprios atores/autores das narrativas. O livro, além de um prefácio e um posfácio, está composto por cinco partes relacionadas: I: Dinâmica do refúgio; II: Acordos internacionais e migração na universidade; III: Dispositivos para abrir a educação superior universitária; IV: Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM/ACNUR); V: “A educação é uma migração”.

Alguns dos entrevistados, nas primeiras quatro partes do livro, deixam claro que quem foi forçado a deixar sua terra, seu lugar de origem, traz um enorme potencial sócio-histórico, cultural e educacional, não são clandestinos,

⁶ Para as Ref. a Levinas conferir: Gomez, M.V. *Emmanuel Levinas and Paulo Freire: The ethics of responsibility for face to face interaction in a virtual World*, (Eskisehir Anadolu: University Press Limited), 2004.

ilegais, uma ameaça ou simples merecedores de ajuda; são cidadãos, sujeitos de direitos, nacional e internacional. Medos e sentimento recíprocos nascem, entre os locais e quem chegou, que devem ser mutuamente educados, pois é a maneira de conviver. É uma das fases da chamada 'crise humanitária', que neste livro será indagada de modo a não silenciá-los, mas gerar perguntas, respostas e tomar consciência para uma ação crítica.

Trata-se de um livro – rede, que entra no fluxo do processo de aprendizagem com pessoas e dispositivos que provocam interações com o mundo contemporâneo e abertura de espírito para acolher o diferente em pensamento, fazeres, afetos. O livro compartilha histórias e visões de mundo de pessoas que se abrem à escuta atenta e ao diálogo com outros migrantes e refugiados, especialmente na parte I a IV.

Na última e quinta parte do livro, alguns autores, com a sua particular visão de mundo, refletem e produzem também, sobre a possibilidade da educação aberta e a distância também com migrantes e refugiados.

Para o israelense Yoram Kalman, da *Open University of Israel* (OUI), abrir a universidade refere-se ao acesso. As pessoas não conseguem alcançá-la, por questões culturais, econômicas, por terem que passar em testes, por falta de tempo a ser dedicado, por deficiências físicas e mentais. Kalman acredita que é um erro pensar que com a criação de materiais abertos, de repente, todos serão educados, e acrescenta que precisamos de pessoas, e que o fato de ser aberta não implicará necessariamente na solução educativa.

O venezuelano Ramon Encontre-la-Mao refere-se à historicidade da educação a distância no seu país. Recolhe aspectos importantes dessa experiência educativa inclusiva, realizada com uma população heterogênea, entre eles migrantes, em um momento em que o sistema educacional convencional não conseguia dar resposta aos nacionais nem às pessoas chegadas de toda América-Latina. Pensa na ampliação da cobertura da educação superior na perspectiva das dinâmicas migratórias e seu impacto no processo de demanda e oferta educativa. Ele afirma que a educação a distância foi um instrumento que permitiu às pessoas conciliar trabalho e estudo para inserir-se socialmente por meio de melhor qualificação. O autor afirma que a educação a distância, que nas suas origens estava alinhada às políticas desenvolvimentistas, está em transição para um outro modelo econômico.

A entrevista com a brasileira Marlene M. Blois nos remete a sua experiência na educação a distância no Brasil. Apresenta um grupo de idealizadores, pedagogos, das ciências e de português e literatura, contratados para criar programas na Rádio do Ministério da Educação (MEC) do Brasil. Mostra aspectos da educação com adultos por meio do rádio e relata os projetos: Seringueiros,

Radio MEC, Minerva e Educação em Debate, entre outros.

O indiano P.R.Ramanujam refere-se ao trabalho realizado por mais de trinta anos na *Indira Gandhi National Open University* - IGNOU, Índia, na busca de alcançar os não alcançados através de materiais de autoaprendizagem, baseados em multimídia, em vários idiomas, custos acessíveis, serviços de apoio através de Centros Regionais, Centros de Estudo e conselheiros acadêmicos em tempo parcial, interação face-a-face limitada, teleconferências e difusões sobre diversos temas por meio de canais educativos - princípios básicos de apoio da educação aberta por IGNOU.

O finlandês Juha Suoranta introduz o conceito de *wikiLearning*, para se referir à oportunidade de aprendizagem colaborativa de acesso livre e aberto na Internet. Acredita que, na modernidade líquida, conforme Zygmunt Bauman, o modo de aprender está mudando. No caso dos migrantes e refugiados, percebe-se que, na medida em que as pessoas se mudam de uma região para outra, elas precisam de recursos educacionais móveis e “sem espaço” fixo.

E, o mexicano Manuel Moreno, do Sistema Universidade Virtual de Guadalajara, pondera sobre os migrantes que transitam entre países e os que andam por necessidade pelas regiões de México, como é o caso dos indígenas que, para conseguir condições básicas de existência, deixam suas comunidades. Para ele, a educação a distância é uma oportunidade, tanto para os estudantes estrangeiros que estudam no México quanto para os mexicanos que acedem de seu país ou do estrangeiro. O autor considera que as distâncias geográficas são resolvidas com a tecnologia e pesam menos que as distâncias culturais geradas nos países onde vivem.

Todos os autores estão sensibilizados para a questão, a partir de uma experiência concreta, e alguns, com a intenção de expandir a rede de experiências pensam na virtualidade para estabelecer vínculos entre as pessoas. Os entrevistadas de diferentes países, se manifestam pela webrádio como uma opção e as músicas sugeridas por eles é uma possibilidade, para os mais curiosos de escutar a preferência deles e delas, que começa a ressoar nos nossos corações.

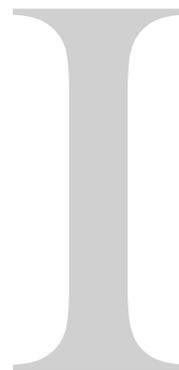
Meu primeiro contato com o tema migração e educação superior ocorreu em 1988 quando me tornei migrante acadêmica e, anos mais tarde, voluntária das Nações Unidas. Acredito que a minha própria história me sensibilizou com a situação dos migrantes que hoje também chegam ao Brasil.

São pessoas que tiveram que deixar a suas casas, seus estudos, impossibilitados de realizá-los no seu país, mas que mantêm o interesse em retomar a vida, trabalhar e, especificamente, concluir ou iniciar um curso universitário no Brasil. E, é com eles e elas que migraram visões de mundo, culturas, histórias que mutuamente podem nos enriquecer se não nos calamos ou somos silenciados.

Em parte, foi assim que decidimos conversar com eles acerca do relacionar-se em outro país, que implica não só estar em situação de refúgio, mas também aprender outro idioma, fazer uma formação universitária e uma carreira profissional no Brasil.

Fica aqui o convite para uma leitura atenta.

Margarita Victoria Gomez (MVG)



Dinâmica do refúgio

Com os corpos humanos migram as histórias e os intelectos
(Peter Burke)

Talvez uma das coisas de que eu mais goste deste
país seja o fato de ter uma característica muito própria,
estar sempre aberto a distintos fluxos migratórios.
(Elena Poniatowska)

Direitos civis e políticos, mas não de vida

Entrevista com Amr Haudaifa

A conversa com Amr (AH), da Síria, foi realizada durante o IX Seminário Nacional da Cátedra Sérgio Vieira de Mello do ACNUR, e da III Conferência Latino-Americana sobre Refúgio, Migração e Apátridas, realizados na Universidade Federal de Paraná, na cidade de Curitiba (12, 13 e 14 setembro de 2018). E como toda boa conversa começamos no meio:

AH: Este é um debate muito importante, porque na verdade é a única saída. A nossa solução é ser radical, mesmo porque a direita está bem radical. Como vamos enfrentar isso? Você sabe, a maior parte de refugiados, estão nas empresas e universidades privadas, é lógico, na esfera do capitalismo lhes são oferecidos espaços para realizar os interesses do mercado, também no educacional, e o que ensinam serve ao mercado de trabalho capitalista, eles produzem trabalhadores qualificados no sentido capitalista, não?

MVG: *E na sua experiência específica, quando e porque você sai da Síria?*

AH: Não sou de Aleppo, sou do sul da Síria, de uma cidade chamada As-Suwayda. Sai de lá em fim de 2014 por causa da guerra já que tinha direitos civis, direitos políticos, mas não tinha direito de vida, o básico. Saí para o Líbano, e depois vim para o Brasil, em 2015.

MVG: *Você veio sozinho para o Brasil?*

AH: Eu vim com o meu irmão e fiquei com ele.

MVG: *E me conta Amr, como foi o processo de ingressar na universidade?*

AH: Não foi um processo fácil, foi um pouco difícil porque sou um dos primeiros casos de alguém que faz o Mestrado. Já teve quem fez graduação, mas o mestrado é uma outra coisa...

MVG: *Que curso você está fazendo?*

AH: Estou fazendo o curso em Direito Internacional, Direitos humanos e Democracia. Consegui fazer o mestrado por causa do Projeto Hospitalidade da Universidade Federal de Paraná. É raro isso, só aqui e talvez na Universidade de São Paulo, mas não sei o processo. Mas, eu, ainda não consegui revalidar o meu diploma porque é um processo sumamente difícil, na verdade. Eu venho de outra Escola Jurídica, de outra lógica jurídica.

MVG: *De que universidade você vem?*

AH: Da universidade de Damasco onde estava fazendo Direito. Eu fiz Direito e Jornalismo. Tenho dois diplomas. E, na verdade, ainda não consegui revalidar nenhum por causa do tempo, pois não tenho tempo de estudar isso por causa do trabalho. Você sabe, você aqui tem os documentos, mas não tem comida, necessita trabalhar em qualquer coisa.

MVG: *Em que você trabalha?*

AH: Já trabalhei em muitas coisas. Trabalhei como padeiro, como pedreiro e agora estou trabalhando num instituto de advocacia. Agora estou melhorando. É isso.

MVG: *Amr, você gostaria de acrescentar alguma questão que considere importante para ajudar aos potenciais ouvintes do Programa?*

AH: Na verdade, há que se observar que sempre a gente trata os migrantes como se fossem uns coitados, não? A gente não os trata como se fossem seres humanos com opiniões políticas, como pessoas que gostam de seus países, gostam de ajudar a seus países, de alguma forma. Sabe, eu sai de lá não porque não gostasse de meu país, mas porque não dava mais para ficar lá. Mas, aqui, por exemplo, eu não tenho oportunidade de defender meu país de uma forma política, com opinião escrita. Por exemplo, na Europa, na França, se você é contra o governo Sírio você tem todo o direito de se manifestar. Mas, se por exemplo, você quer explicar um projeto europeu ou americano com interesses capitalista na Síria, não pode. Aqui, talvez o Brasil não tenha essa dinâmica de tratar os refugiados, mas a gente sente falta disso.

MVG: *Mas, no Brasil, você pode ter participação política, não?*

AH: Eu tenho, mas não de participar em partido ou movimento político, agora eu posso participar de trabalho sindical porque, eu acho, o trabalho sindical perdeu seu peso político e, por isso, acredito, que seja permitido. É complexo... estou com esses limites, mas não estou com esse medo que tinha quando cheguei aqui, até porque me reuni com parte da minha família. É isso...

MVG: Muito obrigada Amr [e a conversa continuou sem ser gravada, em parte por haver muito movimento no local].

Música sugerida para o programa: *Song for Syria*

<https://ia800303.us.archive.org/35/items/allnasheed-15/Song%20for%20Syria.ogv>, <https://archive.org/details/allnasheed-15/Song+for+Syria.mp4>

Margarita Victoria Gomez, 13 de setembro de 2018.

Sem estudo, pouca coisa vai mudar

Entrevista com Daniel Haiti

No IX Seminário Nacional da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVN) do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) (Curitiba, 2018) conversamos com Daniel Haiti, outro integrante ativo da Cátedra. Ele não quis revelar o seu nome nem o curso o que lhe permitiu manifestar temores e algumas certeza que nos ajudam a compreender o que significa para um ‘estrangeiro’, nos termos usados por Daniel, ingressar na universidade brasileira.

MVG: *Daniel você pode-nos contar de que país chegou e qual a importância de ingressar na universidade brasileira.*

DH: Cheguei do Haiti sozinho, mas tenho amigos, pelo menos um. E, a integração à universidade eu acho que é muito importante para qualquer estrangeiro que está fora de seu país. É muito importante fazer um estudo porque sem estes tenho certeza que pouca coisa vai mudar. Os estudos dão a oportunidade de fazer parte da vida em sociedade, chegar até onde quiser e conseguir realizar seus sonhos. Mesmo que seja um estudo superior técnico, eu sempre aconselho aos amigos que aproveitem a oportunidade, que sempre tentem dar um jeito de realizar um estudo.

MVG: *Daniel, quais as principais dificuldades encontradas para o acesso à universidade?*

DH: Primeiro, eu acho que um problema é a língua, aprender o idioma do país. É muito difícil entrar na universidade sem falar a língua do país. E, também, a língua é um problema enorme porque se uma pessoa não fala, se não faz o esforço para falar a língua, claro que não vai conseguir entrar na cultura, na sociedade e integrar-se. É o mais importante conseguir fazer aulas de língua. Mesmo para conseguir um trabalho, tem que falar a língua do país.

MVG: *Que curso está fazendo e o que nos pode dizer acerca dos requisitos que vocês devem cumprir para aproveitar a oferta universitária?*

DH: Curso...não.. Para um estrangeiro aproveitar a oferta dos cursos, especialmente aqui na Universidade Federal de Paraná, deve-se ter um estudo fora do país, fora do Brasil, para entrar na universidade. Depois, com esse curso você pode participar como reingresso através do Projeto Hospitalidade, que oferece uma oportunidade para todos os estrangeiros que querem continuar ou fazer faculdade aqui em Curitiba, especialmente. Esse projeto é daqui da Universidade Federal, e não tem em todas as universidades públicas. Mas, claro, depende da cidade onde more. Isso é muito importante saber para o estrangeiro que não

está aqui em Curitiba, e tem que correr atrás, obter informações de como poder ingressar à universidade que no final, eu acredito, vai dar certo.

MVG: *Você sabe da situação dos refugiados que estão na universidade em Curitiba?*

DH: Eu não sei acerca deles nem quantos refugiados há. Na faculdade não há como saber quem é refugiado ou migrante, são coisas bem internas.

MVG: *Você trabalha?*

DH: Tenho que trabalhar também. Cada pessoa fora de seu país... claro, tem as suas dificuldades, mas para se manter tem que estudar e trabalhar.

MVG: *Daniel diante das dificuldades de ingressar na universidade o que você acha de desenvolver uma proposta de formação virtual elaborado com migrantes e refugiados?*

DH: Eu acho importante, também, porque cada estrangeiro que está aqui ou fora do Brasil, cada um tem uma visão, alguns vem para trabalhar, outros para estudar, mas depende do objetivo da pessoa. Talvez, haja alguns que não tenham tempo para estudar pela manhã ou pela tarde por causa do trabalho, mas acho que um curso virtual poderia ajudar.

MVG: *Daniel, sei que você necessita continuar participando do Seminário, agradeço a sua participação...gostaria de acrescentar algo?*

DH: Eu que agradeço pelo trabalho que está fazendo, é um trabalho muito importante porque ajuda a estrangeiros que estão aqui no Brasil e fora também, porque tem estrangeiros que não estão estudando ainda, mas que com esse programa podem ter uma ideia acerca de como as coisas estão acontecendo e como, de um jeito ou de outro, podem se ajudar. Agradeço e bom trabalho.

Música sugerida para o programa: *Reggae Haiti de David Ruder e Charlies Roots* [https://archive.org/details/cd_haiti_david-rudder-charlies-roots] e *Songs of Hope for Haiti* [2010 *Songs of Hope for Haiti*. Licensed to the public under <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/> verify at <http://www.jamendo.com/album/60529/> in: <https://ia800800.us.archive.org/1/items/>

Margarita Victoria Gomez, 14 de setembro de 2018.

Red de apoyo familiar e institucional

Entrevista con Armin Plaza

MVG: *Hola Armin, agradecemos tu presencia en el Programa y para iniciar te pediría que nos cuentes algo sobre vos.*

AP: Hola Margarita. Estoy en Brasil desde noviembre del año pasado, 2017. Escuché hablar del proceso de interiorización¹, pero yo no estaba en Brasil en ese momento. Tengo amigos que estuvieron en ese proceso, que llegaron aquí a São Paulo, y ellos fueron a su vez mi apoyo. Hace un mes que estoy en São Paulo y gracias a Dios ya tengo trabajo. Fue bastante duro llegar hasta el punto donde estamos ahora pero la colaboración familiar fue un apoyo de equipo, una gran cantidad de cosas que fueron articulando y resultaron ser la base para alcanzar el lugar donde estoy ahora.

MVG: *¿Qué nos puedes contar sobre tu formación y sobre las particularidades de tu inserción en la sociedad brasilera?*

AP: Bueno, yo soy formado en Ingeniería Civil, en el estado de Monagas, de Venezuela, hace ya cuatro años. Estuve trabajando durante un año como profesor, a su vez hacía trabajos independientes afines a mi carrera. Mi entrada a Brasil fue planificada. Salimos de Venezuela, desde Madurin, mi hermano, mi cuñada y yo con la finalidad de buscar un futuro, nuevas oportunidades y nuevas fronteras. Nos apoyamos para no estar solos.

Llegamos a Roraima donde nos recibió un primo, y estuvimos ahí durante los primeros meses. Era un largo camino que estábamos emprendiendo. Luego por razones de familia, nos separamos un poquito, yo volví a Venezuela por algunos meses, estuve visitando mi familia. Mi cuñada se quedó iniciando el proceso de interiorización y mi hermano se quedó trabajando en una empresa. Es que veníamos cada uno por caminos diferentes pero siempre apoyándonos. Otra cuñada también se vino, se vinieron sus hijos, y también entraron en el proceso de interiorización. Y fue, en parte, la armonía de ese equipo, el hecho que ellos llegaran aquí primero que nosotros, el apoyo y la base fundamental para que pudiéramos alcanzar nuestros objetivos.

Ahora, en mi trabajo actúo con personas que están evaluando mis capacidades, me han tratado con mucho respeto, con mucho cariño y amor. Actualmente no estoy trabajando como Ingeniero Civil.

¹ Proceso de interiorización que consiste en trasladar los venezolanos a otras ciudades de Brasil. <https://www.defesa.gov.br/noticias/51303-operacao-acolhida-recomeca-processo-de-interiorizacao-de-imigrantes-forca>.

Aquí en São Paulo he tenido muy buena experiencia, he conocido gente muy buena, actualmente estoy viviendo en la Casa del Migrante² de la Misión Paz, en São Paulo donde me han recibido y me han tratado de la mejor manera. He convivido con gente de diferentes países, idiomas y modos de ser. Hoy, doy gracias porque por más diferente y difícil que sea, siempre es una bonita experiencia conocer parte de ese mundo que nos rodea y que no conocíamos.

MVG: *Creo que el reconocimiento que haces del otro, del aprendizaje de otras culturas, idiomas y formas de ser, es mutuo. Armin ¿Tienes conocimiento sobre los procedimientos para revalidar tu diploma y de otros que te permitan ejercer el derecho de desenvolvete profesionalmente?*

AP: El conocimiento que tengo actualmente es bastante básico, incluso sé de algunas universidades que me pueden ayudar con ese proceso. En realidad, tengo poco tiempo, ahora me he dedicado a buscar la manera de ser mas productivo, un poco más activo, todavía no me he dedicado a ese proceso de validación de todos mis papeles para poder actuar como ingeniero. Hay varias organizaciones y otros inmigrantes que nos han ayudado. Por ejemplo, Cáritas, que también trabaja con la Casa del Migrante y la Missão Paz, nos ha dado información bastante acertada a la hora de hacer trámites legales. Y, ahora, tengo una cita, para recibir información respecto al tramite de validación y de legalización de nuestros papeles como profesionales en Brasil.

MVG: *¿Cómo ves tu entrada al ámbito de la ingeniería civil?*

AP: Es como en todas partes, cuando uno quiere, uno debe esforzarse un poco más. En el campo laboral hay una demanda bastante grande. No se si como ingeniero habrá tanta demanda, pero como no conozco en plenitud todas las leyes que regulan la ingeniería en este estado, en este país, estoy en un proceso de adaptación y de aprendizaje. Todavía no puedo garantizar que tenga todas las capacidades para trabajar como ingeniero, pero debería empezar de un nivel mucho más bajo para ir aprendiendo sobre el desarrollo profesional en este país y, así, comenzar a crecer como ingeniero, también con otros conocimientos.

MVG: *Armin, ¿Cómo ves la situación educacional en Brasil en relación con Venezuela? ¿Cómo percibes las potencialidades o fragilidades del movimiento migratorio?*

² La Casa del Migrante es una obra de la Congregación de los misioneros de San Carlos, conocida como Scalabrinianos, que actúa en São Paulo desde 1939. Ha recibido migrantes de más de setenta nacionalidades y cuidado de todo el proceso legal de los migrantes, refugiados y apátridas recibidos. Es una institución que trabaja en red con más de treinta países adonde también llega la webradio migrantes en español. <http://www.missaonspaz.org/conteudo/casa-do-migrante/estrutura-e-convivencia>

AP: Bueno, mi educación en Venezuela se realizó en un ambiente muy ameno, muy tranquilo, soy nativo del estado de Sucre, de Carupa, bastante conocido por sus carnavales, por sus fiestas. Crecí en un buen ambiente escolar y considero que mi educación fue bastante completa, nunca tuve dificultades de aprendizaje ni retraso educacional debido a que los valores con lo que nos formaban fueron orientados hacia la familia, el respeto y hacia nuestra historia.

Los caminos andados me permitió conocer todo lo que se, y así, fui aprendiendo un poquito de nuestro pasado para caminar hacia el futuro. Igualmente fue así mi aprendizaje en la educación media y en la universidad. Cuando estaba en el bachillerato mis valores crecieron, tuve clases con profesores que le dieron clases a mi mamá. Estos profesores prácticamente conocían la historia de mi familia y me conocieron a mí como uno de los últimos de mi familia al cual ellos podían dar clase, debido a la edad. Fue un momento muy bonito.

La educación básica en Venezuela me dejó valores, conocimientos y la historia, la cual fui viviendo. Ya en la educación universitaria fui un poco más independiente, viví en otro estado, fue bastante difícil porque me tuve que separar un poco mi familia, a pesar que vivía con unas tías. No era lo mismo, salir del núcleo familiar, dejar de compartir con mis padres y vivir con tíos únicamente. Significaba acostumbrarse a nuevas reglas, al período de universidad, y las nuevas vivencias del proceso fue algo que me cambió bastante. Pero, creo que la educación en Venezuela era bastante estricta y tenía bastante exigencia.

La universidad pública de Venezuela era una institución, según cuenta nuestra historia, que aportaba grandes conocimientos al mundo, incluso la Universidad Central de Venezuela colaboró con el desarrollo de programas que hoy contribuyen con las diferentes áreas de conocimiento, sea en el área de Medicina, de la construcción, además de otras. Y, ese sentimiento es algo que llevamos todos los venezolanos, que difícilmente lo visualizamos ahorita porque nos concentramos más en la problemática nacional, política, económica y social, en lo que nos falta, que no conseguimos visualizar lo importante y bonito que tuvimos. Entonces, nos damos cuenta que a pesar que tenemos todo para ser mejores no lo aprovechamos.

La educación en Venezuela fue una de las mejores del mundo, a nivel público y a nivel privado, todos teníamos la posibilidad de estudiar, no importaba la edad que teníamos, no importaba la edad que empezábamos, podíamos ser universitarios. Algunos años después de salir de la universidad y haber trabajado como ingeniero trabajé como profesor, en la misma universidad, de gente mucho mayor que yo. Considero importante esa forma de compartir información, lo que sabemos y lo que aprendemos con las nuevas generaciones de profesionales. Quizás ahorita no sea la mejor educación pero gracias a la educación que tu-

vimos he llegado hasta donde estoy , ha sido la base fundamental de mi camino.

MVG: *Armin, creo que el hecho de considerar el pasado, el presente y el futuro no les permite perder la noción de lo que fueron, de lo que son y de lo que pueden llegar a ser para potencializar la riqueza cultural que traen y la que incorporan para continuar...*

AP: Exacto, me recuerda la frase que yo escribí para dar un mensaje en mi trabajo final de estudios, de graduación, el cual decía: “Vivamos el presente, concentrándonos en el pasado, para llegar hacia el futuro”, porque si no preservamos lo que aprendimos en el pasado, no podremos llegar más adelante de lo que vemos.

MVG: *Muy coherente también con el pensamiento del maestro emancipador Simón Rodríguez, no? Él afirmaba que inventábamos o errábamos. Entonces, para terminar la conversación de hoy, que le dirías a la gente que esta en una situación similar a la tuya como para ayudarlos en ese caminar?*

AP: El mejor mensaje que puedo darles es que sigan adelante porque por más difícil que se torne el camino, por más grande que sea la tristeza, la soledad, la distancia con la familia y con los seres queridos, siempre hay un camino que vamos alcanzar. Quiero que sepan que ni siquiera con la llegada al nuevo país se termina el viaje, es el principio del viaje aún. No nos pongamos tristes por lo que no tenemos, por todo lo que perdimos, tenemos que tener en cuenta todo lo que podemos alcanzar.

MVG: *Muchas gracias Armin.*

AP: Chau y espero que nos encontremos de nuevo.

MVG: *Con seguridad Armin, permaneceremos en contacto.*

Músicas sugeridas para o programa:

Lo eres todo - Guaco; Mi felicidad de Nacho con Víctor Muñoz y Danzón por Gustavo Dudamel.

Margarita Victoria Gomez, 20 de octubre de 2018.

III

Acordos internacionais - migração na universidade

São promessas que nos fazemos uns aos outros
por meio dos nossos líderes que representam esses compromissos

(Margarita Bautista- entrevistada)

Do coração da África

Entrevista com Zawadi (Zaza)

MVG: *É uma alegria encontrar com você Zaza que faz parte do fluxo migratório atual e que muito pode contribuir para compreender esse processo. Em primeiro lugar gostaria que se apresente brevemente, que nos conte como saiu do seu país e como se deu sua entrada na universidade do Brasil.*

ZZ: Muitas pessoas me chamam de Zaza, tenho 21 anos, sou da República Democrática do Congo, no centro da África, ou seja, do coração da África. Vou falar um pouco sobre minha trajetória, sobre como sai do meu país e consegui entrar na universidade onde estou hoje.

Existe um programa, onde estou, que se chama PEC-G¹ –Programa de Estudantes-convênio da Graduação, entre Brasil e diversos países da África e também da América Latina e tem um outro que é o PEC-PG² que é da Pós Graduação. Em 2016 eu cheguei no Brasil por meio desse convenio entre o Brasil e a República Democrática do Congo. No PEC-G se teu país não for um país falante do português você vai ter que fazer um curso de português e depois, no final, vai fazer uma prova de proficiência em português .

Quando cheguei em 2016 [falante de francês] eu comecei no mês de março, fiz o curso e fiz a prova no mês de outubro e os resultados saíram em dezembro.

Se conseguir passar naquela prova você vai ingressar na universidade e fazer o curso que tinha escolhido no seu país. O curso e o estado são escolhidos pelo estudante mesmo, no seu país de origem. Quando ele vai se candidatar para participar do programa PEC-G, a embaixada de Brasil no seu país vai apresentar para ele os estados brasileiros e também os cursos disponíveis. Então, ele vai ter a opção de escolher dois cursos e dois estados e seus documentos e suas escolhas vão ser enviados para cá, para o Brasil e aqui vão procurar vaga nas universidades, dependendo do curso e do estado que a pessoa escolheu. Se for positivo, eles vão responder indicando a universidade onde foi encontrada uma vaga para esse programa PEC-G ou PEC_PG.

MVG: *O que você pode-nos dizer sobre Bolsas de estudo nesse Programa?*

ZZ: Falando de Bolsas de estudo...a moradia do estudante, a alimentação e o transporte são por conta do estudante. Depende, também, dos países de origem. Tem países que o governo aceita oferecer bolsa para seus estudantes, mas

1 <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>

2 <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECPG.php>

tem outros que não pagam nada e o estudante vai depender de seus pais. Acho que assim dá para entender porque os estudantes quando vêm para o Brasil como Inter-cambistas vêm sozinhos. Por exemplo, no meu caso, eu vim para cá sozinha, sem família e comecei a estudar no semestre 2017.1 na Universidade Federal de Roraima, que se encontra no norte do Brasil, na cidade de Boa Vista, e ingressei no curso de Relações Internacionais, que estou fazendo até agora. Atualmente eu me encontro em São Paulo porque eu fiz uma transferência de Boa Vista para cá e estou estudando na Universidade de São Paulo, na USP.

MVG: *Para você, qual é a diferença entre refúgio e migração?*

ZZ: Na realidade, o refúgio é quando uma pessoa se vê forçada de sair do seu país de origem, de deixar a sua terra para ir para um outro lugar, para um outro país e se refugiar lá. Pode ser por causa de perseguição, por causa da violência, por causa da fome, pode ser falta de paz, da guerra... Por várias razões, que podem incentivar uma pessoa a sair do seu país para procurar a paz em um outro. Em geral, a pessoa é forçada a sair do seu país de origem. A pessoa não sai porque quer sair, não, a pessoa sai porque está procurando uma vida melhor em um outro lugar. Pelo contrario, quando se fala em migração é quando a pessoa sai também de seu país de origem para morar em um outro país estrangeiro, mas não necessariamente é perseguido ou está fugindo por alguma coisa, não. Em geral, aqui, a pessoa, por vontade própria quer sair, pode ser porque quer estudar fora, quer viajar, quer morar fora, quer trabalhar, é uma decisão pessoal, a pessoa decidiu sair para morar em um país estrangeiro.

MVG: *No contexto da população migrante do Congo, qual a porcentagem que ingressa ou busca ingressar na universidade?*

ZZ: Dos que mais migram aqui no Brasil, falando do continente africano, a República Democrática do Congo sempre, a cada ano, aparece no primeiro, no segundo, no terceiro ou no quarto lugar. Então, quer dizer que o Brasil recebe muitos congoleses comparando com outros países africanos. E, entre eles, a maioria já estava trabalhando, tinha terminado os estudos, e quando eles chegam no Brasil eles não querem continuar ou recomeçar tudo e novo. Eles escolhem trabalhar ou fazer outras coisas.

Por isso, a porcentagem de estudantes nas universidades é muito pequena, não tem muitos estudando. Vou dar um exemplo: na USP onde eu estou estudando só tem três congoleses na graduação e também na pós graduação. São só três: eu, mais outro que está fazendo Geografia na graduação, e tem um que está fazendo pós-graduação. No total são três pessoas. Isso, sem contar outros que

estão estudando em outros estados e universidades brasileiras.

Então, tem muitos que escolheram fazer outras coisas por aqui: se casar, trabalhar, fazer outras coisas em vez de estudar. Basicamente é isso.

MVG: *Qual é a situação da mulher congoleza migrante?*

ZZ: A maioria dos que estão chegando aqui no Brasil, não só congolezes mas também de outras nacionalidades, são jovens e dentro desses jovens tem um número considerável de mulheres, entre elas tem algumas que estão grávidas, outras que estão atrás do trabalho, outras procurando ingressar em uma universidade para continuar os estudos; e ainda outras que estão chegando com filhos e o pai; outras com filhos e o pai que ficou no país de origem, pretendendo vir depois.

Então, essas mulheres se encontram com muitas dificuldades e na maioria das vezes essas dificuldades tem a ver com o trabalho. Elas dificilmente encontram trabalho por causa da língua, nem todo mundo que chega aqui encontra uma universidade que o receba para começar a fazer um curso de língua portuguesa. A maioria que está chegando falam línguas estrangeiras como francês, espanhol e inglês.

É normal que diante de dois currículos, uma pessoa que fala português fluentemente e outra que não sabe falar português... a pessoa vai escolher a pessoa que está falando bem o português. Então fica difícil, não só por causa da língua, mas por outras razões, um pouquinho de discriminação, também, que não falta. Desses jovens, podemos dizer que os homens conseguem mais facilmente trabalho do que as mulheres.

MVG: *Como você percebe as ações das organizações internacionais com relação aos migrantes e refugiados?*

ZZ: Tem ONG's e organizações internacionais aqui no Brasil, como por exemplo ACNUR, Caritas, África do Coração, e outras, que estão recebendo esses refugiados. Aqui, em São Paulo, os ajudam a conseguir entrar em uma universidade, os encaminham para os hospitais quando alguém está doente, e os orientam para outros vários trâmites a serem feitos em instituições no Brasil. Ajudam a encontrar trabalho, dão formação para trabalhar, dão aulas de português. Tem várias organizações que estão ajudando essas mulheres, também.

MVG: *Zaza, qual foi o seu interesse por entrar na universidade pública brasileira para fazer o curso de Relações Internacionais?*

ZZ: Relembrando que estou estudando Relações internacionais, na USP, e meu

interesse de entrar na universidade brasileira é que o Brasil tem a imagem de um país pacífico, de um país acolhedor, de um país que, em várias ocasiões, no cenário internacional, se colocou em meio das disputas como intermediário para encontrar a paz.

Então, como estudante de relações internacionais, eu escolhi porque gostaria muito de fazer esse curso, achei muito interessante estudar no Brasil por causa dessa imagem que a gente percebe lá de fora. O que eu penso fazer depois dos meus estudos? Penso continuar fazendo mestrado e, se Deus permitir, fazer também doutorado, não sei se vai ser aqui no Brasil ou fora, mas é isso que estou pensando fazer. E, depois, se Deus permitir, ou voltar no meu país e compartilhar esse conhecimento que eu consegui adquirir aqui em Brasil, ou trabalhar aqui no Brasil. Só Deus sabe onde vai se apresentar uma oportunidade de trabalho.

Músicas sugeridas para o programa: *Esengo de Patrick Nyembwe; Plus Vivant pelo cantante Congolés Lokua Kanza; La mulata congolese, [Bolingó y Mbongo Mabe (Mono Version – Single- música tradicional)].*

Margarita Victoria Gomez, 10 de setembro de 2018.

Educação, um recurso de esperança

Entrevista com M. do Níger

No programa de hoje o tema es retomado a través de um imigrante de Níger, que preferiu não revelar o seu nome.

MVG: *O que você pode dizer sobre si mesmo para os nossos ouvintes?*

M. do Níger (M): Sou de um país chamado República do Níger, mais conhecido como Níger. Moro no Brasil há 11 anos. Cheguei no Brasil em 20 de setembro de 2007. O Níger fica na África do oeste, faz fronteira com a Nigéria, com a Líbia, com a Argélia, Burkina Faso, Mali e Chade. A língua oficial do Níger é Francês, ou seja, a minha língua “oficial” é francês, mas falo outras línguas como Hausa e Zarma. Hausa é uma língua falada em alguns países africanos, como Gana e Nigéria. Já, a língua Zarma é considerada uma língua em extinção.

No Níger, fiz toda a minha formação educacional - até o ensino fundamental - numa escola chamada ADRA. É uma escola que recebe ajuda da Reach Itália, ligada à Igreja Adventista do Sétimo Dia. Embora esse fato, a escola é laica. Até porque mais de 98% da população é muçulmana e quase 100% dos alunos eram muçulmanos. Após concluir o Ensino Fundamental, tive a oportunidade de vir para o Brasil e continuar os meus estudos. Fiz o ensino médio – junto com técnico em Processamentos de Dados. Terminado esse curso, fiz Relações Internacionais e logo em seguida comecei uma especialização em Sociologia. Infelizmente eu não consegui concluir esse curso porque fui aprovado no mestrado e acabei trancando. Atualmente estou cursando o segundo ano do mestrado.

Eu acho que, um dado importante, que já foi mencionado por você, e é necessário destacar para quem trabalha com a área de migração, é essa diferença entre migrante, aquele que escolhe voluntariamente ir para outro país para melhorar as condições de vida e aquele que é obrigado a sair. Quando você é obrigado a sair, você não tem tempo para se preparar. Por exemplo, eu tive uma festa de despedida, dei tchau para os amigos, eu escolhi as roupas com as quais eu queria viajar, eu planejei a minha vinda, tive tempo de pegar os meus documentos escolares, que me permitiram continuar os meus estudos aqui no Brasil.

No caso dos refugiados, muitas vezes, eles não têm tempo nem a oportunidade de vir com os documentos. Acredito que é bem importante frisar essa diferença entre o imigrante e o refugiado. Essa diferença pode ser observada na própria definição de “imigrante” e “refugiado”.

MVG: *Você destaca a importância acerca dessa diferença. Que lugar ela ocupa no conhecimento dos direitos das pessoas em situação de refúgio?*

M: O principal problema, realmente, é a falta de informação. Até mesmo da própria Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados, da Lei de Migração e de outros dispositivos internacionais sobre imigração. Quando o refugiado chega ao Brasil, muitas vezes chega sem o diploma ou outros documentos escolares que facilitam seu acesso à escola ou à universidade. Também, para ele ter acesso à escola ou à faculdade, os documentos devem estar legalizados na embaixada ou no consulado dos países de origem do refugiado, ou ainda na repartição diplomática na qual ele pegou o visto.

Enfim, todos esses ‘pequenos’ detalhes acabam atrapalhando o imigrante quando ele for tentar estudar, principalmente o refugiado. No Brasil a taxa de imigrantes em universidade é muito baixa, principalmente de refugiados negros. Eu conheço, senão me engano, apenas dois refugiados que tiveram acesso à universidade por meio de programas criados pelas respectivas universidades. É importante lembrar que a educação, o acesso à universidade está na declaração universal da ONU e em outros tratados internacionais, e deve ser pensada como um direito básico de todos, inclusive refugiados e imigrantes.

Um exemplo concreto, quando o refugiado vai para a Polícia Federal, depois do registro ele recebe um protocolo. Em tese, esse protocolo deveria permitir que ele faça a sua inscrição em uma universidade ou escola, mas algumas vezes o protocolo não é aceito. Em vez disso, exigem a apresentação do Registro Nacional Migratório (RNM - antigo RNE), que demora meses ou mais de um ano para ser entregue ao refugiado.

A falta de informação clara acaba atrapalhando o imigrante, gera certa confusão sobretudo para aqueles que tem dificuldades com a língua. Isso nos remete à outro problema, que é a falta de conhecimento sobre como proceder para ajudar pessoas em situação de refúgio. Ou seja, uma vez que os estabelecimentos, que as escolas, as ONGs, as universidades, as instituições públicas, e privadas, e em geral, quando o governo crie um programa que facilite, que permita que essas pessoas, que essas instituições, esses atores, tenham esse conhecimento, talvez minimize esse problema.

MVG: *M., você mencionou algumas instituições, quais você conhece e que estão contribuindo para as pessoas em situação em refúgio?*

M: Algumas delas são: ADUS, ACNUR, e a Cáritas. No fim das contas elas fazem um trabalho bom, porque as ações que promovem anualmente, mensalmente, diariamente, terminam chegando à população. Os meios pelos que essas ações

chegam à população são as próprias redes sociais. Por exemplo, criam um evento, 'Comida típica Síria' e divulgam no facebook...alias, é uma estratégia que eles usam que é a de 'comer comida síria feita pelos refugiados', ai você utiliza outra estratégia de marketing, não é só comida síria, é comida síria feita pelos refugiados. Essa é uma crítica, mas ao mesmo tempo tem seus benefícios.

MVG: *M., você destacaria nesta ação educacional universitária com refugiados, a Cátedra Sérgio Vieira de Mello?*

M: A última notícia que tenho da Cátedra é que atualmente tem recebido bastantes refugiados africanos e inclusive de língua francesa, Togo, Benin, Camarões, não tenho certeza, posso estar errado também.

MVG: *M., para ir encerrando a conversa de hoje, o que você pode complementar com relação à educação como direito internacional das pessoas.*

M: Como já mencionei, acredito que a educação é um direito fundamental básico, de todos os seres humanos, independente da nacionalidade, da condição financeira, da opção sexual etc. Todos os seres humanos têm direito à educação. Então, quando falamos dos refugiados, eles querem mudar a condição de vida e uma das formas de você mudar de vida é por meio da educação.

Tem uma expressão que eu gosto bastante do intelectual galês, Raymond Williams, que fala que a educação é um recurso de esperança, então, um recurso de esperança para aqueles que chegam no Brasil como refugiados, para tentar melhorar de vida. E, a crítica é a mesma, que as pessoas possam ser mais receptivas, que as ONGs, as instituições, o governo possa criar programas que façam com que a causa dos refugiados seja mais conhecida e, que ao recebê-los, sejam tratados como seres humanos, como seus vizinhos, como pessoas que também têm direito à educação e lembrar que há meses ou um ano atrás, eles tinham um a vida 'normal' como a de qualquer pessoa, e essa vida foi – vamos dizer assim- mudada por circunstâncias que a gente conhece, conflito, guerra, perseguição, desastres naturais, e por aí vai. E que, ao receber essas pessoas, você possa entender que ela também tem sonhos, assim como você tem sonhos.

Músicas sugeridas para o programa: *Safiath e Windi de Kaidan Gaskia; Sauvez la femme por Adams Junior; Fati Mariko - Niger Stars.*

Margarita Victoria Gomez, 27 de setembro de 2018.

Universidade multicultural na América Latina

Entrevista com Fernando Lajus

Margarita (MVG): *Fernando Lajus, bem-vindo ao programa MigraEducas, agradecemos a sua participação, mas antes queremos expressar a nossa solidariedade com a gente de Brumadinho, com o Brasil e com o planeta Terra pela calamidade ambiental sofrida recentemente, desejando que o Brasil reoriente seus passos pela justiça social e fortaleça a sua sensibilidade e solidariedade. Gostaria de começar com uma breve apresentação, conte-nos algo sobre você.*

Fernando (FL): Agradeço pelo convite da rádio e fico feliz em poder colaborar com vocês nesses estudos que também me interessam muito. Sou formado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) em sociologia, trabalho como voluntário na Cáritas Paraná, ligada a ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados) aqui no Brasil e mais especificamente no estado do Paraná, que trabalha com refugiados, apátridas e imigrantes. Também estou no programa de mestrado de sociologia na UFPR. Esse interesse em estudar imigração se deu muito por conta de uma percepção que tive quando cheguei em Curitiba. Quando vim, em 2013, estava começando o fluxo migratório de haitianos ao Brasil. Percebia-se nas pessoas esse estranhamento e a dificuldade que muitos tinham em se relacionar com os imigrantes. Como eu morava em uma casa de estudantes, todos nós tínhamos contato com migrantes, mas principalmente com aqueles do continente africano.

Eram pessoas vindas de Gana, República Democrática do Congo, Cabo Verde, e Togo. Então, através dessa vivência com eles, passei a me interessar pelos motivos que os fizeram vir para o Brasil. Perguntava-me: Por que eles não ficaram em seus países? Por que decidiram migrar para o Brasil? Quais eram suas expectativas com essa migração? Quais eram as suas histórias de vida e suas histórias familiares? Basicamente, o que os fez vir cursar o ensino superior no Brasil. Foi um pouco por isso que entrei nessa área de estudos.

MVG: *Interessante partir da própria experiência para então fazer a pesquisa. Pergunto-me um pouco sobre seu trabalho que apresentou em Curitiba no IX Congresso da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, onde falou sobre os fluxos migratórios e a internacionalização da Educação Superior, colocando em pauta as Políticas Públicas. Como está este debate no Brasil?*

FL: O Brasil tem sido um signatário dos acordos de Internacionalização do Ensino Superior. Quando se pensa nas novas políticas públicas para o Ensino Superior como um todo, um dos eixos debatido é exatamente o da internacionalização do ensino.

O intuito é tornar as universidades cada vez mais multiculturais, mais globalizadas, fazendo possível com que tanto pessoas de outros países venham para as nossas universidades, quanto que mandemos os alunos para fora. Isso é muito interessante do ponto de vista de uma mobilidade internacional dos estudantes, de experiências de vida ligadas a trajetórias migratórias. Isso tudo tem um valor significativo para aqueles que se formam fora e mesmo para o país que envia seus alunos e que recebem os nossos.

No geral são descobertos novos conhecimentos nessas trajetórias migratórias. Na UFPR nós temos alguns programas de inserção de migrantes, tanto os programas de ordem nacional, como o PEC-G (Programa Estudante Convênio de Graduação - <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>), que é ligado ao Ministério da Educação, quanto o programa de um convênio chamado Associação de Universidades do Grupo Montevidéu (AUGM)- (<http://grupomontevideo.org/sitio/>), em parceria com universidades da América do Sul.

Para o caso da UFPR, em específico, existe um programa chamado PROVAR, destinado a vagas remanescentes para imigrantes, mais especificamente para solicitantes de refúgio e refugiados. Ele já funciona desde 2014, e já foram atendidos 225 processos de reinserção. E desse total, 48 foram aceitos, e já estão em seus cursos, voltando as áreas em que estavam em seus países de origem. A maioria dessas vagas foram preenchidas por haitianos, mostrando que também houve essa questão do fluxo haitiano. E agora, as diretrizes do programa estão mudando, conforme os fluxos migratórios, que também mudam. Nós temos um fluxo muito grande de venezuelanos vindo para o Brasil por conta da crise humanitária que o país vive.

No ano de 2018 nove venezuelanos solicitaram reinserção. Sobre as diretrizes o que acontecia era que para entrar no programa essas pessoas precisavam já ter o seu visto de refúgio, e esse visto demora muito tempo para ser concedido pelo CONARE. Como o processo para obtenção do visto era bastante longo, agora não é mais necessário ter o visto, você pode ser solicitante de refúgio, o que já aumenta bastante o grupo de interesse abarcado pelo programa, fazendo com que muito mais pessoas solicitem essa reinserção no Ensino Superior.

MVG: *É interessante observar como os procedimentos vão-se melhorando através das demandas e da mobilização entorno dessas necessidades e como a distância nos aproxima aos outros e nos remete à frase “somos todos migrantes”, é um pouco isso não?*

FL: [...] Aprender uma outra língua é uma oportunidade interessante para os estudantes. A proximidade geográfica é outra. Uma vez que nós temos centros de ensino de excelência no Brasil talvez seja mais interessante se manter na América do Sul para fazer seus estudos. Alguns dos programas que a gente tem

aqui surgem como possibilidades para estudantes de outros países, que estejam em uma crise econômica ou humanitária, virem para cá estudar. Então a educação, como você mesma disse muito bem, é um dispositivo migratório bastante interessante para essas pessoas que vem para cá.

MVG: *Fazendo referência à canção “A que le llaman distancia” de Atahulpa Yupanqui quando ele diz que “Sólo están lejos las cosas que no sabemos mirar”, então é isso que não vemos nesse Brasil tão rico e hospitaleiro? Você falou sobre os programas, sendo assim pode dizer se possui dados sobre quantos estudantes estrangeiros e que grupos são os mais importantes em Paraná?*

FL: Quanto ao caso do PROVAR¹ eu tenho esses dados comigo. Foram 225.

MVG: *Nesse programa PROVAR da UFPR, como se definem as vagas?*

FL: Ele é um programa de vagas remanescentes. Então os departamentos se encontram e definem o número de vagas que cada um possui. Ai se tem um número de vagas destinada a brasileiros, e outra parte dessas vagas são disponibilizadas para refugiados, que é um processo seletivo específico para eles. Para o caso do programa PEC-G, que é um programa de ordem nacional, eu analisei o caso dos estudantes que vieram da República Democrática do Congo (RDC) para o Brasil. Então o levantamento que eu fiz na base foi com esse grupo em mente. No Brasil, como um todo, foram 74 estudantes que entraram no país. Isso de 2011 a 2017. O PEC-G já funciona a muito anos, mas desde 2006 o governo federal tem olhado mais para ele, disponibilizando mais vagas, mais bolsas². Então durante esses anos, de todas as nacionalidades e para todas as universidades do Brasil, já foram mais de 4.000 alunos. Isso somente no PEC-G.

MVG: *E esses estudantes chegam com bolsas?*

FL: Muitos deles chegam. Quando eles vêm para cá, eles não possuem garantia da bolsa. Essa bolsa, aqui na UFPR pelo menos, se chama PROMISAES³, que é uma bolsa especificamente para alunos do PEC-G. O que eles têm certeza é de que vão ter uma estrutura da universidade para acolhimento. Então o restaurante universitário é um exemplo dessa estrutura; muitas das universidades tem casas estudantis também. Então estes alunos podem ter acesso à casa de estudantes, o que já é muito bom. Então têm alimentação e residência. Essa bolsa é renovada todo ano, assim como você tem que renovar o seu visto de permanência na Polícia Federal.

1 <http://www.prograd.ufpr.br/portal/provar/>

2 Esse foco dado ao PEC-G estava em sintonia com uma política mais ampla do Governo Federal, qual seja, a de valorizar e fortalecer as relações Sul-Sul.

3 <http://portal.mec.gov.br/promisaes>.

MVG: *E estes estudantes chegam sozinhos ou com família?*

FL: Chegam sozinhos. Os do PEC-G chegam sempre sozinhos. O que acontece é que alguns refugiados que já estão no Brasil mas que não vieram como estudantes, que vieram como refugiados, esses sim vêm com sua família. Ou eles vêm antes. Os homens da família vêm antes para abrir caminho, e posteriormente esposa ou/e filhos chegam. Ai nesse caso dos refugiados é um pouco diferente o processo. Um pouco mais complicado para se manter no país. Porque ai as bolsas são das universidades; os programas são das universidades. Como o PROVAR daqui. Existem bolsas para esse programa, mas são em um número menor.

MVG: *E eles precisam conseguir trabalho para se manter.*

FL: É muito mais complicado. E também todos os documentos para conseguir trabalho, é um processo bem complicado. É uma coisa que geralmente nós nacionais não pensamos, mas coisas que para nós são muito simples, como uma carteira de trabalho, como um CPF (Cadastro de Pessoa Física), como um RG (Registro Geral das pessoas físicas, com anotações para fazer a cédula de identidade), essas coisas são muito mais difíceis para aqueles que estão em processo de refúgio. Eu vejo, pelo trabalho na Cáritas, como essa assistência jurídica é extremamente necessária.

MVG: *Fernando, me conta um pouco sobre o trabalho na Cáritas. Como ela pode facilitar o acesso a estudos? Existe alguma intermediação?*

FL: Aqui em Curitiba e no Estado do Paraná nós temos uma rede bastante forte de apoio à população migrante. A Cáritas é uma entidade eclesial, em parceria com o ACNUR, vinculado à ONU aqui no Brasil, e eles trabalham nas políticas de acolhimento aos refugiados. Então existem dois grupos dentro da Cáritas. Um de assessoria jurídica, que é coordenado pela advogada Angélica Furquim e o Rafaél, e outro da assistência social, que cuida da questão de encontrar moradia, de procurar emprego. Já a parte de assistência jurídica é mais ligada à documentação, como documentos de residência; o processo de solicitação de refúgio; solicitar RG ou carteira de trabalho. E fora a Cáritas também tem uma série de grupos que estão atuando nessa luta da imigração. Só para dar um exemplo, na psicologia, temos um grupo chamado Migração e Processos de Subjetivação: psicologia, psicanálise na rede de atendimento aos migrantes, que faz a parte de atendimento psicológico.

No curso de Direito existe um programa chamado Migração e Hospitalidade, que presta assistência jurídica para refugiados e para aqueles que querem entrar no Ensino Superior. No curso de Letras existe um programa chamado Português Brasileiro para Migração Humanitária, que disponibiliza aula de português para imigrantes e também o Observatório das Migrações, vinculado à linha de formação

em Sociologia do curso de Ciências Sociais e coordenado pelo professor Márcio de Oliveira, que tem trabalhado com os haitianos nos últimos anos aqui no Paraná. Então há uma rede bastante extensa de acolhimento.

MVG: *Interessante como as redes, tanto a institucionais quanto dos familiares e dos cidadãos que se solidarizam com imigrantes, estão funcionando no Brasil, um país que está em uma profunda crise, mas que não se entrega e continua com seus trabalhos solidários.*

FL: Esses momentos de crise também são momentos para se reinventar.

MVG: *Importante saber ver isso, parafraseando Atahuala Yupanqui, saber ver nossas fragilidades para nos reinventar juntos com aqueles que estão chegando. E, conversando sobre aproximações e distâncias, invenções e fragilidades. Neste sentido, Fernando, gostaria que você comentasse livremente sobre os temas de que estivemos falando, para irmos encerrando o programa de hoje.*

FL: As migrações têm sido nos últimos anos um tema muito atual. Temos visto diversas aproximações nessa área. Na Europa, há os fluxos de africanos e sírios. Aqui no Brasil, houve os haitianos em 2013 e agora os venezuelanos, com a crise humanitária no seu país. Então eu acredito que nós precisamos começar a pensar nesses fluxos migratórios não como uma coisa dissociada de nós mesmos. Migrantes somos todos nós, como você falou. Então eu acho que as barreiras dos Estados-Nação estão começando a se mostrar muito duras para a realidade em que vivemos. Cada vez mais pensar em soluções conjuntas tem se mostrado como verdadeiras soluções e não o contrário, pensando somente a partir de uma ideia de soberania nacional. Esse caminho tem se mostrado pouco produtivo para os países que propõem essas políticas, como os EUA atualmente e possivelmente o Brasil. Então a solução parece ser a de se pensar em conjunto. Pensar nas articulações dos Estados aqui no MERCOSUL, ou com a União Europeia. Enfim, pensar em novas articulações entre os Estados e não somente nos Estados soberanos, que têm falhado muito nos últimos anos.

MVG: *E ultimamente sobre o Pacto Global também já foi indicado, pelo Brasil, que o país irá se retirar.*

FL: O Chile também, a pouco tempo, mostrou que não vai se posicionar no Pacto Global. É uma tendência que tem se mostrado presente, mas me parece que ela não vai gerar bons resultados.

MVG: *É um futuro um pouco complexo para a humanidade. São os estados que operam pelo fechamento para não se abrir à pluralidade?*

FL: E agora tem também a caravana em direção ao EUA.

MVG: *E isso mostra um pouco como, uma sociedade aberta (aberta ao capital, pelo menos, como se pensa geralmente), se fecha para as pessoas, se criam muros. E na educação isso também se manifesta quando vemos universidades tradicionais tão fechadas.*

FL: Sim, é importante pensar nessas possibilidades da universidade. Pelo menos aqui no Brasil nós temos a autonomia universitária. Talvez a gente consiga fazer oposição a essa tendência que tem operado nos últimos tempos.

MVG: *A autonomia é uma possibilidade...*

FL: E também o discurso do imigrante como problema não tem realidade empírica. Se você andar pelas ruas você irá ver que os migrantes estão nos empregos que muitas vezes os próprios nacionais não querem se sujeitar, porque de alguma forma os consideram inferiores. Então toda a nossa sociedade também está vinculada, ou em dependência dos imigrantes, basta a gente começar a reconhecer esta dependência e dar-lhe os espaços. E nós já vivemos essa realidade.

MVG: *Vivemos. E muitas vezes o outro, o diferente, aparece como uma ameaça e não avançamos, pois ficamos com essa primeira impressão. Então, passa também por saber elaborar a solidariedade para construir em comunidade. Creio que a universidade, e os investigadores, estão contribuindo de maneira significativa para isso não somente para os estudos acadêmicos, mas também para a realidade social.*

FL: Claro. É um papel também essencial do pesquisador, o de não se isolar. Dar esse retorno seja na forma de conhecimento, ou de novas sensibilidades em relação aos imigrantes. Então acredito que também isso cabe um pouco a nós.

MVG: *Fernando, agradeço muito por estar hoje conosco e espero que volte em outra oportunidade com novas reflexões. Para concluir pode comentar algo que deseje.*

FL: Somente quero agradecer o convite. Acho que foi muito produtivo e esse espaço é muito interessante, pois precisamos cada vez mais falar sobre isso; sobre essas questões.

Musicas sugeridas para o programa: *A que le llaman distancia do Maestro da canção folclórica argentina Atahualpa Yupanqui – Album La Magia de Atahualpa Yupanqui CD 2; Havana Affair da banda norte-americana Ramones (1976).*

Margarita Victoria Gomez, 15 dezembro de 2018.

Acordos de cooperação internacional e pessoas vulneráveis

Entrevista com Margarita María Bautista

MVG: *Margarita, agradeço tua generosidade para conversar com MigraEducas sobre tua experiência como estudante e pesquisadora de práticas culturais e estudos relacionados com processos políticos decisórios de cooperação internacional para a paz e a resolução de conflitos armados, especificamente na Colômbia. Para iniciar, gostaríamos que falasse de você? Como e quando decidiste sair de teu país para estudar na Universidade Brasileira? Por que o Brasil? ¿Quais os motivos dessa decisão?*

Margarita Bautista (MB): Muito obrigada pelo convite ao programa. É muito importante para mim ter acesso a estes espaços nos quais posso compartilhar com outras pessoas a minha experiência, assim como orientar e colaborar, dentro do que está no meu alcance. Sou profissional em Governo e Relações Internacionais com Mestrado em Integração Latino-americana. Atualmente me encontro cursando um doutorado em relações internacionais na Universidade de São Paulo (USP). Moro no Brasil, já faz aproximadamente sete anos. Com relação à minha situação de estudante migrante, iniciei em 2011 quando viajei para o Brasil para realizar uma apresentação em um congresso universitário na área acadêmica na qual me desempenho.

Isto me motivou a realizar uma busca de outros programas de pós-graduação na Universidade de São Paulo pois recém tinha terminado meus estudos de graduação na Colômbia e não tinha encontrado uma oportunidade de emprego permanente no meu país. Então, decidi continuar os meus estudos de pós-graduação e se apresentavam boas opções na Universidade de São Paulo que é uma excelente universidade, umas das melhores na América Latina. Esse foi um dos pontos de referência pelos quais decidi me mudar e, ao mesmo tempo aproveitar essa oportunidade que me era acessível economicamente, nesse momento. Porque é uma universidade que oferece cursos de Lato senso bastante econômicos e de strito sensu totalmente gratuitos. Foi o primeiro que me motivou, a excelência da universidade e o acesso que tinha.

MVG: *Realmente, é muito interessante, como estudantes migrantes, descobrir essas oportunidades de intercâmbio internacional na América Latina. E, nesse sentido, dos intercâmbios e da cooperação, gostaria de saber como você vê a cooperação internacional e a educação para promover processos de paz com pessoas em situação de migração, refúgio ou deslocamento?*

MB: Os processos de cooperação internacional bilateral, chamados de cooperação internacional técnica, com um país determinado, são fundamentais para promover a educação superior em qualquer categoria seja migrantes, deslocados ou pessoas em situação de refúgio. Para migrantes, no caso particular de cidadãos latino-americanos que desejem realizar estudos, por exemplo no Brasil, como foi meu caso, existem alguns acordos de cooperação internacional estabelecidos diretamente com a embaixada do Brasil e com as embaixadas dos nossos países.

Esses acordos facilitam bastante o acesso à educação no Brasil. Entre eles, valeria a pena destacar o Acordo PEC-PG - Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação do governo brasileiro no qual desde o nosso país de origem podemos participar do processo de seleção sem necessidade sequer de viajar ao Brasil imediatamente. É um acordo mais focado para a situação de migrantes. Este tem a versão para o programa de Graduação PEC-G e é importante aceder por meio da página web da embaixada. Também, apesar de que existem acordos bilaterais há outros de caráter de cooperação pública que são estabelecidos com organizações internacionais. Aqui vale mencionar a OEA, a ONU, e a UE que tem outros acordos para aceder a bolsas de estudos internacionais em países membros de estas organizações.

Uma situação importante a destacar com respeito ao deslocamento ou refúgio é que estes acordos, muitas vezes não seriam possíveis porque se realizam justamente antes de abandonar o país de origem. Então, como não é possível entrar em processos de seleção prévia, se a pessoa abandona seu país nessa situação existem outros acordos que algumas universidades estabelecem no Brasil, por exemplo, nem toda, infelizmente, mas há programas que aceitam e existem vagas para estas pessoas em alguns dos cursos. No obstante, o processo de seleção é um pouco mais rigoroso porque vai concorrer com as vagas dos locais, e a pessoa tem que se apresentar nos mesmos prazos, há provas de conhecimento, exigência de nível de idiomas, projetos de pesquisa, complica um pouco mais a situação, resulta um pouco mais difícil no caso de refugiados e deslocados. Falta mais trabalho sobre isso.

MVG: *Por que considera importante que os países respeitem e cumpram os acordos ou convênios de cooperação internacional dos quais são signatários?*

MB: Bom, os acordos internacionais entre as nações/estados soberanos ajudam a facilitar relações econômicas, políticas, sociais e culturais, entre outras. Permitem que os países se beneficiem mutuamente criando vínculos para favorecer aos signatários e aos seus cidadãos. É importante que os países reconheçam e cumpram esses compromissos já que se trata de preservar esse

tipo de acordos para garantir o bom entendimento das nações dentro da comunidade internacional e facilitar a vida desses cidadãos. Esses acordos são feitos para isso. São promessas que nos fazemos uns aos outros por meio dos nossos líderes que representam esses compromissos, e a implementação desses acordos é importante para que haja segurança dentro do sistema internacional. Quando um país se nega a respeitar esses acordos dos quais é signatário a Organização de Nações Unidas pode decidir em última instância obrigando um país, por meio de sua mais alta instância jurídica, que seria a Corte Internacional de Justiça, com um ditame, mas o ideal é que se respeitem os acordos e que não haja necessidade de percorrer esta instância.

MVG: *Essa perspectiva crítica acerca dos acordos nos lembra que neste ano de 2018 se cumprem 30 anos da Constituição Federal “Cidadã” e da sua regulamentação prática na vida dos cidadãos. E, podemos perguntar-nos, com foco na educação superior, de quais desses acordos, legislações e convênios, dos que Brasil é signatário, nos podemos aproveitar para abrir a educação –com migrantes e refugiados, que hoje é um desafio enorme, recordando também, que neste anos se completam 100 anos da reforma universitária de Córdoba que promulgou a autonomia e o livre pensamento, entre outros.*

MB: Dentro do marco da Declaração de Objetivos do Milênio¹ contempla-se a educação como eixo de desenvolvimento humano. Este é um ponto chave. A importância de oferecer uma educação de qualidade para todos como um dos direitos humanos seria a base desses acordos.

Com base nisto, tem sido criados novos acordos dentro das partes contratantes, tais como os estados, que se comprometem a desenvolver essas relações bilaterais no âmbito da cooperação educacional e o desenvolvimento científico. É uma área específica de cooperação.

Assim, se nós olharmos para o caso do Brasil, a Agência Brasileira de Cooperação do Ministério de Relações Exteriores teria a responsabilidade de promover os acordos de cooperação sul-sul, de cooperação técnica com América Latina, Caribe, África e alguns projetos de ações pontuais para Ásia, Oriente médio e Oceania. Essa cooperação técnica sul-sul bilateral focaria áreas de formação profissional e de educação entre outras, especificamente, no tema que conversamos nesta tarde, onde existem inúmeros projetos e acordos que se podem acessar na página web da instituição que muitas vezes estão enlaçadas com outras páginas web da agência de cooperação internacional dos respectivos países com os quais há acordos.

¹ <https://www.globalgoals.org/es>

Considerando isso, é importante destacar, por exemplo, no meu caso particular, sendo colombiana, um programa de cooperação técnica que existe entre o Brasil e a Colômbia que tem como marco o acordo básico de cooperação técnica entre ambos governos, de 13 de dezembro de 1972, promulgado o 31 de outubro 1973, mas com renovação de pauta bilateral de cooperação dada em reuniões de 2011.

São uma série de regulações que são estabelecidas no marco de cada país com acordo específico no qual se realizam reuniões de grupos de trabalho de cooperação técnica com diversos projetos que podem ter sido concluídos como podem estar em processo de execução nesse momento. E, vale mencionar que o Brasil assinou, também, recentemente, um memorandum de entendimento entre os ministérios de educação do Chile e do próprio país permitindo intercâmbio acadêmico em nível de pós-graduação de nível superior e técnico para incentivar o ensino recíproco também incluindo o idioma espanhol e o português, o que é importantíssimo na hora de aceder à educação.

Existem outros acordos e tratados com a América Latina e o Caribe que são estabelecidos como convênios bilaterais e multilaterais de educação que podem ser acessados nas páginas web dos consulados, embaixadas e também dentro dos ministérios de educação dos respectivos países.

Então, podemos aceder de certa maneira a esses acordos. Não obstante, eu gostaria destacar que para o tema dos refugiados há uma legislação bastante recente na qual se criou uma coordenação geral de cooperação humanitária dentro da Agência Brasileira de Cooperação, em 2017, ou seja, o ano passado, que tratou de fortalecer uma lei que foi promulgada posteriormente, a Lei 13.684, publicada em 21 de junho de 2018², que estabelece no art. 11 – se trata de prestar cooperação humanitária coordenada pelo Ministério de Relações Exteriores a fim de apoiar países e populações que se encontram em estado de conflito armado, de desastre natural, de calamidade pública, de insegurança alimentar e nutricional, ou em outra situação de emergência. Esta lei é muito importante no âmbito também da educação superior porque estaria apoiando a situação de refúgio e deslocamento forçado. Então, creio que tem sido um avanço contundente.

MVG: *Quais seriam os logros e desafios a serem enfrentados, ainda, no âmbito das relações e cooperação internacional tendo em vista abrir mais a educação?*

MB: Nas últimas décadas tem sido produzidos notáveis avanços em matéria de acordos de cooperação internacional que favorecem a integração dos países na

² http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13684.htm

educação. É possível ver mais programas a disposição das pessoas, são oferecidos variadas alternativas de cursos em universidades. Há um número importante de bolsas oferecidas por países através de acordos bilaterais e de organizações por acordos multilaterais. Com relação a países em desenvolvimento também tem aumentado as alternativas oferecidas aos cidadãos, não obstante ainda falta rever alguns processos burocráticos que muitas vezes desmotivam os cidadãos a participar. Por exemplo, documentos e processos que geram custos excessivos como as traduções juramentadas, apostilas, tempos de espera, vistos de curtíssima duração que deve ser renovados em tempos bastante limitados. Além disso, é necessário que haja maior acesso à informação e acesso a esses convênios e acordos que estão sendo implementados e que muitas pessoas nem sequer terminam conhecendo ou sabendo como aceder a essas propostas. Ao mesmo tempo, a questão da língua estrangeira local onde se pretende realizar estudos representa bem um ponto a ser analisado. Seria importante que as agências de cooperação internacional não só colocassem a disposição esses acordos que já tem uma exigência do idioma do país, mas que também estabeleceram de certa maneira a possibilidade de outorgar tempos de preparação para que as pessoas que se dirigem a esses lugares, possam fazer um curso prévio do idioma como uma opção também de chegarem preparados para exercer seus estudos de uma maneira eficiente que lhes garanta um acesso equitativo, pois o idioma representa uma barreira importante para as pessoas.

Menciono o anterior porque às vezes as pessoas que podem aceder a estes programas de cooperação já devem ter um conhecimento da língua e sem recursos econômicos é quase impossível para uma pessoa que se encontra em uma situação de vulnerabilidade, pois quem termina tendo acesso é quem tem certo nível econômico que não o limita.

A questão seria não fechar as portas às pessoas que têm interesse e que fazem um grande esforço para alcançar e, por vezes, por um requisito de idioma não conseguem. Por outro lado, é importante aumentar o número de acordos entre as nações que favoreçam um intercambio educativo, aumentem os programas e universidades participantes para migrantes e também seria necessário que se abrissem maiores opções para outras pessoas em especial em condição de vulnerabilidade como os deslocados e refugiados nas universidades, sem exclusão, para que eles consigam participar de outros tipos de acordos internacionais sem ter que concorrer nas mesmas condições dos locais.

MVG: *Para concluir o diálogo de hoje te convido a que te sintas a vontade para comentar algo para os nossos ouvintes.*

MB: Gostaria de convidar a todos os ouvintes a que acessem esta informação

sobre os acordos de cooperação internacional que tem a ver com o tema de educação superior, pois, muitas vezes, nem sequer procuramos essa informação ou tentamos aceder por questões burocráticas, na realidade com um pouco de esforço e, com uma certa dedicação, é importante que acessemos, para ter o acesso a esses direitos que estão aí à nossa disposição e que realmente podem fazer uma grande diferença nas próprias vidas e nas vidas de nossos familiares, de nossos filhos para conseguir um futuro melhor. Então, os convido a que façam esse esforço e estou muito feliz de estar com todos vocês nesta tarde, espero que tenha sido do agrado de todos os ouvintes.

MVG: *Agradecemos a tua generosidade de compartilhar com os ouvintes teus conhecimentos, experiência e reflexões, e aproveitamos para lembrar que na Universidade de São Paulo está o Núcleo de Pesquisas em Relações Internacionais onde também estudamos e debatemos sobre estas questões da migração e da educação superior. E, claro, quem se sinta curioso por este tema nos pode procurar ou se comunicar pelo nosso e-mail do nosso programa. Obrigada.*

Músicas sugeridas para o programa: *Caminante no hay camino, Joao Manuel Serrat; Sólo le pido a Dios, Mercedes Sosa e American sueño do Grupo musical La excelencia.*

Margarita Victoria Gomez, 06 de outubro de 2018.

III

Dispositivos para abrir a educação universitária

Segundo o pensar óbvio, quando pensamos no “aberto”, pensamos em algo aberto em oposição a algo fechado. Não-fechado e aberto é, então, “um espaço”.

(M.H.)

Migrante e refugiado na legislação brasileira

Entrevista com Geraldo Ribeiro de Sá

O foco da conversa com o Prof. Geraldo Ribeiro de Sá é o aspecto jurídico da migração, que nos permite conhecer as recentes normas componentes das leis e instituições que fazem parte do processo democrático. Ele é formado em Direito, professor e pesquisador no grupo de investigação “Migrações e identidade”, do Centro de Estudos Rurais e Urbanos da Universidade de São Paulo (CERU/USP).

MVG: *Prof. Geraldo, agradecemos a sua participação no programa e de início pergunto o que o Sr. pode nos dizer de Geraldo Ribeiro de Sá?*

Geraldo Ribeiro de Sá (GRS): Bem, primeiro gostaria de esclarecer o meu aspecto jurídico. Eu não sou propriamente jurista, sou Bacharel em Direito. Não exerço a profissão de advogado. Além do mais, o jurista propriamente dito é aquele que interpreta leis, aquele que produz doutrina. O meu estudo da legislação é mais um estudo na ótica da sociologia. E, agora estou trabalhando a Lei de Migração, isto é, a Lei n. 13.445/2017.

MVG: *Como o Sr. vê a realidade migratória atual em relação a esses dispositivos jurídicos que lhe dão sustento?*

GRS: O movimento migratório atual tem raízes a partir dos anos 1990, porém se acelera no Brasil, especialmente a partir de 2010, com a chegada dos haitianos, sobretudo por seu volume, pela heterogeneidade da população e rapidez quanto à entrada. Antes dos haitianos, principalmente, em decorrência dos AR (Acordos para a Residência) existia migração entre os membros do Mercosul (Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai), alcançando os países associados, como Bolívia e Chile.

A ideia e a efetivação do processo de construção de um único mundo ou mundo globalizado, tendo como um dos sinais entre nós, a formação do Mercosul, que originariamente era um bloco de natureza, sobretudo, econômica (espaço de livre circulação de produtos manufaturados, de ativos e passivos financeiros) necessariamente facilitou também a livre circulação de pessoas. Veja-se a palavra “residência”. Essa expressão não existia na legislação antiga, a Lei n.6.815/1.980 (Estatuto do Estrangeiro), mas já passou a existir nos AR e, agora, encontra-se consagrada como norma jurídica pela lei de migração vigente.

No intervalo entre 1980 e a atual lei de migração, o Estatuto do Estrangeiro sofreu várias acomodações para atender às demandas especiais do fluxo migratório contemporâneo. A própria CF (Constituição Federal) de 1988 já garantia a igualdade de direitos e deveres entre brasileiros e estrangeiros (migrantes).

MVG: *Então, no Brasil, quais seriam as mudanças específicas necessárias para atender as pessoas em situação de refúgio?*

GRS: Esta é uma questão difícil e até trágica por assim dizer. Veja-se o caso dos haitianos, já mencionado. Além de receber o “visto humanitário” foi-lhes concedido também o direito à “residência”, uma das acomodações sofridas pelo Estatuto do Estrangeiro, embora o Haiti se localize na América Central. Por causa dos AR, milhares de bolivianos, com entrada regular e irregular, foram naturalizados, principalmente nos períodos de baixa taxa de desemprego, em torno de 3%, durante o segundo governo Lula (2003-2010) e o primeiro governo Dilma (2011-2016).

O momento trágico para os migrantes nossos vizinhos (incluindo agora os venezuelanos, haitianos e muitos outros) e, inclusive, para os brasileiros natos, inicia-se sobretudo com a crise econômica originada no segundo governo Dilma, passando por Temer e talvez pelo próximo Presidente de República. Apesar da crise econômica prolongada matem-se a imagem positiva do Brasil, país próspero e acolhedor, de que, em São Paulo, há trabalho para todos. Além disto, mesmo antes da crise, o país já não tinha como não tem até hoje infraestrutura suficiente para receber um volume maior de imigrantes, tanto que teve que adaptar a própria legislação para enquadrar os haitianos, os angolanos, os sírios e outros. Falta infraestrutura legal e material, há apenas boa vontade das autoridades e solidariedade da população.

A infraestrutura legal deu-se, até à vigência da atual lei de migração, por meio de acomodações através de portarias do Ministério da Justiça e de outras normas. A carência de infraestrutura material tem sido compensada por improvisações tanto da parte de agentes do serviço público, de instituições religiosas e leigas, bem como de iniciativas isoladas, indo desde construções de abrigos, fretamento de meios de transporte, distribuição de alimentos, medicamentos, vestuários e outros tipos de apoio.

A situação dos venezuelanos que chegam constitui outro caso típico. O volume de venezuelanos não é tão grande assim, se comparado ao volume dos que se adentram no território da Colômbia, Peru e Equador, que é muito superior. Os que aqui chegam vêm pela fronteira. Eles entram através de Roraima, que também não tem estrutura alguma disponível para receber migrantes. Roraima, até a CF de 1998, não era sequer um Estado, era considerado um apenas um Território. Os venezuelanos concentram-se, especialmente, em Boa Vista, a capital, e cidades menores como Pacaraima (12 mil habitantes). Com 12 mil habitantes e chegam mais 8 mil, repentinamente, cria-se uma situação de caos. Apesar da então governadora de Roraima dizer que Boa Vista, a capital, não tinha condições de acolher volume tão expressivo de migrantes venezuelanos e também, segundo ela, já tivesse advertido ao governo federal cinco anos atrás, e, apenas agora, ele tenha tomado alguma providência para interiorizar a população.

A interiorização é um processo lento, longo e complexo. Você não pode, simplesmente, lotar um ônibus em Boa Vista e mandá-lo para São Paulo. Para isso tem que vacinar o pessoal, tem que legalizá-los, entregar-lhes carteira de trabalho, CPF, saber se a prefeitura e o governo do Estado de São Paulo têm condições de recebê-los. Em Roraima e em outras cidades, têm surgido manifestações de repulsa e até agressões físicas ao migrante.

Tradicionalmente, o Brasil, sempre teve um processo de migração planejado e, às vezes seletivo, entretanto, hoje se recebe um volume de pessoas jamais esperado. Após a vigência do Estatuto do Estrangeiro, o migrante só podia receber o visto de permanência se tivesse emprego garantido, por exemplo. Hoje, com a nova legislação, desde que o migrante tenha entrado no território nacional, ele já tem uma série de direitos e deveres iguais aos do cidadão brasileiro. Se o migrante é tipificado como refugiado, então mais direitos e deveres ele obterá. O refugiado não é amparado só pela legislação brasileira, mas também pela legislação internacional, recebe proteção do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e outras entidades. Esse organismo da ONU tem planejado e auxiliado, inclusive, na imigração comum, embora seu objetivo principal seja o de assessorar o país, planejar e executar políticas para refugiados. A Lei de Migração vigente é teoricamente muito avançada, contudo, entre a Lei e a prática há muita distância, não só para estrangeiro, para aquele que chega, pois tal distanciamento acontece também com o cidadão brasileiro aqui nascido.

MVG: *Qual é o diálogo, então, entre a Lei e o Regulamento?*

GRS: O que acontece é o seguinte: a Constituição Federal (CF), quando trata dos princípios e garantias do cidadão brasileiro, diz que há igualdade de direitos e deveres entre brasileiros e estrangeiros (migrantes). Por sua vez, a Lei de Migração garante o princípio constitucional. Se, porventura, a regulamentação de qualquer lei ferir a CF, ela estará ferindo a lei maior e tal contradição não pode acontecer. Isto faz parte da hierarquia existente entre as normas jurídicas. Se na regulamentação aparecer diferenças de tratamento, haverá que se recorrer ao STF (Supremo Tribunal Federal).

Na Lei de Migração atual está explícito também o respeito aos tratados internacionais que o Brasil aderiu, e não são poucos. Há tratados internacionais, por exemplo, em relação ao trabalho, por mediação da OIT (Organização Internacional do Trabalho), que exige igualdade de direitos e de deveres em relação ao trabalhador. Quando se denunciava que alguns trabalhadores bolivianos recebiam menos do que o trabalhador brasileiro e desempenhando a mesma função, na cidade de São Paulo, as denúncias estavam em função da OIT, da qual o Brasil é signatário. Também há acordos com a ONU, o ACNUR e outros organismos internacionais. Ora, os tratados internacionais tem que ser cumpridos. Tal ques-

tão foi levantada, recentemente, quando a governadora de Roraima pediu o fechamento das fronteiras entre o Brasil e a Venezuela.

Conforme o Valor econômico, de 31-11- 2018, o general que comanda aquela região militar e é responsável pela segurança de Roraima disse o seguinte: “seria fácil para o exército, como a Jordânia fez em relação aos sírios, você faz um muro de soldados e não entra nem sai mais ninguém. Isso é possível, mas não podemos fazer por causa da legislação”, e de acordos internacionais. Ele acrescentou ainda: “O refugiado entrou, ele tem direito de ficar, ele não pode ser mandado de volta.” Os tratados internacionais têm que ser respeitados.

A dificuldade que se tem é que Brasil é um país de infraestrutura muito frágil. A questão dos direitos humanos, contida no Estatuto Nacional do Refugiado (Lei nº 9.474/1997), promulgado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), avança em relação à Convenção de Genebra, de 1951, quando diz que “a grave violação aos direitos humanos” é motivo para obter refúgio. Mas, há uma distância entre a lei e a aplicação da lei, decorrente sobretudo da fragilidade de infraestrutura para fazer cumprir a lei. Por exemplo, os venezuelanos ‘escolhem’, ou melhor, são forçados por questões econômicas e de segurança a cruzar as fronteiras. Eles dizem: “não se tem comida”, “a gente não pode ter filhos aqui”, “os hospitais não têm condições de nos atender”. Tais afirmações revelam uma grave crise econômica e também política que força a saída.

Em Juiz de Fora (MG), por exemplo, há migrantes venezuelanos, de padrão de classe média e alta, que disseram ter saído por pressão do medo de ficar no próprio país. Medo gerado pela insegurança.

Portanto, no meu entendimento, a migração forçada não pode ser entendida apenas quando há perseguição (por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas), conforme diz a Convenção de 1951 (Genebra), mas também acontece quando se abandona o país por motivos de sobrevivência econômica e por medo, como com a maioria dos venezuelanos que procuram o Brasil. O General, citado há pouco, usou o termo “refugiado”, o que parece correto em meu ponto de vista.

Acontece, de maneira semelhante, com os sírios, nigerianos, dentre muitos outros povos acolhidos pelo país. A maioria deles, após exame de caso a caso, com certeza aparecerá como vítima de “grave e generalizada violação dos direitos humanos”, o que os tipificará como refugiados, conforme o art. 1º, da Lei nº 9.474/1997. A legislação brasileira avançou muito quando acrescentou este artigo ao Estatuto Nacional do Refugiado. Os sírios, já mencionados, não são perseguidos, mas o governo brasileiro os recebe como se fossem refugiados, concedendo-lhes o visto humanitário, porque não têm como sobreviver se permanecerem no próprio país.

MVG: *Por que a Lei internacional não se dedica mais a focar nos problemas dos países onde se origina a violência, que expulsam as pessoas [defender o direito de ficar em condições dignas]?*

GRS: A Lei internacional como qualquer outra lei tem que ser trabalhada com critérios objetivos. Por exemplo, uma das dificuldades da legislação brasileira é saber quando há grave violação dos direitos humanos, e isso dá margem para várias interpretações.

O Direito Internacional, ao incluir a proteção ao refúgio e à migração em geral, denuncia essas violações. O problema é que na hora de aplicar o direito, você tem países que são 'potências' porque têm mais poder econômico e político. Por exemplo, o uso de armas químicas, de campos de concentração e uma série de outras práticas proibidas internacionalmente, que nem sempre são fiscalizadas com eficácia, em decorrência do poder desigual entre os países. Há violação de direitos humanos por parte do governo da Síria, porém esse mesmo governo poderá justificar seu comportamento afirmando que 'a violência aqui é provocada pelos rebeldes, e esses rebeldes estão sendo insuflados pela Arábia Saudita, pelo Estado Islâmico etc.' 'Combatemos os rebeldes porque senão eles tomam o poder e aí haverá mais violação.'

As questões nacionais são complicadas, e quando envolvem questões internacionais, os problemas são potencializados. Por sua vez, a lei internacional nem sempre é eficaz. Há ensaios de construção de um poder supranacional, e a ONU (Organização das Nações Unidas) é um destes ensaios, a OMC (Organização Mundial do Comércio), a UE (União Europeia) igualmente são, dentre outros. Veja-se, o poder da ONU, ele é limitado. Ela é composta por países heterogêneos, que pensam de forma diferente, embora todos assinem os tratados. A ONU, às vezes, recomenda, pois sabe da soberania interna de cada Estado Nação, outras vezes ela intervém como na crise do Haiti, de Angola e quando da desagregação da Iugoslávia, dentre outras situações.

MVG: *E por falar em direitos, nesse contexto como tornar a educação um direito internacional, que seja valido para as pessoas em situação de refúgio no Brasil?*

GRS: Existe o Direito Internacional, que rege as relações entre os Estados, e também o Direito Internacional que cuida da aplicação das normas internacionais dentro do território de cada país. Ai está presente uma questão fundamental: você tem a norma, mas o Estado Nacional é detentor da soberania, no momento de aplicação dessas normas. O país é soberano, ele cumpre as normas, porém tem autonomia quanto à aplicação, fiscalização, execução, controle e assim por diante. Há normas internacionais, por exemplo, em relação aos refugiados. E, no que diz respeito à educação dos mesmos, existem convênios entre certas universi-

dades e o ACNUR no Brasil. Porém, fora desses convênios, o migrante estará sujeito às normas contidas na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e em uma série de outras regulamentações. Ou seja, as dificuldades que os migrantes, de modo geral, têm para registrar os diplomas dos países de origem, são semelhantes, e, às vezes, mais complexas do que aquelas que os brasileiros que os estudaram fora do país encontram.

Além da legislação geral, existem regras específicas das corporações profissionais, assim como a dos médicos, advogados, engenheiros, químicos, professores, psicólogos e assim por diante. No Brasil temos ainda um sistema de cotas muito discutível para negros, índios, pessoas que veem de escola pública, as cotas raciais e as cotas sociais. Algumas universidades têm atendimento especial para migrantes (estrangeiros), entre os quais se encontram os refugiados. As cotas são muito antipatizadas pela sociedade brasileira. Se fizesse um plebiscito provavelmente as cotas raciais e para índios cairiam; talvez as cotas para estudantes de escola pública, não sei, essas são mais simpáticas.

Nesse sistema, se você tirar uma nota maior e você não for cotista pode perder a vaga para alguém que tirou uma nota inferior pelo fato de ser cotista, e isso gera um clima, no processo de seleção, muito delicado. Acredito que as normas continuarão sendo as mesmas que regem o sistema, é claro que surjam dificuldades. Por exemplo, se expressar na língua nacional, português, isso é muito difícil para o estrangeiro, para eles escreverem, fazer uma redação, eles até podem falar corretamente, mas na hora de escrever, terão dificuldades. Se você observar que no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem um volume grande de brasileiros que zeram na redação, mostrando um problema interno para o acesso ao ensino superior.

MVG: *Prof. Geraldo, agradecemos pela sua participação no programa MigraEducas provocando novas reflexões acerca do sistema de leis e instituições que regem o sistema normativo do Brasil e que muito podem ajudar outras pessoas a entender melhor agir conforme seus direitos.*

GRS: Agradeço essa oportunidade, que me está dando a Profa. Margarita, de proporcionar mais esse momento de colaboração e também satisfação pelo reconhecimento dos meus estudos mais recentes.

Músicas sugeridas para o programa: *Água e Adiós morena*, do Álbum *Marimbas do Pacífico* do Grupo Rio Mira; *Travessias*, de Milton Nascimento por Zimbo Trio e cordas.

Margarita Victoria Gomez, 13 de dezembro de 2018.

Foro Social Mundial de las Migraciones y educomunicación

Entrevista con Miguel Ahumada

MVG: *Hola Miguel, agradezco tu participación en el programa con tu trayectoria en el ámbito de la comunicación y de la migración, también como coordinador de la webradio migrantes en español. Para iniciar nos gustaría saber algo sobre vos y sobre tu elección por esta temática de trabajo.*

Miguel Ahumada (MA): Bueno, antes de más nada, agradezco por participar contigo en el programa MigraEducas que trata de la migración y la educación superior, son temas importantísimos en el ámbito migratorio. ¿Cómo nasce este trabajo sobre comunicación y migración? Después de llegar a Brasil, en 1984, trabajé en cosas que no tenían nada que ver con la comunicación pero, en Chile, ya hacia programas de radio. Después, escribí algunos artículos para diarios de barrio y trabajé en radios del interior de Brasil, realicé programas que pasaban música internacional y en algunos programas periodísticos. Pero, en verdad, esta necesidad de trabajar con la migración, de cierta manera, surge a partir de mi vinculación con la Misión Paz de São Paulo, que antiguamente era la Pastoral del Migrante - años 80/85- donde me mantuve desde que llegué a Brasil. Ese trabajo siempre me llamó la atención por lo social.

En Chile trabajé con Pastorales sociales, con personas en situación de alta vulnerabilidad y cuando llegué a la Pastoral del Migrante me nasce esa necesidad de trabajar con los migrantes y refugiados que aquí estaban. Me envolví con el proceso de la migración, y nos preguntábamos: ¿Somos migrantes o somos extranjeros? Son dos conceptos que hay que saber diferenciar. Con el trabajo de la Misión Paz fui aprendiendo, estudiando, profundizando en la temática. A la migración hay que entenderla, no es porque la persona migra que conocemos su situación. Hay que entender que cada persona migró por un problema diferente. En esa época, la gente salía de un país por serios problemas que había en el ámbito de América Latina con los gobiernos militares locales. Otros provenían de la llamada migración económica, como de Argentina, Uruguay y Chile. Era el famoso exilio económico, eran migrantes que se les daba esa connotación.

Cuando comencé a desarrollar trabajos con los migrantes en la Misión Paz, en 1985, fui conociendo y atendiendo sus consultas. El Pe. Mario Miotto me dijo: “hace un trabajo voluntario, ayuda a las personas que vienen.” Fui entendiendo como hacer la documentación y lo difícil que es para los migrantes. Hoy existen procesos de documentos provisorios de dos años pero antiguamente había que esperar la amnistía. Fui desarrollando el trabajo, conociendo personas y tuve

grandes amigos argentinos que participaban aquí en la Misión Paz, hoy sólo queda Luis. Y así fui entrando en ese ámbito de la migración.

MVG: *¿Cómo nasce la radio online “Webradio Migrantes en español”?*

MA: Es un proceso interesante. En 2010, la radio Nueve de Julio AM, de la Arquidiócesis de São Paulo, invitó a la Misión Paz para hacer un programa de radio para los migrantes. Inicialmente, nasce de una propuesta de tres personas bolivianas. Si bien el programa era interesante no había una pauta a seguir. Se hablaba de fútbol, de cultura, pero la temática migratoria se sentía más fuerte y había que desarrollarla. Pasaron tres meses y el Pe. Mario Jeremías siempre me decía: “Miguel es importante que hagas el programa, piensa qué podemos hacer.” Y, fui entrando, colocando algunas pautas sobre la noticia de la migración, nacional e internacional, discutiendo los problemas migratorios, lo que pasaba con la migración fuera de las fronteras.

A partir de 2013, nasce y trabajamos con la webradio Migrantes en español. Originalmente estaba en el ITESP, Seminario João XXIII, donde los seminaristas estudian para formarse como padres, pero funcionaba un día si un día no. Los seminaristas no tenían tiempo para dedicarse en ese proceso. Y ahí, me preguntaron: Miguel, ¿Qué podemos hacer aquí en la Misión Paz? Les dije que había que pensar como gestarla. Nos sentamos con los padres Paolo Parise, Antenor Dalla Vecchia, Patricia Rivarola y con el Padre Sergio Gheller, director de la red scalabriniana de comunicación. En el sur de Brasil hay seis radios vinculadas a la congregación: en Campos Novos, en Serafina Correia, Guaporé, Sarandí. Había una webradio en portugués y quien trabajaba era Roseli Lara que hoy está en Radio Cultura FM Campos Novos. ¿Por qué Migrante en portugués? Porque fue pensada para los brasileros que estaban fuera del país. Y, ahí, los padres se preguntan: ¿Por qué no crear una radio migrantes en español? ¿Qué está faltando? Conversamos y comenzamos a gestar la radio no solo para los migrantes de habla española que están aquí sino también para los que están en otros países del mundo que precisan de esa información.

El día 9 de julio de 2013 fue realizada la primera transmisión de la radio migrantes en español con la misa en portugués. Desde el inicio trabajo con y Patricia Rivarola, también, en la Radio 9 de julio. Comenzamos con una serie de programas. Al darle una directriz a la Radio Migrantes pensamos que no había que tomar información de otros vehículos sino generar información dentro de la Misión Paz ya que es una fuente rica para el ámbito migratorio: el material del Centro de Estudios Migratorios, la Revista Travessia, las provenientes de diferentes actividades, la documentación jurídica, la Casa del Migrante, el atendimento médico, psicológico, los cursos de portugués. Entonces, comenzamos a producir

y a darle un sentido a la radio.

Entiendo que la webradio migrantes entra en el campo de la educomunicación porque tenemos que educar para comunicar. La educomunicación no tiene que ser solamente de profesores.

MVG: *Excelente la explicación que nos ofreces para entender la aproximación entre comunicación y educación. Es evidente que la radio permite atravesar fronteras a través de la red de oyentes escalabrinianos, y se expande por varios países. Miguel ¿Qué nos puedes contar sobre tu participación en la octava edición del Foro Social Mundial de las Migraciones (FSMM, 2 a 4 de noviembre de 2018, en Ciudad de México)? ¿Cuáles fueron los ejes temáticos, políticos y las acciones concretas para trabajar los temas del foro: migrar, resistir, construir y transformar?*

MA: Fue muy interesante, participé como integrante del Comité Internacional en el FSMM, donde algunas personas me comentaron que conocían la propuesta de la radio migrantes. Ahora, el FSMM, que ya está en la octava edición, se caracterizó por no ser un evento, ya se parte de ahí, es un proceso. Los otros Foros que acontecieron fueron eventos...se germina uno y comienza el otro...

MVG: *Disculpa, los otros Foros, por ejemplo, el Foro Social Mundial, por otro mundo posible, también es un proceso...*

MA: Exacto. Que se transformó en proceso también. Entonces, teníamos esa dificultad de pensar el FSMM con un nuevo foco ya que hoy la migración ultrapasó todas las fronteras. Aunque no me gusta usar la palabra, la migración ya se globalizó. Cuando se decide organizar ese octavo como proceso, es una secuencia, no para en México, continúa por medio de actividades. Margarita, fue la primera vez que en un FSMM tuvimos la presencia del subsecretario del Dicasterio para las migraciones del Papa Francisco, el Padre Michel, canadiense, jesuita. También, tuvimos la presencia de un asesor de Michel Bachelet, nueva secretaria relatora de derechos humanos de las Naciones Unidas, y la cúpula de la iglesia católica de México.

Algunas personas se preguntan: ¿Por qué la iglesia? Porque la iglesia tiene un papel fundamental en todo este proceso de las migraciones, y eso independe del credo religioso. La iglesia católica, en algunos países, ha tenido un papel fundamental. El Papa Francisco nos llama a trabajar con los migrantes y a protegerlos. Hoy tenemos casi 300 millones de personas que migran en el mundo, t en América Latina hay prácticamente 28 millones de migrantes...

MVG: *de movilidad humana....*

MA: Claro, antes esa movilidad era norte-sur, hoy es sur-sur, entonces esos temas fueron trabajados porque todos los ejes fueron inter-ligados entre si...

MVG: *¿Cuáles fueron específicamente los ejes trabajados?*

MA: Fueron trabajados los derechos humanos, genero y cuerpo, resistencia al proceso global, entre otros, y se fueron articulando entre sí. En este FSMM, hubo más de 300 actividades, mas de 4.000 personas participando durante los tres días, fueron talleres riquísimos en conocimientos, en saberes sobre lo que está pasando en Centro América, lo que esta pasando en la frontera Mérida, Celta, Gibraltar... La mayoría de las personas que vienen son de África subzariana, llegan a Marruecos e intentan cruzar la frontera. En todo este proceso, también está la migración de Filipinas, que muchas veces van para Canadá, o vienen a Brasil, a trabajar específicamente como empleadas domesticas.

Hay una explotación por parte de las agencias internacionales, porque en Filipinas existe el curso de empleada doméstica y las agencias internacionales aprovechan esa mano de obra especializada. Lo que también se trabajó en el FSMM fue la caravana de los migrantes centroamericanos. Estuve acompañando, un día antes de retornar, la llegada de la caravana de Honduras a un espacio, al lado de la Basílica de Guadalupe. Pero, antes, durante el FSMM estuve en la Casa del Migrante Mambre, es una palabra bíblica, que está explícita en el Génesis. Mambre es una casa donde se trabaja con alta vulnerabilidad social, con riesgo de vida, había mas o menos unas 40 personas, todos centroamericanas, con problemas de violencia sexual, estupro, secuestro, extorsión.

Yo trabajo con migrantes hace varios años pero nunca había visto eso aquí en Brasil. En México existe una violencia que no se ve porque el mercado criminal con los migrantes es billonario, actúan en la región de frontera. Como hablo español, tuve la oportunidad de preguntar a una familia con dos hijos: ¿Van a cruzar la frontera? Ellos dijeron: “No, ya no la cruzaremos más”, ¿Por qué? “Porque fui víctima de secuestro en la frontera de Tijuana.

Otro caso que me marcó fue el de una chica de 23 años que recibió ocho tiros después de ser explorada sexualmente. El FSMM de México coincidió con la llegando de la caravana. En el Foro había mucha aprensión porque inicialmente la caravana estaba parada en Veracruz, el gobernador que estaba ofreciendo buses de repente dijo “no ofrezco más”.

Claro, el gobierno americano presionó, pero, de cualquier forma, algunas personas llegaron hasta Ciudad de México. En el FSMM se discutió cómo relacionar esa pauta con los gobiernos. Y, otra cuestión debatida fueron las “ciudades san-

tuario” Por ejemplo, São Paulo es considerada una ciudad santuario ¿Por causa de los santos? No, es porque São Paulo es muy fuerte en la protección de los migrantes y la Misión Paz, por ejemplo, es un espacio significativo de hospitalidad.

MVG: *Entiendo que se expande toda una red de protección, no? ¿Cuál es la relación con el Pacto Global sobre Refugiados?*

MA: Mira, yo particularmente soy contra el Pacto Global de las Migraciones cuando se refiere a la migración segura, ordenada y regular. ¿Qué significan esas palabras? Significan la creación de fronteras y muros. Ahora, a partir del FSM, se creó una red de protección a los migrantes en América Latina. En cuatro países, ya constituimos una red sur americana organizada por los propios migrantes. Claro, nadie es contra la ayuda, pero algunas veces somos nosotros que conocemos los problemas, como se manejan estas situaciones.

Está Argentina, Chile, Perú y Uruguay. Lo importante es siempre estar presente, trabajar ese Pacto de la migración. En la red se comienza a pasar informaciones. Por trabajar en el Centro Pastoral del Migrante soy a favor de crear algo más regional porque existen diferentes continentes y en algunos lugares las migraciones son más perversas y más violentas. Pero, hay que ver cual es la presión que se les hace a los gobiernos. De nada vale decir que criamos una red de migraciones para levantar y hacer denuncias de situaciones, sin saber adónde llegan esas denuncias. Entonces, cuando se reúnen esas pautas, se comienza a ir a los gobiernos a entregar las declaraciones y las cosas comienzan a funcionar de una forma totalmente diferente.

MVG: *Miguel ¿Qué piensas sobre las migraciones forzadas en relación con la educación?*

MA: Muy interesante la pregunta sobre migración forzada. Según el informe estadístico de la Cepal, de 2017, en los últimos diez años, en América Latina, los salarios bajaron cada vez más. Esa situación lleva a que las familias comiencen a tener una serie de dificultades, son forzadas a salir del país. Existe el derecho de migrar y el derecho de no migrar, pero cuando hablamos del derecho de no migrar ¿Cuales son las condiciones que el país ofrece? Ninguna. Por ejemplo, relacionando esto con Centro América, Nicaragua, Salvador, Honduras, Guatemala donde existen serios problemas económicos, son países no industrializados, producen muy poco, los salarios son bajísimos, entonces las personas precisan vivir.

A nadie le gusta migrar. Si a cada persona se le pregunta: ¿Te gustaría migrar? Responde “no”. Claro, a muchos le fue bien en la migración, pero a la mayoría no le va bien. Entonces, son situaciones que se producen cada día y eso no va a parar

tan fácilmente. América Latina vive situaciones complejas, política y económicamente, y va generar más situaciones migraciones forzadas porque los gobiernos no están preocupados en resolver el problema. Ahí, yo hago otro paralelo entre la migración centroamericana y la migración venezolana donde existen serios problemas de cómo desenvolver ese trabajo. Cuando se habla de estas migraciones, por ejemplo, Trump dice que hay que hacer una intervención militar en Venezuela para parar con la migración. Ahí existe un problema político interno muy complejo y Trump no ayuda para solucionar los problemas económicos de esos países. Entonces, la migración forzada no parará tan fácilmente.

MVG: *Miguel, según tu experiencia en el FSMM ¿Cómo los procesos educativos podrían contribuir para acabar con esa migración forzada?*

MA: Creo que hay que hacer una reflexión profunda acerca de cómo se comunica, de cómo se educa para esa comunicación, porque como migrantes somos portadores de una gran diversidad cultural y la comunicación es un factor importante. ¿Por qué? Porque cuando hablamos en términos de noticias vemos que sobran las noticias que criminalizan la migración. Es importante que en las escuelas exista un plan de gobierno, que se incentive a los profesores a enseñar lo que realmente significa la migración. Yo parto del principio que somos todos migrantes, cada uno tiene un apellido y un nombre diferente, uno de repente vino del nordeste, otro de Venezuela, otro de Argentina, y por eso, en este complejo fenómeno de la migración, hay que trabajar muy bien la comunicación. En Brasil hay grandes exponentes, tu misma y la propia Hna. Maria Helena Corazza, que trabajan la educomunicación, porque es el camino. Hay que comunicar para educar y educar para comunicar.

MVG: *Realmente Miguel, la educomunicación, en su dimensión dialógica, surge con fuerza en América Latina con singular expresión y consciencia social, como lo muestra tu trabajo. Y, con estas palabras agradecemos tu participación Miguel y, aunque nos seguirás acompañando desde la coordinación, esperamos escucharte en otras oportunidades en el programa. Gracias.*

Músicas sugeridas para el programa: *Brasileirinho de Waldir Azevedo por Yamandu Costa ; Travessia de Milton Nascimento; Justicia de Lila Downs.*

Margarita Victoria Gomez, 24 de noviembre de 2018.

Travessia pela pesquisa

Entrevista com José Carlos A. Pereira

MVG: *José Carlos, agradecemos a gentileza de ter aceitado vir ao programa para compartilhar a sua rica experiência sobre a migração. E para iniciar nossa conversa gostaríamos que nos contasse algo sobre José Carlos A. Pereira.*

José Carlos A. Pereira (JCAP): Sou José Carlos A. Pereira, nascido no estado de Minas Gerais, no Vale de Jequitinhonha, uma região de onde saem muitos migrantes, tanto para o interior do estado de São Paulo como para outros países: Portugal, Estado Unidos, Espanha, Itália e, mais recentemente, para o continente africano e para a China. Então, venho de uma região de muitos migrantes. Na minha própria família há migrantes. Aqui em São Paulo trabalhei numa fábrica de tecidos, pertencente a judeus, por oito anos e depois fui para a universidade, sou bacharel e doutor em sociologia pelo IFCH/Unicamp; dei aulas, fiz pesquisas, atuei na Pastoral do Migrante e hoje estou aqui na Missão Paz como editor da Revista Travessia.

MVG: *José Carlos, certamente a sua atuação como editor da revista Travessia o vincula ao universo educacional, da pesquisa e de quem participa das investigações, o que deve ter lhe permitido aprender bastante. O que pode nos contar acerca da revista Travessia do Centro de Estudos Migratórios cuja contribuição é reconhecida pela comunidade acadêmica e além dela.*

JCAP: A revista Travessia, neste ano de 2018, faz 31 anos, talvez seja a revista mais antiga do Brasil especializada em Migração. Ela nasce em meados da década de 1980 e tinha já uma preocupação com a questão da educação mas também com a formação de lideranças populares, também, uma em fornecer informações ou sensibilizar os diversos setores das igrejas, tanto católica quanto protestante, pentecostal, evangélica de modo geral e ainda outras denominações religiosas, como as espíritas. E, outro objetivo era estabelecer um diálogo mais próximo com as universidades. Isso porque no nascedouro da Revista Travessia havia a preocupação de dialogar com esses públicos diversos: universidades, igrejas, movimentos populares, pesquisadores e os próprios migrantes cuja maioria, no caso de São Paulo, estava na periferia da cidade.

Naquele período havia lá uma baixíssima infraestrutura de urbanização, aliás ainda hoje a periferia é muito precária, mas já dispõe de alguns serviços e de alguma infraestrutura que, na década de 1980, ainda não tinha. Estou pensando no transporte público, na questão do saneamento básico, da energia elétrica e tal. Então, a proposta política, pedagógica e de pesquisa de Travessia era

dialogar com esse público para compreender melhor a organização social dos migrantes na periferia, as demandas deles e com isso sensibilizar governos, escolas, universidades, igrejas e movimentos.

Mas, a Travessia também tem a preocupação de dialogar com os movimentos populares e com os migrantes que atuam em áreas rurais. Então, a Revista nasce com esse propósito e, ao longo desses 31 anos, tem contribuído significativamente para a organização de migrantes. Ela informa o poder público sobre as realidades destas pessoas no campo e na cidade e tem contribuído significativamente para o desenvolvimento de pesquisas, acadêmicas e não acadêmicas, na medida em que traz informações muito úteis para o desenvolvimento delas e, portanto, para a produção do conhecimento, especialmente sobre migrantes e migrações. Também contribui para a formação de novas lideranças para a educação de um modo geral.

MVG: *A perspectiva da educação popular está muito presente na formação das lideranças, não?*

JCAP: ...está muito presente na formação das lideranças como também em vários textos da Revista Travessia. É uma revista acadêmica, mas que dialoga com públicos diversos e a espinha dorsal para oferecer esse diálogo é a metodologia da educação popular, embora nem todos os textos sigam essa metodologia. Mas, a maioria se insere nessa perspectiva, tanto os textos dos migrantes como também entrevistas, depoimentos de lideranças, de pesquisadores e os próprios textos que são elaborados pelas pessoas que atuam nas universidades. E, sabendo que a Revista dialoga com um público diverso, esses textos têm a preocupação e o cuidado de não usar uma linguagem hermeticamente sociológica.

São importantes os conceitos do conjunto das ciências humanas e de outras áreas científicas, mas nos textos publicados na Revista Travessia eles são explicitados de forma vinculada às realidades concretas das pessoas. Isto é, de forma objetiva, o mais claro possível. Isto facilita que o texto seja compreensível não apenas para a professora ou professor que estão na universidade, mas também às lideranças de um movimento popular que está fazendo o trabalho de formação de lideranças nas periferias urbanas ou em comunidades rurais.

MVG: *José Carlos, concordo, é muito importante preservar a pluralidade como um princípio orientador das ações com lideranças, considerar as ideias, temas e temáticas incorporadas pela metodologia utilizada por diversos públicos. E, uma questão polêmica, que aparece nos debates é: Qual a representatividade*

do Estado quanto a assumir e se responsabilizar por migrantes e refugiados que chegam ao Brasil? Por exemplo, quando se realiza a interiorização no país, muitos destes refugiados recebem recepção e hospitalidade pelas ONGs, igrejas, e outras instituições, então gostaríamos de entender qual é a relação que se estabelece entre governos federal, estadual ou municipal e estas organizações para realizar esse atendimento?

JCAP: A pergunta é tão polêmica quanto complexa ao mesmo tempo. Há diversas formas dos estados, de modo geral, lidarem com a migração e o refúgio. No caso brasileiro, muitas pessoas imaginam, equivocadamente, que o Estado não se ocupa muito com essa questão. O estado brasileiro sempre se ocupou com a questão da migração e do refúgio. Se a gente olhar as políticas públicas migratórias do Brasil desde o período da colonização, embora não se chamasse Estado Brasileiro, passando pelo império e, mais tarde, pela República, perceberemos que há uma constante histórica de Decretos, Leis, despachos dos governantes de então no sentido de dificultar ou impedir a entrada de certos grupos étnicos, como os chineses, ou facilitar a entrada de outros, como os italianos, alemães, japoneses etc.

Cabe observar que, a despeito da relativa facilidade ou mesmo financiamento do projeto migratório desses grupos pelos governantes jamais se traduziu em uma política migratória acolhimento digno e humanitário a esses imigrantes. Na verdade, a sua imigração facilitada e financiada está muito mais vinculada à necessidade de substituir a então força de trabalho escravizada dos negros e dos índios pela força de trabalho assalariada desses imigrantes que não tinham condições de negociarem, de imediato, as suas condições de trabalho. Portanto, muitos deles, apesar de estarem na condição de “trabalhadores livres”, tinham que se submeter à condições degradantes de trabalho com servidão por dívida, jornadas exaustivas e o envolvimento de toda a família no processo produtivo, sobretudo nas fazendas de café e de gado.

Durante a colonização, com exceção dos negros e negras trazidos feito mercadorias da África, portugueses e espanhóis trazem pessoas que até então eram tidas como criminosas ou que estavam encarceradas ou que vagavam pelas ruas sem meios próprios de sobrevivência. Então, você tem aí, uma primeira atuação da coroa portuguesa no sentido de determinar quem vem, quem emigra de Portugal e Espanha para o Brasil e demais países latino-americanos. . Esses migrantes, em síntese, eram homens e mulheres, jovens, que o estado português, naquele período, descartava, não via nenhuma possibilidade de contribuição deles para a coroa portuguesa.

A migração era como um desterro, como uma pena a mais para aquelas pessoas. Então, elas já são trazidas, não com o objetivo de que viriam contribuir,

mas com o sentido de que 'vai para o Brasil para você pagar uma culpa de um delito que cometeu aqui (Lisboa, Portugal; Madrid, Espanha)'. Claro que na prática, a vida não é tão linear assim como quis a coroa portuguesa ou o reino da Espanha.

Muitas daquelas pessoas acabaram contribuindo de uma forma ou de outra, não só para a formação do povo brasileiro, mas para o desenvolvimento social e econômico do Brasil. Depois, no período do Império e inícios da República, temos a migração de outros povos como poloneses, alemães, italianos, coreanos, chineses etc. Mas, é também uma migração monitorada, parcialmente financiada pelo Estado ou por fazendeiros do café, direcionada para substituir os negros escravizados e com o objetivo de branqueamento da população brasileira. Então você tem o dedo do estado que, mais tarde, já com algum andamento da República, no chamado Estado Novo, com Getúlio Vargas, na década de 30-40, dizendo quem pode entrar e quem pode sair do Brasil. E, hoje, contemporaneamente, o Estado com a nova Lei de migração (Lei 13.445/2017) também diz em que condições as pessoas podem entrar, permanecer e sair do Brasil.

Então, diferentemente do que imagina muita gente, sobretudo as pessoas mais desinformadas, o Estado arbitra diretamente sobre os processos migratórios. Ocorre que a atuação do estado brasileiro, embora aqui e ali apresente possibilidades de direitos para essas pessoas, para que elas possam preservar a sua dignidade e encontrem meios dignos de sobrevivência, no geral esta atuação também sempre restringiu os direitos dos migrantes.

Esse histórico interfere muito no processo de acolhimento de migrantes e refugiados contemporâneos. Isto reflete muito mais dificuldades para um acolhimento integral, que se expressa na moradia, no acesso ao trabalho formal, à saúde e à educação etc.

No caso da educação superior, para refugiados e migrantes custa muito caro a revalidação de diplomas aqui no Brasil. No Estado de São Paulo, a Lei Nº 16.685 aboliu as taxas de revalidação de diplomas para refugiados. Mas, nos outros estados as burocracias e os altos custos estão mantidos. Além de chegar a custar até 20 mil reais, o processo de revalidação de diplomas pode durar vários meses.

Apesar da Lei Federal Nº 9.474/1997 prever, em seu artigo 44, a facilitação para a revalidação de diplomas para migrantes e refugiados, sobretudo para os que se encontram em situação de vulnerabilidades, na prática o processo é lento, burocrático e muito oneroso. Esta é uma das ações no sentido de, não necessariamente impedir, mas de bloquear o acesso dessas pessoas à chamada educação superior brasileira, o que daria a elas um passaporte com melhores possibilidades de inserção formal no mercado do trabalho, com um

salário melhor e condições de participação na vida social e cultural brasileira. Na medida em que não conseguem revalidar seus diplomas, migrantes e refugiados encontram dificuldades enormes para conseguir um trabalho formal na sua área de formação.

De fato, o Estado não é eficiente na proposição e garantia do direito de acesso a educação superior e nem mesmo a de nível básico e médio, haja visto os constantes relatos de migrantes e refugiados à equipe de assistentes sociais da Missão Paz sobre as tentativas de matrículas de suas crianças nas escolas municipais e estaduais. Por outro lado, as ONG ou outros movimentos populares têm atuado para que as pessoas possam agilizar a revalidação de diplomas, matricular suas crianças em escolas municipais ou estaduais e, conseqüentemente, possam encontrar melhores condições de acolhimento integral já que o acesso à educação é um bom sinal de que isso esteja ocorrendo e que de que possa ser ampliado.

O acesso à escolas e universidades amplia e potencializa os contatos tanto com as pessoas autóctones da cidade ou do país, bem como com outros migrantes e refugiados que as frequentem. Na verdade, isto também fortalece as redes de migrantes e suas organizações sociais.

Embora seja muito importante o trabalho desses movimentos populares, ONGs e associações dos próprios migrantes e refugiados, na prática seu resultado ainda é muito pequeno, porque as travas burocráticas estão muito presentes.

Em síntese, não é que o Estado não reconheça os direitos dos migrantes e refugiados. Até reconhece, mas ou é lento na intervenção positiva, no sentido de viabilizar o acesso aos direitos, ou é eficiente, através do seu corpo burocrático, nas ações de restringir o acesso ao direito já reconhecido e previsto em lei. A atuação dos movimentos e associações de migrantes procuram fazer um importante contraponto a isto.

MVG: *Existe algum acordo de cooperação ou de serviço entre estado e essas instituições que assumem essa ação de acolhimento de migrantes e refugiadas?*

JCAP: Por parte do estado nunca surge esta iniciativa. O que há é uma iniciativa dos movimentos populares e de algumas universidades. Explico melhor: a política de migração atual, a Lei n. 13.445/2017, aponta na direção de direitos. Contudo, não é porque ela aponta para direitos, inclusive o de acesso a educação, que esses são alcançados por migrantes e refugiados. A própria lei em si é resultado de lutas de movimentos populares, inclusive dos próprios migrantes e refugiados.

A Lei foi aprovada, mas ainda apresenta várias lacunas. Antes dela, os movimentos populares, os refugiados e também as universidades se apoiavam em brechas da constituição que preveem o direito de acesso ao ensino superior ou às escolas, no caso de crianças e adolescentes.

Então, as iniciativas que há de revalidação de diplomas partem dos movimentos populares e também das universidades, especialmente daquelas onde se tem instaurado a Cátedra Sérgio Vieira de Mello. E, como a universidade do Brasil tem autonomia, ou uma relativa autonomia, tem, por exemplo, os casos da UNICAMP, da UFABC, da UFAM, da UNB, da USP, da UNILA, da UFMG etc. em que há migrantes e refugiados matriculados em diversos cursos. Mas, aí é uma política, um arranjo interno da própria universidade a partir da sua autonomia. Penso que são experiências exitosas, importantes, com as quais o Estado e outras instituições políticas e sociais podem aprender, adequá-las e ampliá-las para outras dimensões da vida social, na perspectiva dos direitos e da interculturalidade.

MVG: *José Carlos, para concluir a conversa de hoje e, no sentido de Peter Burke¹, quais são os ganhos e as perdas com o atual movimento migratório?*

JCAP: Diria que os ganhos são superiores às perdas e as potencialidades são as mais amplas possíveis. O próprio sistema universitário brasileiro é formado com a contribuição de pessoas que vieram de outros países. É impossível pensar a Universidade de São Paulo, a Universidade Federal da Bahia, Federal de Pernambuco, Federal de Minas, a Federal do Amazonas, a UNB, a UFRJ, a UNESP, a própria Unila que é uma das mais novas, sem a presença de professores, pesquisadores de notáveis saber e conhecimentos que tenham vindo de outros países e que, sem dúvida, têm dado uma contribuição significativa à formação dessas universidades, de novos pesquisadores e professores, bem como à produção científica, cultural e tecnologia brasileiras.

Você tem aqui Florestan Fernandes, Otávio Ianni na área das humanas, mas na formação deles há o Roger Bastide, da França. Além de diversos outros pesquisadores que vieram dos países africanos, dos países latino-americanos, da Ásia, da Rússia para o Brasil. A contribuição é riquíssima também nas áreas de exatas, biológicas, da saúde, melhorando desde o sistema político, cultural até o sistema tecnológico, industrial, econômico e, significativamente, as condições de vida das pessoas, como as políticas e campanhas de vacinação, de prevenção ou combate de determinadas doenças, como a malária. Tudo isso

¹ BURKE, Peter. Perdas e ganhos : exilados e expatriados na historia do conhecimento na Europa e nas Américas, 1500-2000, Sao Paulo: Unesp, 2017.

foi desenvolvido no bojo da implementação e ampliação do sistema universitário que contou com a participação de pessoas que vieram de outros países. A manutenção do acesso à universidade, que ainda hoje é muito pequeno, mas que tem esse histórico de contribuição, é fundamental para se alcançar melhores condições de vida no que diz respeito ao acesso à saúde, à habitação, ao conhecimento etc.

Como você tão bem observou, uma melhor condição de vida no que diz respeito à organização social, cultural, à produção econômica, também conta sempre, direta ou indiretamente, com a contribuição de imigrantes e refugiados. Eles geram riquezas materiais e imateriais. Inicialmente eles aceitam qualquer serviço, seja porque são serviços que a população nativa não quer mais desenvolver, seja porque desenvolvem essas atividades com salários bem menores que aqueles pagos aos trabalhadores nativos. Isto faz aumentar a lucratividade das empresas. O próprio Banco Mundial anualmente publica relatórios mostrando a contribuição dos migrantes e refugiados no mundo todo em relação à riqueza produzida em cada país, em cada continente e é sempre muito grande. E, também mostra, numa série histórica que, de toda a riqueza produzida por migrantes e refugiados, cerca de 90% dela fica nos países onde eles estão imigrados ou refugiados. Com eles mesmo, os produtores de riqueza, ficam algo em torno de 10% do volume total.

Quanto a uma contribuição para o sistema político, imigrantes e refugiados representam as diferenças culturais e étnicas vitais à democracia. Se os países têm capacidade de conviver com esse diferente, com o pensamento diferente, com cultura diferente eles também revelam seu potencial democrático. Na medida que o país não consegue conviver com o diferente, ele revela seu potencial ditatorial ou de pensamento único.

O custo disso é que essas pessoas encontram dificuldades, no caso brasileiro, para uma inserção imediata no sistema educacional, no mercado de trabalho formal ou no acesso à moradia, além dos diversos traumas de saúde física e mental. São perdas consideráveis que dizem respeito à afetividade, à dificuldade de reagrupamento familiar. Enfim, quando há diversas culturas interagindo ou tentando interagir, isso vai causar conflitos mesmo em uma situação em que exista um acolhimento digno e permeado pelos valores da pessoa humana.

Contudo, mesmo ocorrendo essas perdas com discriminação, xenofobia e com a marginalização social, mesmo com tudo isso a presença de migrantes e refugiados em qualquer comunidade sempre contribui para o desenvolvimento material, cultural, político, tecnológico, científico, educacional e humanitário. E a Revista Travessia, em boa medida, tem contribuído um pouco para dar visi-

bilidade a todo esse processo, suas contradições, seus limites e seus avanços, através dos textos, pesquisas, entrevistas, depoimentos, resenhas, poemas e contos publicados ao longo dos seus 31 anos de existência. Oxalá, a Travessia permaneça forte nessa trilha.

MVG: *José Carlos fica evidente que essa mobilização humana é histórica e o potencial do que chamamos ganhos e perdas se manifesta no âmbito intelectual, mas também em setores do poder, além do país, deixando explícito que a situação não está boa para as pessoas nem para as corporações que exploram os migrantes e, por isso, continuaremos trabalhando, cada um no seu âmbito. Agradeço a sua excelente participação que muito tem contribuído com o ouvinte e esperamos que nos visite novamente no programa e aproveitamos para convidar os ouvintes a que consultem a Revista Travessia, que venham até o Centro de Estudos Migratórios da Missão Paz, no Bairro Glicério, de São Paulo. E, você José Carlos, gostaria de acrescentar algo?*

JCAP: Gostaria de agradecer pelo convite para participar do programa MigraEducas, importantíssimo, e poder falar sobre a Revista Travessia e poder refletir sobre esse processo de acolhimento ora positivo, ora muito difícil de acontecer na prática, de migrantes e refugiados no Brasil, mas sobretudo ressaltar a contribuição dessas pessoas. Um abraço para você e para os seus ouvintes de MigraEducas e espero voltar em outras oportunidades.

Músicas sugeridas para o programa: *Circo Marimbondo de Milton Nascimento; Ciranda da bailarina por Mônica Salmaso e Pau Brasil; Como la cigarra de Mercedes Sosa.*

Margarita Victoria Gomez, 08 de dezembro de 2018.

Construindo um lugar na sociedade de recepção pelos imigrantes por meio da educação e do trabalho

Entrevista com Sedi Hirano

MVG: *Prof. Hirano, agradeço por ter aceitado vir ao programa e para iniciar gostaria que contasse algo sobre Sedi Hirano.*

SH: Agradeço à Webradio Migrantes, é um prazer estar aqui e fico muito honrado pelo convite de Margarita para falar com o público interessado na questão dos migrantes. Eu sempre digo que o migrante na verdade é um atópos no país que o recebe, isto é, um ser atópico, um indivíduo sem lugar, deslocado e inclassificável. Por consequência, ele tem que construir um tópos, um lugar dentro da nação, tem que se colocar e se classificar para se tornar cidadão do país de acolhimento. É o que os vários imigrantes fizeram por meio da educação e do domínio da língua: adentrar nos valores sociais, culturais e econômicos do país receptor. Mas, antes de falar do migrante como atópos, como a Margarita me pediu, vou falar um pouco sobre quem é Sedi Hirano. Sou filho de uma família de imigrante japonês e vivi um tempo em bairro caipira no interior de São Paulo e, por um conjunto de circunstâncias, creio que não é uma marca majoritária só da família japonesa, mas meus pais concentraram a atenção na educação e na formação de seus filhos. Minha mãe e meu pai faziam um imenso esforço para que as crianças estudassem e se formassem.

Lembro-me bem que eu morei nos arredores de São Miguel Arcanjo, em Pinhal. Para poder estudar, tive que andar nove quilômetros do sítio onde a minha família morava para chegar a escola da cidade. Eu tinha naquela época entre 6 ou 7 anos e, para não me perder, na caminhada do sítio à escola, minha mãe foi quebrando galhos de arbustos, colocando-os no caminho, que era uma picada. No bairro com a população ali residente, em sua maioria caipira, aprendi que este habitante imerso na cultura rústica, como Antônio Candido descreve nos “Parceiros do Rio Bonito”, que esta é uma população que sabe viver em estreito convívio com a natureza. Nesse sentido, a cultura caipira não tem necessidade de ter na vida cotidiana o trabalho como atividade vital.

A cultura caipira é uma cultura da desnecessidade do trabalho. A natureza que, de uma forma ou de outra, faz parte do ambiente ecológico onde ele vive, fornece um conjunto de elementos para a sobrevivência. O caipira sabe se apropriar dessa natureza, cultivando, produzindo e se utilizando dos elementos dela para sobreviver. O caipira possui a sua sabedoria. Ele conhece o ritmo da natureza, fica olhando a nuvem e diz: “ah! Hoje vai chover, hoje não vai chover, hoje vai fazer sol etc.” Eu me lembro que, quando tínhamos necessidade de alguma ração diferente da usual, meu pai ia até rio, não muito distante de casa

para pescar e trazia um balde de peixe. Tínhamos uma farta refeição por alguns dias, pois o peixe era conservado em salmoura. A alimentação usual era milho, mandioca, feijão, arroz e alguma ração cárnea, não tão frequente, que também se salgava. Então, eu vivi imerso na cultura caipira, mas com a cabeça voltada para o estudo.

A minha família, como a maioria das famílias imigrantes, dedicava-se ao trabalho diuturno e incessante, procurando acumular algum tipo de excedente. Em suma, os valores culturais das famílias de imigrantes centrava-se no binômio formação educacional para os filhos e trabalho incessante e metódico. Foi o trabalho e o estudo que, em última instância, as conduziu da condição de pessoas atópicas, sem lugar na nação, para conquistar um espaço social, cultural, econômico e territorial no país receptor.

Eu já disse que fui picado pela mosca azul da leitura, adorava ler.

Depois mudamos para São Paulo, inicialmente no bairro dos jardins, quando a minha mãe tinha ganhado dinheiro plantando tomate, pois quando uma geada aconteceu, ela não atingiu a plantação da minha mãe. O atravessador, que intermediava as vendas de produtos agrícolas, convidou a minha família para montar uma fábrica de bonecas no Jardim Europa, aproveitando a habilidade artesanal do meu pai que veio como imigrante de Osaka, tendo antes morado em Tóquio. Um ano depois, a minha família foi convidada a se retirar da casa do intermediário com a justificativa de que a fábrica era deficitária. Cheguei até a estudar em escola primária privada dos jardins. A alternativa foi ir para a periferia da cidade de São Paulo, para Itaquera.

Naquela época Itaquera era um bairro operário. O pessoal da vizinhança do bairro dizia para a minha mãe: Olha, dona Isaura, fala para o seu filho não ler tanto, de repente ele pode virar maluco (nome da minha mãe era Chino, mas, para facilitar o contato com os brasileiros, ela se autodenominou Isaura). Na realidade, eu acabei virando professor da Universidade de São Paulo! Uma das universidades mais importantes da América Latina.

Em Itaquera fiz o primário e iniciei o ginásio em Poá. Meu pai faleceu quando eu tinha 13 anos. Tive que arranjar um emprego de office-boy, no centro de São Paulo e fui fazer o curso ginásio no Belenzinho...sabe aonde? Na Escola Normal e Ginásio Estadual Domingo Faustino Sarmiento. Descobri que não só existiam brasileiros e japoneses no mundo, mas também existiam argentinos. E bons argentinos.

O nome da escola era uma homenagem ao grande estadista de “la generación del 80” e que tinha dado uma grande ênfase na educação na Argentina. A Argentina tinha e tem ainda um sistema educacional altamente desenvolvido no contexto da América Latina. Lembro que, depois de me tornar professor no curso de Ciências Sociais da USP, percebi que os alunos argentinos tinham uma

formação cultural, educacional e uma formação universitária bem avançada. Basta dizer que Argentina têm vários Prêmio Nobel.

MVG: *Qual a importância da educação na sua família?*

SH: A importância da educação esteve presente quando constitui a minha família, todos os meus filhos entraram na Universidade de São Paulo.

Mas, antes de entrar na universidade, fui um militante do Partido Comunista, devido aos professores de esquerda que tive ginásio Domingos Faustino Sarmiento. O professor Rubens Guedes, que era gerente da Livraria Vitória, que vendia livros marxistas, comunistas, da Terceira Internacional. É claro que, na época, eu não sabia do período stalinista na União Soviética. Também no curso científico, que fiz no tradicional Colégio Presidente Roosevelt, eu ainda era um militante do Partido Comunista. Lembro que pichava a Praça da Sé com a frase “americanos go home.” Fugi muito da polícia, fazendo manifestações, etc. Então, eu cresci como um adolescente de esquerda.

No ginásio Domingos Faustino Sarmiento e logo depois no Colégio Presidente Roosevelt, encontrei vários outros colegas que tinham uma cultura sofisticada, de classe média, pois a classe média brasileira, dependendo do seu tipo de extração, eles liam muito. Eu comecei a ler Machado de Assis, Graciliano Ramos, Jorge Amado, Lima Barreto, Aluísio de Azevedo José Lins do Rego, Caio Prado, Gilberto Freyre, Celso Furtado, Nelson Werneck Sodré, Henri Pirenne, Jacques Pirenne, Gustave Glotz, Émile Bréhier Windelband. Rodolfo Mondolfo, literatura americana, francesa, russa, e japonesa. De uma forma ou de outra, eu fui atraído pela literatura e pelos livros de história.

Quando entrei na Universidade de São Paulo, comecei a frequentar teatro, cinema e fiquei sócio da cinemateca. Comecei a assistir filmes sobre realismo russo, Encouraçado Potemkin, do grande cineasta Eisenstein...comecei a ler Tolstói, Gorki Dostoievski, John Steinbeck, Erskine Caldwell, Knut Hansun e vários outros.

Eu tenho a impressão que acabei sendo aprovado no vestibular do curso de Ciências Sociais não pelo que eu sabia escrever, mas pelo que eu tinha lido.

Quando fui entrevistado por Antônio Candido, na prova oral de português, eu sorteei um ponto e era para discorrer sobre a obra de Graciliano Ramos. Antônio Candido me perguntou, “O que o senhor leu sobre Graciliano Ramos?”. Respondi: “Professor, eu li toda a obra publicada de Graciliano Ramos”. Ele me disse: “Então me fale um pouco de ‘Memórias do Cárcere’ e eu, como militante do Partido Comunista, tinha lido, pois o escritor pertenceu ao mesmo partido. E, quando sorteei o ponto de história, caiu um chamado “Fatores humanos da industrialização no Brasil”. Comecei a falar, e a professora Celia Quirino dos Santos, que era da Ciência Política, depois da minha exposição, me perguntou: “Mas, onde você leu sobre esse assunto?” Eu disse “Li um artigo de um tal de

Otávio Ianni, na Revista Brasiliense.” A professora Celia perguntou “O que ele era?” Pelo tipo de matéria que li ele deve ser historiador, sociólogo ou alguma coisa parecida. E ela disse: “Eu vou apresentar para senhor o tal de Otavio Ianni”. Era o presidente da banca!

Na banca de historia tinha o Professor Sérgio Buarque de Holanda, um grande historiador. Falando com toda franqueza, tirando o stalinismo do Partido Comunista, eu acho que ele fez com que eu me interessasse por literatura e bons livros de história do Brasil.

Eu li José Ingenieros que escreveu “El hombre medíocre”, ou seja, eu tinha um cabedal de leitura não tão comum, diria até incomum. A juventude comunista da minha época era mais politizada e interessada por esse tipo de literatura e por problemas sociais, econômicos e políticos da realidade brasileira

Sempre fui um aluno um pouco contestador. Assistia as aulas de Fernando Henrique Cardoso, de Octavio Ianni, do Florestan Fernandes e fazia perguntas impertinentes, produto das minhas leituras. Eu percebi depois que os professores no Brasil lembram dos alunos impertinentes, do aluno que pergunta, que coloca questões, do aluno que discorda. Alguém me disse, nós professores lembramos dos piores e dos melhores alunos, do aluno médio a gente não sabe bem quem é.

MVG: *Como estes professores incidem no seu ingresso à universidade?*

SH: Acredito que eles lembravam da minha pessoa devido a minha participação em sala de aula, sempre fazendo perguntas. Quando Fernando Henrique Cardoso, com o golpe militar de 1964, teve que sair da USP e foi para o Chile, via Argentina, alguém tinha que ficar no seu lugar e Florestan Fernandes lembrou do meu nome. Eu estava na sala de pesquisa fazendo um trabalho no CESIT (Centro de Sociologia Industrial e do Trabalho) sobre “Mobilização da Força de Trabalho no Brasil”, como bolsista de Iniciação Científica da FAPESP. O professor Octavio Ianni entrou na sala do Centro e disse: “O professor Florestan Fernandes quer falar com o senhor, vamos para a sala dele” – Eu estava me formando no Curso de Ciências Sociais, naquele ano de 1964. O professor Octavio Ianni falou: “Sente porque você pode cair de costas”.

O professor Florestan Fernandes reforçou o que disse o seu assistente e afirmou: “É bom você se sentar porque pode cair de costas”. Afirmou que, conversando com Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni, eles discutiram alguns nomes que poderiam ficar no lugar de FHC que estaria indo para o Chile e que chegaram à conclusão de que eu seria a pessoa adequada. Que eu entraria no lugar de FHC: “Pensamos em você porque é uma pessoa integra, e nós estamos fazendo o convite para o lugar do Fernando Henrique”. Eu disse: “Professor, eu nunca dei aulas na minha vida”. Ele disse: “Um dia você tem que começar” e Florestan falou “Você vai aprender a dar aula apanhando dos alunos”. Florestan

esclareceu: “Eu não tenho nenhum modelo de como dar aula, mas vou te dar uma sugestão, leia um bom romance policial.

Um bom romance policial tem o fato criminoso e o investigador (detetive) tem as varias alternativas para indagar quem foi o autor do crime e vai desenvolvendo o que cada um fez, durante o período em que o crime ocorreu. No final chega a uma conclusão: Analisando todos os dados, eles apontam quem é o criminoso. Seguindo conselho de Florestan Fernandes, comecei a ler um bom romance policial...

MVG: *Que romance escolheu?*

SH: Eu li muito Agatha Christie. Mas tinha outros grandes autores, mas foi seguindo o conselho de Florestan Fernandes que acabei me tornando professor. Mas eu respondi ao professor Florestan, “falando francamente, não sei porque o senhor me escolheu”, porque, na turma de formandos de 1964, tinha muitos alunos de classe media ilustrada, bem nascida, que falava e escrevia muito bem o português e um deles poderia ser mais adequado para ser professor e dar aula no curso de Ciências Sociais. E, ele disse: “Eles não têm uma coisa que o você tem Sedi”: “Nádega de paquiderme, você senta e fica horas e horas trabalhando”. Eu não sabia que ele estava me observando.

Fui bolsista de Iniciação Científica da FAPESP e tinha que sistematizar uma serie de dados sobre a “Mobilização da Força de Trabalho no Brasil”, e toda vez que Florestan chegava lá na sala do CESIT (Centro de Sociologia Industrial e do Trabalho), me via trabalhando na máquina elétrica de calcular. Ele disse que acreditava mais no pessoal que trabalhava duro, muito esforçado e sistemático. Florestan Fernandes era assim, uma pessoa muito empenhada. E determinada. Acabei sendo escolhido enquanto outros professores e professoras torciam para que fosse uma moca bonita, de boa família, pertencente a elite do poder e morando no melhor bairro de São Paulo, onde morava a aristocracia paulista do café e a elite financeira. Eu me lembro que, quando estava passando no corredor da faculdade, uma professora, certamente da aristocracia decadente, comentou: “Depois que o Fernando Henrique Cardoso foi para o Chile”, devido ao Golpe Militar de 1964, a cadeira de Sociologia I comandada por Florestan Fernandes “estava se proletarizando”. O proletário que estava entrando como professor, na Cadeira de Sociologia I da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Universidade de São Paulo era eu.

MVG: *Grande honra...não?*

SH: O Florestan Fernandes veio de um cortiço da Bela Vista, filho de lavadeira e pai desconhecido, foi engraxate de sapato e garçom de bar, mas gostava de ler muito. Depois que entrou para o Curso de Ciências Sociais, estudava 17 a 18 horas por dia, segundo o depoimento que ele fez na Revista Transformação,

editada pela UNESP. O fundador da Escola Sociológica de São Paulo, vivia na biblioteca e lia muito. Tornou-se um dos maiores sociólogos da América Latina e chefe da Escola Sociológica de São Paulo.

Trabalho e estudo são instrumentos de ascensão social e ainda são meios para construir um lugar (um tópos), para aqueles que estão na condição de atópicos (sem lugar, deslocados, desclassificados e discriminados: o que acontecia com uma parte considerável da população brasileira, incluindo os imigrantes). Diria que a minha trajetória girava ao redor desse binômio. Por meio do trabalho, alicerçado pelo estudo, cheguei a ser, ainda como aluno de curso de Ciências Sociais, coordenador de pesquisa e mídia em uma das maiores empresas de comunicação no Brasil que era a Alcântara Machado Publicidade, quando a Empresa Folha da Manhã foi adquirida, por intermediação de Caio de Alcântara Machado, pelo grupo Octavio Frias de Oliveira, fui convidado para montar o Departamento de Pesquisa da Folha de S. Paulo.

Quando me formei no Curso de Ciências Sociais, o professor Florestan Fernandes me convidou para ficar como Assistente da Cadeira de Sociologia I. Este fato provocou uma situação de discriminação e de preconceito muito grande, como já relatei. Isto acontecia porque a imagem que os descendentes de japoneses tinham e ainda têm é de um indivíduo com formação tecnocrática, com qualificação acadêmica predominante das áreas ciências exatas. A questão era: “O que um japonês está fazendo no curso de Ciências Sociais?” Para a elite universitária de classe média havia alguma coisa errada, “fora do lugar”. Percebi o grande preconceito que eles tinham em relação aos descendentes de imigrantes japoneses. Era um “estranho no ninho”, alguém que morou num bairro caipira, que veio da Zona Leste, um bairro operário da periferia de cidade de São Paulo naquela época, hoje é de classe média.

Eu percebia que o lugar de assistente da Cadeira de Sociologia I, tinha uma marca estamental, não era para os filhos de operários e muito menos para filhos de imigrantes japoneses, mas para os membros da aristocracia da elite decadente de classe média. Quem me falou que eu era objeto de preconceito no Departamento de Ciências Sociais, com a extinção das Cátedras com a Reforma Universitária, foi o professor de antropologia João Batista Borges Pereira, uma pessoa íntegra: “Sedi, você pensa que o nosso Departamento não tem preconceito? O departamento tem preconceito e você foi objeto dele”. Lembro da frase que o Florestan Fernandes repetia nos seus livros: “O brasileiro tem o preconceito de não ter preconceito”.

Portanto, eu era um atópos, estava em um lugar que não era meu...e eu era estereotipado: “Oi, Sedi, vai fazer pesquisa sobre o mercado financeiro, pesquisa sobre marketing”, ou seja, uma parte do grupo na academia da área de humanas tinha o estereótipo de que o descendente de japonês tinha uma orientação atávi-

ca (hereditariedade étnica) para essas atividades mais profissionalizante, pragmática, com orientação para o mercado.

A verdade seja dita, quando estava me formando fui convidado para ser gerente de Marketing da Volkswagen do Brasil. Então, para quebrar este imaginário acadêmico e sugerido pelo professor Luis Pereira, resolvi fazer um mestrado teórico sobre “Casta, Estamento e Classe Social”, que atualmente está com 4ª. edição já esgotada e com o contrato assinado para a 5a. edição pela Editora da Unicamp. Depois, no doutorado, resolvi desenvolver a tese sobre a questão do “Pré-capitalismo e Capitalismo”, uma pesquisa teórica sobre a formação do Brasil colonial.

Desde o curso ginásial a questão do pré-capitalismo e capitalismo estava presente. Vários historiadores diziam que o Brasil já começou como formação social capitalista e outros diziam que não, então eu queria resolver teoricamente como o problema aparecia nas obras de Marx. Fiz mestrado e doutorado dentro dessa temática.

MVG: *Claro, quando o convidei para o programa era por nosso interesse em conhecer a sua trajetória “migrante” de educador, pensador do Brasil e dos processos educacionais não só do proletariado, mas também do migrante já que hoje é uma realidade que envolve, como alguém disse, o precariado.*

SH: Sim, foi o professor Ruy Gomes, atual Chefe do Departamento de Sociologia da USP, ele tem um livro sobre o precariado, como alguns segmentos do proletariado estão em uma situação sumamente precária.

MVG: *E, nesse contexto, pensando no processo educacional dos migrantes, ACNUR, o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), estima que 40% da população mundial têm acesso a educação superior e somente 1% são de refugiados. Como abrir a universidade no Brasil, como pensar o acesso e a permanência da pessoa em situação de refúgio quando temos no país quase 80% das matrículas da educação superior em universidades privadas?*

SH: Nós, temos muitas vezes um conceito pré-condicionado a uma certa mitologia de que o imigrante não tem uma boa formação, a verdade é que a condição de migrante não implica falta formação e de estudos. Eu conheço muitos descendentes de japoneses que residem no Brasil que vão ao Japão como decaséguis, trabalhadores temporários, muito deles, têm formação universitária nas áreas de engenharia, arquitetura, física, química, no campo das ciências humanas e sociais e em ciências da saúde.

Eu lembro que imigrantes chilenos e argentinos que vieram para o Brasil tinham formação acadêmica universitária. O Atlas Temático sobre Migrações Internacionais, publicado por Rosana Beninger e colaboradores, mostra que os imi-

grantes haitianos, das primeiras levas, tinham, muito deles, nível de formação educacional superior, precedidos por um curso secundário de boa qualidade. Os imigrantes argentinos, em sua maioria eram altamente qualificados, eles ocupavam cargos em empresas e instituições de sólida reputação.

Entre os migrantes, têm os que possuem formação de nível superior e os que não tem. Muitos têm, mas pelo tipo de migração (migrante forçado e/ou refugiado que veio para o Brasil com visto humanitário, intermediado por instituições de políticas públicas de auxílio ao migrante), acabam imprimindo uma imagem de que os imigrantes são de baixíssima formação e quase semianalfabetos (certamente o são no domínio da língua portuguesa), o que não é bem assim. Eles conhecem a língua da pátria de origem e têm um certo nível de formação profissional. Mas como eles chegam numa situação extremamente precária, em companhia de mulher e filhos, para se sustentar e alimentar a sua família, eles se sujeitam a trabalhar e aceitam qualquer tipo de trabalho extremamente duro, pesado, insalubre e perigoso.

Imigrantes haitianos e venezuelanos, por exemplo, aceitavam frequentemente trabalho em condição de quase escravidão. Algumas empresas preferiam esse tipo de migrante como trabalhador, pois se sujeitavam às condições drásticas e recebendo salários incompatíveis e indignos. Pode-se dizer que o capitalismo é uma estrutura e um sistema de acumulação de capital baseado no uso da violência como força produtiva, como acontecia na fase da acumulação originária de capital.

Muitas empresas terceirizam os serviços de limpeza necessária para a reprodução e circulação do capital, contratando outras que realizam os trabalhos no “chão da fábrica” ou nas empresas de distribuição em massa das mercadorias produzidas pelo grande capital. Por exemplo, as distribuidoras como o grupo Pão de Açúcar, controlado pelo capital internacional francês, segundo a pesquisa realizada por Marcus Campos, em sua investigação de mestrado.

Esta empresa limpadora, por sua vez, contratava trabalhadores venezuelano e haitianos em situação precaríssima, com sérios problemas de sobrevivência, para realizar os trabalhos em situação insalubre, dura e pesada. Um imigrante nesta condição aceita qualquer tipo de trabalho até os de semiescravidão. De qualquer modo, há a necessidade de se ter um sistema educacional que qualifique os vários segmentos da nação, incluindo os imigrantes. O que, em última instância, favorece a reprodução capital que também exige um certo tipo de mão de obra com um certo tipo de qualificação. O conhecimento entra como força produtiva da reprodução ampliada do capital.

MVG: *E a universidade está preparada para receber esse tipo de migrante?*

SH: Tomei conhecimento, por meio de minha orientanda Jennifer, que existe

um Centro de Ensino de Língua Portuguesa para os Imigrantes no município de São Paulo e que o Centro de Línguas da FFLCH/USP presta assessoria para ensinar língua portuguesa. Tenho um forte sentimento de que, se as universidades estão criando um sistemas de cotas para a população afrodescendente e indígena há algum algum tempo, seria importante criar, também, cotas universitárias para os imigrantes. Eles têm um certo nível de formação e até diplomas universitários, e podem adequar os estudos realizados para produzir um certo tipo de conhecimento funcional já que estão em uma situação extremamente precária. Assim, ele consegue se inserir de uma forma qualificada no mercado de trabalho.

Acredito que a universidade pública deve evoluir nessa direção. O ensino privado é sempre de segunda, terceira ou quarta categoria, ressaltando algumas instituições reconhecidas pela sua qualidade acadêmica, em sua maioria as universidades privadas são fabricantes de diplomas como mercadoria, sem realizar nenhuma pesquisa.

MVG: *Que dispositivos acadêmicos e de gestão existem para abrir a universidade ao refugiado que quer concluir ou fazer seus estudos?*

SH: Quando as primeiras levas de estudantes haitianos vieram para o Brasil, depois do terremoto de 2010, um antropólogo da Unicamp informava que havia aproximadamente 500 bolsas, no programa Pró-Haiti, destinados aos imigrantes, para estudar. Não tenho ainda nenhum diagnóstico de como esse programa se desenvolveu. A informação que tenho, já que estou lendo um exame de qualificação da aluna Raissa Londelo, que esta pesquisando sobre crianças haitianas em condições de semiescravidão, diz que era um projeto grande, mas o número de bolsas que a Capes deu não era tão grande. E, muitos imigrantes, devido à questão de sobrevivência, acabava abandonando o curso.

MVG: *É um processo complexo que implica acesso e permanência, não?*

SH: Certo. Quando eu era do Conselho Universitário da Unicamp representando a Fapesp, que é a maior organização de pesquisa do Estado de São Paulo, defendi o programa de cotas para a população afrodescendente acompanhada também com um programa de permanência. Se a universidade não criasse um projeto de permanência, essa população de afrodescendente e indígenas, extremamente vulnerável, não tinha condições de prosseguir nos estudos.

Portanto, é uma obrigação de uma universidade pública que se sustenta com o dinheiro público, pensar alternativas em benefício dessa população vulnerável. Tem que ter um projeto e um projeto político de Estado, pois a educação é para todos e necessariamente deve incluir o imigrante como parte do todo: é fundamental projetar um programa de inclusão, sem distinção de raça, cor e etnias

baseado nas diretrizes em defesa dos direitos humanos e do acesso democrático às instituições sociais. Outra questão que se deve discutir é a cidadania latino-americana. As Nações Unidas, de uma forma ou de outra, a partir das suas divisões, está tentando universalizar o acesso dos imigrantes à universidade por meio da Cátedra Sérgio Vieira de Mello.

MVG: *Acredito que, especificamente, a Cátedra Sérgio Vieira de Mello está contribuindo para abrir a educação superior para os migrantes e refugiados, não só para aprender as matérias específicas do curso que desejam realizar, mas também para exercer os seus direitos à cidadania. Eles não se consideram merecedores de caridade ou favores e sim sujeitos de direitos, não? Direitos a serem construídos...*

SH: Considero que todas as políticas públicas voltadas para a imigração, em todos os países do mundo e principalmente na América Latina e no Brasil, *mutatis mutandis*, são rígidas e seletivas, só inclui realmente os migrantes internacionais que tem uma formação mais qualificada e um perfil, muitas vezes, mais próximas da elite do poder e que seja funcional ao capital.

MVG: *Prof. Sedi Hirano, retomando a questão do processo educativo dos migrantes e refugiados, como o Sr. sintetizaria a questão.*

SH: Por um conjunto de circunstâncias, andei lendo os escritos dos jesuítas quando estiveram no Japão, a partir de 1549. O que mais impressionou aos jesuítas era que as crianças japonesas sabiam escrever e ler. E, mais do que isso, conforme o relato de Francisco Xavier, eles ficaram impressionados com a capacidade de aprendizagem dos adolescentes japoneses e pela primeira vez convidaram não europeus para estudarem em um colégio jesuíta em Portugal para se formarem padres. Luís Fróis, que era jesuíta, escreve mais ou menos 487 padrões de diferenças comportamentais culturais entre o Japão e a Europa. Quando ele se refere à mulher japonesa, há uma diferença espantosa, porque a imagem estereotipada que se faz da mulher japonesa é a de que é uma pessoa submissa. Luís Fróis coloca que as mulheres japonesas eram extremamente autônomas e independentes, eram elas quem aceitavam ou rejeitavam os parceiros sexuais – no ocidente eram os homens. Mais, ainda, o que ele percebeu e viu também, é de que as mulheres japonesas sabiam ler e escrever, enquanto que as mulheres europeias não sabiam. Quem escrevia eram os homens e a mulher assinava. Ele fala da educação das crianças e da importância do templo budista na educação e na formação dos japoneses.

No entanto, tanto na Europa quanto no Japão, a questão da educação vivia em simbiose com a questão religiosa. No Brasil e mesmo na Argentina, que são países católicos, a religião e o Estado nem sempre estão articulados. Mas a edu-

cação não pode estar tão dentro do Estado nem tão dentro da religião, tem que estar dentro da Nação e da sociedade civil. Por exemplo, para Sarmiento, a educação com autonomia e liberdade de pensamento, é fundamentalmente comandada pela razão, era tão dependente do Estado, mas o Estado tinha a sua função, nem tão dependente da Igreja. Sarmiento era positivista, norteava o seu pensamento sobre o primado da razão, ultrapassando o estágio teológico e metafísico.

Acredito que a Educação tem que ser autônoma e livre para que o educador eduque e forme não só através do conhecimento da matéria que vai expor, mas também por meio da pesquisa sobre as questões e problemas do mundo contemporâneo, levando-os para as salas de aula das diferentes áreas de conhecimento, almejando formar verdadeiramente o cidadão. Isso não está acontecendo nos vários países da América Latina, principalmente no Brasil.

O Brasil é um dos piores países em índices educacionais e em termos de IDH, e necessitamos fazer uma revolução estrutural na área de educação. A nossa educação só forma e reproduz a elite cultural, econômica, social, a grande elite latifundiária, industrial, econômico-financeira, excluindo as populações afrodescendente, indígena, as camadas mais carentes e os mais pobres, os quais são os grupos mais vulneráveis.

Os últimos dados da CEPAL mostra que, na pirâmide sócio-econômica, no topo está a população branca e, na base, estão os mais amorenados e escuros, os afrodescendentes e grupos indígenas e assim por diante, os quais exercem atividades nas piores ocupações, as mais desqualificadas. Portanto, a pirâmide socioeconômica tem cor e a marca da discriminação racial no Brasil e na América Latina. A CEPAL fala que os cidadãos da América Latina têm que ter um trabalho e emprego dignos e, para isso, a educação é fundamental. Ela é a força motriz que constrói a cidadania plena. O cidadão pleno deve possuir uma formação educacional completa e digna, sem discriminação, o que inclui a população pobre e os imigrantes.

MVG: *Prof. Sedi, podemos pensar o migrante e refugiado como um grande potencial para a formação cultural e educacional do país que é plural, não?*

SH: Concordo com você que está com um projeto de pesquisa sobre a “Educação aberta a pessoas em situação de refúgio na universidade brasileira”. Afirmo sempre que o ensino de português ou de outra língua para 50 ou 100 imigrantes é um projeto limitado, o mesmo diria em relação a Educação Aberta para refugiados nas universidades brasileiras, pois, se não abranger a totalidade da população refugiada, o programa serviria para fazer uma espécie de “psicanálise” do Estado, para dizer que está fazendo alguma coisa. Mas, se o fato de dar aula para 40, 50 ou 100 imigrantes forçados/refugiados ou não e a sua inclusão nas

universidades para melhor qualificação não se universaliza, estará reproduzindo uma estrutura social, cultural, econômica e política desigual como um todo, na verdade está criando entre os próprios imigrantes uma certa elite, excluindo uma maioria não abrangida pelo programa de inclusão.

Eu acho que a educação tem que ser para todos como arma de combate à desigualdade social. A disparidade salarial é abismal. O salário médio de um executivo de grandes empresas brasileiras e provavelmente latino-americanas em relação ao salário médio de um trabalhador é de aproximadamente 180 vezes, nos Estados Unidos é de 150, na Europa é 22 vezes mais e no Japão é de 16 vezes mais. A questão da educação tem algo a ver com a inserção qualificada das pessoas no mercado de trabalho. Acredito que é melhor sonhar com a utopia da igualdade, da inclusão para não se tornar um ser atômico, sem lugar, desclassificado, deslocado, com a forte tendência em eternizar as desigualdades abissais, com uma multidão de pessoas exercendo um trabalho indigno. A dignidade deve ser de todos e não só para as elites do poder.

Considere que a fala é sempre lacunar...

Músicas sugeridas para o programa: *Omae Ni Oreta* por Hibari Misora; *Spirit of harp* por Kitaro; *Bachianas brasileiras n.5* de Heitor Villa Lobos por Steve Howe.

Margarita Victoria Gomez, 30 de novembro de 2018.

Memória curta

Entrevista com Rafaél Duarte Villa

A mobilidade venezuelana e as relações internacionais necessárias para uma acolhida humanitária dos migrantes e refugiados foram temas da conversa mantida com Rafaél Duarte Villa, Professor Associado do Departamento de Ciência Política e do Instituto de Relações Internacionais e Coordenador acadêmico do Núcleo de Pesquisa em Relações Internacionais, na Universidade de São Paulo.

MVG: *Agradeço muito por conceder-nos parte de seu tempo para esta entrevista que estamos compartilhando com os ouvintes da webradio Migrantes em Espanhol. Para iniciar o convidamos a fazer uma breve apresentação, que nos conte algo acerca da sua trajetória.*

Rafaél Duarte Villa (RDV): Bom dia, agradeço pelo convite. Sou da Venezuela de nascimento e latino-americano por prática, por experiência e vivência. Faz trinta anos que moro no Brasil onde atualmente sou professor da Universidade de São Paulo.

MVG: *A atual mobilidade humana no mundo tem adquirido dimensões inéditas, que sem dúvida, demanda do país relações exteriores humanitárias além da segurança nacional e da defesa de certos setores da economia. Como o Sr. compreende a migração e o refúgio no contexto das relações internacionais atuais?*

RDV: Esse tema das migrações deve ser visto em um contexto de longo prazo. Ou seja, o fenômeno se repete com grande intensidade de maneira cíclica. A partir do século XIX temos tido grandes contingentes migrando de um país para outro, de um continente para outro. Por exemplo, grandes contingentes de europeus migraram para os Estados Unidos e para América Latina.

Em certos lugares, a construção de sociedades, de indústrias, como é o caso de Brasil, não se pode entender sem a migração europeia, japonesa, entre outras. E, neste momento, esse movimento migratório retorna com muita força, entre outras questões, pela crises econômica, social e política que vivem algumas sociedades do mundo. Mas, há uma diferença na questão das migrações, por exemplo, nos últimos cinquenta anos. O tema das migrações nas relações internacionais é extremamente sensível, justamente porque quem migra não são os estados, são os indivíduos, são as pessoas, a sociedade, e isso têm uma série de impactos e de reações muito fortes para os quais os estados e as sociedades de chegada do migrante às vezes não têm nem as respostas mais positivas, nem as condições mais adequadas para receber esses contingentes de migrantes.

MVG: *Se quem sai são as pessoas e não os estados, por que as relações internacionais investem tanto para compreender os refugiados no lugar de destino e não para explicar os motivos da saída forçada do lugar de origem, onde foi gerada essa violência?*

RDV: Certamente, essa é uma questão fundamental para responder à pergunta: por que se migra? Por que algumas sociedades enviam, expulsam tantos migrantes? E, justamente, o problema não é só individual, não. No sentido que as pessoas querem melhor qualidade de vida.

Essa é uma compreensão que coloca a responsabilidade no indivíduo. Mas, o problema fundamental é um desenvolvimento mal acabado. Ou seja, um projeto de desenvolvimento mal acabado. Fundamentalmente, a falha é de um Estado de bem-estar social que não deu respostas às demandas de seus cidadãos. O cidadão moderno, formalmente, foi conseguindo uma série de direitos de natureza social e política. E, sobretudo, o estado democrático não teve condições de garantir os meios através dos quais esses direitos se fizessem tangíveis. Em certo momento, o cidadão, o indivíduo, se coloca a disjuntiva entre sobreviver ou permanecer em condições que parecem infra-humanas. E, por isso, vê a migração como a única solução para dar respostas a demandas que seu estado nacional não lhe está garantindo.

MVG: *Sabemos que Brasil é signatário de acordos internacionais, ele tem uma Lei de migração, aprovada em 2017, considerada avançada, mas, o país está preparado realmente para receber migrantes? Que dispositivos legais e jurídicos oferece ao migrante e refugiado para eles exercerem seus direitos.*

RDV: Sem dúvida, é inegável que Brasil avançou bastante na legislação nacional que é compatível com legislações internacionais que acolhem o migrante, o refugiado político e econômico. Esse é um ponto importante que deve ser destacado de maneira positiva em relação ao Brasil dos últimos vinte anos. Esses migrantes, quando se conversa com alguns, uma das queixas fundamentais é a promessa não cumprida por parte de Brasil e sua legislação. São promessas relativas a inclusão como cidadãos, a um emprego, o acesso à educação, o acesso a uma habitação digna, o acesso ao sistema público de saúde...

MVG: *Interessante a sua observação com relação à recepção do Brasil, quando sabemos que o Brasil –com quase 210 milhões de habitantes– recebe em torno a 1% do total mundial de refugiados, e ainda sabendo que milhões de brasileiros estão deixando o país em busca de melhores condições de vida. São fluxos migratórios que têm tornado complexo o processo...*

RDV: Certamente, seu comentário leva a uma reflexão importante sobre a questão da solidariedade porque o fenômeno da migração é dinâmico no sentido de que países recebem migrantes, mas os seus cidadãos também saem como emigrantes para outros países. Por vezes, se tem uma memória curta desse fato, de que nacionalidades determinadas durante muito tempo foram acolhidas em outros países e quando estas novas ondas de migrantes chegam aqui, por exemplo, nós vemos o surgimento de algumas reações, de parte de algum setor da sociedade que podem ser consideradas xenofóbicas.

Esse fato chama a atenção para dois fatos, primeiro para o fato de ter-se uma memória curta em relação à migração que um dia enviamos e que ainda estamos enviando para fora do país; e outro aspecto que chama a atenção é que estas novas ondas migratórias, Brasil é um exemplo disso, nos leva a crer que há em alguns setores da sociedade um sentimento de xenofobia que se encontra bastante escondido, não? Mas que emerge nestas situações de crise, que é um dos pontos mais lamentáveis a ser registrado com essas novas ondas de migrações. Ou seja, eu creio que, por outro lado, o problema da solidariedade não está sendo bem resolvido. E há instituições, por exemplo, como as escolas, as universidades, como a própria família que tem que incluir como pauta de discussão a questão do imigrante, a questão do outro.

Muito se avançou nessa pauta, por exemplo, a inclusão do negro, do índio e das mulheres na esfera da vida pública, do trabalho. Mas, para o futuro muito próximo, estas instituições sociais devem pautar o tema do imigrante vinculado ao tema do Outro, da diferença, da integração cultural que é algo extremamente importante.

MVG: *O sociólogo argelino Abdelmek Sayad afirma que a emigração e a imigração carregam consigo objetivamente uma ameaça à integridade cultural e a tendência é a redução ou a dissolução da diferença. O que lhe sugere esta afirmação?*

RDV: As palavras deste sociólogo argelino apontam para um problema fundamental nas sociedades contemporâneas em relação ao migrante, que é a dissolução de uma perspectiva cultural positiva do *melting point*, ou seja, da integração cultural nas sociedades de chegada. Por que? Porque o que tem acontecido com os migrantes, nos últimos 40 anos, e isso teve paradoxalmente origem em algum lugar de grandes reivindicações de direitos como a França, com a consolidação de movimentos de direita como dos de Le Pen, da Frente Nacional com seu discurso xenofóbico diante dos migrantes.

Então, o que aconteceu é que o imigrante foi securitizado, isso significa que ele foi percebido como um problema de seguridade, como uma ameaça às instituições, aos valores, às instituições sociais e até aos valores democráticos do país

de chegada. Nos anos 90, inícios de 2000, foi muito popular a obra do cientista político americano Samuel P. Huntington Choque de civilizações (*The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*). Ele afirmava que os conflitos do passado, por exemplo durante a Guerra Fria, tinham sido conflitos ideológicos e que os conflitos do futuro seriam um choque cultural entre civilizações. Ele chamava a atenção, e isso mostra muito essa securitização, essa transformação do migrante em ameaça, colocando os seguintes dados: Segundo ele, para aproximadamente 2050, a população de hispânicos, de negros e de asiáticos, nos Estados Unidos, passaria do 50%, ou seja, seria superior à população de brancos. Ai, ele se coloca as seguintes perguntas:

Qual será o futuro das nossas instituições democráticas? Qual será o futuro da nossa língua inglesa? Será que nos veremos no perigo de assumir os mesmos valores autoritários que trazem consigo os imigrantes centro-americanos, os migrantes mexicanos? Ou nos veremos no perigo de assumir os valores de relaxamento desses imigrantes ante a instituição do trabalho? Ou seja, essa é uma maneira de perceber ao imigrante como uma ameaça. Eu insisto em que nestas sociedades de chegada, o único que pode neutralizar esse tipo de sentimento securitizado do imigrante como ameaça cultural, como ameaça das identidades ou da dissolução das nacionalidades, da alteridade ante a diferença, são as instituições sociais, a escola e a universidade na formação de um contra discurso a esse que securitiza o migrante.

MVG: *Acredito importante destacar que essa guerra cultural também está presente no contexto das relações internacionais e no pensar a educação como um direito internacional básico. Como o Sr. percebe a situação de abrir mais a universidade, de abrir uma universidade tão tradicional e fechada como as nossa? Abrir a universidade com e para refugiados, por exemplo.*

RDV: Eu vejo isso como um processo fatível de médio e longo prazo, e vejo essa possibilidade mirando para o próprio exemplo de minorias que às vezes não são tão minorias assim, no próprio Brasil, foram ganhando, no processo, direitos a serem incluídos social e politicamente. Então, se vemos na história do Brasil, as mulheres somente tiveram direitos políticos nos anos 30 e, nos anos 30 e 40, cidadãos ganharam boa parte de seus direitos sociais, mas mesmo assim, alguns grupos majoritários como os negros permaneceram extremamente excluídos do trabalho e da educação.

MVG: *Como você essa situação na Universidade de São Paulo?*

RDV: Assim como o estado e a sociedade tiveram que dar resposta às demandas

desses grupos, a universidade tenderá que pautar também essa discussão e o debate, sobre o direito dos imigrantes terem acesso à educação superior. Eu creio que a universidade, como a de São Paulo, chegou tardiamente à questão das cotas, da inclusão social de setores mais pobres, de setores da escola pública com menor renda. Será um processo bastante lento, mas a universidade não poderá ser impermeável a esse movimento. Assim como instituições sociais, escola, igreja, indivíduos, sociedade, organizações não governamentais, têm que pautar esse tema para o debate, a universidade também, em algum momento, deverá fazê-lo. É um processo social intenso e dificilmente poderemos ter uma atitude de alienação ou de negação da problemática, que terá que ser assumida.

MVG: *Na universidade de São Paulo, por exemplo, existe a CCint, uma Comissão de Cooperação Internacional com outros países que estabelece acordos estudantes-convênio, por mais de trinta anos, talvez o migrante atual possa se favorecer de alguns dispositivos que já existem, não?*

RDV: O importante primeiro é pautar o direito e creio que, pautando o direito, estruturas institucionais adequadas que deem resposta para essa demanda social, esses desafios, podem ser criados e é fatível de serem criados no futuro.

MVG: *Prof. Rafaél agradeço, e para concluir, gostaria de pensar com você uma fala de Elena Poniatowska, jornalista e escritora mexicana, que disse que diante desse movimento, não só migratório, mas o gerado pela globalização capitalista, necessita-se de menos nacionalismo e de mais generosidade entre os estados...*

RDV: Em verdade, nesta sociedade, a reflexão que traz esta brilhante pensadora mexicana nos leva a uma ideia rousseauiana, à ideia de que o principal sentimento da sociedade é a solidariedade, ou que deveria ser, porque, para Rousseau, significa identificar-se com o sofrimento do outro, só quando nos identificamos com o sofrimento do outro é que somos capazes de praticar isso que esta escritora mexicana chama de generosidade, que na realidade é solidariedade em relação ao outro.

Mas, o problema é um estilo muito forte de vida capitalista, é o individualismo, e a verdade é que nesta época se perdeu o equilíbrio entre individualismo e solidariedade, se inclinando a favor das saídas, dos sentimentos e das percepções mais individualistas. Concordo plenamente com ela quando disse que precisamos de menos nacionalismo e de mais solidariedade [generosidade]. Claro, o problema é que, apesar de que às vezes adoremos uma perspectiva internacionalista, cosmopolita, continuamos, como seres humanos, estando muito vinculados às ideias nacionalistas, da terra, do lugar, da nação à qual se pertence, o

que acaba criando uma espécie de fronteira de direitos. Então, essa fronteira de direitos está muito interiorizada ainda nas sociedades. É verdade que precisamos de menos nacionalismo, mas a ideia de nacionalidade, de pertença a um lugar, a uma fronteira, ela ainda tem muita vitalidade. Talvez seja mais fácil trabalhar a ideia de solidariedade, mostrar, interiorizar o sofrimento do outro, compartilhar esse sentimento através de ações concretas.

Músicas sugeridas para o programa: *La muralla de Nicolás Guillén, musicalizada pelo grupo Qui-lapayum e o tango novo Tres son multitudine de Carlos Libedinsky.*

Margarita Victoria Gomez, 13 de agosto de 2018.

IV

Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVN)

Entre aqueles que se dispuseram a delas [lições] beneficiar-se, um bom número ignorava o francês. Joseph Jacotot, por sua vez, ignorava totalmente o holandês. Não existia, portanto, língua na qual pudesse instruí-los naquilo que lhe solicitavam. Apesar disso, ele quis responder às suas expectativas. Para tanto, era preciso estabelecer, entre eles, o laço mínimo de uma coisa comum...

Ranciere, J. O mestre ignorante-cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3. ed. 2. reimp.- Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Cátedra Sérgio Vieira de Mello

Entrevista com Luis Varese

No contexto do IX Seminário Nacional da Cátedra Sérgio Vieira de Mello - ACNUR¹ e da III Conferência Latino-Americana sobre Refúgio, Migração e Apátrida, realizados em Curitiba, de 12 a 14 de setembro de 2018, conversamos sobre a Cátedra Sérgio de Mello (CSVM²) com Luís David Francisco Varese Scotto – antropólogo, jornalista peruano, residente no Equador, ex-representante do Escritório de ACNUR no Brasil.

Especificamente, e levando em consideração a nossa pesquisa sobre Educação Superior Aberta com pessoas em condição de Refúgio, antes de realizar esta entrevista participamos das apresentações realizadas no IX Seminário e da III conferência no qual Luis Varese proferiu a Conferência principal: Migrações, Refúgio e Guerras no Século XXI: o império das grandes corporações.

Sem pretender analisar a Conferência, podemos dizer que foram colocadas na mesa de debate e se problematizaram algumas das questões mais atuais do processo migratório. Por exemplo, questionou-se o fato de ainda ser considerado um delito a condição de migrante, especialmente na era Trump. Essa perspectiva, segundo Varese, advém da falha administrativa do Estado e não é um delito. É um fato histórico que permitiu que o Sr. Varese analisasse a situação de maneira contextualizada pensando o cidadão e a cidadã em igualdade de condições. O Sr. Varese definitivamente afirmou que são as grandes corporações as que geram as guerras e não o estado e, para o público participante compreender melhor, ofereceu alguns dados, como os referentes à rota do Gás em Síria.

A Conferência também abriu o debate acerca da Rede de Apoio legal para Refugiados para oferecer proteção internacional, colocando em questão a proteção eficiente e de qualidade social que considere os direitos básicos do migrante, como é o caso da educação. Luis Varese, neste sentido, denunciou o ataque sistemático que se está realizando contra a universidade pública e a precarização do trabalho docente, que já são espaços estreitos e se faz necessário abri-los e não estrangula-los ainda mais.

Durante a Conferência central do Seminário da CSVM, a contribuição dos pesquisadores das universidades bem como a dos estudantes em situação de refúgio foi importante para pensar e delinear caminhos possíveis que ofereçam recursos para assumir o desafio de educar com migrantes e refugiados. É diante esses desafios que a instituição educativa, especificamente a universidade, se organiza

1 ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR),

Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/> Acesso em: 03 mar. 2018.

2 CÁTEDRA SÉRGIO VIEIRA DE MELLO (CSVM). Relatório Anual 2017. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/catedra-sergio-vieira-de-mello/> Acesso em: 03 mar. 2018.

e se mobiliza junto à sociedade civil para atender a demanda das pessoas em situação de refúgio que chegaram a “bater na porta”. A universidade, sem dúvidas, é um dos lugares onde se atende a este chamado, se questiona a origem dessa violência, mas especialmente é solidária com as pessoas que chegam para, juntos, encontrarem vias possíveis no intuito de continuar vivendo dignamente.

Abrir a educação superior com pessoas em situação de refúgio, depois de cem anos da Reforma Universitária de Córdoba 1918-2018, que combateu a docência oligárquica, as cátedras vitalícias, estabeleceu a assistência e as cátedras libres, a autonomia universitária e o co-governo com a participação dos estudantes, pode sinalizar um avanço.

Com esta entrevista, queremos manter vivo o pensamento acerca da abertura da educação superior, que nos permita refletir sobre como a migração atual tem-se tornado um fenômeno social midiático e, mais do que isso, um fato político que, se questionado criticamente, permitirá abrir outras frentes de atuação emancipatória para a cidadania.

Diante esse movimento social e mantendo o foco na educação superior conversamos com Luís Varese sobre a criação da CSVM do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), idealizada e colocada em funcionamento entre 2003/2004 no Brasil para articular o trabalho /oferta das 21 universidades brasileiras conveniadas³ que hoje atuam no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão com refugiados:

3 Conforme o Relatório da CSVM (ACNUR/CSVSM, 2017, p.6), as instituições com vínculo ativo são:

Fundação Casa de Ruy Barbosa (FCRB)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC -SP)
Pontifícia Universidade Católica de Rio de Janeiro (PUC-RIO)
Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)
Universidade de Vila Velha (UVV)
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Universidade Federal de Roraima (UFRR)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
Universidade Federal do ABC (UFABC)
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Universidade de Brasília (UnB)
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Universidade Federal Fluminense.

Ref: <http://www.acnur.org/portugues/catedra-sergio-vieira-de-mello/universidades-conveniadas/>

MVG: *Bom dia Sr. Luís Varese, sou Margarita Victoria Gomez e o tema da minha pesquisa e que me aproxima da migração é o da educação aberta, especificamente vinculado à educação superior. Essa questão tem me levado a buscar maneiras, metodologias, modalidades específicas que contribuam para compreender e integrar um grupo de pessoas e de ideias que tradicionalmente têm sido banidas ou excluídas da universidade. Como já dissemos, é bom lembrar isso neste ano em que se completam os 100 anos da Reforma Universitária de Córdoba, que combateu a universidade conservadora e fechada até para os nacionais. A acolhida de refugiados pode estar indicando um avanço importante, um caminho de conscientização para fortalecer a abertura e que permita minimizar os deslocamentos forçados. Nesse sentido, gostaria de saber como o Sr. participa da criação da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, qual a finalidade, como essa proposta avançou e quais os ganhos e os desafios que ainda se apresentam a ela?*

LV: Bom dia, é um prazer. Olha, a Cátedra surgeSérgio Vieira de Mello morreu em um atentado em Iraque, no ano 2003, e nos fins desse ano e início de 2004, três colegas do ACNUR: Flor Rojas, Agni Castro e quem aqui fala, queríamos achar uma forma de fazer não apenas fazer uma homenagem que fosse permanente para um brasileiro que foi um brilhante dirigente das Nações Unidas, pois era seu secretario quando morreu no atentado, mas também algo que sirva para os migrantes e os refugiados, que é a nossa tarefa.

Então, decidimos criar esta Cátedra em Buenos Aires, Montevideo e Brasil. Quinze anos depois praticamente, a Cátedra continua, o que é uma grande vitória porque normalmente os projetos das Nações Unidas desaparecem com os que os criaram. Este é um grande logro basicamente da universidade, das universidades, da sociedade civil, e do próprio ACNUR, que têm contribuído para dar continuidade à Cátedra.

A ideia é que não só o tema de migrações e refugiados seja tratado aqui, mas também como consolidar e defender o exercício democrático de incorporar à cidadania migrantes e refugiados. Esse é um dos objetivos centrais, além do que eles aprendem e estudam nas universidades, não?

MVG: *E atualmente, com o retorno do conservadorismo mundial, com a direita ameaçando às universidades, como o Sr. mencionou em sua palestra, e contribuindo com a precarização do trabalho docente, e excluindo mais estudantes, como pensar e como ser generoso para enfrentar esta situação real?*

LV: Eu acredito que este processo de restauração conservadora como foi denominado pelo ex-presidente de Equador, Rafael Correa, é um processo muito perigoso e grave. A atividade política, a cotidiana de cada um e de cada uma de nós, têm que ser a ação imanente que nos permita não só defendermos, mas tam-

bém recuperar os espaços que tínhamos ganhado através do exercício democrático do voto. Em alguns casos nos foram tirados através do voto, como é o caso de Argentina, mas em outros casos através de golpes de estado, como é o caso de Honduras, ou através de artimanhas legais, onde os meios de comunicação de massa têm cumprido um papel funesto e lamentavelmente o poder judicial não tem contribuído para consolidar os processos democráticos.

Eu acredito que a atividade de cada um de nós de defender o voto progressista, o voto, o voto democrático, o voto que nos leve a manter e desenvolver a redistribuição da riqueza também. Porque o exercício da democracia não se limita ao voto, mas também tem a ver com o acesso aos recursos por parte dos setores mais empobrecidos, ninguém pretende tirar dos ricos, como querem nos fazer acreditar, porém simplesmente redistribuir as riquezas nacionais de nossos países.

MVG: *Bem, pensando nesse exercício democrático de criar a Cátedra no Brasil, Buenos Aires e Montevideo... como hoje se mantém as três?*

LV: A verdade é que estou um pouco desligado, já faz sete anos que estou fora do Acnur. Mantenho contato com a Cátedra do Brasil, já que aqui fui representante do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), e mantenho contato com amigos de ONGs e da sociedade civil, mas acredito que em Buenos Aires e Montevideo continuam, mas não tenho certeza.

MVG: *Com relação às universidades que integram a Cátedra. Por que uma universidades reconhecidas e tradicionais de São Paulo atualmente não participam da Cátedra? O Sr. teria alguma opinião sobre isso?*

LV: Em rigor não poderia dizer para você porque essas universidades não participam. No Estado de São Paulo sei que a Universidade de Santos está. Mas, isto é um exercício aberto e solidário, não há nenhuma limitação.

MVG: *E por falar em nenhuma limitação... Gostaria que o Sr. soubesse que com meu projeto de pesquisa, pretende desenhar e propor a criação da CSVM virtual⁴, seguindo a minha área de atuação na educação crítica, tendo com um dos referentes Paulo Freire, a educação em rede e a Pedagogia da virtualidade. A CSVM poderia ter uma frente virtual para aproximar as pessoas que não podem aceder presencialmente aos encontros de formação, mas podem usar as plataformas virtuais, o celular, a tablet, para aprender, português por exemplo. Ou*

4 GOMEZ, MV. Cátedras libres y educación a distancia un dialogo inacabado. In Foro Red de Cátedras Libres; cultura, organización e institucionalización. UVZ, 28/11/2017.

seja, por meio de todo dispositivo que lhes permita chegar às ofertas. Como o Sr. vê essa ideia, esse projeto?

LV: Hoje em dia, tudo o que se possa desenvolver de maneira inteligente, com o uso dos meios virtuais, me parece excelente, e hoje em dia, todo o mundo tem acesso a esses meios, não é uma questão exclusiva de setores mais ricos, verdade? Então, eu acredito que seria um projeto muito interessante, acredito que você deveria apresentá-lo aos colegas e/ou ex-colegas do Acnur, deveria apresentá-lo à universidade e me parece um projeto excelente poder criar uma Cátedra Sérgio Vieira de Mello Virtual, que se expanda a muito mais gente que se beneficie deste exercício. Tudo o que tem a ver com a migração, e do modo como está se desenvolvendo o mundo hoje, não vejo que o refúgio diminua, então, quanto mais consciência logremos criar dos direitos civis, dos direitos de cidadão, que têm os migrantes e refugiados, em maior harmonia se vai viver nas sociedades. Esse é um fato. Me parece uma excelente ideia a sua, e todo esforço que se faça é um bom esforço.

Músicas sugeridas para o programa: *Blowin in the wind_ Soprando no vento de Bob Dylan; Tocando enfrente do compositor e cantor brasileiro Almir Sater.*

Margarita Victoria Gomez, 13 de setembro de 2018.

A CSVM foi criada em 2004 com o objetivo inicial de promover o direito internacional das pessoas refugiadas. Após 13 anos, a Cátedra tem se revelado um ator fundamental para garantir que pessoas refugiadas e solicitantes de refúgio tenham acesso a direitos e serviços no Brasil, oferecendo valioso apoio ao processo de integração local." "[...] Promover a Educação, pesquisa e extensão acadêmica voltada a população em condição de refúgio é um dos objetivos da Agência da ONU para Refugiados (ACNUR). [...] O ACNUR implementa a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM) em cooperação com centros universitários nacionais e com o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE). (ACNUR CSVM, Relatório Anual 2017, p.5) .

Transversalizar la formación en los DDHH

Entrevista con Flor Rojas

En el contexto de los estudios sobre educación superior se considera que la universidad pública se ha destacado por su empeño en fortalecer los derechos humanos y los valores democráticos, especialmente, cuando atiende a la población en condición de refugio. En este sentido me gustaría saber sobre su experiencia en la Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM). ¿Qué me puedes decir?

Flor Rojas (FR): Después de concluir mi trabajo con el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) en la oficina regional de Buenos Aires, tome mi retiro anticipado y regresé a mi país, la República Dominicana. 2 años después constituí la Fundación para la Educación en Derechos Humanos (FUPAREDEH), de la cual fui su Presidenta, con la tarea de organizar cursos de DDHH, dirigido al público en general. Desde noviembre 2013 fui nombrada por el gobierno como Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Migración, el que a su vez cuenta con la Escuela Nacional de Migración. Estamos en las redes sociales y en nuestra pagina web están las actividades que realizamos <http://enm.edu.do/>.

MVG: *Ahora en 2018 se cumplen los 100 años de la Reforma de Córdoba que combatió las cátedras vitalicias, delineó las cátedras libres, la autonomía universitaria y el cogobierno con la participación de los estudiantes, ¿Usted cree que se avanzó en la educación universitaria al recibir personas en situación de refugio? ¿Por qué?*

FR: Definitivamente me parece que sí, en primer lugar por ser un derecho fundamental el de la educación sin importar nacionalidad, estatus social, nacionalidad, genero, raza. Pero además, fortalece la multiculturalidad y la convivencia humana, evitando la exclusión y los comportamientos xenofóbicos.

MVG: *¿Cómo y dónde ocurrió la creación de la Cátedra Sérgio de Mello - CSVM? ¿Y cuál fue su participación?*

FR: A raíz del fallecimiento del Alto Comisionado de los Derechos Humanos, ocurrida en Bagdad, en un atentado terrorista en las instalaciones de las oficinas de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), tuve la iniciativa de crear esta Cátedra, en su memoria, dado que fue un hombre luchador y comprometido con los derechos humanos (DDHH), específicamente, había sido funcionario del ACNUR y se encontraba ocupando esa alta posición internacional.

En conversaciones con la Dra Mariana Blengio, de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), ella me habló del Grupo de Montevideo, entidad social sin fines de lucro, compuesta por 22 universidades de Sudamérica, así que en el marco de esa conversación me consiguieron una reunión con el rector de la AUGM, quien también presidía este grupo de universidades y le hicimos la propuesta a fin de que todas las universidades miembros incorporaran los estudios de DDHH.

De manera estratégica, bajo nuestro liderazgo, también sostuve reuniones con los/as representantes de otras agencias internacionales tales como Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH), la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), Cátedra Unesco de DDHH de la Universidad de Montevideo, y el Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA), para invitarlos a participar de este esfuerzo conjunto, de instituciones vinculadas con temas humanitarios.

MVG: *¿Con qué finalidad fue creada?*

FR: El objetivo fundamental consistió en transversalizar la formación en los DDHH, a todas las carreras universitarias, de manera que los profesionales al terminar sus carreras fueran sensibles a estas temáticas. La primera etapa de este proyecto, consistió en la formación de formadores, procedentes de diferentes disciplinas en las Universidades, para que estos a su vez fueran los capacitadores de la cátedra. Una primera sesión tuvo lugar en la AUGM, y vinieron profesores de todas las universidades involucradas.

MVG: *¿Cómo esa propuesta original avanzó? ¿Cuáles los logros y desafíos que todavía se presentan a la Cátedra?*

FR: Tuvimos una primera reunión de rectores del Grupo de Montevideo en Brasil, donde por mayoría absoluta se acogió la propuesta. Posteriormente se añadieron otros elementos a la propuesta de la Cátedra como fue el compromiso de las universidades del Grupo de Montevideo para que dieran facilidades y becas de estudios a refugiados estudiantes universitarios.

A esta iniciativa se sumaron algunas universidades privadas que mostraron interés en esta Cátedra. Como resultado realizamos una ronda de charlas en las universidades a fin de explicar al estudiantado de que se trataba la Cátedra Sérgio Vieira de Mello.

Estoy convencida de que fue una importante iniciativa, pero que indudablemente había mucho trabajo por hacer antes de medir su éxito. En este aspecto, implicaba aportes técnicos y financieros, en la que se esperaba que todas las insti-

tuciones internacionales involucradas, realizaron contribuciones, pero no todas lo hicieron. Al terminar mi misión en la oficina Regional del ACNUR en Buenos Aires, dejé de darle seguimiento a la Cátedra, aunque tengo entendido que ha continuado, quizás con una modalidad diferente a la inicialmente planeada.

MVG: *La Cátedra fue instalada en Brasil, Buenos Aires y Montevideo ¿Que otras instituciones estaban involucradas?*

FR: En el documento que te anexo escaneado tienes la lista de todas las universidades involucradas, y la información más acabada de lo que fue este proyecto. [Instituciones participantes: UNHCR-ACNUR, OIM, UNFPA, OACDH, Cátedra UNESCO de Derechos Humanos, AUGM, con las universidades que lo conforman, más tres universidades privadas de Brasil, Instituto de Relaciones Internacionales (IRI)- Universidad Nacional de la Plata, Argentina).

MVG: *En mi proyecto de investigación pretendo diseñar y proponer la creación de un cátedra con y para refugiados, o la CSVM virtual, observando la educación que tiene por referentes la educación en red y la pedagogía de la virtualidad. La CSVM virtual como un brazo digital –haciendo uso de las plataformas virtuales, el celular, Tablet - aproximaría las personas en situación de refugio que por motivos de trabajo, económicos etc. no pueden asistir presencialmente a los momentos de formación y orientación –laboral, jurídica, salud, etc. ¿Cómo usted ve esa idea/proyecto?*

FR: Me parece excelente la idea de continuar con la Cátedra de manera virtual, sin embargo, te sugiero que la presentes semi-presencial, ya que daría mucho más oportunidad al debate de ideas en las aulas, también es posible hacerla únicamente virtual, aunque requeriría una plataforma muy buena, materiales de lectura y la elaboración de las normas y requisitos para participar en la misma.

Margarita Victoria Gomez, 05 de octubre de 2018.

Derechos humanos y ejes de acción

Entrevista con Agni Castro-Pita

El tema educación, migración y refugio es retomado en MigraEducas a través de la voz de Agni Castro-Pita, y la primera cuestión que nos surge es pedirle que se presente...

MVG: *¿Qué nos puede decir de Agni Castro-Pita?*

ACP: Antes que nada gracias por brindarme la oportunidad de dirigirme a su audiencia. Soy originario de Ecuador. Hice un doctorado en la Sorbona de París en Geografía Humana. Tengo una formación en ciencias políticas.

Obtuve el diplomado e Relaciones Internacionales, así como de Estudios Superiores Especializados (DEES) en Desarrollo y Cooperación, y otro en Diplomacia y Organizaciones internacionales, lo que me ha proporcionado el marco conceptual y las herramientas de análisis en el desarrollo de mis funciones como funcionario del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los refugiados, ACNUR, donde laboré por, aproximadamente 27 años. Allí trabajé en los campamentos de refugiados salvadoreños en Honduras, en los campamentos de refugiados nicaragüenses en Costa Rica, como Oficial de Programas y Encargado de la Oficina en Guatemala; jefe de la Oficina del ACNUR en Chiapas-México, Jefe de Área Geográfica para Sud América en la Oficina del ACNUR para las Américas en Ginebra; como Oficial Regional de Programa y luego Oficial a cargo de la Oficina del ACNUR en Buenos Aires. Fui Representante Adjunto del ACNUR en Colombia, Representante del ACNUR en España, Jefe de la Oficina del ACNUR en Medellín, Representante del ACNUR en Brasil y Jefe de la Oficina del ACNUR en El Salvador.

Esa experiencia me ha permitido trabajar de cerca con la problemática de los refugiados y desplazados internos en América Latina y en Europa.

MVG: *Por qué es importante ofrecer educación para la gente migrante o en situación de refugio?*

ACP: Primeramente me gustaría contextualizar el tema. Según el informe de ACNUR de Junio del 2018, en el mundo hay alrededor de 20 millones de refugiados, 40 millones de desplazados internos, y 3,5 millones de solicitantes de asilo. La diferencia entre los refugiados y los desplazados internos es que los refugiados huyen de su país de origen y solicitan la protección internacional en otro país porque tienen un temor fundado de persecución por motivos de

raza, religión, nacionalidad, opiniones políticas y pertenencia a un grupo social determinado. Actualmente algunos países reconocen la condición de refugiado, por motivos de género y orientación sexual. En cuanto a los desplazados internos, huyen de sus comunidades porque su vida, seguridad, libertad o integridad están en peligro por razones similares a las mencionadas, por violaciones de derechos humanos, violencia generalizada, etc, pero se desplazan dentro de su propio país.

Todas estas personas enfrentan situaciones dramáticas sea durante la huida y también cuando llegan al lugar de “destino”.

En cuanto a la educación, esta ha sido interrumpida, sea a causa de los conflictos internos, por los conflictos armados, por las violaciones de los derechos humanos, por la pobreza, por la exclusión. De ahí la necesidad de reencausar esta situación.

Hay que tener en consideración que del total de menores en el mundo alrededor del 90% de niños van a la escuela. Sin embargo, cuando nos referimos a los refugiados esta cifra disminuye al 60%. Se estima que más o menos un promedio de 84% de jóvenes en el mundo siguen la educación secundaria, mientras que en el caso de los refugiados es apenas del 23%. O sea, la diferencia es cada vez más grande, más flagrante, a medida que se avanza en el nivel de educación.

Y, si consideramos las estadísticas globales de educación superior veremos que en el mundo aproximadamente el 37% de jóvenes van a la universidad. Sin embargo en la categoría de refugiados, tan solo el 1% llegan a la educación superior. Habría que saber si todos ellos logran finalizar los estudios y obtienen un diploma universitario.

Consideramos que la educación es un derecho fundamental, que está consagrado en la Declaración de los Derechos de Niño, así como en la Convención de 1951, que es el marco con el que opera la oficina del ACNUR.

Entonces, ¿Por qué es importante la educación?

Porque la educación ofrece elementos para proteger a los niños y jóvenes del desplazamiento, del reclutamiento forzado, del trabajo infantil, del abuso sexual, del matrimonio infantil. Amplía el marco de protección de violaciones de derechos humanos.

Por otro lado, la educación empodera a los refugiados. ¿Qué hace? Les brinda conocimientos y habilidades para que puedan desarrollar sus vidas con más independencia y plenitud. Además, les permite ser ellos mismos, aprender quienes son, cuales son sus habilidades, y pensar en un futuro.

Garantizar el acceso a la educación es uno de los pilares del trabajo del ACNUR en el marco de la búsqueda e implementación de soluciones duraderas.

Es justamente la educación lo que les permite a los refugiados reconstruir sus vidas. Y a los menores, a los más pequeños, les permite volver a ser niños.

Los refugiados menores de edad, cuando salen de sus comunidades, de su lugar de origen, dejan de ser niños por el drama en el que viven. Cuando van a las escuelas van con sus miradas tristes, pero poco a poco a través de la interacción con otros menores, vuelven a retomar contacto con esa infancia perdida. De ahí que ACNUR apoye enormemente la educación en escuelas locales, en las comunidades en que viven para que interactúen con miembros de la comunidad donde se encuentran.

Muchas veces esto no es posible por varias razones. En esos casos, aunque no es lo ideal, el ACNUR se ocupa de brindar educación en los campamentos, tratando que dentro de la anormalidad, la vida tome cierta normalidad.

En ambos casos el ACNUR, a través de sus socios operativos, construye escuelas, apoya con medios y útiles escolares, apoya a las familias, trabaja en la *formación de formadores*. La educación en los campamentos es dirigida no solo a los niños refugiados sino también a los padres, a los adultos en general, tratando de trabajar en aquello relacionado con “el trauma”. La interacción y el contacto con personal especializado les permiten superar esas etapas críticas.

En otras palabras, la educación es fundamental para la formación de los refugiados y desplazados internos, para que procesen aquellas experiencias que los han marcado, ese dolor que los ha acompañado en esa etapa de su vida.

MVG: *¿Qué se podría hacer en cada comunidad, en cada ciudad para identificar los problemas y contribuir? ¿Cuáles son las dificultades y las acciones posibles?*

ACP: Al respecto, podría decir que habría que trabajar en cinco ejes de acción:

1. LA PROTECCIÓN. Estas personas huyen a causa de un conflicto armado, por las violaciones de los derechos humanos, porque su vida, libertad e integridad están en peligro. En general salen de países con un estado de derecho frágil, una gobernanza débil. En muchos casos se ven afectados por una discriminación severa. Hay cada vez hay más personas que huyen por cuestiones de cambio climático, a causa de las sequías, la falta de agua. La lucha por el acceso al agua, a tierras laborables, genera conflictos entre personas y entre comunidades que antes vivían en relativa paz. Ante estas situaciones muchas personas se ven obligadas a dejar sus comunidades o incluso a salir de su país.

Es importante respetar el derecho de las personas a desplazarse dentro de su país, a recibir protección en otro país, y asumir una especie de responsabilidad compartida.

2. El segundo eje de acción es la Capacidad de RESPUESTA, la capacidad de movilización rápida y efectiva de recursos humanos y financieros para atender situaciones de 'emergencia'. Que los actores nacionales tengan planificada una respuesta a situaciones de emergencia, con soluciones a corto y mediano plazo. En esas soluciones la educación es fundamental. Es obvio que es difícil planificar la educación desde los primeros días de llegada, pues primero las personas tienen que recuperarse, pasar exámenes médicos, tomar contacto con el sitio y el medio donde van a permanecer. Sin embargo, es importante que lo antes posible las personas puedan integrarse en diversas actividades, que descubran nuevas habilidades, que exploren y aprovechen las oportunidades que puedan surgir.
3. El tercer eje es tratar de INCLUIR a los refugiados y desplazados internos en la sociedad, en los servicios nacionales y en las actividades laborales y productivas. De ahí la importancia que los niños puedan ir a las escuelas locales, a escuelas de la comunidad donde han llegado y no hacer una escuela aparte, para refugiados y desplazados, porque eso los corta de la realidad, los deja como ajenos de la interacción, al trabajo interactivo. Las comunidades receptoras al oírlos y al estar en contacto con ellos pueden entender mejor el drama que están atravesando. Por su parte, los refugiados van aprender la cultura, los usos y costumbres de la comunidades de acogida. Así, se pueden fortalecer la comunicación y el sentido de corresponsabilidad, porque todos están viviendo una situación particular que necesita de esfuerzo e iniciativas conjuntas.
4. El cuarto eje, es el EMPODERAMIENTO. Es hacer lo necesario a fin que refugiados y desplazados participen en el proceso de toma de decisiones de manera responsable. Para eso necesitan elementos mínimos de formación. Necesitan tener referentes, que les permita decidir e ir afinando cada vez más la capacidad de análisis. No tiene que ser un análisis sofisticado. Bien sabemos que en todos los países del mundo hay personas que por humildes que sean, tienen una gran capacidad de análisis. Es eso lo que hay que fortalecer porque va de por medio su vida misma, su destino y el de sus familias.
5. El quinto eje que hay que trabajar es la RESOLUCIÓN, lo que implica ir más allá de las respuestas a corto plazo. Por ejemplo, ellos requieren tener acceso al agua potable, requieren prevenir actividades de saneamiento básico, etc. Pero si no se forma a los niños y jóvenes en lo que significa tener y cuidar el agua, en lo que significa prevenir el saneamiento, si no se trabaja la educación en todos los aspectos de la vida cotidiana, con enfoque de edad, género y diversidad, poco se puede lograr. Dicho enfoque implica

responder de manera eficiente a las necesidades de hombres mujeres y niños, en función de la edad, del género, de los grupos étnicos a los que pertenecen.

Estos aspectos se deben trabajar no sólo en la educación formal, en la escuela, sino en general en el día a día, en el trabajo comunitario, con los trabajadores sociales, con los padres. Implica tener un enfoque educativo constante, de manera sencilla y a la vez profunda, donde se insista mucho en el respeto mutuo. Como ya mencionáramos, los refugiados o desplazados salen porque hay una violación de los derechos humanos. Es el enfoque de derechos que hay que fortalecer para que al final “de la tarde” deje de haber desplazados internos y refugiados.

MVG: *Uno de los dramas de la persona en situación en refugio o desplazada es intentar hacer educación superior. ¿Que nos puedes decir sobre los refugiados en la educación superior?*

ACP: Son muchos elementos. Los refugiados tienen que superar las dificultades de integración. La mayor parte de refugiados se encuentran en países en desarrollo y/o pobres, con pocos recursos disponibles. A menudo, los refugiados que ya traen su propio drama no logran tener el apoyo necesario para poder seguir estudiando, de ahí que son pocos los que terminan la educación secundaria, que como hemos visto apenas llega al 23% del número total de refugiados. En ocasiones, encuentran oportunidades para un trabajo técnico, artesanal que responde a sus necesidades en ese momento. Por otro lado, no nos olvidemos que en muchos casos los refugiados vienen de zonas rurales, donde la tónica es establecer una familia a edad temprana. Muchas de estas personas al asumir nuevas responsabilidades dejan sus estudios.

En todo este trabajo es fundamental tener un ENFOQUE DE DERECHOS. Es importante que desde la escuela se insista en dicho enfoque y que los refugiados participen en las discusiones para fortalecer los derechos humanos y la seguridad. El enfoque en los derechos humanos y de seguridad no puede ser extraño a ellos, ellos tienen que ser parte de ese proceso para entender y comprender el porqué de las decisiones. De ahí la importancia del desarrollo de la capacidad de análisis. Ya no estamos en la época de memorizar texto, fechas, datos y tablas. Lo que hay que desarrollar en nosotros y en los niños es dicha capacidad.. Hay una frase muy profunda que lo resume todo: “La educación de calidad es el principio y el fin del asilo y del desplazamiento.”

Con una educación de calidad algún día se podría lograr el respeto al otro, el respeto a las libertades, el respeto a la diversidad, que es lo que hace justamente que un Estado sea sólido, con instituciones eficientes, en donde no haya necesidad

que las personas tengan que verse forzadas a dejar su país en busca de protección, seguridad y libertad en otro.

MVG: *La situación de recibir los refugiados que demandan por educación superior expone también la fragilidad de la universidad, que cerrada a una pequeña población, no consigue abrirse para atenderlos, no?*

ACP: Antes que nada vale destacar que los refugiados son sujetos de derecho, y como tales tienen “derecho a tener derechos”, como decía **Hannah Arendt**.

A título individual, todos los seres humanos somos portadores derechos que son innatos en nosotros. Junto a las personas físicas, también las personas jurídicas (las organizaciones y las instituciones) son sujetos de derecho.

Sujetos de derecho son todas las personas físicas o jurídicas a quienes se les imputa derechos y obligaciones. Como decía, los derechos humanos son implícitos a la persona: el derecho a la vida, el acceso a la educación, a la asistencia médica, a la libertad de expresión, a la libertad de religión, son innatos a la persona, independientemente si están o no plasmados en una ley interna. Y si no estuvieran plasmados en la ley no significa que no sean derechos. Será en todo caso un vacío en el marco legal, pero no quiere decir no deben ser exigibles.

El acceso a la educación superior es uno de los mayores problemas tanto para los desplazados internos como para los refugiados. Cuando los refugiados huyen, especialmente los adultos, en la huida no tiene tiempo para ir a buscar documentos, solicitar los certificados de los estudios realizados, diplomas del bachillerato, o sus diplomas universitarios

El dilema es cómo hacer para que las personas a través de organismos internacionales, de instituciones nacionales, de ONGs, puedan encontrar una vía para obtener sus documentos.

No nos olvidemos que los refugiados salen en algunos casos en calidad de víctimas de grupos armados tanto regulares como irregulares. En ocasiones la gente sale porque el gobierno no tiene la capacidad de garantizarle la seguridad. Así, aunque el gobierno no los persigue, están en situación de fragilidad, lo que los obliga a huir. Y, en esta huida salen con lo que pueden y con lo que tienen, sin documentos.

El problema se agudiza sobre todo cuando los refugiados han sido parte de grupos de oposición a un gobierno, quien los ven como sus enemigos y por consiguiente no les facilitan la obtención de documentos. Distinto es cuando la gente sale porque el Estado a causa de su fragilidad no les puede garantizar su seguridad.

En esos casos, en ocasiones el Estado, las universidades y centros educativos les facilitan la obtención de los documentos. Sin embargo la distancia complica dichas

tareas. Conseguir un documento, buscar documentos en archivos muchas veces incompletos o no actualizados, - cuando existen, o que no se han quemado, es todo una odisea por lo que seguir estudios universitarios implica superar obstáculos muy serios. A esto se suma las barreras que imponen los colegios profesionales en los países de destino, para reconocer diplomas obtenidos en el extranjero.

MVG: *Con relación a los estudios universitarios ¿Qué nos puede contar sobre la Cátedra Sérgio Vieira de Mello?*

ACP: Muchísimas gracias por darme la oportunidad de hablar de la Cátedra.

Yo estaba en la oficina regional de ACNUR en Argentina como Oficial Regional de Programa. En ese momento no había oficina de ACNUR en Brasil.

La Representante Regional del ACNUR era la Sra. Flor Rojas. En el diálogo con las Universidades e instituciones de la sociedad civil se observó la necesidad de poner en marcha una cátedra sobre refugiados y desplazados internos, cátedra que se denominó Sérgio Vieira de Mello, CSVN.

Acababa de fallecer Sérgio Vieira de Mello a quien tuve el honor de conocer cuando él era Alto Comisionado Adjunto y yo era funcionario de ACNUR en Ginebra. Con él colaboré en algunos temas sobre refugiados y desplazados internos en América latina y en particular en Colombia.

Nos pareció que era un referente moral e institucional sólido y fuerte. Dado su ejemplo en el trabajo humanitario, se decidió ponerle su nombre a dicha cátedra.

Las primeras sesiones de la CSVN tuvieron lugar en Montevideo que era uno de los países que cubría la Oficina de ACNUR. Tuve el privilegio de dictar algunos de los temas de la CSVN. A ella vinieron funcionarios de los gobiernos, de la sociedad civil y ONGs de los países que cubría la Oficina Regional de Buenos Aires. Uno de los elementos que llevaron a la creación de la Cátedra, es el hecho de considerar que el tema del asilo, del refugio, del desplazamiento no tiene que ser monopolio de ACNUR, o de organismos internacionales. Estos temas tienen que ser un eje transversal de la agenda pública de los gobiernos y de la sociedad civil. La función de los organismos internacionales es entre otros, trabajar por que sean las estructuras nacionales las que manejen el tema, en apego a los instrumentos internacionales en la materia, brindándoles el apoyo necesario.

La vocación de la CSVN es de ser un espacio que permita construir y fortalecer las capacidades nacionales resaltando las buenas prácticas, señalando también los errores que puedan haberse cometido, los pros y las dificultades encontrados, y lograr construir un enfoque común, un lenguaje común. Que cuando se hable de refugiados se sepa cuáles son las causas por las que la gente se

transforma en refugiado. Que cuando se hable de desplazados internos, se sepa cómo se originan. Valga señalar que había y aún existe en ciertas instituciones superiores, un vacío en el abordaje de estos temas.

Actualmente Brasil ha incorporado la CSVM como parte de la formación académica en sus universidades. Hay gente con sólida formación en el tema. En los últimos años hemos visto importantes desarrollos teóricos conceptuales, para lo que cuentan también con la experiencia de la sociedad civil brasileña. Valga decir, que desde los inicios de los movimientos de refugiados en sud América, Brasil fue un importante país receptor, en un trabajo en que contó inicialmente con la colaboración de la sociedad civil, a través de Cáritas, y que ahora se ha ampliado a otras organizaciones.

Esperemos que la CSVM se enriquezca con la experiencia y el análisis de nuevas situaciones, y que todo este esfuerzo redunde en el fortalecimiento de los derechos humanos y del derecho internacional de refugiados.

MVG: *La CSVM se ha fortalecido en Brasil ¿En que otros países funciona en la actualidad?*

ACP: Se ha fortalecido mucho en Brasil, tal vez sea donde más se estructuró, en parte gracias a su propia praxis. En los otros países ha estado funcionando un poco en función de la capacidad de apoyo financiero del ACNUR en dichos países. Lo importante es que dicha Cátedra no sea vista como una cátedra del ACNUR sino como una cátedra de una universidad, con quien el ACNUR colabora.

Hay ocasiones insólitas en que por ejemplo se dice “los refugiados del ACNUR”. Los refugiados no son de ACNUR. Es el país de asilo quien asume la responsabilidad por los refugiados, en base a los instrumentos internacionales en la materia. En lo referente a los desplazados internos sigue siendo el país de origen quien tiene la responsabilidad, claro está teniendo como elemento doctrinario los principios rectores del desplazamiento forzado. Ellos son los que tienen la primera y la última responsabilidad. El ACNUR y los organismos internacionales tienen un mandato de la Asamblea General de las Naciones Unidas para apoyar y colaborar con los gobiernos para garantizar y asegurar la protección de los refugiados así como la búsqueda de soluciones duraderas. Dicho marco de acción se ha ampliado a desplazados internos De ahí la importancia del enfoque de derechos.

La fragilidad del estado de derecho en algunos países es lo que no les permite formular o implementar una respuesta clara frente a las violaciones de derechos fundamentales. Hay avances pero aún persisten serias violaciones a los derechos humanos que a la vez originan desplazamientos forzados.

La iniciativa de MIGRAEDUCAS cuenta con todo mi apoyo. Para abordar y responder de manera eficiente a los desafíos que enfrentan refugiados y desplazados internos, es importante involucrar a la sociedad en su conjunto.

Como decíamos al inicio, hay más de 60 millones de refugiados en el mundo.

Detrás de esas cifras, hay 60 millones de vidas, 60 millones de sueños rotos, 60 millones de dramas, 60 millones de lágrimas, 60 millones de sonrisas perdidas y es contra eso que hay que luchar, para hacer que la gente encuentre un espacio para reconstruir sus vidas, un espacio de libertad, un espacio de fraternidad.

Frente a tal desafío, recordemos a Ernesto Sábato cuando dice: ***“El ser humano sabe hacer de los obstáculos nuevos caminos porque a la vida le basta el espacio de una grieta para renacer.”***

Músicas sugeridas para el programa: *Para el intervalo musical, el entrevistado nos sugirió una canción escrita a raíz de experiencias “No me llames extranjero” interpretada por Alberto Cortez (in memoriam 11 Mar. 1940 – 4 Abr. 2019). Esta canción habla del drama del desarraigo del refugiado, del desplazado o del que tuvo que salir en busca de nuevos horizontes; Casas de cartón, una canción popular Salvadoreña.*

Margarita Victoria Gomez, 15 de abril de 2019.

Política Migratória e Universidade Brasileira

Entrevista com Tatyana Friedrich

A conversa com a profa. Tatyana Friedrich foi realizada e transmitida durante o IX Seminário Nacional da Cátedra Sérgio Vieira de Mello do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), e da III Conferência Latino-Americana sobre Refúgio, Migração e Apatridia, em Curitiba de 12 a 14 de setembro de 2018. Ela atua como Professora de Direito Internacional Privado e é Coordenadora do Programa Política Migratória e Universidade Brasileira, vinculado à Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Tatyana Friedrich lembrou que a UFPR faz cinco anos que participa da Cátedra Sérgio Vieira de Mello. A Cátedra realiza-se através do *Programa Políticas Migratórias e Universidade Brasileira* e é composta de vários projetos: “Português brasileiro para migração humanitária”, onde são dadas aulas gratuitas de português para migrantes e refugiados que tenham visto humanitário, com a utilização de uma metodologia especial, ou seja, não é a do PLE, que é Português como Língua Estrangeira, mas é o português como língua de acolhimento. E, utilizam uma outra metodologia, a chamada Porta giratória, apropriada para o migrante nessas condições e pela qual cada aula tem uma temática específica.

Ela destacou que “mais de 1.600 alunos passaram pelos cursos de português desde 2014”, e alguns migrantes também pelos cursos de informática, nos níveis desde o letramento até o curso avançado de informática. Também iniciaram um curso de Autocad e de Excel e tiveram atendimento psicológico, já que desde o início perceberam o trauma do migrante e sua desterritorialização. Friedrich afirma que essas ações visam ajudá-los na inserção na nova sociedade, fazer o enfrentamento da hostilidade, trabalhar com a saúde mental e oferecer atendimento jurídico-administrativo. Para o atendimento, eles têm uma sala, conhecida como a sala 28, um local de acolhimento aberto todas as manhãs, tardes e todas as noites da semana. Lá ouvem os migrantes, atendem as demandas de ordem administrativa e jurídica, tiram dúvida, encaminham as órgãos dos governos. Já faz quatro anos que a Sala 28 funciona na Praça Santos de Andrade, que fica no centro de Curitiba. O Programa ainda mantém o blog sala28.org e o site www.migracoes.ufpr.br

Friedrich afirma que, pelo Programa, busca-se destinar aos migrantes humanitários as vagas remanescentes da universidade, que são aquelas em que o aluno passou no vestibular do curso e desistiu, tornando-se ociosa. Essa vaga que fica solta, é uma carteira vaga na sala de aula, o professor continua

dando aula e a universidade continua gastando esforços para isso. Então, eles ocupam algumas dessas vagas ociosas com migrantes e refugiados que iniciaram seus cursos nos seus países mas não conseguiram terminar. Em 2018 a UFPR passou a contar com um vestibular especial para migrantes e refugiados, com 10 vagas suplementares. Friedrich destaca que nos cinco anos de ação da Cátedra na universidade, hoje já estão com 87 estudantes nos cursos de graduação, além de vários em mestrado.

O Programa sobre Política Migratória e Universidade Brasileira está integrado por cinco projetos que se iniciaram como ações e hoje são projetos de extensão universitária: Projeto de Português Brasileiro para a Migração Emancipatória e Humanitária; Projeto Refúgio; Projeto Migração e Hospitalidade da Faculdade de Direito; Capacitação em Cursos de Informática para Migrantes Humanitários; Projeto Migração e processo de subjetivação; e também o Projeto Migração e Psicologia: Psicanálise e política na rede de entendimento. Além desses, há a Oficina de História do Brasil para estrangeiros, e o de Sociologia.

Sobre a terminologia, a própria profa. Tatyana Friedrich faz uma diferenciação entre migrante e refugiado apenas para fins de legislação, e não faz a distinção entre imigrante e emigrante. Considera que toda pessoa que sai, entra em algum lugar, não fica no espaço.

Sobre a presença deles na UFPR, alguns deles entram em Direito, Administração, Odontologia, em todos os mais variados cursos. Administração de Empresas tem muita demanda, sempre ficam faltando vagas, há 4 alunos em Direito, curso em que a demanda é grande também, há alguns em Ciências Biológicas, e nas Engenharias. Como é vaga remanescente, o aluno tem que ter começado o curso no seu país de origem e termina aqui na UFPR. A maioria são haitianos, sírios, congolezes, do Benin, o que surpreende porque a ideia é que eles são de um dos países mais democráticos da África, mas há muita procura deles.

No ano passado -2017- a UFPR teve a primeira formatura, a da arquiteta síria, Lucia Loxca. Foi o primeiro caso e abriu uma reflexão importante sobre o processo de ensino e produção acadêmica do migrante. Loxca trabalha em um escritório de arquitetura, acabou de ganhar neném, então está muito integrada. É muito legal o caso dela e da sua família lutadora, que sofreu muito, mas eles vêm se integrando à sociedade brasileira, o que deixa a UFPR muito feliz por poder participar disso, mas sempre reconhecendo que o mérito é deles. Friedrich esclarece, ainda, que o papel do Programa universitário é secundário e que estão sempre na luta para ajudá-los nessa emancipação, já que esse é o seu trabalho.

Com relação à revalidação dos diplomas, Friedrich disse que a resolução para a validação de diplomas foi trabalhada durante cinco anos no Programa

e na Cátedra. O Programa trabalhou também para a implementação do vestibular especial. Como dito, são dez vagas suplementares, criadas a mais, então isso evita especulações no sentido de que se está retirando vagas de outras pessoas. Como são vagas extras, foi uma luta importante e dura pois a criação de vagas não é uma coisa muito simples. Claro, eles podem fazer vestibular normal, muitos fazem, há três ou quatro haitianos que fizeram o vestibular e passaram. O número de inscritos é muito maior, mas eles tem a dificuldade da língua portuguesa, tem países que não tem a mesma noção de prova seletiva, o brasileiro que nasceu nesta cultura já vem se preparando, as escolas cada vez mais cedo preparam para o vestibular.

A professora Friedrich se questiona: como você vai exigir o mesmo conhecimento para fazer uma redação em português de uma pessoa cuja língua materna é árabe, por exemplo, com um alfabeto completamente diferente, [por vezes estuda em inglês], escreve da direita para esquerda, vira a página em outra lógica? Quem trabalha com eles todos os dias sabe disso. O vestibular tem que estar adaptado a essa realidade, se a universidade quer cumprir seu papel de transformação social, dentro do próprio contexto. A sociedade brasileira mudou, pois nos últimos anos mandava-se brasileiros para fora, hoje são recebidos aqui migrantes.

Ainda, a professora acrescenta que se a universidade quer realmente atuar nessa sociedade, e fazer a transformação, que é o papel da universidade pública, ela precisa incluir essas pessoas e precisa de um vestibular especial. Por exemplo, não pode exigir no vestibular a língua portuguesa com um grau de proficiência que se exige de um aluno que fez a formação no Brasil. A língua é a primeira questão, mas tem também as questões culturais, da forma de avaliação para entrar, já que as coisas são muito diferentes em cada país. Outra questão que a professora comenta é que o Programa tem acesso a muitos casos de preconceito dentro da universidade. Desde professores em sala de aula, colegas que não querem fazer trabalho em equipe com migrante, porque ele não escreve bem, não entende direito, e há os servidores da universidade lá na ponta, que não tem paciência de atender, então, os alunos perdem a data de matrícula, prazos de entrega de documento, dias de entrevistas. É difícil se estabelecer a comunicação dentro da estrutura da universidade.

Um trabalho pioneiro e muito positivo, da UFPR, é que esses alunos que ingressam todos os anos participam de um curso de acolhimento linguístico e acadêmico. Isso é considerado boa prática porque o Programa, durante cinco semanas, antes de começar o curso, oferece a formação em português universitário, como língua de acolhimento, para prepara-los para os desafios que encontrarão.

Tentamos fazer o diálogo, levar a universidade para a sociedade, no sentido de Paulo Freire, sem achar que a universidade tem um conhecimento superior e que vão ensinar aquele que não tem conhecimento. Segundo Friedrich, eles vão com conhecimento técnico, acadêmico, mas sabendo que esses alunos e a comunidade migrante têm a sabedoria e, a partir daí, dialogam com eles em pé de igualdade, o que traz para a universidade um novo conhecimento. Afirma que esse conhecimento é forjado na sociedade e, se a gente transforma a realidade, eles também nos transformam. Como professores, nós somos outras pessoas depois que trabalhamos com o migrante na extensão universitária. E o mesmo acontece com os alunos. Sempre falamos que trabalhamos com migrantes e nunca sobre migrantes.

No Programa há quase 40 voluntários de Direito atendendo na sala 28, 50 voluntários de Letras para dar aulas de Português, 12 voluntários de Psicologia, e 12 alunos voluntários do Departamento de Informática. Os alunos voltam diferentes, ela vê a diferença entre os que trabalham com os professores na extensão universitária e os outros alunos que não fazem extensão. Vê, ainda, a diferença quando ensina Direito Internacional na sala de aula, ou direito à migração, para o aluno que participa da extensão, não é só uma visão da legislação nacional ou no viés da Convenção Internacional, não é só a teoria, perfeita. O aluno sabe quantos outros desafios são impostos, que é necessário muita luta porque há resistência de todos os lados.

A professora acredita que esse migrante ou refugiado que vem hoje para o Brasil é muito qualificado, tem estatísticas da Organização Internacional das Migrações (OIM) que mostram que, em relação aos venezuelanos, 40% começou ou já terminou o curso superior. A migração haitiana de 2013/14 também tinha um número muito parecido. Então, são pessoas com formação e o Brasil deveria aproveitar esse potencial, que acaba sendo subutilizado.

Friedrich sabe da importância da revalidação dos diplomas dessas pessoas, mas, segundo ela, o Brasil tem uma prática muito fechada, está com muitas exigências, absurdas, historicamente sempre foi assim. Por exemplo, equivalência total de carga horária, de conteúdo programático, de ementas, e sempre é um processo muito caro, muito elitizado e é difícil quebrar essa cultura.

As próprias universidades percebem essa importância e elas mesmo sentem que nossa estrutura, nossa burocracia, às vezes por desconhecimento, às vezes pela própria xenofobia, acaba dificultando os processos.

Hoje, o processo de revalidação nacional dos diplomas se faz pela plataforma, Carolina Bori, do Ministério da Educação (MEC)¹. A Universidade UFPR

1 <http://carolinabori.mec.gov.br/> <27.09.2018>

além desse sistema central do MEC, que é recente e não desburocratizou nada, tem outro sistema paralelo, que é outra resolução do Conselho Superior de ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE, resolução 2/16), que a Cátedra conseguiu com muita luta para relativizar as exigências do processo de revalidação. Friedrich explica que é para aquela pessoa que é migrante humanitária ou refugiada e que não tem toda essa documentação – ementa, carga horaria, currículo do professor da disciplina, entre outras – para compensar isso, já que o migrante não consegue planejar a saída e trazer tudo isso. Ocorreu um caso da pessoa chegar com o diploma com as pontas queimadas, e foi toda uma burocracia para que a pessoa responsável do departamento de diplomas da Universidade aceitasse revalidar, porque o servidor lá na frente falava, não... não posso.

A ideia é que, se a pessoa não tiver o papel tem que comprovar com a realização de provas. O número de revalidações é pequeno se comparado com as solicitações. Mas, então o que acontece na prática? A Universidade não pode revalidar um diploma de engenharia sem um professor do próprio curso de engenharia verificar se realmente a pessoa estudou e conhece engenharia, é uma questão de responsabilidade. Isso está correto. O que ocorre é que, lá na ponta, os professores, coordenadores, fazem questões muito difíceis, com uma lógica tão brasileira, dentro da nossa cultura, sem conseguir ter uma percepção do maior. Isso além da dificuldade inerente da língua portuguesa. Então índice de aprovação é baixíssimo, e poucos diplomas são revalidados a cada edital lançado, os quais são anuais.

A Professora reitera que, com relação a reavaliação de diplomas, há uma demanda importante. Todo os anos a UFPR lança um Edital no Núcleo de Concursos da UFPR, mas infelizmente o índice de aprovação é 10% a 20%. Todo ano, além do Processo via plataforma Carolina Bori, a UFPR consegue revalidar 1, 2 ou 3 diplomas, de 20 ou 25 pessoas que solicitam, sendo que um número maior parece apresentar todas as condições de revalidar. A UFPR percebe que é uma boa prática, se considerada com outras instituições federais de educação superior que nem têm um processo especial diferenciado do Carolina Bori, mas a universidade tem claro que precisa aprimorar, internamente. E ao longo dos anos os processos têm melhorado, com a aprendizagem paulatina de todos os envolvidos. A percepção que Friedrich tem é que o país está todo errado pois enquanto não for feita uma política de revalidação nacional, com todos os órgãos envolvidos juntos, o país vai subaproveitar tanto potencial que poderia estar aí ajudando a melhorar o nosso país.

Para encerrar a conversa, perguntei à Profa. Friedrich sobre o resultado conseguido até agora na perspectiva dos migrantes acederem à educação

como um direito internacional. Ela disse que o trabalho com migrantes e refugiados na Universidade Federal do Paraná têm a intenção de tornar possível a subjetivação dos migrantes, de modo que realizem a sua própria emancipação e resgatem a sua subjetividade histórica para continuar a construir sua própria história. Assim, eles buscam incluir os migrantes e refugiados na própria universidade, como estudantes dos cursos básicos de português e informática, como alunos dos graduação e como candidatos nos processos de revalidação dos diplomas, cujas exigências documentais são relativizadas. E isso só é possível pelo envolvimento de todos os alunos e professores do Programa, da participação das Pró-reitorias, especialmente PROGRAD e PRAE, e o papel fundamental da Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade, recém criada na UFPR. Além, claro, da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, vinculada ao ACNUR, que apoia todas as iniciativas. Finalmente, enviou uma saudação a todos os ouvintes do programa MigraEducas e agradeceu à entrevistadora pela oportunidade de divulgar o trabalho.

Músicas sugeridas para o programa:

Alegria, alegria, do álbum: Sem Lenço, Sem Documento: O Melhor de Caetano Veloso [https://archive.org/details/cd_sem-leno-sem-documento-o-melhor-de-caetano_caetano-veloso-caetano-veloso-ritchie-gil]

Pink Floyd - Another Brick In The Wall - https://ia801509.us.archive.org/24/items/PinkFloydAnotherBrickInTheWallPart2Kc/Pink%20

Floyd%20-%20Another%20Brick%20In%20The%20Wall%20Part%202%20_kc.mp3,https://archive.org/details/

Margarita Victoria Gomez, 14 de setembro de 2018.

A universidade possível

Entrevista com José Antônio Gediel

José Antônio Gediel é professor Titular de Direito na Universidade Federal de Paraná (UFPR), Coordenador da Cátedra Sérgio Vieira de Mello ACNUR/UFPR e do Programa Política Migratória e Universidade Brasileira – PMUB/UFPR. Com estudos no âmbito dos Direitos Humanos, Migrações, Refúgio e Direito Internacional, organizou o livro “Refúgio e hospitalidade”¹.

MVG: *Aproveitando este momento de formação no IX Seminário da Cátedra Sérgio Vieira de Mello do ACNUR; III Conferência Latino-Americana sobre Refúgio, Migração e Apátrida, gostaria de saber o alcance da Cátedra na UFPR, considerada importante por ter uma proposta mais aberta. Que significa para o Sr. universidade aberta?*

José Antônio Gediel (JAG): Para entender o que se pretende com universidade aberta, é preciso examinar várias dimensões do que se pretende indicar com abertura:

A primeira dimensão da abertura é disciplinar, para que a universidade produza um conhecimento que possa transitar nas várias áreas que, classicamente, vêm sendo repartidas, e possa, então, encontrar seu sentido em um espaço comum, culturalmente plural e politicamente democrático.

Trata-se, portanto, de pensar uma universidade em que a ciência, o conhecimento produzido, tenha um sentido e que esse sentido agregue, dialogue e reconstitua os vários campos do conhecimento. Por exemplo, pensar no ensino de língua portuguesa para refugiados, migrantes e apátridas, é pensar uma política linguística que traduza essa multiculturalidade que está presente nos destinatários dessa política.

É preciso considerar, ainda, que a língua não pode ser um obstáculo para o acesso aos direitos e também imaginar como a tecnologia e as metodologias de ensino e aprendizagem para a língua portuguesa devem levar em conta a pluralidade cultural e o caráter democrático da universidade.

Há também uma abertura que nos remete para o público de estudantes, para que este público se constitua de forma mais heterogênea, para além daquele que, normalmente, a universidade tem acolhido. Os processos de ingresso na

¹ Refúgio e hospitalidade / Organização de José Antônio Peres Gediel e Gabriel Gualano de Godoy. Curitiba : Kairós Edições, 2016. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Livro_Ref%C3%BAgio_e_Hospitalidade_2016.pdf

universidade, como por exemplo o vestibular, têm uma função homogeneizadora; eles orientam, já no primeiro ano do ensino médio, as pessoas terem uma visão do que é universidade. Uma visão muito estrita baseada nas disciplinas e carreiras profissionais. Na medida que esse fechamento, essa homogeneização opera, ao longo de décadas, desde os anos 60, os vestibulares contribuem para que a universidade se isole, se feche para determinados conhecimentos e determinadas habilidades que não são levadas em consideração. O exame de vestibular, por seu caráter geral, tem dificuldade em avaliar capacidades que são inerentes a determinados grupos sociais e culturais diferenciados. E, os indivíduos que passam por processos migratórios e de refúgio carregam percepções, experiências e culturas distantes da realidade da educação brasileira, daí porque a necessidade de se aproximar a universidade desses grupos e propor uma política mais adequada às demandas desses sujeitos.

MVG: *Qual seria a terceira dimensão da abertura?*

JAG: A terceira dimensão da abertura é interna, para dentro da universidade. Entendemos que a universidade, por exigir do estudante passagens por processos de homogeneização, por trabalhar com rotinas, modelos de avaliação, programas e projetos políticos pedagógicos, acaba gerando uma cultura da comunidade (docentes, discentes e servidores), que funciona com base em tempos, ritmos e perspectivas, quase sempre dissonantes das exigências de grupos específicos, que não participam da vida universitária. É mais fácil, me parece, e isso tem sido detectado no Programa, termos respostas prontas, burocráticas, predeterminadas, para questões que não podem ser respondidas desta forma. Os prazos regimentais, por exemplo, se apresentam opacos, intransparentes, para migrantes recém ingressados na universidade. Esses estudantes não dominam com precisão as distinções vocabulares entre várias categorias de ações, que são exigidas para modular o ritmo dos seus estudos, segundo suas condições materiais de vida, de trabalho, de locomoção entre a moradia e a universidade, de recursos financeiros para transporte, etc. Um exemplo bem simples deste descompasso, são os trâmites para requerer provas em segunda chamada... Enfim, todas essas regras não são claramente compreendidas, mesmo por estudantes brasileiros que iniciam seus cursos, porque são regras gerais, escritas em linguagem jurídica e se referem a instâncias burocráticas, muitas vezes não localizáveis com facilidade nos prédios da universidade, no caso da UFPR, espalhados em oito *campi*. Quando há uma maior diferenciação cultural dos estudantes, tudo isso se torna um obstáculo maior, com efeitos negativos e que podem levar o estudante a ter dificuldades em concluir seu curso, porque ele perde prazos, , perde disciplinas, não organiza sua grade horário ade-

quadamente... Claro que as instituições tem que ter uma organização que as faça caminhar de maneira mais segura, mas não se trata disso, trata-se de uma simplificação, de uma homogeneização, e de um fechamento para tudo aquilo que extrapole a possibilidade de um tratamento genérico. É neste sentido que o Programa Política Migratória e Universidade Brasileira propõe medidas que deem um tratamento mais adequado para este público de estudantes.

MVG: *Nesse sentido, por que importantes universidades como a de São Paulo não entram ativamente nesse trabalho cooperativo da Cátedra?*

JAG: Acredito que seria importante promover um debate para trazer ao conhecimento da comunidade as ações que a Universidade de São Paulo, certamente, vem realizando para a integração acadêmica de migrantes, refugiados e apátridas. Todas as grandes universidades, inclusive a Universidade de São Paulo, tem uma história, em relação ao papel que lhes é socialmente destinado. E a universidade brasileira foi, e continua sendo, essencialmente pensada para a produção e reprodução de conhecimentos, por meio do ensino e da pesquisa. Por isso, as ações de extensão ainda exigem um esforço extra da comunidade acadêmica, para chegarem até a sociedade e a grupos que não integram o público alvo da universidade. Por isso, cabe à universidade ir até esses grupos, a partir de uma reflexão teórica, com vistas a promover o ensino e recolher a experiência socialmente produzida nestes grupos. É o que chamamos de extensão universitária.

É no campo da extensão universitária que as atividades da Cátedra Sérgio Vieira de Mello do ACNUR se localizam e recolhem demandas da sociedade para promover, junto com o Estado e com organizações da sociedade, o acolhimento de refugiados e migrantes. Essa aproximação, esse diálogo, para fora e para dentro da universidade, produzem, por vezes, um certo estranhamento, um desconforto causado por deslocamentos de perspectivas e finalidades no interior das estruturas universitárias. Mas, ela cria possibilidades de mudança.

Isso nos remete a um poema de Konstantínos Kaváfis “À Espera dos Bárbaros”, que narra a expectativa de uma cidade romana diante da eminente chegada dos bárbaros. No aguardo da catástrofe, todos se paramentaram com as melhores vestes, solenes com seus títulos e pompas. E o viajante que passa por lá lhes pergunta por quem esperam. Os moradores da cidade respondem: “É que os bárbaros chegam hoje”. Ao retornar, ao final da tarde, o viajante encontra todos muito tristes sentados com as vestes desfeitas, e lhes pergunta o que aconteceu? Os bárbaros não vieram e eles eram uma solução. Talvez na crise, no estranhamento diante do outro, na diferença, no incômodo, na dificuldade de acolher migrantes e refugiados, esteja a possibilidade de mudança e avanço da universidade brasileira.

MVG: *Podemos pensar que a abertura é mais do que uma ato de vontade, no caso da universidade tradicional, ao oferecer apoio e formação pela extensão?*

JAG: Eu não diria que é um ato de vontade, eu acho que é uma condição, é uma necessária mobilização diante da realidade que se impõe.

A chegada dos nossos amigos, colegas, vizinhos, distantes ou próximos, aqueles que vem até nossa casa, o migrante, o refugiado, o apátrida, não pode ser vista como ameaça, mas como essa possibilidade de trazer consigo as dores e a riqueza do percurso. A presença que nos obriga a olhar atentamente suas demandas. As pessoas que vieram em busca da universidade, vieram em busca de acolhimento e de conhecimento, de uma hospitalidade que só poderiam encontrar na universidade incondicional sugerida por Derrida. Por isso, o Programa Política Migratória e Universidade Brasileira, na UFPR, nasce de demandas concretas, formuladas por pessoas que necessitam aprender nosso idioma, que precisam de assistência jurídica para regularizar sua vida na nova terra, de apoio psicológico para superar o luto do exílio, de sua perda de um lugar no mundo, daquelas que, de várias gerações, precisam obter uma melhor compreensão das tecnologias de comunicação. São os que chegaram por várias portas, em vários tempos, por meio de outras instituições, ONGs, porque a universidade é algo muito visível, muito expressivo. Este Programa é uma resposta, que não nasce da nossa vontade, é mais uma resposta.

MVG: *Abrir vagas na universidade...?*

JAG: O caminho de abertura de vagas também surgiu de uma demanda de uma moça Síria, que chegou ao Brasil com toda sua família, em 26 de dezembro de 2013, se não me engano. Não encontraram no aeroporto sequer uma pessoa que falasse outra língua além do português. Eles ficaram desesperados, tomaram dois taxis e vieram até Curitiba onde conseguiram, com dificuldade, encontrar uma moradia, sem fiador. No início do ano de 2014, essa moça foi até a UFPR buscar uma vaga na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Lá, encontrou um professor que teve a sensibilidade de dizer “Eu vou procurar o que temos na universidade e que talvez possamos fazer algo”. A CSVM /ACNUR recém havia sido instalada na UFPR e o Programa estava em fase de construção. Em virtude dessa demanda, fizemos uma reunião na Reitoria. “Bom, que resposta nós podemos dar? Temos que acolher essa estudante, que estava cursando Arquitetura na Síria, na Universidade de Aleppo que foi bombardeada”. Em seguida, foi realizada a matrícula da estudante no curso de Arquitetura, e o professor que a acolheu, atuou como seu tutor. Estavam delineadas as diretrizes institucionais para o acolhimento de refugiados e migrantes que, em maio daquele ano, passaram a constar de resolução específica para o aproveitamento de

vagas remanescentes, com direcionamento para este público. E assim fomos caminhando e cada vez que alguém bate à porta dizendo: “nós queremos fazer o vestibular!”, nós pensamos no vestibular; “nós queremos mais cursos de português ou de informática”, buscamos ampliar nossas vagas; “temos dificuldades em acompanhar os cursos”, pensamos em tutorias ou cursos preparatórios de sobrevivência no mundo universitário... Na verdade são respostas dentro das nossas possibilidades.

MVG: *Grata prof. Gediel não queria tomar mais seu tempo, mas o Sr. gostaria de acrescentar algo?*

JAG: Eu agradeço e nos colocamos aqui na Universidade Federal do Paraná, no nosso *Programa Políticas Migratórias e Universidade Brasileira*, a sua disposição para uma eventual construção de novos instrumentos de debate, difusão e formulação de propostas.

Músicas sugeridas para o programa: *Pajarillo Verde*, por Cecilia Todd; *Danzón do Simón Bolívar Youth Orchestra of Venezuela*, Gustavo Dudamel –*Album Fiesta*.

Margarita Victoria Gomez, 14 de setembro de 2018.

Políticas públicas e representação jurídica

Conversa com Charles P. Gomes

Charles P. Gomes é coordenador do CEDPIR (Centro de Estudos em Direito e Política de Imigração e Refúgio) da Fundação Casa de Rui Barbosa, do Rio de Janeiro: http://www.casaruibarbosa.gov.br/interna.php?ID_S=119&ID_M=2688;

A primeira questão que surge é saber acerca das potencialidades ou fragilidades de iniciar um trabalho com pessoas em situação de refúgio na Fundação Casa de Rui Barbosa, do Rio de Janeiro, que privilegia, de certa maneira, a Extensão, embora o ensino e a pesquisa sejam exigências e são realizadas para integrar a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVm).

MVG: *O que pode nos contar sobre a iniciativa de amparo legal?*

CH: Na CSVm/da Rui Barbosa, implementada em março de 2017, temos três frentes de ação no trabalho com refugiados: curso de verão intensivo sobre refúgio, destinado aos estudantes de pós graduação e alguns de final de graduação que trabalham com o tema refúgio. Então, fazemos a formação dessas pessoas, mas não somente eles, mas também aqueles que são defensores públicos e agentes políticos no estado de Rio de Janeiro, que trabalham com migração e refúgio, e também para pessoas do governo federal, que participa mais como palestrantes. E, para ONG, que trabalham na área.

MVG: *Qual é a principal frente de ação?*

CH: A nossa principal frente de ação é um Programa de Bolsas exclusivas para quem trabalha e pesquisa o tema do refúgio e da migração. Atualmente são 8 bolsas, e a principal frente de ação, que é o nosso diferencial, é uma clínica jurídica para orientar a pessoa em situação de refúgio e o migrante, e defender, proteger, oferecer representação legal a eles e em ações no âmbito da justiça federal, se houve uma decisão injusta em caso de negação de refúgio ou solicitação negada pela Polícia Federal. A maior parte das ações que temos é sobre decisões e a discricionariedade da Polícia Federal, e a documentação, em relação a regularização de migrantes e refugiados. Em um ano, já atendemos 200 casos. Acredito ser importante que as CSVm das universidades além de fazer um trabalho acadêmico possam fazer um trabalho destinado à própria população em situação de refúgio.

Então, é essa a intenção das ações que a gente está discutindo desde IX Seminário Nacional da Cátedra Sérgio Vieira de Mello - ACNUR e da III Conferência Latino-Americana sobre Refúgio, Migração e Apátrida (Curitiba, 12 a 14 de se-

tembro de 2018).

Nós fizemos uma minuta, uma Carta, de ações que ainda vamos fazer conjuntamente com ACNUR, já não só na área acadêmica, mas na área de políticas sociais, políticas públicas para proteção do migrante e do refugiado.

MVG: *As ações partem só da CSVN/Fundação Rui Barbosa ou têm parcerias com outras instituições do Rio, tipo Cáritas?*

CH: Não, a gente não trabalha com a Cáritas, a gente trabalha separado. A Cáritas presta assistência jurídica, ela não faz representação jurídica. Então, não questiona publicamente diante de tribunais federais as decisões que são tomadas em relação a solicitação de refúgio ou migrantes. É um trabalho distinto.

MVG: *Diante dessa situação, quais seriam os pilares para se abrir mais o trabalho de vocês e das universidades com refugiados e migrantes?*

CH: No nosso caso é um projeto de ação pública, não de extensão. Algumas universidades já tem escritórios modelos, que tendem a atender a população carente, auxiliando a DPU Defensoria Pública da União ou à Defensoria Pública, em casos de pessoas de baixa renda. A ideia é que esse plano de ação com escritório modelo para migrantes e refugiados seja implantado em outras universidades, como foi discutido aqui agora, onde se tem o curso de direito, sobretudo.

MVG: *Uma das ações pensadas no nosso projeto de pesquisa é propor uma CSVN virtual ou semipresencial, o que você acha?*

CH: Você se refere a uma página?

MVG: *Na realidade seria mais do que uma página, seria um espaço com o uso de uma plataforma de gestão e administração de cursos, de aprendizagem (LMS) com uso de código aberto, alguma coisa assim.*

CH: Nós discutimos a ideia de ter uma página com o Acnur, é uma ideia, ter um acesso virtual à informação sobre refugiado e migrante. E também não ficar restrito à página do Acnur, ser autônoma para trabalhar e ser alimentada com informações das diversas regiões do país e dos lugares onde eles podem ser acolhidos e obter ajuda. Na questão de direitos migratórios, de trabalho, emprego, acolhida, abrigos, cursos de língua. É uma boa iniciativa a de criar uma plataforma 'página' virtual, enviem nos o projeto. E, continuamos conversando.

CEPEDIR: <http://cedpir.rb.gov.br/>

Margarita Victoria Gomez, 13 de setembro de 2018.

Universidades conveniadas e Rede de universidades da ONU

Existem no mundo várias iniciativas de educação superior com migrantes e refugiados. No Brasil A Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSV) é, talvez, a mais representativa de essas iniciativas. Essa cátedra, conforme o site oficial <https://www.acnur.org/portugues/catedra-sergio-vieira-de-mello/universidades-conveniadas/> “é composta por 20 instituições de Ensino Superior espalhadas em nove estados e no Distrito Federal. Outras universidades já apresentaram planos de trabalho e estão em vias de concretizar a assinatura do convênio. As instituições com vínculo ativo são:”

Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB)

O CEDPIR (Centro de Estudos em Direito e Política de Imigração e Refúgio) da Fundação Casa de Rui Barbosa, no Rio de Janeiro, integrou a Cátedra Sérgio Vieira de Mello em março de 2017. As ações do CEDPIR para o tema do refúgio se concentram em três áreas: (1) núcleo de pesquisa, desenvolvendo trabalhos em forma de artigo, pareceres e livros sobre a temática do refúgio, (2) curso de verão intensivo para capacitação de pessoas que irão trabalhar na área, (3) assistência jurídica aos solicitantes de refúgio e refugiados com atendimento diário em dias úteis, das 9hs às 18hs. O CEDPIR-FCRB é coordenado pelo professor Charles P. Gomes.

Contatos do CEDPIR-FCRB:

Endereço: Rua São Clemente, 134 – Botafogo – Rio de Janeiro

Facebook: www.facebook.com/cedpirfcrb/?ref=aymt_homepage_panel

Email: direito@rb.gov.br

Telefone: (21) 3289-8613

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)

A Cátedra SVM da PUC-Rio realiza ações de ensino, pesquisa e extensão sobre o tema das migrações forçadas. São ofertados cursos de graduação e pós-graduação, envolvendo cinco departamentos (Relações Internacionais, Direito, Letras, Serviço Social e Psicologia). Os docentes estão envolvidos em pesquisas sobre elegibilidade, política migratória e de refúgio em perspectiva comparada, narrativa e questões de tradução, infância, refúgio e trauma. Organizamos diversos eventos e debates ao longo do ano, abertos e gratuitos, sobre questões de conjuntura e proteção a refugiados. Três áreas de atendimento são atualmente ofertadas aos migrantes e refugiados residentes no Rio de Janeiro: 1) Pré-Ves-

tibular Comunitário (com vagas reservadas para estudantes com esse perfil) e preparação para ENEM; 2) Atendimento e orientação jurídica, especialmente nas áreas empresarial e trabalhista e 3) Serviço de Psicologia Aplicada com atendimento psicológico e acompanhamento terapêutico. A PUC-Rio conta, ainda, com ambulatório da Escola Médica, oferecendo atendimento médico e exames a preços populares. A CSVN PUC-Rio divulga suas atividades no Facebook, através da página @Refugiando.

Contatos da CSVN-PUC-RJ:

Contato por email: catedrerefugio.pucRio@gmail.com

Carolina Moulin Aguiar cmoulin@puc-rio.br

Professora Adjunta, Instituto de Relações Internacionais – PUC Rio –
www.iri.puc-rio.br

Graduate Studies Coordinator, Instituto de Relações Internacionais – PUC Rio

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

A CSVN da PUC-SP existe desde 2004, mantendo contato com diversas entidades locais e universidades brasileiras e estrangeiras. Eventos foram realizados na PUC-SP, na FDU Lisboa e na Universidade Européia (Portugal). A CSVN-PUC-SP participou de reuniões da Confederação de Associações de Famílias em Portugal e junto ao Conselho Pontifício da Família no Vaticano. Além disso, está sendo elaborado um livro sobre Imigração, Refugiados e Igualdade dos Povos, com visão multidisciplinar das áreas do conhecimento, sendo convidadas várias personalidades, tendo recebido 143 artigos de 11 países, em cinco idiomas. A CSVN-PUC-SP é coordenada pelo professor Marco Antonio Marques da Silva (titular da Faculdade de Direito da PUC-SP, área de Processo Constitucional, Direitos Fundamentais e Dignidade Humana);

Contatos da CSVN-PUC-SP:

Email: mamsilva@pucsp.br / mmdsilva@tj-sp.jus.br / ezms@uol.com.br

Telefone: (11) 3209-8482

Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)

A CSVN da UNISANTOS, referência no tema refugiados na Baixada Santista, tem convênio com o ACNUR desde 2007. Em 2010 sediou o Primeiro Seminário Anual da Cátedra, e em 2017 o Oitavo Seminário (II Conferência Latino-americana) da CSVN, em que se comemoraram os 20 anos da Lei 9.474/97, os 50 anos do Protocolo de 1967 sobre refugiados e os 10 anos da CSVN da UniSantos. Desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão, sobretudo em Direito, Relações Internacionais e Saúde Coletiva, estimulando a reflexão, divulgando e sensibili-

zando sobre o tema dos refugiados. Oferece vestibular diferenciado para refugiados, e isenção integral de matrícula e mensalidade. Tem parcerias com ONGs de atendimento direto da população refugiada, realizando ainda campanhas de arrecadação para a causa dos refugiados. A CSVM-UNISANTOS é coordenada pela professora Denise Martin Coviello, tendo como vice-coordenadora a Profa. Liliana Lyra Jubilut.

Contatos da CSVM-UNISANTOS:

Email: csvm@unisantos.br e demartin@unisantos.br

Telefone: (13) 3205-5555

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

A CSVM foi instalada na UERJ em junho de 2017. Conta com o trabalho pioneiro de articulação inter- e multidisciplinar entre Faculdade de Educação, Instituto de Letras, Instituto de Medicina Social, Instituto de Nutrição, Instituto de Ciências Sociais, Faculdade de Direito e Departamento de Relações Internacionais, que juntos desenvolvem ações desde 2014 em torno do tema do refúgio, como atendimento de solicitantes de refúgio e refugiados por meio de projetos de extensão, abordagens da temática em pesquisas de ponta na pós-graduação e em disciplinas na graduação e pós-graduação. A CSVM-UERJ é coordenada pela professora Poliana Coeli Costa Arantes.

Contatos da CSVM-UERJ:

Email: polianacoeli@yahoo.com.br

Telefone: (21) 98015-9973

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A UEPB integra a CSVM desde 2014, por resolução do CONSUNI, sendo vinculada ao Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Deslocados Ambientais (NEPDA). Desde então, oferta disciplina sobre migração forçada e refugiados nos cursos de graduação e pós-graduação em Relações Internacionais, além de discutir a temática em diversas disciplinas, publicar artigos, realizar seminários e auxiliar, presencialmente ou não, solicitantes de refúgio, refugiados e outros migrantes forçados no processo de integração no Brasil. A CSVM-UEPB é coordenada pelas professoras Andrea Pacheco Pacífico e Thalita Melo.

Contatos da CSVM-UEPB:

Site: <http://sites.uepb.edu.br/nepda/>

Facebook: www.facebook.com/professoraandrea.pachecopacifico

E-mail: apacifico@ccbsa.uepb.edu.br e thalita.fmelo@gmail.com

Universidade Federal do ABC (UFABC)

Criada em 2014, a CSVM-UFABC atua com foco na integração local de refugiados sobretudo na região do ABC paulista. É composta por docentes permanentes [...] e docentes colaboradores. Na docência, oferta disciplinas específicas na graduação em Relações Internacionais e na Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais; na extensão, ministra curso de formação sobre migrações e refúgio, bem como curso de português para refugiados, solicitantes de refúgio e migrantes; na pesquisa, desenvolve projeto coletivo, além de projetos individuais de docentes e orientações de trabalhos de discentes em nível de graduação e pós-graduação. Desde 2018, a UFABC também oferece reserva de vagas para refugiados e solicitantes de refúgio nos cursos de graduação. A CSVM-UFABC se pauta por um regime de rotatividade entre docentes no exercício da coordenação pelo período de um ano.

A CSVM-UFABC é coordenada atualmente pelo professor José Blanes Sala (agosto de 2018 a agosto de 2019). Leia o relatório anual.

Contatos da CSVM-UFABC:

Sala da CSVM: Térreo, Bloco Delta, Campus São Bernardo, UFABC

Blog: <https://seminariocsvmufabc2016.wordpress.com>

Facebook: www.facebook.com/CSVMUFABC

E-mail: csvmufabc@gmail.com

Telefone: (11) 2320-6371

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

A UEPB integra a CSVM desde 2014, por resolução do CONSUNI, sendo vinculada ao A CSVM-UFES foi criada em 2015 com o objetivo de promover e difundir, em especial, o Direito Internacional dos Refugiados, bem como desenvolver atividades que incorporem a temática do refúgio na agenda acadêmica da instituição. Dentre as atividades, no âmbito de ensino, destacam-se as palestras e eventos realizados e a disciplina de Direito Internacional dos Refugiados e Migrantes. No âmbito da pesquisa, enfatiza-se a importância do grupo de pesquisa “Núcleo de Refugiados e Migrantes”, do “GETAI – Advocacia Internacional em Direitos Humanos” e do “Reconhecimento: Direitos Humanos e Afirmação (UNICEUB-UFES)”, além de pesquisas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Ufes. Sobre as atividades de extensão, foram promovidas “Ações de Apoio a Migrantes e Refugiados no ES”, instituiu-se o “Núcleo de Apoio e Assistência a alunos Estrangeiros na Ufes, Refugiados e Migrantes”, e o “curso básico de Língua Portuguesa”, oferecido gratuitamente. A CSVM-UFES é coorde-

nada pelas professoras Brunela Vieira de Vincenzi e Ethel Maciel.

Contatos da CSVN-UFES:

Site: www.ufes.br/cátedra-sérgio-vieira-de-mello-na-ufes

Facebook: www.facebook.com/CSVNUfes

E-mail: catedrasergiovieirademello@ufes.br e csvm@ufes.br

Universidade Federal Fluminense (UFF)

A UFF aderiu à CSVN em agosto de 2018. Está em implementação uma política institucional na área de migrações e refúgio por meio do ‘Programa de Acesso ao Ensino Superior de Refugiados, Solicitantes e Portadores de Visto Humanitário’ vinculado à Pró- Reitoria de Extensão, com a proposta de ampliar a temática no ensino, pesquisa e extensão, assim como sensibilizar as instâncias e grupos da Comunidade Acadêmica. Atua para a revalidação de diplomas de refugiados, para o ingresso de refugiados à universidade, oferece curso de português para refugiados e inserção nos cursos pré-vestibulares sociais, assim como assistência jurídica, serviço social e psicologia, além de capacitar funcionários públicos e gestores. A CSVN-UFF é coordenada pela Prof^a Ângela Vasconcelos, vice -coordenadora a Prof^a Clarissa Maria Beatriz Kowarski e colaboração do Prof^o Cesar Barreto.

Contatos:

Endereço: Rua Prof. Marcos Waldemar de Freitas Reis S/Nº, Campus do Gragoatá – Bloco E, sala 412 – Niterói/RJ

Email: avasconcelos@id.uff.br; clarissamariabeatriz@gmail.com; crbarr@gmail.com; csvmuff@gmail.com

Telefone: (21) 2629-2732; (21) 2629-2727; (21) 996240897

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Em setembro de 2013, a UFPR, firmou Termo de Parceria com o ACNUR, para a implementação da Cátedra Sérgio Vieira de Mello. Para dar cumprimento ao estabelecido nesse Termo, a CSVN na UFPR pôs em execução a partir de 2014 o Programa de Extensão e Pesquisa “Política Migratória e Universidade Brasileira”, com a finalidade de: desenvolver políticas de acolhimento e de inserção de refugiados e migrantes nos cursos de graduação e pós-graduação; revalidar diplomas estrangeiros; fortalecer a autonomia e a qualificação de refugiados, migrantes e apátridas e suas organizações, para a formulação de política migratória. A CSVN-UFPR é coordenada pelo professor José Antônio Peres Gediél e pela professora Bruna Ramos.

Contatos da CSVM-UFPR:

Endereço: Faculdade de Direito da UFPR, Praça Santos Andrade, 50, Centro, Curitiba

Facebook: www.facebook.com/projetohospitalidade

E-mail: jagediel@gmail.com; bruna.ruano@gmail.com

Telefones: (41) 3310-2688 / 3310-2750 / 3310-2719 / 3310-2760 / (41) 999-789-430

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

A UFGD está presente na CSVM por meio da Faculdade de Direito e Relações Internacionais, desenvolvendo a temática dos refugiados no ensino de graduação nos cursos da Faculdade de Direito e de Relações Internacionais (FADIR), assim como em diversas disciplinas no curso de Relações Internacionais. Na pós-graduação, o tema dos refugiados é abordado no novo Mestrado Fronteiras e Direitos Humanos, nas duas linhas de pesquisa do curso. A UFGD vem estabelecendo esforços para estabelecer um processo seletivo específico para migrantes, refugiados e portadores de visto humanitário, de modo a ocupar as vagas ociosas nos cursos de graduação e pós-graduação da universidade. A CSVM-UFGD é coordenada pelo professor Arthur Banzatto.

Contatos da CSVM-UFGD:

Facebook: www.facebook.com/direitodosrefugiados e www.facebook.com/groups/345602188900556/?ref=bookmarks

E-mail: arthurbanzatto@ufgd.edu.br

Telefone: (67) 3410-2475 (Mestrado Fronteiras e Direitos Humanos) e (67) 3410-2463 ou 3410-2462 (Faculdade de Direito e Relações Internacionais).

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

A CSVM da UFRGS atua nas áreas de ensino, pesquisa e extensão acerca do tema do refúgio e das migrações. Dentre eles se destacam: o IV Seminário Nacional da CSVM-UFRGS, realizado em 2014; a realização de projetos relacionados ao ensino da língua portuguesa; a publicação de material científico acerca do tema. Além disso, a CSVM trabalha em parceria com o Grupo de Assessoria Jurídica a Migrantes e Refugiados do SAJU/UFRGS (GAIRE) na realização de formações, oficinas, workshops sobre o tema do refúgio e no atendimento multidisciplinar direto a migrantes forçados e refugiados.

A CSVM-UFRGS é coordenada pelas professoras Roberta Camineiro Baggio (Faculdade de Direito) e Veronica Korber Gonçalves (Relações Internacionais/FCE).

Contatos da CSVN-UFRGS:

Facebook: www.facebook.com/lmsartoretto

E-mail: fcmorosini@gmail.com e laurams11@yahoo.com.br

Telefones: (51) 3308-3456 / 3308-3306

Universidade Federal de Roraima (UFRR)

A UFRR integrou a Cátedra Sérgio Vieira de Mello em maio de 2017. As ações da UFRR contemplam os eixos de ensino, pesquisa e extensão. No campo do Ensino, estão previstas e aprovadas as disciplinas de Direito Internacional para Refugiados e Direito Humanitário na graduação em Relações Internacionais e Direito Internacional dos Refugiados na Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras (PPGSOF). No campo da Pesquisa, a CSVN/UFRR coordenou ampla pesquisa sobre os imigrantes venezuelanos em Roraima (junto com o ObMigra e CNIg) e possui registrados dois projetos de pesquisa sobre refugiados em centros urbanos e refugiados e migração internacional para Roraima, além de possuir um Laboratório de Estudos Sobre Migrações, Refúgio e Apatridia (LAMIGRA). No campo da Extensão, a CSVN/UFRR presta auxílio a Rede Acolher da UFRR na capacitação de alunos, especialmente no tocante à assistência jurídica prestada por ações de extensão da UFRR. A CSVN/UFRR é coordenada pelo professor Gustavo da Frota Simões.

Contatos da CSVN/UFRR:

Endereço: Centro de Ciências Humanas – Campus Paricarana. Av. Ene Garcez, 2413 – Boa Vista/RR

Facebook: www.facebook.com/Lamigraufr-1940321226221661

Email: gustavo.simoese@ufr.br

Telefone: (95) 3621-3453

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

A CSVN da UFSC promove ações em três eixos: no ensino, com disciplinas e cursos sobre refúgio, direitos humanos e apatridia; na pesquisa, com a orientação de trabalhos e pesquisas em nível de graduação, mestrado e doutorado; e na extensão, com capacitações, eventos, produção de material didáticos e atendimento aos refugiados, apátridas e migrantes com visto humanitário, em parceria com a Pastoral do Migrante em Florianópolis. A CSVN-UFSC é coordenada pelas professoras: Profa. Dra. Karine de Souza Silva – Coordenadora da CSVN e do Eirenè – Projeto de Extensão Núcleo de Apoio a Imigrantes e Refugiados; Profa. Dra. Lucienne Martins Borges – Núcleo de Estudos sobre Psicologia, Mi-

grações e Culturas (NEMPSiC), Profa. Dra. Rosane Silveira – Projeto Português como Língua de Acolhimento (PLAM).

Contatos da CSVN-UFSC:

Site: <http://irene.ufsc.br/catedra-sergio-vieira-de-mello/>

Facebook: www.facebook.com/eireneufsc

E-mails: karine.silva@ufsc.br; eirene@contato.ufsc.br; lucienne.borges@ufsc.br; projetoplam@gmail.com; rosanesilveira@hotmail.com

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

A CSVN da UFSM foi implementada em 2015, sob iniciativa do Migraidh, Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão Direitos Humanos e Mobilidade Humana Internacional. No eixo do ensino, além da incorporação dos debates sobre imigração e refúgio em disciplinas correlatas, é oferecida pela CSVN a disciplina complementar de Mobilidade Humana e Direitos Humanos. Na pesquisa, as atividades centram-se no debate sobre o tema da imigração e refúgio e na análise de mecanismos institucionais que possam dar respostas aos desafios da imigração e refúgio. Já no âmbito da extensão, a CSVN desenvolve atividades de assessoria jurídica e orientações gerais aos imigrantes e refugiados, especialmente focadas no acesso à direitos. Além disso, ofertam-se aulas de língua portuguesa, bem como apoia-se na construção de atividades culturais de imigrantes e refugiados. Ademais, foi proposto o Programa de Acesso à Educação Técnica e Superior da UFSM para Refugiados e Imigrantes em Situação de Vulnerabilidade, com a possibilidade criação de vagas suplementares em todos os cursos do ensino técnico e superior da universidade, bem como facilitação na apresentação de documentos para que este público tenha acesso à educação. A CSVN-UFSM é coordenada pela professora Giuliana Redin.

Contatos da CSVN-UFSM:

Facebook: www.facebook.com/migraidh

E-mail: migraidh@gmail.com

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Desde 2009 a UFSCar tem estudantes refugiados, ingressos por meio de uma prova específica, sendo que a partir de 2015 passou a utilizar as notas obtidas no ENEM. Os estudantes refugiados têm acompanhamentos acadêmico e pedagógico, sendo que, no âmbito da pesquisa, a UFSCar conta com o Laboratório de Estudos Migratórios (LEM), vinculado ao Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPQ como ‘Antropologia das Migrações’, do Programa de Pós-Graduação em

Antropologia da UFSCar. No âmbito da extensão, a UFSCar oferece cursos de língua portuguesa para estrangeiros, além da divulgação do ingresso específico para pessoas em situação de refúgio nos cursos de graduação. A CSVM-UFSCar é coordenada pela professora Thaís Juliana Palomino.

Contatos da CSVM-UFSCar:

Facebook: www.facebook.com/acoesafirmativas.ufscar

E-mail: caape@ufscar.br / thaispalo@ufscar.br

Telefone: (16) 3351-9616

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

A CSVM-UNIFESP tem desenvolvido ações de acolhimento e capacitação, de modo a auxiliar na integração dos refugiados e solicitantes de refúgio à realidade sociocultural brasileira. Realiza atendimentos de saúde, cursos de português para refugiados, ações de divulgação e de formação de uma cultura acadêmica de acolhimento e esclarecimento em relação à temática do refúgio, dentro dos três pilares do ensino universitário (ensino, pesquisa e extensão). Além disso, estão em processo de elaboração e aprovação os projetos para a implementação das políticas institucionais relativas a abertura de vagas para refugiados e revalidação de diplomas. A CSVM-UNIFESP é coordenada pelo professor João Alberto Alves Amorim.

Contato da CSVM-UNIFESP:

E-mail: joao.amorim@unifesp.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

A CSCVM-UNISINOS existe desde 2011 e está vinculada à Escola de Humanidades, sendo que os cursos de Filosofia e de Relações Internacionais compartilham a sua coordenação. Além da criação de atividades acadêmicas, cursos, palestras, simpósios, seminários e da produção de monografias de graduação e especialização, dissertações de mestrado e teses centradas no tema da migração, refúgio e direitos humanos, a CSVM-UNISINOS mantém um Grupo de Estudos permanente sobre o tema e o LARI Migrações, ambos com encontros semanais. A CSVM-UNISINOS atua na proteção de refugiados e solicitantes de refúgio no Rio Grande do Sul, com destaque a sua participação mensal em reuniões do COMIRAT e a criação do Programa de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de RI e o Programa de Reassentamento Solidário ACNUR/ASAV.

A CSVM-UNISINOS é coordenada pelos professores Álvaro Augusto S. Paes Leme (RI), Gabriela Mezzanotti (RI), Inácio Helfer (Filosofia) e Nadia B. Menezes (RI).

Contatos da CSVM-UNISINOS:

Facebook: <https://www.facebook.com/C%C3%A1tedra-S%C3%A9rgio-Vieira-de-Mello-Unisinos-492449730873826/?fref=ts>

Email: helfer@unisinos.br; gmezzanotti.unisinos@gmail.com; aleme@unisinos.br; e nbmenezes@unisinos.br;

Telefone: (51) 3591-1122 ramal 3724

Universidade de Vila Velha (UVV)

Em 2004 foi criado na UVV o NUARES – Núcleo de apoio aos refugiados no Espírito Santo. Em 2005, teve início a UVV-CSV, com a proposta de promover e difundir o tema dos refugiados. Com isso, a UVV passou a atuar na temática do refúgio em seus três eixos: ensino, pesquisa e extensão universitária. Em 2010, sediou o II Seminário Nacional da CSV com o tema “Proteção e integração de refugiados nas Universidades: Conquistas e Perspectivas”. Em 2017 a UVV completa 13 anos dedicado ao trabalho com os refugiados. A CSV-UVV é coordenada pela professora Viviane Mozine e pelo professor Rafael Simões.

Contatos da CSV-UVV:

Facebook: www.facebook.com/Cátedra-Sérgio-Vieira-de-Mello-Nuares-UVV-106517253032043

E-mail: vmozine@uvv.br e rcshist@uvv.br

Telefone: (27) 3421-2138

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

A UNICAMP integrou a Cátedra Sérgio Vieira de Mello em setembro de 2017, incluindo parceria com a Prefeitura Municipal de Campinas – Departamento de Cidadania (Governo Municipal) e a Agência Metropolitana de Campinas (Governo Estadual). As ações da Cátedra são organizadas pelo Grupo de Trabalho e estão baseadas na ampliação de estudos e produção científica, na interlocução e parcerias com diferentes atores voltados para a temática do refúgio, em programa de bolsa para professor universitário com a condição de refúgio, no ensino do português, na capacitação de gestores públicos, na ampliação de ingresso e revalidação de diplomas, no apoio aos estudantes refugiados na universidade. O Grupo de Trabalho Cátedra Sérgio Vieira de Mello é coordenado pela professora Rosana Baeninger.

Contatos da CSVN-UNICAMP:

Endereço: Gabinete do Reitor, Cidade Universitária Zeferino Vaz, Campinas/SP

E-mail: catedrerefugiados@nepo.unicamp.br

Facebook: www.facebook.com/catedraunicamp

Telefone: (19) 3521-5898

Universidade de Brasília (UnB)

O ACNUR e a UnB firmaram o acordo de cooperação que institui a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVN) em novembro de 2017. De acordo com o plano de trabalho apresentado ao ACNUR, a universidade incluirá o tema do refúgio em disciplinas como “Práticas Jurídicas em Direitos Humanos” e “Saúde Mental em Saúde Coletiva” e no programa de pós-graduação em linguística aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET). [...]”

REDE DE UNIVERSIDADES DA ONU (UNAI)

<https://academicimpact.un.org/es/content/principios>

Trata-se de uma iniciativa da ONU que convida as universidades e instituições de educação superior brasileiras a participar da rede Impacto Acadêmico vinculada à Agenda 2030 das Nações Unidas. “A associação através do UNAI não está disponível para simulações do Sistema ONU (ModelUN, MUN), ONGs ou organizações sem fins lucrativos — para esses casos, as partes interessadas deverão acessar o Education Outreach (no caso de simulações do Sistema ONU) e DGC-NGO Relations (para Organizações Não Governamentais) para mais informações.

Outras informações: <https://nacoesunidas.org/onu-convida-universidades-brasileiras-a-participar-de-iniciativas-de-impacto-academico/>



RESULTADOS DA CSVM 2017-2018

Até agosto de 2018, 4 novas universidades integraram a CSVM:

- 1 Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)
- 2 Universidade de Brasília (UnB)
- 3 Universidade de Campinas (UNICAMP)
- 4 Universidade Federal Fluminense (UFF)

Além das 17 universidades já conveniadas:

- 1 Fundação Casa de Rui Barbosa
- 2 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC -SP)
- 3 Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)
- 4 Universidade de Vila Velha (UVV)
- 5 Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
- 6 Universidade Estadual da Paraíba (UEPE)
- 7 Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)
- 8 Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
- 9 Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
- 10 Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
- 11 Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
- 12 Universidade Federal do ABC (UFABC)
- 13 Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
- 14 Universidade Federal do Estado de São Paulo (UNIFESP)
- 15 Universidade Federal do Paraná (UFPR)
- 16 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
- 17 Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Legenda: ■ Junho/2016 - Julho/2017 ■ Agosto/2017 - Julho/2018

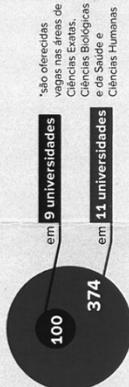
INGRESSO E REVALIDAÇÃO

Universidades com procedimentos de ingresso facilitado:

9 universidades ATÉ AGO/2017

11 universidades ATÉ JUNHO 2018

Vagas* oferecidas anualmente:



Nº aproximado de ingressos nas IES da CSVM



Revalidação de diplomas com apoio da ONG Compassiva**



Principais nacionalidades que obtiveram a revalidação de diplomas:



Principais cursos:



ENSINO

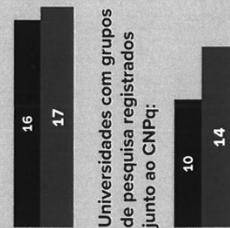
Universidades com disciplinas sobre o tema do refúgio:



Estudantes que cursaram disciplinas:

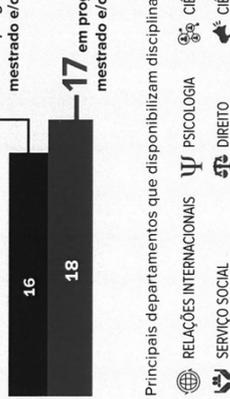


Universidades com grupos de pesquisa sobre refúgio:



PESQUISA

Universidades com grupos de pesquisa registrados junto ao CNPq:



Principais departamentos que disponibilizam disciplinas específicas sobre o tema do refúgio:



EXTENSÃO

SERVIÇOS DE SAÚDE

Número de Universidades que oferecem o serviço:



PROGRAMA DE APOIO A PERMANÊNCIA NO BRASIL**

Universidades que oferecem serviços de apoio à permanência no Brasil:



SAÚDE MENTAL E APOIO PSICOSSOCIAL

Número de Universidades que oferecem o serviço:



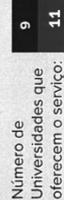
ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Universidades com cursos de português para refugiados e solicitantes de refúgio:



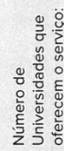
ASSESSORIA JURÍDICA

Número de Universidades que oferecem o serviço:

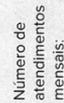


INTEGRAÇÃO LABORAL

Número de Universidades que oferecem o serviço:



Número de atendimentos mensais:



Número de atendimentos mensais:





“A educação é uma migração”

...rizoma é precisamente um caso de sistema aberto... Um sistema aberto é quando os conceitos são relacionados a circunstâncias e não mais a essências.

*Gilles Deleuze e Félix Guattari. Mil Platôs
(Capitalismo e Esquizofrenia) Vol. 1 Editora 34, (1995).*

Não há muitas revoluções no ensino...

Entrevista com Yoram Kalman

Com o propósito de conhecer e conceitualizar o que se entende por educação aberta em um contexto pedagógico universitário israelense conversamos com o Prof. Yoram Kalman da *Open University of Israel*.

Yoram Kalman (YK): Penso que na educação, o aberto, principalmente, refere-se ao acesso, pois, em muitos lugares é bloqueada a algumas pessoas. Elas não conseguem alcançá-la, por conta de dinheiro, por terem que passar em testes, por falta de tempo ou por deficiências físicas e mentais.

Para mim, a Educação aberta é quando as pessoas podem alcançá-la. Isso inclui, por vezes, que as pessoas pensam que seja de graça. Às vezes aberta significa que possa ser modificada, com *Open Source*, que se possa adaptar para suas próprias necessidades. Isso é importante, pois como educador posso, a partir de um curso que alguma outra pessoa esteja propondo, adaptá-lo às necessidades e cultura da população participante. Mas principalmente, abrir a Educação para pessoas que não podem acessá-la de outras formas. Embora as outras concepções sejam importantes, para mim o primordial é o acesso.

E isso é uma das coisas que fazemos na Universidade Aberta de Israel (*Open University of Israel* –OUI- <https://www.openu.ac.il/en/pages/default.aspx>). Quando você chega como estudante, não há requerimentos de entrada, para a primeira graduação, para o mestrado a pessoa deve ter graduação anterior, mas para um diploma de bacharel não há requerimentos, somente estudar e ter sucesso no primeiro, segundo curso, etc.

Financeiramente não é gratuita, a pessoa deve pagar, mas há uma bolsa do Estudo, subsidiada pelo Estado. E pelo que eu sei, qualquer pessoa que não possa arcar, receberá financiamento, uma bolsa para estudar. Então dinheiro não é, na prática, um problema para os alunos, apesar, claro, que se fosse totalmente gratuita, seria mais interessante.

Várias coisas são fechadas, por vezes, a educação é fechada porque é cara, porque custa muito dinheiro e é aberta somente se você pode arcar com o dinheiro. De outra maneira, é também fechada se você não têm o capital social. Sabemos de alunos cujos pais ou família não fizeram o ensino superior e de alunos, cujos pais ou família têm formação acadêmica, que estes têm mais chances de ter sucesso do que o que chamamos de alunos de primeira geração.

A educação é fechada, também, por conta de aspectos culturais. O ensino superior é relativamente orientado para o mundo ocidental, muitos deles são americanizados, o ensino é tendencioso, em inglês. Então, é por isso que de alguma

forma a educação é fechada. Mas aqui é um pouco difícil, pois às vezes você tem uma educação acadêmica para conectar-se melhor com países desenvolvidos. Quando você vem de um país desenvolvido, o ensino superior é algo que o mantém separado do resto do mundo, ou não? Eu não tenho uma boa resposta para isso, mas esse é um outro jeito de como a educação é fechada.

Há o *copyright*, que de alguma forma é um problema, que fecha a educação, mas creio que tenha a ver com a parte financeira. *Copyright* funciona se a pessoa paga por ele, então se torna aberto.

Creio que seja este um dos muitos motivos por que o ensino superior é fechado, mas também se poderia dizer que é fechado por ser conservador, o que parece preocupante, e é. Nós sabemos que o papel do Sistema de Ensino Nacional é normalmente fechar as coisas. Tem o papel social de colocar os alunos em uma certa estrutura específica, relativamente padronizada. Então isso é outro jeito de como o ensino superior, ou qualquer ensino, é fechado, mas novamente, é preciso alguma estrutura.

Eu não sou um especialista em pedagogia. Eu venho para o ensino superior com uma perspectiva mais organizacional das instituições de ensino.

Quando se fala em pedagogia, o mais importante, eu acho, são as pedagogias que envolvam mais os alunos. Algumas pedagogias acreditam que o conhecimento está com o professor e que o aluno está vazio, e o conhecimento é despejado na cabeça do aluno. Precisamos de abordagens pedagógicas que sejam mais abertas a colaborar com o aluno, à troca com alunos, que permitam trazê-los para o mesmo nível juntos, pois se trata não só de conhecimento, mas também de habilidade, deve haver interação.

A Academia sempre foi um recurso aberto. Costumamos pensar que o conhecimento 'aberto' surgiu com a internet. A Academia é o *ethos*, criando o conhecimento e compartilhando. Nós sabemos que há interesses comerciais, patentes, e não há muita abertura acontecendo. Quando você olha para os recursos de educação, livros, entre outros, há abertura porque não há dinheiro envolvido e, por vezes, não há muita atenção à qualidade, materiais, pessoas certas, e ao marketing. Mesmo que seja aberta, ainda é preciso fazer *marketing*, para que as pessoas possam encontra-la e usá-la.

Também, o design e a usabilidade quando são abertos, não são bem cuidadas, são feitas de forma voluntária, o que é um desafio e um problema com os recursos de educação aberta.

Aqui na Universidade Aberta nós tentamos abrir nossos materiais o quanto possível. Cerca de 100% dos nossos recursos, livros e cursos são abertos, open educational resources, você pode pegar de maneira *online*, livros e cursos.

Open Science (Ciência Aberta) é outra coisa, é sobre pesquisa, não ensino, mas pesquisa. Eu acho interessante, mas não vejo muito disso. Normalmente requer

muito investimento, de novo: infraestrutura, em divulgar e dar retorno para a comunidade. Acho animador e interessante, mas está só no começo.

Na Universidade Aberta nós usamos a plataforma aberta *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning)*, que tem licença GNU (*General Public License*) <www.moodle.org>. Mas, também, trabalhamos com outras plataformas, fazemos algum trabalho em Edex, que também é aberto.

Não utilizamos plataformas comerciais, primeiramente, pela ideologia, e também porque Israel é um país pequeno.¹

Nós precisamos de hebraico. Bem, não só hebraico, mas árabe. Por dez, quinze anos também trabalhamos em russo porque muitas pessoas mudaram da antiga União Soviética para Israel. Creio, que cerca de 15% de Israel é da antiga União Soviética, então sempre precisamos de russo e, claro, de inglês. Tudo acontece em várias línguas nas plataformas *online*. Temos MOOCs (*Massive Open Online Courses*), Cursos em Linha, Massivos e Abertos, em hebraico, e um dos MOOCs é em inglês e hebraico, em lugares separados.

Um dos maiores desafios para qualquer instituição educacional é chegar às pessoas para as quais a educação é mais difícil e de alguma forma fechada. Judeus-etíopes normalmente são alunos da primeira geração, talvez tenham muito poucos parentes que saibam do que se trata a educação acadêmica. Para muitos deles o hebreu já é uma segunda língua, e inglês uma terceira língua.

Na Universidade temos uma unidade especial que trabalha com comunidades etíopes, a fim de auxiliá-los com essas dificuldades. É um desafio importante, não é fácil. Creio que tenha a ver com o ethos aberto, pois, de novo, na universidade aberta nosso maior desafio não é ensinar um aluno que poderia ir a qualquer outra universidade, mas um aluno que não poderia frequentar outra universidade ou para quem isso é difícil.

E a comunidade etíope é uma dessas comunidades, e há muitas outras em Israel. Há a árabe - israelense, palestinos, pessoas do kibutz, que moram na periferia, não no centro, de outras cidades e vilas pequenas. Há alunos ultra-ortodoxos, que quando vão à escola, só têm estudos religiosos, têm matemática apenas em nível primário, e quando vem à universidade, não sabem nada de inglês, pouco de matemática e das habilidades acadêmicas... é um problema para todos. Para alguns grupos é ainda mais problemático.

Como um todo, a educação está lentamente se tornando mais aberta. Creio que o interessante não sejam lugares como os nossos, mas como universidades tradicionais estejam se tornando mais abertas. Ainda a maioria dos alunos estudam em

1 Também utilizam o software-aplicativo Zoom [Copyright ©2012-2018 Zoom Video Communications, Inc]. Quanto o aluno ingressa em uma reunião/aula virtual, ele vê você, e você o aluno. A diferença é o uso de vídeo interativo. Um professor com vinte e cinco alunos, ao mesmo tempo. É possível reiterar o vídeo, como preferir.

universidades tradicionais e nós podemos ser os revolucionários, não há muitas revoluções no ensino superior, podemos ser uma... O sucesso dessa revolução é quando universidades tradicionais se tornam mais abertas. Se você pensa em cem anos ou até cinquenta anos atrás o ensino superior era para um setor muito pequeno da população, 5 ou 10%. Os alunos mais inteligentes iam direto do ensino médio para a universidade, todos os outros arrumavam um emprego.

Nos últimos cem anos, especialmente depois da Segunda Guerra, o ensino superior se tornou obrigatório, principalmente no Ocidente, algo que todos deveriam ter. É um ethos completamente diferente do que era antes; e para ter sucesso, as universidades devem ser mais abertas. Pois, de novo, as universidades tradicionais não estão preocupadas com a abertura mas em selecionar, filtrar e escolher se você é ou não bom o suficiente, para receber ou não um certificado/diploma. Agora, imagine se a Educação primária fosse dessa forma: se você não é bom o suficiente para terminar a oitava série, vá para outro lugar! Há cem anos, claro que era dessa forma, se você fosse bom o suficiente, entrava, se não estava fora. Hoje, há um comprometimento de que toda criança deve terminar de oito a doze anos de educação básica, e isso é responsabilidade do Estado, não do aluno.

E essa filosofia está se voltando para a educação acadêmica. Há um sentimento de que na sociedade do conhecimento a centralidade não é o trabalho físico, mas o trabalho intelectual, há um senso de que um certificado de bacharel é o mínimo desejado, todos têm o direito a um.

A privatização do ensino superior em países desenvolvidos é um fenômeno global. Se você pensar nas dez universidades mais importantes, mesmo no Brasil, elas são públicas. Mas a questão é quanto dinheiro o governo pode dispor para dar educação superior para todos. Em países desenvolvidos, o mercado privado é muito pequeno, mas quando se olha para países do Leste Europeu ou Israel, a maior parte do ensino superior é financiado pelo Estado e não é tão caro.

Em muitos lugares a educação privada não é boa. Agora se você pergunta sobre educação aberta, aberta ela também não é necessariamente a solução, porque qualquer tipo de educação não é um processo automático.

Poucas pessoas podem estudar sozinhas, no fim das contas, necessita de um intenso capital humano, precisa de muitas pessoas. E pessoas custam dinheiro. Muitas vezes, educação aberta diz “se abrirmos, não precisamos de dinheiro”, e isso é um erro. Se eu já consigo estudar sozinho, com livros, com os MOOCs, e não preciso de uma Educação acadêmica, sou uma minoria, 5 ou 10%. Para a maioria das pessoas, os materiais não são suficientes, eles ainda precisam do professor, de mãos para ajudá-las, para motivá-las, para ajudar com muitas coisas para as quais você precisa de uma pessoa e não é possível fazer com tecnologia. Todas as vezes que tentamos descartar o professor e colocar em seu lugar a tecnologia, não funciona. Especialmente os alunos com desempenho

mais fraco, claro que os mais fortes podem estudar sozinhos, eles veem de boa situação econômica, de lares, background, eles não precisam disso. Mas a tecnologia vem para ajudar o desempenho dos mais fracos, dos mais pobres, mas para eles ela sozinha não ajuda. Então, na verdade, muito dinheiro é desperdiçado criando bons materiais abertos.

Todo mundo pode estudar? Não, para estudar se requer de um professor. Um aluno muito bom pode não precisar de professor, mas o mediano e os com desempenho fraco precisam. Acredito que é um erro pensar que com a criação de materiais abertos, de repente, todos serão educados. Nós precisamos de pessoas. O problema em países em desenvolvimento, primeiro, é que o governo tem menos dinheiro para subsidiar a educação e não há professores. Porque o problema é, como dizem, “o que veio primeiro o ovo ou a galinha?”. Hoje, você está indo para uma biblioteca, mas sabe tudo que tem na biblioteca?

Os materiais abertos são bons, mas assumir que podem substituir pessoas está dando errado, muito errado. E quando inventaram o rádio pensaram: “viram? agora podemos substituir os professores”. A tecnologia não é capaz de substituir um professor, é um desperdício de dinheiro. Mas, a tecnologia pode tornar um professor melhor? Sim. A educação aberta pode ser boa, mas a educação sempre requer de pessoas.

Na Universidade Aberta o salário do tutor ou professor é bom. Mas não é nada parecido com a dos Estados Unidos - EUA. Nos EUA, cada lugar paga diferente, em Israel as universidades públicas pagam aproximadamente a mesma quantia, e não importa se eu sou um professor de Administração ou de Línguas Antigas, é o mesmo salário.

Agora quando você pergunta sobre educação aberta, posso afirmar que o fato de ser aberta não é necessariamente a solução. E, o que você está planejando fazer com isso? Porque me disse que está analisando os dados no contexto de estudos culturais?

MVG: *Porque é nos Estudos Culturais que a pesquisa encontra certa abertura metodológica. Recorremos ao estudo da cultura material e imaterial que envolve o universo do diálogo e das entrevistas formativas com as pessoas inseridas em cada realidade. Podemos afirmar que é porque cada vez mais, as práticas educativas contemporâneas se desenvolvem em parcerias e além dos muros da universidade, com um público cada vez mais heterogêneo, outorgando características culturais e identidade próprias, novas cartografias são necessárias para mapear esse universo tão diversificado. É um desafio.*

Margarita Victoria Gomez, Raanana, *Open University of Israel*, jan.2017.

La educación a distancia en Venezuela, instrumento para la inclusión

Ramón Encontrela Mao

Dedicado a:

Félix Adam

*Fundador de los Estudios Universitarios Supervisados -
Universidad Central de Venezuela*

Miguel Casas Armengol

Rector Fundador de la Universidad Nacional Abierta

Introducción

Al hacer el balance del devenir histórico de una experiencia educativa relativamente reciente como es la educación superior a distancia en Venezuela (apenas 45 años), surgen una serie de interrogantes sobre cuáles fueron las motivaciones sociales, políticas y educativas que justificaron el surgimiento de esta modalidad, que alteraba las prácticas convencionales e introducía nuevas formas de organización y gestión de la educación superior. La ampliación de cobertura de la educación superior era uno de los fines esenciales, porque la masificación de la educación primaria y secundaria y las dinámicas migratorias, entre otros factores, tuvieron un impacto considerable en los procesos de demanda y oferta educativa.

La oferta de educación superior se había concentrado históricamente en las universidades autónomas. Estudiar una carrera universitaria implicaba, para la mayoría que residían en localidades sin centros de educación superior, unos costos difíciles de asumir. Parecía improbable además que las universidades autónomas iniciaran por iniciativa propia programas dirigidos a ampliar la cobertura para atender las necesidades que se estaban incrementando en las diversas regiones del país, como consecuencia del crecimiento poblacional. No se desarrollaron políticas de regionalización de la educación superior. Las instituciones universitarias, siempre con severas limitaciones presupuestarias, fueron creciendo progresivamente dentro de su ámbito de influencia al compás del incremento de la demanda estudiantil. En la primera década de la llamada *democracia representativa* la universidad experimentó un proceso de masificación sin precedentes, hasta llegar a un punto de quiebre que hizo inviable el continuo incremento de los presupuestos asignados al sector. Es en esta coyuntura donde surge con fuerza la idea de la educación a distancia.

La educación a distancia comportaba todo un reordenamiento de la labor académica, un cambio medular respecto de la educación convencional. Según Félix Adam (1977), uno de los mentores de la modalidad emergente, era necesario que se modificaran las actitudes de educadores y estudiantes; producir cambios en la administración universitaria, en el régimen de evaluación y en la estructura curricular. Para fundamentar sobre bases más sólidas este nuevo modo de hacer educación, que surgió como una praxis dirigida a atender necesidades educativas urgentes que no estaban siendo satisfechas por las vías convencionales, se necesitaba, según Adam (1977) trabajar imaginativa y creadoramente, a fin de responder al anhelo postergado de los jóvenes y adultos que deben incorporarse a las tareas de mejorar las condiciones de vida del pueblo venezolano.

Los procesos migratorios característicos de la sociedad venezolana, sobre todo a partir de la década de los 50, incidieron en la masificación de la educación en general y en consecuencia en el surgimiento de la educación a distancia. ¿Hasta qué punto fueron los migrantes beneficiarios de la ampliación de cobertura que propició el proyecto político de la llamada democracia representativa?

Ciertamente esta perspectiva de análisis no ha sido objeto de estudios específicos que permitan cuantificar y sobre todo cualificar el impacto de tales procesos migratorios en la educación. Pretendemos llamar la atención de los investigadores acerca de la importancia de conducir indagaciones en torno a esta temática, que puede arrojar luces que orienten el desarrollo de las políticas migratorias, más allá de la simple recepción del migrante, que lo integren en los procesos educativos.

La llegada de migrantes en el caso venezolano se produce principalmente como consecuencia de la diáspora que siguió a la II Guerra Mundial, la Guerra Civil española, las dictaduras militares latinoamericanas, los conflictos armados (principalmente Colombia), entre otros.

La institucionalización de la educación a distancia se produce durante la presidencia de Carlos Andrés Pérez (1974-1978), dentro del período que se conoce como democracia representativa (1958-1998). Venezuela vivía un momento de crecimiento demográfico, de expansión y de bonanza económica sin precedentes, hasta el punto que algunos analistas la caracterizan como la *Venezuela saudita*. El PIB era doce veces superior al de China y tres veces el de España.

A partir de 1950, cuando el mundo apenas despertaba de la pesadilla de la Segunda Guerra Mundial, Venezuela tenía uno de los ingresos per cápita más altos del mundo. El mejoramiento de las condiciones de salubridad expresado sobre todo en políticas como la lucha contra el paludismo; el flujo migratorio, aunado a la expansión económica que se genera como resultado de la creciente renta petrolera, crean todo un contexto favorable a la expansión de la educación.

En las décadas de los 50, 60 y 70 llegaron al país importantes contingentes

de inmigrantes procedentes, primero de Europa, principalmente de España, Italia y Portugal y en menor medida de otros países europeos y luego de Latinoamérica (Colombia, Ecuador, Perú), así como de Chile y Argentina.

Entre 1948 y 1961, los gobiernos tanto de Acción Democrática, de Pérez Jiménez y de la Junta Patriótica, dieron un impulso decisivo a la inmigración europea. En este lapso... se estima que el número total de inmigrantes ha podido llegar a unos 800.000. (VILORIA VERA, 2015, p. 3- 4)

Según Troconis (1986) políticas como la del *concreto armado*, durante la dictadura de Marcos Pérez Jiménez, dirigida a la construcción masiva de viviendas y vías de comunicación dio un fuerte impulso a la inmigración, igualmente los proyectos agrícolas que se desarrollaron en el marco del Nuevo Ideal Nacional. Venezuela era percibida como un país próspero, estable políticamente y, sobre todo, con seguridad personal.

La caída de la dictadura en 1958 inaugura el llamado período de la democracia representativa que asume la masificación de la educación inspirada en los principios del *estado docente* como centro y eje de la política educativa. La matrícula escolar se incrementa de manera vertiginosa en todos los niveles. El crecimiento matricular que se produce toca las puertas de las universidades de manera conflictiva a finales de los 60 y sobre todo a partir de los 70 y será la modalidad a distancia una de las respuestas que se instrumentaron para responder a las demandas sociales de mejor educación para todos.

La idea del desarrollo en Venezuela como imaginario de integración social y cultural, representada por las diversas variantes del discurso modernizador fue el sentido legitimador y orientador de la política y de las políticas durante la mayor parte del siglo XX. Si bien los proyectos modernizadores no lograron su objetivo, esto es: la modernidad a imagen y semejanza de los países centrales, lograron transformaciones sociales, culturales y económicas graduales e importantes de dimensiones seculares en el país. (CONTRERAS, 2004, p.111)

Para el modelo sociopolítico de la democracia representativa la educación era un instrumento de redención social y herramienta indispensable para el proceso de modernización del estado y del país.

A pesar de los limitados logros y los persistentes fracasos, existía la creencia generalizada de que el país había progresado paulatinamente hacia este objetivo a partir del restablecimiento de la democracia en 1958. La democracia representativa como forma de régimen del Estado; los partidos políticos como mediadores de la representación política; el Estado como promotor del proceso de desarrollo económico y distribuidor de la renta petrolera constituyen los perfiles generales del discurso modernizador en el país de ese entonces. El telos de que Venezuela avanzaba gradual pero sostenidamente hacia la modernidad se mantuvo hasta finales de la década de los ochenta. (CORONIL, 2002, p. 407).

Este es el telón de fondo que permite comprender el lugar que se le asigna a la educación a distancia.

En tiempos de revolución bolivariana el discurso sobre la educación a distancia cambia radicalmente, sin embargo, el cambio de discurso no termina de materializarse en acciones efectivas que consoliden la modalidad como parte de la política educativa. Las experiencias de educación a distancia que se reseñan en este trabajo sobreviven entre penurias presupuestarias y falta de insumos para la modernización de las tecnologías indispensables en este momento si se quiere transitar por los caminos de la innovación.

Los invitamos a acompañarnos en este recorrido que estamos reconstruyendo históricamente como aporte a la memoria del pasado reciente de una forma de hacer educación que ha dado grandes aportes y seguramente continuará haciéndolo en el futuro.

Apuntes para escribir una historia de la educación a distancia en Venezuela.

Escribir la historia de la EAD pareciera ser una tarea relativamente sencilla si tomamos en cuenta que es apenas en los años 40 del siglo pasado cuando comienzan a desarrollarse las primeras experiencias que pudiéramos asimilar a lo que en la actualidad conocemos como educación a distancia. No obstante, la relativa juventud de esta modalidad educativa no es óbice para ir registrando su devenir que ha sido muy intenso, pasando a convertirse en el centro de las expectativas de gobiernos e instituciones interesados en incrementar la oferta educativa para todos, en todo el territorio. Materializar la idea de una educación permanente pareciera que solamente es posible si recurrimos a este tipo de alternativa que puede estar donde se encuentren los individuos o grupos interesados y las comunidades necesitadas de más formación. En el caso venezolano, en la década de los 60 el Instituto Universitario de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IUMPM) pone en práctica un proyecto de profesionalización de los educadores de nivel primario y medio y el Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE) desarrolla un programa de enseñanza por correspondencia. Sin embargo, es en la década de los 70 cuando la educación a distancia hace su entrada triunfal en Venezuela como respuesta fundamentalmente a la gran demanda de educación universitaria que se produce durante dicha década. Masificación y presión por el cupo universitario parecieran ser las motivaciones esenciales para la creación de las experiencias más significativas, entre las que destacamos, sin criterio de inventario, los Estudios Universitarios Supervisados (EUS) de la Universidad Central de Venezuela y la Universidad Nacional Abierta (UNA).

Se produce igualmente el fenómeno de la creciente incorporación de los

adultos a la educación universitaria, en la búsqueda de credenciales y actualización de conocimientos, que les permita competir en un mercado laboral signado por crecientes cambios. Resulta evidente que serán entonces los sectores medios de la población los principales beneficiarios de esta expansión de la educación a distancia. Es conveniente destacar que los procesos migratorios contribuyeron significativamente a la conformación de una clase media profesional en Venezuela, en especial los inmigrantes europeos.

En la Universidad del Zulia (LUZ) (1981) EUS atiende siete mil (7.000) estudiantes (repitientes en su mayoría) y continúa así hasta 1983. A partir de esta fecha, comienza a ser un sistema voluntario, libremente elegido por el estudiante. En el resto de las facultades de LUZ se produjeron diversos intentos entre 1980 y 1986 dirigidos a resolver la masificación y la repitencia¹. En Derecho funciona la modalidad de EUS para alumnos repitientes y voluntarios que pertenezcan al primer año de la carrera. En la Escuela de Enfermería, se desarrolla el Proyecto de Profesionalización de los Recursos Humanos de Enfermería en Servicio (PROFENES). Es un programa conjunto docente-asistencial estructurado por educación a distancia y acreditación de aprendizaje por experiencia laboral.

La experiencia zuliana en educación a distancia ilustra, quizás mejor que ninguna otra, la variedad de aplicaciones y necesidades de formación que pueden ser atendidas mediante la educación a distancia. Hoy se ha creado el Sistema de Educación a Distancia de LUZ (SEDLUZ) que pretende articular todos los programas a distancia que ofrece la institución.

Los EUS en las diversas universidades se mantuvieron en su gran mayoría en un rol secundario dentro de la estructura de la universidad convencional. Iniciativas similares tuvieron una existencia efímera, algunos no sobrevivieron a la etapa de proyecto y otros naufragaron en el camino por razones de orden económico, político u organizativo. Estos proyectos contemplan por lo general el desarrollo de una fase experimental luego de la cual se realizarían los ajustes respectivos para extenderlo a otras áreas académicas.

Es conveniente señalar que la evaluación de estas experiencias no ha sido una práctica sistemática y sobre todo no ha servido de sustento a la toma de decisiones acerca de la conveniencia de su ampliación. En términos generales los EUS nacen en el seno de universidades con estructuras convencionales consolidadas que no sufren ninguna modificación sustantiva para dar cabida a las nuevas experiencias. Surgen con una precariedad organizativa, como especie de cuerpos extraños que nunca terminaron de ajustarse apropiadamente a las estructuras existentes. No existía obviamente el sustento normativo para su creación. La Ley de Universidades no hace mención de la educación a distancia.

¹ Universidad del Zulia. sed.luz.edu.ve/archivos/marco/proyecto.pdf

El clima político-ideológico de la época

La universidad venezolana había vivido recientemente el llamado proceso de Renovación Universitaria (1968-1969). Momento de una gran conflictividad que culmina con el allanamiento de la Universidad Central de Venezuela (UCV) y la designación de autoridades interinas. Son estas autoridades justamente las que impulsan la creación de los EUS, quizás en la búsqueda de respuestas al clima contestatario que caracterizó a los años precedentes, especialmente 1968 y 1969. Durante el decenio de los sesenta la UCV había sufrido cambios cualitativos y cuantitativos muy profundos, entre ellos el incremento explosivo de la matrícula estudiantil, del personal docente y administrativo.

Los presupuestos se incrementan considerablemente al calor de la bonanza petrolera. Todos estos fenómenos impulsados por la vigencia de la innovadora y modernizante Ley de Universidades de 1958, estimula la creación de nuevas facultades, escuelas y carreras y genera el caldo de cultivo necesario para justificar la creación de experiencias diferentes que den respuesta a la creciente masificación y permitan abaratar los costos.

Resulta sintomático que la comisión encargada por el Consejo Universitario interino recomendara iniciar con carácter experimental la aplicación de dicho sistema en los Cursos Básicos de Ingeniería, en la carrera de Administración, en Computación y en la Facultad de Humanidades, todos ellos programas agobiados por una demanda creciente imposible de satisfacer por las vías tradicionales. Se espera por lo tanto que los EUS contribuyan a abaratar costos y atender los crecientes contingentes estudiantiles.

Desentrañar las verdaderas motivaciones que justifican el desarrollo de la educación a distancia a comienzos de la década de los 70 no resulta una tarea sencilla. Hay obviamente unas motivaciones manifiestas que se expresan directamente en los documentos inaugurales de la EAD, pero seguramente existen unas motivaciones latentes que no afloran abiertamente en el discurso oficial y público de la época pero que en última instancia son posiblemente la verdadera motivación.

Quizás pueda ayudarnos a entender la eclosión de esta modalidad el recuento de las confrontaciones que se producen especialmente durante los años 1968 y 1969 que culminan con el allanamiento de la Universidad el 31 de octubre de 1969. Los estudiantes son los protagonistas fundamentales de todo este movimiento. Su actuación en este momento emula movimientos similares en Europa, principalmente en Francia y Alemania y en los propios Estados Unidos.

El mayo francés de 1968 tuvo hondas repercusiones a escala global, fue un año especialmente intenso en cuanto a protestas sociales en todo el mundo.

El prestigio de los intelectuales cercanos al marxismo, al existencialismo o al estructuralismo, era muy alto en las universidades² expresando la *revolución* del 68, y luego lo que se conocer como postmodernidad.

En Venezuela este movimiento tiene su propia identidad aunque obviamente compartía el espíritu que animaba a los movimientos estudiantiles europeos e incluso norteamericanos.

Algunas lecturas de la época nos permiten comprender el carácter de las demandas estudiantiles y el nerviosismo que generó en los estamentos oficiales. Uno de los principales ideólogos en el plano internacional era Herbert Marcuse. El Final de la Utopía es un texto breve de dicho autor que circuló extensamente en esa época. En el plano nacional J.R. Núñez Tenorio y Pedro Roa publican un texto donde desarrollan las ideas básicas de la Renovación Universitaria.

Estudios Universitarios Supervisados (UCV)

El Consejo Universitario de la UCV (Resolución 37- 2 de junio de 1972) aprueba la creación de los Estudios Universitarios Supervisados. Esta Resolución tiene como antecedentes el Informe de la Comisión a quien se encomendó:

...estudiar las posibilidades de implantar en la UCV nuevos sistemas de enseñanza que permitieran modernizar las estructuras académico-administrativas de dicha Universidad y ofrecer oportunidades educativas a sectores de la población que por diversas causas se veían imposibilitados de concurrir a los cursos regulares. (CONSEJO UNIVERSITARIO, 1972, p. 2)

Esta Comisión recomendó establecer dicho sistema, “puesto en práctica con éxito en todos los países desarrollados del mundo”. Las instituciones extranjeras que ejercieron una mayor influencia en la gestación de la educación de la educación a distancia en Venezuela, fueron la UNED de España y la Open University del Reino Unido. Diversas comisiones e individualidades mantuvieron desde el comienzo relaciones de intercambio principalmente con la UNED. Se designan los estudios con el nombre de Estudios Universitarios Supervisados, dando pre-

2 “Berkeley, California; Sorbona en París, London School of Economics, Inglaterra y la Universidad Libre de Berlín (Noam Chomsky, anarquismo y al trotskismo); Louis Althusser, Jean Paul Sartre, Simone de Beauvoir (Partido Comunista Francés, después se distanciaron); György Lukács y Lucien Goldmann (humanismo marxista); Escuela de Frankfurt (Marcuse, Adorno, Horkheimer, Habermas); historiadores marxistas británicos (E. P. Thompson, Eric J. Hobsbawm); Escuela de Annales en Francia (Braudel); Martin Heidegger, filósofo con un pasado polémico (cerca del nazismo); tríada de rumanos exiliados y divergentes: Cioran, Mircea Eliade y Eugène Ionesco (teatro del absurdo)...; psicoanálisis (Jacques Lacan, Erich Fromm); Jacques Derrida (deconstrucción); Michel Foucault ... (Cf.: Wikipedia, Movimientos sociales de 1968).

ferencia al ofrecimiento de materias que no sean eminentemente prácticas, a los estudiantes repitientes, a quienes por motivo de trabajo y salud no puedan asistir a los cursos regulares y a quienes se encuentren a distancia de los centros universitarios.

Como puede observarse en buena medida los EUS surgen con una orientación básicamente remedial o paliativa de la masificación y la repitencia y obviamente como oportunidad de estudio a quienes no tienen acceso al sistema por razones geográficas. La creación de centros regionales como Barcelona y Barquisimeto y, posteriormente, Ciudad Bolívar y Puerto Ayacucho, son claros indicios de la ampliación de cobertura que se quiere lograr por la vía de la incipiente educación a distancia. Finalmente en la UCV solamente llegan a cristalizar los EUS en la carrera de Educación, paradójicamente en contra de la opinión de la propia Escuela de Educación, que adversaba en forma militante el citado Proyecto.

La naciente educación a distancia surge pues en condiciones precarias. Se elaboró el proyecto de implantación de los EUS en la carrera de educación que fue aprobado por el Consejo Nacional de Universidades. Comenzando así una experiencia que se mantiene hasta nuestros días y que constituye la semilla fundamental del actual Sistema de Educación a Distancia de la UCV. En 1980 se produce la integración de los EUS a la Escuela de Educación con lo cual se cierra todo un ciclo de confrontación y desencuentro.

El Consejo Nacional de Universidades (CNU) (2 de febrero de 1973) aprobó la creación del Consejo de Estudios Universitarios Supervisados adscrito al Vicerrectorado Académico de la UCV y su respectivo Reglamento. El CNU había designado una Comisión encargada de analizar la Resolución 37 mediante la cual el CU de la UCV había creado los EUS. Esta Comisión sugiere que se cambie la denominación a Estudios Libres Universitarios Supervisados, cambio que nunca se produjo en el caso de la UCV pero si fue asumido por otras instituciones como la Universidad Simón Bolívar. Recomienda que se designe una comisión nacional que coordine y fije los lineamientos generales del sistema para armonizar los proyectos institucionales con los objetivos educativos nacionales.

Debería asimismo esta comisión coordinar la producción de programas y recursos, evaluar la ejecución de los programas, efectuar el seguimiento de los egresados y orientar a las instituciones que adopten el sistema.... Se recomienda a la UCV la creación de un departamentos técnico que se encargue de la formación del personal docente y administrativo necesario para el desarrollo del proyecto. Se encargaría asimismo este departamento de la preparación del material didáctico, recursos audiovisuales, sistemas de evaluación y del asesoramiento al Consejo de EUS y a las Facultades que lo soliciten. (CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES, 1973, p.6)

Todo el discurso en torno a los EUS está impregnado de expectativas relacionadas con la innovación en programas y recursos e incluso con la posibilidad de que por esta vía se revisen y actualicen los planes de estudio. Se reconoce que el desarrollo de la educación a distancia requiere de estructuras académicas diferentes a las previstas en la Ley de Universidades, sin embargo no se toma ninguna decisión al respecto.

La recomendación de crear un departamento técnico que coordine el proceso académico de los EUS en la UCV se materializó en el caso de la Escuela de Educación para coordinar el proceso de producción de las guías de estudio y las asesorías y evaluaciones presenciales. Se instaura así un nuevo modo de producción de la docencia universitaria que podemos denominar industrial donde pocos producen para muchos.

El departamento técnico docente cuenta con especialistas en el diseño didáctico de los cursos, evaluación y medios audiovisuales. A este equipo se integran los respectivos especialistas en contenido. Posteriormente en las labores de asesoría participan profesores contratados para esa función tanto en la sede central como en los centros regionales. Para llevar a cabo las labores de asesoría y evaluación, especialmente los fines de semana se desplazan a los centros locales profesores generando un gasto en viáticos y pasajes cuyo financiamiento ha sido históricamente un verdadero dolor de cabeza. Pronto se pudo constatar que la edición de los cursos y la partida de viáticos apenas podía ser financiada por los modestos ingresos que genera la modalidad por concepto de matrícula y créditos.

Los incrementos que se producen por estos conceptos han sido un punto de fricción permanente. El esperado autofinanciamiento nunca se produjo. Los especialistas en contenido son contratados para aportar su experticia en el área de conocimiento respectiva. Esta organización para producir los cursos era innovadora y trascendía el modelo tradicional de enseñanza universitaria basado en la clase magistral. Las áreas de bajo consenso donde predomina el pensamiento divergente como es el caso de las ciencias sociales, generaban una serie de inconvenientes por cuanto algunos docentes no compartían la visión plasmada en los cursos.

La citada comisión recomienda crear centros regionales de EUS mediante la colaboración de las universidades existentes o de otras instituciones de manera independiente. Este lineamiento no se aplicó en la práctica, sino que cada institución creó sus centros locales o regionales. Carreras como Educación fueron ofrecidas por diversas universidades. Es conveniente señalar que esta falta de articulación no solamente se produce en el caso de la educación a distancia, es una constante en la operación del sistema de educación universitaria el solapamiento y la duplicidad entre programas. Recomienda igualmente modificar la Ley de Universidades a fin de introducir innovaciones tendientes a dar enseñan-

za libre de escolaridad, por cierto una denominación que siempre cuestionamos porque la libre escolaridad es un concepto y una práctica que difiere considerablemente de la educación a distancia.

El proyecto de creación de la Universidad Nacional Abierta (UNA)

Las experiencias previas de educación a distancia son intentos parciales que no dieron para el momento los frutos esperados en términos de inclusión. Por ello se toma la decisión de asumir una política más agresiva en este campo creando una institución con presencia prácticamente en todo el territorio. Se crean centros locales en todas las capitales de los estados y unidades de apoyo, se estructura un currículo orientado a la formación en diversos campos profesionales y se genera todo un modo nuevo de producción de la docencia universitaria que produjo resultados de alta calidad.

Este conjunto de acciones viabilizan un nuevo escenario para el desarrollo de la educación universitaria en Venezuela que ejerció y continua ejerciendo un gran influjo, aunque como veremos en tiempos de revolución bolivariana surgen otros actores en el escenario y parecieran reconfigurarse muchas de las ideas inaugurales.

El surgimiento de la UNA se inscribe fundamentalmente en un proceso orientado a superar las insuficiencias del subsistema de educación superior para atender la demanda. Las universidades convencionales se muestran incapaces de atender la creciente demanda estudiantil. El déficit se convierte en un problema cada vez más difícil de manejar por cuanto los presupuestos están tocando máximos que la administración pública pareciera no estar dispuesta a asumir. El incremento de la población permite avizorar un agravamiento de la situación en los años venideros.

En el proyecto de creación de la UNA se hace un examen del contexto social venezolano. Se destacan en el análisis de este contexto los siguientes elementos básicos:

1. La economía venezolana con raíces agropecuarias y un relativo desarrollo industrial deriva sus bases económicas fundamentales del petróleo, circunstancia que determina su vulnerabilidad. El control de los precios del petróleo por parte del Estado como consecuencia de la reciente nacionalización se traduce en un aumento considerable de los ingresos fiscales. El petróleo representa más del 90% del impuesto sobre la renta.
2. Acelerado proceso de migración urbana. En 1976 más del 75% de la población vive en áreas urbanas. Elevada concentración de la población en

- áreas urbanas marginales.
3. Alta dependencia de tecnología importada y productos básicos y manufacturados
 4. Desequilibrio en la distribución social de la riqueza
 5. Durante el período 1960-1974 se observan mejoras en los indicadores de educación, salud y vivienda pero con un balance social negativo en términos de desnutrición, mortalidad infantil, analfabetismo y falta de acceso al sistema educativo.
 6. Alta tasa de desempleo y sub-empleo.
 7. Incremento vertiginoso de los gastos en educación en razón del incremento de la población estudiantil que casi se triplica entre 1971 y 1976.

El Proyecto de creación de la UNA aborda la problemática general de la educación y particularmente de la educación superior. Hay un claro cuestionamiento de una educación superior que ha estado dirigida básicamente a la elevación del nivel cultural y la profesionalización de pequeños sectores de la población, formadora de recursos humanos con escasa pertinencia para la transformación y el desarrollo, así como su desvinculación con la ciencia y la tecnología.

Desde la caída de la dictadura en 1958 hasta 1973:

...la educación estuvo dirigida básicamente por la premisa -no discutida-- de oportunidad generalizada de Educación Superior para todos los aspirantes. A partir de 1974 y debido, por una parte a la aceleración del proceso de inversión en grandes proyectos de desarrollo, y, por la otra, debido al aumento de los volúmenes de recursos destinados a este nivel educativo, la Educación Superior ha pasado a contemplar como problema central, la formación eficiente de recursos humanos necesarios para implementar las necesidades del país, al tiempo que se reflexiona sobre la conveniencia de integrar armónicamente la educación con una concepción explícita del desarrollo nacional... (Proyecto, 1975, p. 20)

Se propicia la creación de nuevas universidades, la ampliación matricular de las existentes y la creación de instituciones de educación superior de naturaleza diferente a las universidades tradicionales, con otras formas de organización administrativa y académica. Se pretende lograr con ello una mayor adecuación tanto de la formación como de la investigación a las necesidades reales del país atendiendo al criterio de pertinencia social.

La rápida expansión que experimenta la matrícula estudiantil y la gran diversificación institucional que se produce en este nivel, ponen en evidencia según los proyectistas, el “decidido interés de los gobiernos democráticos... hacia la

educación en general y en especial, la educación superior, lo cual se ha reflejado en considerables aumentos de los fondos públicos destinados a la educación del tercer nivel. (Cf.: Proyecto, p. 24)

El Proyecto retoma los principios de la llamada *Revolución Educativa* tal como fueron enunciados en el V Plan de la Nación:

- Educación para la democratización, que se expresa en el caso de la UNA como extensión geográfica y social de las posibilidades de atención de la demanda educativa.
- Educación para la innovación, por cuanto utilizará una moderna tecnología educacional orientada al desarrollo de una educación individualizada.
- Educación para el desarrollo autónomo al establecer programas para la formación de recursos humanos, para el desarrollo científico y tecnológico y la búsqueda de soluciones a los problemas nacionales.

El discurso fundacional de la educación universitaria a distancia en Venezuela no hace referencia a la *inclusión* como principio político y estratégico, no obstante, de la lectura de los proyectos de creación o implantación de la modalidad, básicamente del Proyecto de Implantación de los EUS y del Proyecto UNA fácilmente se colige que en ellos se propicia la democratización, la pertinencia social de la formación, la atención a las necesidades del país mediante la educación, la ampliación de oportunidades para el acceso, entre otros, todos principios claramente incluyentes. Sin embargo, cuando intentamos profundizar en los significados que se atribuyen hoy a la inclusión, acerca de los alcances del término y las formas en las cuales debe operar en prácticas educativas concretas, percibimos que no hay solamente un cambio de discurso sino un replanteamiento del sentido y razón de ser de la educación universitaria a distancia.

Generando una nueva narrativa en el marco del momento histórico actual

La inclusión de sectores tradicionalmente excluidos de la educación universitaria es el leitmotiv que justifica la creación de la mayoría de experiencias de educación a distancia en Venezuela y en general en Latinoamérica. Estas experiencias se gestan en instituciones de carácter público, bien sea como apéndices de instituciones existentes o como creación de nuevas instituciones.

No es una solución que se instrumente por iniciativa espontánea del estado sino que obedecen a crecientes presiones sociales por acceder a la educación universitaria, particularmente de sectores medios de la población, vinculados en el caso venezolano al crecimiento experimentado por el estado en sectores

como la educación y la administración de servicios.

Hoy, no son los estudiantes quienes presionan, es desde el propio estado donde se están generando iniciativas inclusivas. Para algunos populismo, puro y duro, para otros, redención social largamente esperada.

El crecimiento que experimenta el aparato estatal durante la década de los 70 como consecuencia de las políticas desarrollistas genera un incremento en los requerimientos de personal docente calificado y de profesionales para una administración pública que amplía progresivamente el área de servicios. ¿Cuáles son hoy las demandas?

En 2012, habiendo transcurrido más de 35 años desde que fueron creados programas de educación universitaria a distancia en Venezuela, la exposición de motivos de la Propuesta de Normativa Nacional para la Educación Universitaria a Distancia (pendiente de aprobación) señala, como parte de la reflexión crítica que adelanta el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU, 2012, s.p.):

es necesario reconocer el marco desde el cual se han emprendido proyectos de educación a distancia en Latinoamérica y en las IEU (Instituciones de Educación Universitaria) para entender las motivaciones políticas y económicas en las cuales se originó. se requiere generar una nueva narrativa en el marco del momento histórico social actual.

Según el Ministerio los procesos de innovación educativa en esta materia en Venezuela (MPPEU, 2012, s.p.):

tuvieron sus orígenes en los años 70, atendiendo a una política desarrollista con una visión centro periférica, bajo supuestos de economía de escala que garantizara la formación de profesionales que apliquen sus conocimientos a la orden de las demandas del Estado alineadas con una política de mercado global

Para el MPPEU (2012) no es casual que desde los años setenta, diversos organismos multilaterales financiaran proyectos, destinados a atender la crisis existente en el sector educativo y en donde la educación a distancia fue percibida como una alternativa instrumental de menor inversión para el estado, requerida para el desarrollo de la sociedad del siglo XX, adaptada a las condiciones sociales de la globalización. Por el contrario las IEU deben generar espacios para la formación y el desarrollo ciudadano, técnico y profesional, fundamentados en los principios del humanismo para la consolidación de una sociedad inclusiva y pluralista.

La normativa propuesta se estructura sobre la base del aprendizaje con pertinencia local, regional y nacional, centrado en el ser humano y opuesto a las visiones individualistas.

El MPPEU está obligado a generar lineamientos que permitan garantizar la calidad de la educación a distancia en consonancia con los objetivos y principios de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), la Ley Orgánica de Educación (LOE) y el Proyecto Nacional Simón Bolívar (PNSB) para alcanzar:

- a) el desarrollo de propuestas educativas pertinentes, innovadoras e inclusivas destinadas a la consolidación de un modelo de educación universitaria que conduzca a la liberación, al ejercicio del pensamiento crítico, al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y a la construcción colectiva de saberes utilizando diversas tecnologías.
- b) la inclusión de la población con dificultades personales, sociales y geográficas.
- c) la ampliación de las posibilidades de las instituciones de educación universitaria como instrumento de desarrollo integral del territorio, ofreciendo programas con pertinencia geográfica y social

Según Dámaso (2008), desde el punto de vista teórico subyace en los fundamentos de la educación a distancia, la relación dialéctica entre masificación y calidad de la formación, entendiendo la masificación como el incremento en términos absolutos de la matrícula universitaria. “Claramente la masificación es un fenómeno positivo y deseable... la aspiración de masificar es... un paso fundamental hacia su democratización..... es una necesidad imperiosa en un país con pretensiones de desarrollo con equidad y justicia social.” (DÁMASO, 2008, p. 85)

Efectivamente nadie puede poner en duda el reto que tenemos en Venezuela de seguir incrementando aún más la matrícula, pero es necesario hacerlo generando ofertas educativas de calidad y pertinencia donde los estudiantes puedan desarrollar mayores niveles de compromiso con una realidad social como la venezolana donde los niveles de pobreza extrema siguen estando en el orden del 7 al 11%. La pobreza extrema, se mide a partir de indicadores como número de niños entre 7 y 12 años que no asisten a la escuela, hacinamiento, vivienda inadecuada, sin acceso a agua potable y alta dependencia económica, entre otros. Se estima en 482.000, el número de hogares en esta situación. Venezuela es además un país joven donde la edad promedio es de 26 años. Estos rasgos poblacionales nos obligan a instrumentar políticas inclusivas en todas las áreas y especialmente en el sector educativo.

En Venezuela se han desarrollado en los últimos años una serie de programas educativos dirigidos a incorporar a la población excluida, entre ellos la Misión Robinson, en diversas fases: *Yo si puedo* (alfabetización), *Batalla por el sexto grado* (2003), *Círculos de trabajo y estudio* (2006) y *Robinson internacional* (2006) que realiza labores de alfabetización, educación integral, deportes, atención de estu-

diantes con discapacidad, mejoramiento de las condiciones de vida, entre otros, en países como Bolivia y Nicaragua.

No es previsible que estas misiones tengan un impacto directo en la educación universitaria en el corto plazo, como sí debe tenerlo la *Misión Ribas* que se dirige a quienes desean terminar sus estudios secundarios. Su objetivo es propiciar el acceso y participación en el sistema educativo “sin exclusión y de calidad”, que facilite su incorporación al aparato productivo y al sistema de educación universitaria.

Una de las críticas que se han formulado a esta Misión, es el uso casi exclusivo de cintas de video y el sesgo político de los contenidos, obviamente parcializados a favor de la tendencia política hoy dominante en Venezuela. Se han realizado ajustes que intentan superar algunas deficiencias organizativas, logísticas y de personal docente.

Ya en el ámbito de la educación universitaria propiamente dicha se desarrolla la Misión Sucre que organizacionalmente se vincula con diversas universidades del sector público y las llamadas Aldeas Universitarias, en aquellos lugares donde no hay oferta de educación universitaria. Atiende aspirantes sin posibilidad de acceso a la educación universitaria. La creación de la Universidad Bolivariana de Venezuela y el crecimiento vertiginoso que ha experimentado la matrícula de la Universidad Nacional de las Fuerzas Armadas (UNEFA) mediante el uso de la educación virtual y a distancia, evidencian el interés del gobierno venezolano en el desarrollo de políticas de inclusión por esta vía.

Las valoraciones que se realizan acerca de la calidad de estas ofertas educativas son por supuesto muy dispares dependiendo muchas veces de la filiación política de quien las hace, como no podría ser de otra manera en un clima de extrema polarización como el que se vive en Venezuela.

No se ha podido sancionar una normativa nacional que regule el desarrollo de la educación virtual y a distancia que permita verificar la calidad y pertinencia de las ofertas que se realizan en este campo, a pesar de los intentos que se han hecho al respecto. Esta ausencia de normativa determina la dificultad de hacer valoraciones suficientemente precisas y objetivas que permitan constatar la calidad y pertinencia de los programas. En ausencia de evaluaciones independientes queda un campo abierto a toda clase de anécdotas, rumores y leyendas.

Quedan algunos interrogantes que progresivamente deberán ir despejándose. Lo cierto es que instituciones como la UNA y los EUS han cumplido un importante papel incluyente en la educación universitaria.

La UNA cuenta con más de 49.000 egresados como Licenciados, Ingenieros y Técnicos Superiores; más de 1000 egresados en postgrado (especialistas y ma-

gister), con una matrícula de 45.000 estudiantes de pregrado y más de 800 de postgrado. En cuanto a infraestructura tiene 22 centros locales y 29 unidades de apoyo. Atiende estudiantes con discapacidad y personas privadas de libertad; más de 3.000 estudiantes realizan servicio comunitario a lo largo y ancho del país.

Creemos que la educación universitaria a distancia vive un momento de transición que necesariamente debe encauzarse hacia el logro de mayores niveles de inclusión. Quizás sea necesario encauzar muchas de las energías que hoy parecen perderse en la confrontación, hacia metas solidarias compartidas donde todos tengan espacio.

La perspectiva histórica seguramente nos puede permitir visualizar estos procesos con mayor serenidad y ponderación porque podemos tomar una cierta distancia del acontecer inmediato y visualizar estos procesos a un más largo plazo.

¿Y cómo estamos ahora?

Venezuela, ha sido históricamente un país receptor de inmigrantes, principalmente durante el siglo XX. Actualmente, el patrón migratorio ha cambiado drásticamente, motivado por la profunda crisis “..de deterioro institucional, recesión económica y descomposición social, situación que ha ido empeorando durante los últimos 17 años.” (CASTILLO y REGUANT, 2017, p.133)

Castillo y Reguant realizaron un estudio mediante la consulta en profundidad a inmigrantes venezolanos, que ofrecen su percepción respecto a cinco dimensiones: trayectoria migratoria, educación, formación y situación laboral, participación en redes, situación socioeconómica venezolana y expectativas de retorno. Los hallazgos principales remiten a la existencia de un grave deterioro de las condiciones de vida en Venezuela y la necesidad de un cambio profundo a nivel político, económico y social como condición necesaria para un posible retorno.

Hoy la irrupción de las tecnologías de información y comunicación (TIC) nos vuelve a retar replanteando muchos de los conceptos clave de la educación a distancia y lamentablemente no tenemos la posibilidad de actualizar la infraestructura tecnológica y garantizar la necesaria conectividad a lo largo y ancho del país. Se trata entonces de volver sobre la educación a distancia con una mirada diferente, desde la óptica de lo que sienten y piensan los propios actores del proceso.

La profunda crisis social, económica y política que vive actualmente Venezuela ha tenido lógicamente un fuerte impacto en el desarrollo de la educación a distancia. Se aprecian claros signos recesivos en áreas como la incorporación de las tecnologías de información y comunicación. La matrícula estudiantil ha disminuido y hemos podido constatar en la Secretaría de la Universidad Nacio-

nal Abierta que se han incrementado las solicitudes de documentación certificada con miras a la posibilidad de emigrar.

Bibliografía

ADAM, Félix. Andragogía. *Ciencia de la Educación de Adultos*. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Publicaciones de la Presidencia. 2da Edición. Caracas. Venezuela, 1977.

ALEJANDRO, Esteban. Quentin Skinner: *Significado y comprensión en la historia de las ideas*. 2007. [Skinner, Quentin. Significado y comprensión en la historia de las ideas. Prismas: revista de historia intelectual, n.4, 2000. p. 149-191.]

ANALÍTICA. *El aumento de la pobreza y el señor Eljuri*. 2014. Disponible en: <https://www.analitica.com/opinion/el-aumento-de-la-pobreza-y-el-senor-eljuri/>

APORREA. Hace 40 años Rafael Caldera cerró la UCV. *La fuente original de este documento es: Venezolana de Televisión* Disponible en: <https://www.aporrea.org/actualidad/n144756.html> <abr.2019.

APPLE, Michael. (2001) *Educational and Curricular Restructuring and the Neo-liberal and Neo-conservative Agendas: Interview with Michael Apple*. En: *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.1, pp. i-xxvi, Jan/Jun 2001 Disponible en: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/appleeng.pdf>

CASAS ARMENGOL, Miguel. *Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento [artículo en línea]*. 2005 Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC) (vol. 2, n.o2). UOC. Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/casas.pdf>

CASTILLO, Tomás; REGUANT, Mercedes. *Percepciones sobre la migración venezolana: causas, España como destino, expectativas de retorno*. *Migraciones*. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones, [S.I.], n. 41, p. 133-163, jun. 2017. Disponible en: <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/7898>

CONTRERAS, Miguel Angel. *Ciudadanía, estado y democracia en la era neoliberal: dilemas y desafíos para la sociedad venezolana*. En Daniel Mato (coord.). Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004. pp. 111-132

CORONIL, F. *El Estado mágico. Naturaleza, dinero y modernidad*. 2002. Disponible en: <https://epulahistoria.files.wordpress.com/2016/10/6-el-estado-mc3a-1gico-fernando-coronil.pdf>

COOKSON, P. S. (2002). *Acceso y equidad en la educación a distancia: investigación, desarrollo y criterios de calidad*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-cookson.html>

CHACÓN Y GONZÁLEZ, I. *Visión histórica y prospectiva de la educación a distancia en América Latina*. Universidad Nacional Abierta-UNESCO. Caracas, 1996.

DÁMASO, María T. *Dimensión personal en la formación integral*. En: Informe de Investigaciones Educativas. Vol. XXII, N. 1. Año 2008. Páginas 83-95.

DUART, Joseph M. *Aprender sin distancias Cátedra UNESCO-EAD*. 2000 Disponible en: http://www.uoc.es/web/esp/articles/josep_maria_duart.html

ELJURI. *Censo Nacional de Población y Vivienda 2011. 2013*. Disponible en: <http://www.ine.gov.ve/CENSO2011/>

ESCONTRELA, Ramón. (2003) *Bases para reconstruir el diseño en los sistemas de educación a distancia*. Docencia Universitaria. Volumen 1, N° 4. Disponible en: http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol4_n1_2003/5_art._2ramon_escontrela.pdf Recuperado en 07 de marzo de 2018.

ESCONTRELA, Ramón, & Stojanovic, Lily. (2004). *La integración de las TIC en la educación: Apuntes para un modelo pedagógico pertinente*. Revista de Pedagogía, 25(74), 481-502. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922004000300006&lng=es&tlng=es

ESCONTRELA, Ramón. *Materiales y medios didácticos en la educación a distancia. Docencia Universitaria*. Volumen 7, N°1. 2006. Disponible en:

http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol7_n1_2006/4_art._1_ramon_escontrela.pdf

ESCONTRELA, Ramón y Stojanovic,Lily (Compiladores). *El uso de las TIC en la Educación Superior. Mitos y realidades*. Ediciones especiales de la Dirección de Investigaciones y Postgrado. Universidad Nacional Abierta. Caracas, 2010.

FERNÁNDEZ HERES, Rafael. *Un hecho significativo*.. En:

Universidad Nacional Abierta. (2009) Educación a distancia en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela. - Caracas: Ediciones del Rectorado. Disponible en:

<http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/l35349a.pdf#page=611>

GARCÍA ARETIO, L. (*La educación a distancia: de la teoría a la práctica* . Barcelona: Ariel Educación. 2001.

HOLMBERG, B. *Educación a distancia: Situación y perspectivas*. Argentina: Kapelusz, 1985.

LEAL ORTIZ, Néstor *Aproximación fenomenológica a las razones por las cuales la población femenina desea ingresar a la UNA*. Informe de Investigaciones Educativas. Vol. XV, No. 1 y 2. 2001. Disponible en: <http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/IIE/article/download/127/118>

LEAL ORTIZ, Néstor *La soledad del estudiante a distancia de la Universidad Nacional Abierta. Informe de Investigaciones Educativas*. 2005. Disponible en: Vol. XIX, N° 1 En: <http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/IIE/article/view/82>

MINISTERIO del Poder Popular para la Educación Universitaria. (2012) Proyecto Nacional de Educación Universitaria a Distancia. *Propuesta de Normativa Nacional para la Educación Universitaria Distancia*. Caracas. 2012. Mimeografiado.

ROJAS, Reinaldo. *Historia de la Universidad en Venezuela*. 2000. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/21037/1/articulo2.pdf>

RODRÍGUEZ, Yanida (Compiladora) *Servicios de apoyo estudiantil en educación a distancia. Ediciones del Vicerrectorado Académico*. Caracas, 2015. <https://es.sli-deshare.net/edicionesviceacademicouna/libro-servicios-de-apoyo-estudiantil-en-educacin-a-distancia-55316363>

STOJANOVIC, L. *Bases teóricas de la educación a distancia. Informe de Investigaciones Educativas*. Universidad Nacional Abierta. Vol.III. Números 1 y 2. pp 11 a 45. (1994).

TROCONIS de Veracoechea, Ermila. *El Proceso de Inmigración en Venezuela*, Academia Nacional de la Historia. 1986. (Vol. 41).

UNIVERSIDAD Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Estudios Universitarios Supervisados. *Proyecto de Implantación de los EUS en la Licenciatura en Educación*. Caracas, 1973 Mimeografiado.

UNIVERSIDAD Nacional Abierta. Proyecto. Segunda Edición. Caracas.

Universidad Nacional Abierta. 1977 -2009. *Educación a distancia en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela*. - Caracas: Ediciones del Rectorado. Disponible en: <http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/l35349a.pdf#page=611>

VILORIA VERA, Enrique. *La inmigración en Venezuela*. 2015. Disponible en: <https://www.analitica.com/opinion/la-inmigracion-en-venezuela/>

Rádio MEC a serviço da educação no Brasil

Entrevista com Marlene Blois

Margarita (MVG): *Profa. Marlene Blois, a educação a distância no Brasil, especificamente com uso do rádio educativo, recebeu contribuições da Sra., em uma época em que o país estava iniciando essa experiência. A preocupação por preservar as experiências, não no sentido de repetir mas de achar elementos que nos mostrem caminhos a seguir ou detalhes para não repetir, nos remetem ao histórico da educação e à sua trajetória. Gostaríamos de conhecer da sua própria voz essa experiência. O que a Sra. nos pode contar sobre Marlene Blois?*

Marlene M. Blois (MB): Sou professora de Português-Literatura e de Tecnologias Educacionais. Trabalhei com alfabetização, dando treinamento a professores no Brasil. Sou autora, com outros professores, de cartilhas ou livros de alfabetização para crianças, com diferentes métodos de alfabetização. Num dos livros, aplicamos o *Método da Sentenciação*.

Esse Método exige professores muito qualificados para desenvolvê-lo em classes com um número pequeno de (18 a 20) alunos, o que foi considerado por alguns como próprio para uma escola ideal. A gente sonhava com isso na escola pública. Depois, eu, particularmente, percebi que muitos dos professores não estavam preparados para desenvolver tal trabalho, então a solução seria trabalhar o *Método da Palavração*. Ou seja, a **palavra** como o conjunto de sentido, pois a palavra detém um ou mais sentidos, não é algo abstrato para as crianças.

A criança conhece o objeto, por exemplo, **copo**, irá associá-lo ao vocábulo **copo**, o objeto é do seu cotidiano, portanto tem sentido concreto para ela. Isso se contrapunha, na época do lançamento da cartilha do Método da Palavração, ao Método Fonético, completamente inadequado para os professores que o iriam aplicar e questionado pelos estudiosos da Fonética da nossa língua. O professor, se não sabe Fonética, que é uma área, um campo difícil da língua portuguesa, não vai ter segurança nem conseguir criar atividades para as crianças. Além dessa questão, o **fonema** é um elemento totalmente abstrato, desprovido de sentido não só para as crianças. Alfabetizar continua sempre um problema sério nas escolas, só teremos sucesso se entregarmos esta tarefa a professores treinados e engajados na tarefa e com o apoio da família.

MVG: *Como foi pensada a alfabetização de adultos?*

MB: Quando eu fazia parte do grupo de professores que atuava nas produções do “Projeto Minerva”, na Rádio MEC, estou falando isso aqui porque quero chegar a esse ponto de reflexão sobre a alfabetização, no caso de adultos. Fomos

procurados por uma instituição oficial – a SUDHEVEA - que atuava no Acre, um Estado da Região Amazônica, que faz fronteira com o Peru e a Bolívia. Havia, e ainda há na região, o extrativismo da borracha e eles queriam modernizar a parte da coleta da borracha pelos seringueiros. Fomos procurados, porque precisavam de ajuda, lembrando que, na época, naquela área o meio de comunicação que chegava era só o rádio.

Os seringueiros se embrenhavam na floresta amazônica, durante a semana, atrás das seringueiras para “*sangrar*” seus troncos e dos sulcos escorrer o látex. A proposta educativa que precisavam desenvolver, necessariamente teria que utilizar o rádio, para atingir ao público alvo. Foi criado, então, o Projeto Seringueiros – o Projeto de Assistência Técnica aos Seringueiros da Amazônia por meio da Radio-difusão (Convênio SUDHEVEA-SRE/PMI-SUDAM-EMBRATER¹).

Eu parei para pensar e vi que, se para criança era preciso de algo concreto para começar o complexo trabalho de alfabetização, para o adulto não poderia ser diferente. Fonemas e sílabas isoladamente não significam coisa alguma. Então, fui para o Acre e me reuni com os futuros alunos desse curso. Perguntei a eles o que desejavam alcançar ao final do curso.

Vale destacar que eles tinham passado pelo Mobral, estavam alfabetizados, mas disseram que depois do curso, não mais estudaram, pouco se lembravam das aulas que tiveram. Queriam um curso que fosse feito para eles. Desejavam ao final do novo curso saber escrever uma carta. Eu fiquei intrigada, “*mas por que vocês querem aprender a escrever uma carta?*” Logo veio a resposta: “*Porque a gente aqui se comunica pelo rádio. Então, se quero mandar notícias para um irmão que vive distante em outro município, tenho que mandar uma carta para o rádio, o locutor lê a minha carta, conta o que está acontecendo aqui*”. Era pelo rádio que sabiam o que se passava no mundo, que enviavam recados aos amigos e parentes, principalmente quando estavam isolados na floresta. A carta, então, tinha um valor enorme para o grupo, como elemento de comunicação. Isso é comunicação aberta.

MVG: *Então, como foi realizada a proposta de alfabetização pelo rádio?*

MB: Pensei numa forma que retomasse o aprender o básico da própria língua, como se fosse uma nova alfabetização para eles, seria um trabalho pelo rádio de revisão da alfabetização, com o apoio de material impresso. Criamos, nos fascículos que acompanhavam o curso e eram distribuídos a todos os inscritos,

1 BLOIS, M. A trajetória de uma vida dedicada à educação a distância. In: Veinte visiones de la educación a distancia. Guadalajara, Mx.: UDGVirtual, 2012. p. 111-130 <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1874>

bolinhas coloridas, para que eles identificassem nas palavras trabalhadas, cada sílaba que a compunha, pela cor. Durante a semana eles estavam sozinhos, recebendo as “aulas” pelo radinho de pilha. Repara no que teve de acontecer.

Pelo rádio, eles recebiam as orientações, eram estimulados e visualizavam no material impresso, e a identificação no material impresso era pela cor. Foi o elemento que nos ocorreu, depois de discutir muito com o pessoal da editora que ganhou a concorrência para publicar o material. Até o final do curso, eles aprenderam a escrever a carta e aprenderam, com o pessoal da área que cuidava da estratificação da borracha, a atualizar o método de coleta, porque estavam perdendo muito da borracha que extraíam, pois parte do látex mofava.

MVG: *Essa alfabetização foi realizada com os homens, e com as mulheres?*

MB: Paralelamente foi desenvolvido um trabalho com as mulheres para melhorar a alimentação das crianças, a utilização dos produtos locais e cultivar uma horta. Ou seja, o projeto tinha três vertentes principais: para os seringueiros, a retomada do processo de alfabetização e a parte específica do tratamento do látex e, para as mulheres, a mudança de hábitos alimentares e aspectos de saúde voltados para a família. Foi fundamental, na realização das ações locais, o apoio do pessoal da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural -Emater.

MVG: *Quanto tempo durou esse curso?*

MB: Esse trabalho durou cerca de dois anos. Depois o curso foi repetido pelo rádio para outros grupos.

MVG: *Como se fazia a avaliação?*

MB: Presencialmente, com apoio do pessoal da Emater. Então, esse projeto foi ambicioso na proposta que tínhamos. Pretendíamos conhecer adultos de idades diferentes, pessoas que viviam em um ambiente completamente novo para nós, a floresta, e usar o meio –rádio- que tínhamos, ao que acoplamos o material impresso, e treinamos o pessoal técnico da Emater, que não eram professores. Mas, antes, fomos lá levantar o vocabulário usado pelos os futuros “alunos”, conhecer em que ambiente viviam, seus desejos e reais necessidades. O vocabulário usual do grupo seria o que seria empregado no processo de *real-fabetizar* essas pessoas.

O “Projeto Seringueiro”, conhecido por poucas pessoas, foi um marco, pois, nunca se tinha feito nada parecido nessa região. Eu dormi em casa de seringueiros, a gente ia de avião da Emater que parava dentro dos rios, com uma

dificuldade enorme. Isso nos anos 1980.

As dificuldades eram muitas, e a tecnologia disponível, o rádio. Pouco depois, já dispúnhamos de um satélite, para levar o rádio e não ter problema com o sol, com os problemas atmosféricos que interferiam nas transmissões na área. Isso foi um ganho positivo do regime militar, o sistema de comunicação que, além de ampliar o alcance das mensagens, tinha como “*subproduto*” servir como barreira para a transmissão de mensagens oriundas de fontes de esquerda, entende?

MVG: *Esse trabalho teve continuidade?*

MB: Esse não teve, mas contribuiu para deixar plantada bases da educação a distância, sua importância e viabilidade. Tivemos outros projetos nacionais muito importantes .

Quando o governo militar começou com o slogan *Um Brasil grande*, o Brasil grande que eles pretendiam esbarrava na falta de escolaridade do povo. Por isso criaram o Mobral, já que o índice de analfabetismo era muito alto. A oferta de vagas na educação superior era pequena, entre os anos 60/70.

É nos anos 70, que o governo começa a pensar fortemente em educação. Para se ter um Brasil que não fosse tão rural e começasse a ser industrial, onde encontrariam trabalhadores qualificados para atuar nesses novos espaços? Aí vem a primeira proposta de educação de massa, voltada para a base de tudo – a *alfabetização* – com o projeto Mobral (1967)² e, dando continuidade ao ensino fundamental, tempos depois, é criado o Projeto Minerva (1970), com o emprego do rádio.

MVG: *Em que consistia o Projeto Minerva?*

MB: O Minerva era a continuação do Mobral, que era oferecido presencialmente, nos criados polos, no Brasil inteiro, para a alfabetização de jovens e adultos. Para dar continuidade à proposta de educação voltada para o este segmento de público e com a penetração do rádio em todo país, naturalmente o meio teve toda a aceitação ao se pensar atingir tanta gente, num país de dimensões continentais como o Brasil. Isso se deu início dos anos 70, a televisão ainda estava começando.

O Mobral tinha uma capilaridade enorme, cobrindo o país. Começamos com a proposta para um público que saia do Mobral e estava exigindo escolaridade terminal de Ensino de Primeiro Grau –o fundamental- e todos os que já tinham passado pelas escolas públicas, mas que não tinham escolas para oferecer con-

² Paulo Freire foi exiliado em 1964 por usar um Método de alfabetização dialógico em uma das regiões mais pobres do Brasil.

tinuidade a seus estudos. Eles estudavam até a quinta série e aí paravam. O Projeto Minerva foi criado pelo governo com essa proposta- usar o rádio para atingir a um público que, na verdade, não se tinha a real dimensão nem a precisa localização.

Foi contratado, então, um grupo de professores para compor a “*equipe pedagógica*” do Projeto Minerva, para idealizar um curso e estruturar suas ações, em nível de Brasil. Não era coisa pequena o que tínhamos que fazer, não havia “modelo” a seguir com a mesma abrangência.

Não havia, é preciso deixar bem claro, interesse em venda de tecnologia (a tecnologia da época era a radiofônica), como se viu quando a *internet* chega com diferentes plataformas e vira uma festa. Estávamos saindo do zero tanto quanto a modelos, quanto à logística a empregar (pedagógica, de distribuição de conteúdos e de implantação da rede de alcance radiofônico). Éramos um grupo de idealizadores, contratados para criar isso, na Rádio Ministério da Educação (MEC) do Brasil. Alguns eram pedagogos, outros com formação específica, eu que sou formada em português e literatura.

MVG: *Qual foi o tipo de vínculo com o MEC dos profissionais da equipe?*

MB: Nós não éramos da equipe do MEC, fomos contratados com esta missão, como um grupo autônomo. A tarefa era: criar um curso de 5ª a 8ª série, para ser oferecido pelo rádio, para adolescentes e adultos, usando a estrutura da Rádio MEC-AM como centro produtor e gerador. Não havia formação específica para produção educativa usando o rádio. Nós éramos *curiosos*, tínhamos vontade de acertar e, se errar, consertar e fazer de novo.

A Rádio possuía seu grupo de profissionais radialistas – redatores, músicos, sonoplastas, técnicos em áudio, diretores de programa- alguns foram alocados ao Minerva, acrescidos de outros contratados. Para redigir os conteúdos do curso, foram contratados especialistas nas áreas de conhecimento (Matemática, História, Geografia, etc.). Nós queríamos que esses especialistas fossem respeitados e reconhecidos pelos seus pares nas matérias, a usando o mesmo processo da *Open University* (UK) na escolha dos conteudistas de seus cursos a distância, evitando qualquer futura crítica aos assuntos tratados nas aulas.

Os professores conteudistas contratados, em geral, não escreviam no nível de entendimento do público que se queria alcançar, então, eles escreviam e nós rescrevíamos junto com os roteiristas de rádio para, com uma linguagem simples, ser compreendido tanto pelos alunos da Amazônia, quanto pelos do Rio Grande do Sul. Porque o curso era um só, era unificado, não tínhamos como produzir para grupos específicos, pois o Brasil é imenso, nem havia dinheiro nem tempo.

MVG: *Qual era a dinâmica para vincular a formação com a realidade das pessoas?*

MB: Era nos radiopostos que a aproximação dos assuntos com cada realidade se dava, com um monitor presente, anteriormente treinado para a função.

Nessa época surgiram as rádios educativas e as rádios universitárias, e a equipe do governo encarregada da transmissão do curso criou repetidoras para vencer as barreiras locais.

Outra questão pensada no bojo do projeto foi a relativa à linearidade das transmissões pelo rádio e televisão, ou seja, o que se ouve/vê, não há como tornar a ouvir/ver, não retorna. Então, necessitávamos de material impresso para que o aluno guardasse com ele os assuntos tratados nas aulas radiofônicas, para que pudesse consultar quantas vezes fosse necessário.

Então era preciso outro grupo de especialistas, entendendo que um mesmo conteúdo fornecido pelos professores especialistas, além de transformado em *radioaulas*, também chegasse aos alunos na forma de fascículos impressos. Havia uma correspondência entre o que estava sendo ouvido via rádio com o que o aluno lia no material recebido. Para isso, tínhamos que montar um grande sistema de distribuição no Brasil. E esse grande sistema era de enorme complexidade, dada as peculiaridades das regiões que pretendíamos mobilizar no país para essa proposta realmente nova. Reafirmo que a nossa proposta não era vender tecnologia, estava exclusivamente focada na objetivo educativo do Minerva.

MVG: *Como foi utilizada a tecnologia para conseguir cobrir o Brasil?*

MB: O que o governo fez, para que o rádio chegasse aos radiopostos foi inédito para os padrões da época: atendia ao que estávamos criando, montando, na verdade para o que desenhamos como *arquitetura pedagógica e de comunicação* para cobrir o Brasil. Na nossa proposta, em cada radioposto deveria haver um aparelho de rádio a serviço da educação, não a serviço de outros interesses, como ser usado para fins políticos. Solicitamos um rádio cativo, fixado na AM da Rádio MEC ou sua retransmissora. Aquele rádio só servia para as aulas, senão ia entrar a rádio que o político local quisesse que os alunos ouvissem, não queríamos que se valessem de um sistema que estava custando caríssimo, que nos estava consumindo nem sei quantas horas por dia de trabalho, para que desviassem o seu destino e usassem para propaganda do que não iria ter controle.

MVG: *A Sra. tem ideia da cobertura e alcance do rádio, a quantas pessoas chegava?*

MB: Não se tinha esses dados de pesquisa, estima-se que 40% dos adultos, nessa época, eram analfabetos ou analfabetos funcionais. Queríamos sensibilizar

os que haviam passado pelo Mobral e os demais para continuar ou voltar a estudar. Gostaria de enfatizar a *engenharia* que tivemos de conceber e implantar, num país do tamanho do Brasil. Importante também era descentralizar as ações do projeto, não só para garantir a chegada do impresso ao aluno, como criar equipes locais voltadas e comprometidas com a educação a distância (EAD). Foi montada uma rede voltada para a EAD, e desse modo, o poder político iria se diluir. A gente trabalhava com censor ao nosso lado. Mas, se as ações do curso se espaliassem pelo Brasil, não teriam tantos censores para a missão.

Para isso, fizemos reuniões com o pessoal da Secretaria de Educação de cada estado, solicitando que nomeassem um representante do curso a distância, um coordenador estadual de EAD. Ainda nesta proposta de trabalhar em rede, havia representantes regionais e um por município, no caso de cidades grandes. Estava criada a primeira rede de EAD no país, atuando com empenho, que recebia visitas periódicas da equipe pedagógica central, para ajustes e sanar dificuldades. O controle, no caso, era de desempenho, na busca de melhorar e ajustar nossas ações como um todo.

MVG: *Qual foi a duração desse projeto?*

MB: Esse projeto durou dos anos 70 aos 80, quando acabou o regime militar. A ideia de muitos críticos era, me parece, que os militares tinham imposto um modelo centralizador, de fácil controle, mas no caso do Minerva, não foi bem isso, claro que eles tinham ingerência, mas até certo ponto. A equipe central tinha bastante liberdade de agir. Tivemos muitos resultados interessantes com o projeto de dar aos alunos terminalidade ao ensino fundamental. Depois foi a vez do ensino médio, e aí fizemos um curso via rádio para este público, porque os jovens e adultos estavam terminando o fundamental e queriam dar continuidade a seus estudos, inclusive muita gente sonhava e chegou à universidade.

Paralelamente, a televisão estava surgindo no país, e a EAD valeu-se do novo meio, que oferecia, além do áudio(do rádio), o visual. Além da TVE, localizada no Rio de Janeiro, a Fundação Roberto Marinho tinha uma proposta com esse fim, usando seu poderoso sistema Globo, começando o Telecurso de Primeiro Grau. A produção envolvendo os dois principais meios de comunicação – rádio e TV- ficou definido, com aporte financeiro do MEC. À equipe do Projeto Minerva, que detinha a expertise da produção de cursos via rádio, caberia a versão pelo rádio do novo curso, e à FRM, a versão televisiva e a produção do material impresso. Surgia aí a primeira parceria público-privado na educação.

MVG: *Como seria realizada a formação da equipe de trabalho?*

MB: Com a rede EAD já implantada com as Secretarias de Educação, nós fazíamos treinamento dos coordenadores nacionais, coordenadores regionais. Cada vez que lançávamos o curso novamente, voltávamos a treinar o pessoal local do Minerva, porque algumas vezes havia substituição de elementos, por transferência ou interesses políticos a toda hora. Eu e a equipe central viajamos o Brasil inteiro, especialmente para lugares afastados, onde estavam as pessoas que mais necessitavam e onde as oportunidades de estudo não existiam, para os jovens a partir dos 18 anos. Havia radioposto funcionando em igreja, centro espírita, quartel, escola local, galpão cedido por empresa, sempre à noite.

Creio que esse projeto só existiu porque o país vivia um momento especial, sob um governo forte, que apoiou todas as ações propostas pelo grupo. Foi colocado à disposição para transmissão do curso, horário específico em todas as rádios AM comerciais, sem ônus para o Projeto.

Após a transmissão do programa oficial do governo *A Voz do Brasil* (19:30 às 20h), entrava a programação do Minerva (30 minutos de segunda a sexta-feira). Todas as rádios entravam em cadeia nacional, potencialmente cobrindo quase a totalidade do país. E, logo que surgiu a fita-cassete, todos os radiopostos ganharam a coleção das aulas do curso, possibilitando ao aluno ouvir qualquer aula, quantos vezes quisesse. O radioposto já dispunha para consulta a coleção dos fascículos e obras básicas, como dicionário e atlas.

Você pode imaginar quais as condições para tramitar todo este material, até chegar a cada um dos milhares de radiopostos espalhados pelo país, se as condições de muitas estradas ainda hoje são precárias, imagine naquela época.

Na Amazônia e nos estados do centro-oeste, os rios eram os caminhos viáveis. Houve uma logística fantástica, que muitos pesquisadores, ao avaliar o Minerva, não consideraram, porque o avaliam aos olhos da realidade de hoje. Muito difícil. Havia o problema também do acesso à energia elétrica. Havia lugares que funcionavam com gerador, que só era ligado na hora da transmissão do curso, para iluminar o lugar e os alunos ouvirem a rádio. Depois era desligado, por economia e entrava o lampião a querosene. A avaliação do aluno era escrita e cada radioposto enviava a listagem para a coordenação, que reunia os resultados do município, que depois eram reunidos por região, estes globalizados por estado, até chegar à coordenação nacional, no Rio de Janeiro.

MVG: *É difícil de acreditar que durante o regime militar se fez educação democrática e horizontal...*

MB: Democrático nesse sentido, teve que ser vertical quanto à produção dos

materiais didáticos que compunham cada curso, porque não tinha como descentralizar. O que conseguimos fazer? Quando percebemos que a rádio educativa da Bahia e uma rádio de Rio Grande do Sul tinham montado núcleos de educação pelo rádio, liberamos para que eles usassem o horário gratuito com produções próprias, mesmo recebendo os materiais dos nossos cursos. Concretizava-se, assim, a descentralização real tão desejada e necessária.

Entre a equipe central e a que trabalhava para o Minerva nos estados e municípios, havia um sentimento comum de estar trabalhando para o bem de muitos, via educação, um sentimento de união muito bonito. Isso não acontecia só na chamada “*equipe pedagógica*”, mas também se via entre a turma da produção de rádio, locutores, atores, roteiristas, sonoplastas, eles vestiram a camisa, acreditavam no projeto.

Com a criação da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FUNTEVE) pelo MEC, vinculando seus veículos educativos num só órgão (Rádios MEC – AM, FM e OC, Rio de Janeiro e Brasília, a TVE- Rio e a recém absorvida na estrutura oficial do Ministério, a TVE do Maranhão), o Projeto seguiu. Posteriormente neste contexto, fui nomeada coordenadora geral de educação. Então, podíamos fazer produções que tivessem a vertente para rádio e a para televisão, sendo oferecidas às secretarias de educação do país.

MVG: *Como foi pensada a educação a distância para jovens e adultos?*

MB: Na educação a distância voltada para jovens e adultos, via rádio ou Tv, nós categorizamos três tipos de *recepção*:

- *a organizada* - os alunos frequentavam os radiopostos diariamente, onde ouviam as aulas, recebiam os fascículos, tendo controle de frequência, realizavam as atividades propostas, individualmente ou em grupo, inclusive as avaliações, sob a supervisão do monitor;
- *a controlada* - os alunos em geral iam aos radiopostos aos finais de semana ou em datas previamente acertadas com os monitores, com direito a todo o material impresso, mas que ouviam as aulas no trabalho ou em casa; podiam tornar a ouvir qualquer aula ali, onde eram também avaliados, com assistência do monitor;
- *a livre* - público aberto que acompanhava pelo rádio o curso e que não tínhamos controle, mas que contactava livremente a equipe local por carta ou telefone. Não tínhamos nenhum controle ou levantamento quantitativo sobre este grupo.

MVG: *Como era realizada a propagação do programa?*

MB: A veiculação de segunda a sexta feira era destinada aos cursos, aos sábados e domingos a produção era de caráter cultural, com uma linha de programas para atingir não só os alunos do Minerva, mas também o público aberto. A produção das séries culturais só foram regionalizadas, quando as rádios e TVs educativas e universitárias passaram a fazer parte de um sistema e apresentaram condições para assumirem a produção com certo nível de qualidade.

Foram criadas dois sistemas Nacionais de difusão Educativa: um com as tevês (SINTED) e outro com as rádios educativas (SINRED). A primeira produção foi a série *“Coisas da Província”* das rádios educativas. Em cada fim de semana uma rádio se incumbia de criar um programa abordando temas culturais, históricos, musicais de seu estado, que era veiculado por todas as demais. Conseguimos fazer funcionar uma rede de rádios educativas. Na minha pesquisa de mestrado sobre as rádios educativas no Brasil, detalho todo esse processo.

MVG: *A Sra. mencionou em algum momento Paulo Freire? O que pode nos dizer?*

MB: Quando estava na Rádio MEC, estive à frente de um programa voltado para assuntos da Educação, o *Educação em Debate*, em que se convidava profissionais e pesquisadores que estavam realizando projetos interessantes na área. Nesta ocasião, soube que Paulo Freire havia voltado ao país. Embora houvesse ainda um certo medo, uma censura velada, porque estávamos no início do processo de transição para a redemocratização, eu procurei o diretor com uma proposta: gravar um programa com Paulo Freire. Heitor Salles era o diretor da rádio, ele me autorizou, mas não me daria equipe por falta de recurso (teria que ir a São Paulo, onde residia Freire), mas me disse: *“Como você é amiga do diretor da Rádio Cultura, entenda-se com ele. Libero sua passagem.”*

A Cultura abriu um horário de estúdio para gravarmos na Rádio com Paulo Freire, mas o contato com o entrevistado ficaria sob minha responsabilidade. Localizei Paulo Freire e, pelo telefone, lhe expliquei o que queria fazer. Ele gostou da ideia e me perguntou: *“Como você conseguiu isso? Eu sou persona non grata”*. Respondi: *“Você pode achar que é persona non grata, mas o diretor da MEC autorizou e, se eu posso gravar com você, é porque já não é mais persona non grata, agora já é grata”*.

Negociamos a disponibilidade e os horários com a Rádio Cultura pelo telefone, o que não era de fácil naquela época, as chamadas interurbanas eram caras. Gravamos o programa em São Paulo, com a fita que levei do Rio, a editamos e o programa foi no ar em cadeia nacional. Enviei uma cópia para Paulo Freire.

Mas, no dia da gravação do *Educação em Debate*, antes de voltar de São Paulo para o Rio perguntei para o Paulo Freire, se ele aceitaria fazer uma série de rádio para ser transmitida em cadeia nacional, em todas as rádios do Brasil, com

o propósito de “desmistificar determinadas coisas que dizem por aí que você falou”. Ele aceitou. Lembrei a ele que a série seria reproduzida em fitas cassetes e se poderia facilmente mandar para o mundo inteiro, embora em português. Ele poderia fazer isso.

MVG: *Foram feitas as gravações, como?*

MB: Solicitei autorização ao diretor Heitor Salles, para produzir a série de programas. Ele autorizou, com a mesma condição: acertar o apoio da Rádio Cultura para as gravações e com Paulo Freire, que não podia vir ao Rio, para gravar os programas. Como se dizia que já não havia censura, iríamos colocar Paulo Freire no ar. Começamos as gravações, em 1985, nos estúdios da Rádio Cultura, realizando a maioria na casa de Paulo Freire, com o apoio dos técnicos da Cultura que para lá se deslocavam com o equipamento. Freire escolheu a música *Asa Branca*, de Luís Gonzaga, para prefixo da série. Fizemos 15 programas de meia hora e foi uma pena ter deixado os originais na Rádio, porque acabaram se perdendo.

Mas, a série consta do acervo histórico da MEC, disponível a pesquisadores. Universidades e rádios educativas de várias partes do mundo solicitaram cópia do material.

MVG: *Como continuam as suas outras atividades?*

MB: Como vice-presidenta do Consórcio Rede de Educação a Distância- CREAD para o Brasil, com Norma Ligia Carosio, que tinha o mesmo cargo no consórcio para o Cone Sul e que já tinha implantado a EAD para o meio rural, no Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), na Argentina, atuamos fortemente na região. Em um congresso na Costa Rica, propus a ela –lembrando que tinham acabado de criar o Mercosul- fazer um CREAD Mercosul. Realizamos catorze congressos, em rodízio pelos países que compunham o tratado, com sucesso total, com temáticas focadas na EAD.

Foi então que a Universidade Federal Fluminense-UFF me procurou, desejando a realizar um congresso MERCOSUL- EAD. Queriam, no evento, também, fazer uma homenagem a Paulo Freire. E sabendo que eu tinha feito a série com Paulo Freire, propuseram publicar o material constante nas gravações. Tentei localizar o jornalista da Rádio Cultura que havia participado de algumas gravações comigo, mas não estava mais na Cultura. Como não o achei, transcrevi todas as fitas e criei uma *nova* mídia, que foi publicada em formato impresso. A publicação (2005)³ e o congresso (2008) foram realizados pela UFF, em Niterói/RJ. A

3 www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1618/.../FPF_OPF_08_016.pdf
<23.03.2019>

presença e a homenagem a Paulo Freire foi de primeiro nível, contando com a presença do presidente do Instituto Paulo Freire, Moacir Gadotti.

A convite de diversas instituições, participei de eventos em vários países, como a Costa Rica, Chile, Argentina e Espanha.

MVG: *Como, a partir dessa experiência, pode-se falar de educação aberta?*

MB: Depois de trabalhar em rádio e TV, de criar essa proposta, a vida seguiu. E quando me aposentei pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), fui contratada por uma universidade privada do Rio, com um reitor muito jovem, para criar com ele uma universidade aberta, no Centro Universitário Carioca-Rio. Criamos um modelo de EAD, inicialmente com cursos abertos, não formais, com uma proposta realmente inovadora de educação aberta. O aluno entrava quando queria, o que dava muita mão de obra.

O custo era caro, porque tinha que pagar os tutores para estarem disponíveis e aplicarem as avaliações todo o tempo. Fui a convite à UOC (Universidade Aberta de Catalunha) para contar-lhes das dificuldades de um curso que não se prendia ao presencial, como era o modelo do sistema de universidade aberta que queríamos para o Brasil, com as possibilidades de interatividade que as novas tecnologias permitiam. Na ocasião ainda, o MEC não estava autorizando fazermos cursos de graduação totalmente a distância. Autorizavam que 20% da carga horária fosse a distância. Focamos também nossas ações na educação corporativa a distância, algo totalmente novo no país. Então focamos neste nicho, com total sucesso, nas universidades corporativas. Montamos a universidade aberta da Rede Globo, ajudamos a Petrobras a montar a sua universidade aberta.

MVG: *E que plataforma usavam?*

MB: A plataforma da própria universidade, pois não existiam ainda no mercado. Então, havia que pensar o que se queria fazer para depois solicitar aos técnicos que viabilizassem.

MVG: *Prof. Marlene, como ir além dessa educação engessada para conseguir uma educação aberta?*

MB: Precisamos de um tempo, valorizando que agora a juventude e as crianças não pertencem mais à geração de analfabetos tecnológicos, será muito fácil trazer as novas tecnologias para servirem a propostas educativas, como antes fizemos com o rádio e depois com a televisão. O nosso impasse está nos professores ainda, mas por pouco tempo creio. Os procedimentos já existem e são

lúdicos, precisam ser aproveitados para educação.

MVG: *Conseguiram pensar alguma proposta menos regrada?*

MB: Outro programa vitorioso foi a série “*Esporte para Todos*”, um nicho com o pessoal do esporte, porque eles são abertos a inovações e criamos aos domingos o Programa *Esporte para todos*, que eles faziam com regras adaptadas para todos- para cadeirantes, para velhos, para crianças , entre outros, na praia ou onde fosse, não importava. Todo mundo podia fazer esporte. Eles gravavam o material, e nos editávamos e produzíamos os programas, veiculados em rede nacional.

As matérias que compunham os programas vinham de todas as partes, uma produção “*de baixo para cima*”. Eles decidiam o que fazer, nós preparávamos o programa e orientávamos. Houve uma mobilização nacional de professores de Educação Física, profissionais de esporte, para uma nova visão da prática de atividades físicas, a democratização de suas ações. Foi lindo ver isso *in loco* pelo país!

MVG: *Como a Sra. pensa que se possa abrir a educação superior?*

MB: A educação superior, eu penso, deve ser oferecida de forma criativa , valendo-se dos recursos tecnológicos já de domínio dos jovens. A partir de pontos considerados fundamentais, definidos pela equipe de professores de cada curso, e de indicar caminhos de ampliação/diversificação para que os alunos naveguem por eles e por outros, pesquisem individualmente ou em grupo, numa troca criativa. O professor acompanha a caminhada, dando orientação e estimulando os que podem ir mais adiante e os que só podem ir até ali. Ou seja, há um mínimo, um piso, de que todos necessitam, mas não há teto limitador. A produção é compartilhada e se cria um texto único básico sobre cada item.

Na universidade aberta do Centro Universitário Carioca –UNIVIR, a ideia era que o aluno pudesse ir cursando um conjunto de disciplinas, se ele acrescentasse outro conjunto, alcançaria uma segunda graduação. O Centro Universitário Carioca, segue com este rumo. Ele pode ir ampliando seu conhecimento, criando caminhos.

Segundo Paulo Freire, só se vai ao que se tem interesse. A educação aberta hoje, deve ser realizada com bons professores e, mais do que se contar com uma boa base tecnológica, necessita-se de cabeças que pensem uma educação aberta para não engessar a dos alunos, que os tornem pessoas livres, pensantes, criativas e críticas. Pode se ter o presidente que tiver, se o professor trabalhar com essa base, deixa o aluno livre para ir onde ele pode ir e não nivelar todo mundo pelo menor.

MVG: *Conhece alguma experiência de educação aberta no mundo que considere bem sucedida?*

MB: A proposta da UOC em Barcelona, que conheci nas palavras do então reitor Dr. Gabriel Ferraté i Pascual (<https://www.uoc.edu/portal/en/universitat/organitzacio/galeria-rectors/gabriel-ferrate/index.html>) me deixou pensando, em um encontro entre ele e Paulo Freire. Iria ser uma oportunidade maravilhosa. Aquele homem pensava numa universidade mundial que não tivesse fronteira, que permitisse ao aluno escolher disciplinas que a instituição oferecesse, para organizar o seu calendário/tempo de atividades, em qualquer universidade do mundo.

É esse modelo que a gente tem que perseguir para a educação do futuro. Não vai ter mais isso de ano letivo. Os cursos de graduação têm que deixar de ter marcos temporais, o marco não é o tempo é o interesse do aluno.

A proposta de cada curso deve apresentar seus grandes pilares de conhecimento fundamental, do que aluno tem que aprender no curso para ele ser um profissional X ou Y e com o básico que ele tem que saber para ser um bom médico, um bom engenheiro. Agora, o limite para onde vai cada aluno, é cada um que vai estabelecer. E para ter uma proposta de educação aberta assim, eu não posso ter um professor que não pense assim, que não acolha a proposta e pense grande para pensar algo novo.

Mas se quer uma educação aberta de qualidade e inovadora, é preciso investimento, porque não é barata. É preciso sempre entender, como Paulo Freire, “nada é, tudo está sendo”, portanto sem modelos rígidos.

MVG: *Prof. Marlene, agradeço pelo tempo dedicado e por compartilhar a sua experiência conosco.*

MB: O que você quiser, se precisar que vá conversar, trocar ideias com os estudantes, eu vou, estou à disposição. Obrigada.

Margarita Victoria Gomez, Rio de Janeiro, em 15 de março de 2019.

Nota: A entrevista não foi gravada para o Programa MigraEducas.

Indira Gandhi National Open University - IGNOU, INDIA

Entrevista com P.R.Ramanujam

Algo sobre mim? ...Eu sou o Prof. P. R. Ramanujam, tenho um doutorado em Literatura Inglesa do Instituto Central de Inglês e Línguas Estrangeiras (CIEFL), agora renomeado como *English and Foreign Languages University* (EFLU), Hyderabad, na Índia. Ingressei na *Indira Gandhi National Open University* - (IGNOU) (Universidade Nacional Aberta Indira Gandhi) em 1986 como Professor Assistente de Educação a Distância. Entrei como um jovem conferencista e me tornei Professor Associado em 1991 e Professor de Educação a Distância em 1997. Posteriormente ocupei o cargo de Diretor de Capacitação do Pessoal do Instituto de Pesquisa em Educação a Distância (STRIDE), por duas vezes, e também fui Diretor do Consorcio Interuniversitário - *Inter University Consortium IUC*- para a educação tecnológica flexível, estabeleci o Laboratório multimídia na universidade e o Centro de Pesquisa e Capacitação em Língua de Sinais indianas (ISLRTC) em diferentes épocas entre 2000 e 2013. Servi como Vice-Reitor e pró-vice Reitor no período de 2010-2011. Ou seja, acredito que contribui para o desenvolvimento acadêmico, administrativo do campus da IGNOU em todos os seus aspectos por mais de 30 anos.

Depois de completar esse trabalho, voltei à minha posição original de professor de Educação a Distância. Ofereci conferências internacionais e publiquei seis livros como único autor e por volta de 75 artigos científicos que lidam com vários aspectos da Educação a Distância: Inovações, envolvimento cultural, formação de pessoal, pesquisa sistêmica, desenvolvimento de currículos e cursos, governança e administração. Também escrevi um romance e diálogos escritos em inglês para um telefilme sobre o ex-presidente da Índia, Dr. A. P. J. Abdul Kalam. Viajei por cerca de 50 países. Nunca estive na América do Sul, mas nos outros quatro continentes, e conheço vários idiomas: Tamil, Inglês, Russo, Telugu e Hindi.

Como você sabe, a educação por correspondência começou na Índia, na Universidade de Délhi, em 1962. Depois de trinta anos, por causa da decadência da Educação por Correspondência, a Índia decidiu partir para o sistema Open University (Universidade aberta), largamente inspirado na/pela Universidade Aberta do Reino Unido e também por causa da experiência adquirida na União Soviética com o uso da multimídia na educação.

Por volta de 1974 começou-se a falar da Universidade Nacional Aberta, mas ela só aconteceu após dez anos. Enquanto isso, em 1962, no sul da Índia, a primeira universidade aberta foi criada. Mas era uma universidade aberta estadual/provincial que supria as necessidades das pessoas daquele estado. Esse aspecto foi esquecido agora, como em Andhra e Trenara.

Depois de três anos, o Parlamento Indiano, por meio de um ato do Parlamento, estabeleceu a Universidade Nacional Aberta Indira Gandhi, mas ou menos um ano depois de Indira Gandhi ter sido assassinada. E seu filho Ravi Gandhi era Primeiro Ministro, como você pode ver na placa neste prédio.

Agora, o propósito de criar a *National Open University* - Universidade Nacional Aberta- tinha duas frentes: conseguir oferecer educação em todas as áreas, com uso de tecnologia multimídia, visando a democratização da educação superior e permitir o acesso de pessoas que não tinham condições de outra maneira. Então, a tentativa era deselitizar e democratizar a educação superior, que só estava disponível para cerca de 4% da elite da população da Índia. Isto é, dos 22 a 30 anos. E a democratização, nesse caso, significaria que pessoas de qualquer idade, de qualquer região da Índia, poderiam se tornar estudantes da Universidade Nacional Aberta Indira Gandhi. E também tinha o mercado internacional, porque queríamos espalhar essa educação para países mais pobres, em particular na Ásia e na África com um custo acessível.

Começamos com o programa de dois diplomas em 1987, como programas pilotos, mas em 1989, começamos a abrir cursos nas humanidades, na ciências sociais, na administração, inclusive em Ciências, Engenharia e outras.

A universidade central era responsável por capacitar os professores da O.U. O pessoal acadêmico, o pessoal administrativos e de suporte para entender e dar conta do sistema da O.U. migraram para a unidade central. Isso era chamado de Divisão da Área a distância. Mais tarde tornou-se o Instituto de Capacitação de Pessoal e Pesquisa, almejando ser uma unidade autônoma. Eu não entrarei em detalhes sobre essa parte de autonomia, porque há muitos problemas, mas vou tratar dos efeitos do funcionamento na Instituição. A contribuição dessa unidade era planejar dois programas de desenvolvimento de pessoal: Diploma em Educação a Distância, que depois virou Diploma de pós-graduação, e Mestrado em Educação a Distância, incluindo dez cursos. E os dois eram considerados numero 1 no mundo.

Somente depois que nos começamos, em 1995, a British O.U. começou lá um programa em educação a distância. Nós começamos em 1987. Em 1993 já tínhamos o programa estabelecido. Então, o *Commonwealth* estabeleceu um acordo de planejamento comum com IGNOU.

Somos 400 parceiros em 43 países, muitos deles da região do Caribe. Na IGNOU, começamos com 4.300, agora somos em torno de 3 milhões de alunos oficialmente inscritos. E os cursos são programas recordistas. Em 2011, eram 511 programas. Agora são 228, por vários motivos internos. Nós temos 65 centros regionais e 3500 centros de estudos. Temos 350 professores, professores assistentes, e quase a mesma quantidade em outros cargos, mais 300. Então temos 650 professores e palestrantes. Temos outros 2.000 funcionários adminis-

trativos. E o mais importante é que temos 21 disciplinas no momento e temos outras unidades, como o centro de gravação, de projeção, centros multimídias, de capacitação de pessoal, instituto de pesquisa, e consórcios universitários. Então temos por volta de 10 ou 15 centros acadêmicos –centros, institutos, células, divisões, divisões internacionais etc. E temos centros de serviços. A divisão de redes de serviços, é uma das maiores unidades. Eles usam quase 40% do orçamento da universidade, pois lidam com os centros regionais, este numero é dividido em 3.500 centros de estudos, é um estabelecimento enorme.

A contribuição do IGNOU foram os matérias de autoaprendizagem em um formato inovador, impresso e multimídia, esta é a contribuição mais importante. Fora o currículo inovador. Se você olha para os programas da IGNOU, vai ver que mais de 70% são novos. Não estão disponíveis em outras universidades da Índia. Isso inclui estudos românticos, desenvolvimento infantil, desenvolvimento rural, estudo de pessoas com necessidades especiais, todos os campos de atividades, que não são vistos em centros universitários típicos na Índia. A Índia tem aproximadamente 780 universidades, incluindo as universidades privadas, e as universidades públicas são mais de 400. Entre todas elas, o IGNOU se destacou com programas únicos. Você tem cursos de governança local, desenvolvimento infantil, saúde rural, saúde comunitária, só para falar de algumas áreas ...

MVG: *É tudo isso de graça?*

PRR: Tem uma taxa muito pequena , por exemplo, nos nossos dois programas, há uma taxa de menos de 10 dólares por um ano.

MVG: *E, por exemplo, o curso de Medicina é mais caro?*

PRR: Sim, um pouco mais caro. Mas se você comparar nossas taxas, com as de outras instituições é bem mais barato.

MVG: *Qual é o percentual de abandono?*

PRR: Depende do programa. Porque nós admitimos também estudantes sem certificação final. Depende também do perfil do aluno. Entre os alunos que terminaram os estudos e querem fazer mais essa graduação, a taxa é alta. Os alunos que tem subempregos costumam ter uma performance muito boa, por volta de 60%. Há diferenças, não é uniforme.

MVG: *Qual é a língua usada nos cursos?*

PRR: Em alguns casos, hindi. Sobretudo inglês. Os alunos tiveram permissão, por alguns anos, para fazer as avaliações em suas línguas maternas. Mas isso não era visto como uma politica consistente. Depois de dois ou três anos, essa prática foi descontinuada. Mas, inglês é a língua dominante, seguida pelo hindi.

Mas na língua hindi você não tem recursos multimídia. Alguns poucos cursos foram traduzidos. E as traduções são problemáticas, não são precisas, os conteúdos não são exatamente iguais às palestras /aulas originais.

MVG: *São cursos totalmente virtuais ou com momentos presenciais?*

PRR: A distância, exceto os cursos práticos. Nesses cursos práticos, eles tem que vir para o local combinado. Podem ser hospitais, laboratórios, nos institutos de pesquisa, mas eles não vêm para a universidade. Os outros centros conduzem as aulas de laboratório, práticas etc.

MVG: *Quais os cursos que tem mais alunos/demanda?*

PRR: Sempre foi administração. Agora é formação de professores. Mas este curso não está funcionando no momento por problemas administrativos. Nós temos Ciências Sociais, que são programas grandes, com nível de Mestrado. Também há o Bacharelado em Comércio. Esta demanda é flexível. Em um momento, um curso atrai mais estudantes, e logo é outro curso que chama mais a atenção. Não há um padrão. Depende da popularidade.

A educação aberta rompe as fronteiras, inclusive as fronteiras nacionais, e os princípios que apoiam esta educação na IGNOU é alcançar os não alcançados através de materiais de autoaprendizagem multimídia, com atividades exequíveis, serviços de apoio através dos Centros Regionais de Estudo e conselheiros acadêmicos em tempo parcial, designação, interação face-a-face limitada, teleconferências e difusões por meio de canais educativos. Ou seja, estudantes com diversos níveis educativo, linguístico e cultural aproveitam as cursos que se valem de currículos desenhados para satisfazer as necessidades deles e da sociedade. A IGNOU ainda tem um enorme potencial para abrir seus recursos de aprendizagem para estudantes locais e do exterior. O desafio mais importante é a governança para manter a liderança, chave para a sustentabilidade acadêmica, administrativa e financeira da Universidade.

Paulo Freire tem influenciado direta e indiretamente o pensamento de professores da IGNOU, na promoção do diálogo, do debate aberto e do empoderamento dos professores e estudantes. No obstante, um propósito consciente de desenvolver a filosofia de Freire está ausente, embora os objetivos da IGNOU coincidam perfeitamente em seus aspectos essenciais com a sua proposta. Paulo Freire tem muito a oferecer para as Universidades Abertas da Índia e de outros países.

Margarita Victoria Gomez. IGNOU, Indira Gandhi National Open University - New Delhi. Índia. 23 de janeiro de 2017.

WikiLearning como recurso de aprendizagem para os refugiados

Juha Suoranta - Finlândia

Introdução

No mundo da modernidade líquida, para usar a expressão de Zygmunt Bauman (2000), as formas de aprendizado estão mudando. À medida que as pessoas migram e se mudam de uma região para outra por diferentes razões - sejam conflitos armados, fome, pobreza ou qualquer outra situação -, elas precisam de recursos educacionais móveis e flexíveis para satisfazer suas necessidades de aprendizado. Para tanto, introduzirei o conceito de *wikiLearning*, que se refere à oportunidades de aprendizagem de acesso livre e aberto na *Internet*. Nós, como educadores críticos, devemos usar as várias plataformas digitais para causar um impacto positivo em sua educação, tanto em sala de aula quanto no público em geral. Como defendo neste artigo, nós, educadores e outros trabalhadores culturais, temos a responsabilidade de criar tais ambientes educacionais que ofereçam a vários grupos de pessoas a oportunidade de acesso a recursos educacionais na esfera digital para a mudança desejada.

A pedagogia crítica pós-digital é uma área de pesquisa educacional que descreve, critica e capta o estado e o panorama sociopolítico da aprendizagem após a digitalização e mercantilização dos canais de educação através dos quais nos comunicamos; isto é, depois do fato de que a digitalização capitalista mergulhou na educação e quebrou as fronteiras tradicionais do ensino e da aprendizagem formais e informais, o panorama digital mudou pois antigas certezas não reflexivas da aprendizagem se transformaram em incertezas reflexivas (Cf. JANDRI et al., 2018).

O que é necessário na “era pós-digital” é que, na pedagogia crítica, procuramos novas possibilidades de desenvolver seres humanos ativos e completos que possam “ler o mundo e a palavra”, como Paulo Freire colocou, para transformá-lo “por meios de ação prática consciente”(FREIRE 1985, p. 18).

Na era pós-digital, precisamos de uma nova linguagem, teoria e práxis, da pedagogia crítica pós-digital, que crie um horizonte de solidariedade na aprendizagem e na cooperação. A nova linguagem da pedagogia pós-digital será crítica de uma Internet comercial-capitalista controlada pelo complexo corporativo-estatal-militar, e celebrará a Internet voluntária e comum dos povos.

A pedagogia crítica pós-digital visa unir as pessoas e as conectar em várias tarefas de aprendizado compartilhadas. Kenneth Gergen a resumiu elegantemen-

te: “O objetivo, então, não é produzir pensadores independentes e autônomos - criaturas mitológicas na melhor das hipóteses -, mas facilitar processos relacionais que podem contribuir para o fluxo contínuo e crescente de relacionamentos no mundo.” (GERGEN 2009, p. 243).

Uma pedagogia crítica pós-digital quer promover a Internet que é útil para as pessoas, que elas possam moldar para seus próprios usos. É, portanto, de vital importância, como Paula Allman colocou, que “as pessoas precisam experimentar e sentir a diferença, em vez de apenas ouvir ou ler sobre isso, para a sua consciência sofrer uma mudança autêntica” (ALLMAN 1999, p. 104).

Na era pós-digital, a educação não será um privilégio, como a classe dominante gostaria que fosse, mas um movimento de massa que transforma estudantes de potenciais escravos para a produção de mercadorias em produtores ativos que desejam atuar na máxima de Marx: “Para cada um de acordo com suas necessidades de cada um de acordo com suas habilidades. ”

A seguir, apresentarei os princípios básicos do *wikiLearning* como uma resposta aos desafios da era atual, em que as pessoas muitas vezes são forçadas a deixar suas casas e se tornar refugiadas. Proporcionar-lhes acesso a todo o conhecimento humano está entre as características mais essenciais da pedagogia crítica pós-digital, tanto na teoria quanto na prática. Esse recurso pode ser resumido com a ideia de comunicação horizontal. A pedagogia crítica pós-digital enfatiza as redes horizontais de comunicação e a mídia distribuída, nas quais as pessoas que estão em movimento podem contribuir com riqueza: dar e receber informações, compartilhar ideias, debater abertamente e enviar e receber informações gratuitamente. Isso é o que chamo de *wikiLearning* e pode ser considerado como uma nova etapa ou uma extensão do modelo pedagógico de Paulo Freire: uma pedagogia distribuída globalmente por todas as pessoas no processo de libertação permanente (FREIRE 2005, p. 54).

Wikiworld e WikiLearning

O *Wikilearning* é uma forma de aprendizagem auto-organizada e autodeterminada. Permite e apoia a participação voluntária, o compartilhamento altruísta de idéias e recursos e o coletivismo anônimo. Ele contém uma mensagem ideológica e política: confia e se baseia no conhecimento das pessoas e visa a promover um mundo no qual a produção de conhecimento seja democrática e igual entre todos os povos.

O *Wikilearning* faz parte do que denominamos de *Wikiworld*. “O *Wikiworld* é construído através do “*collaborative turn*”, ou o que é chamado de cultura par-

ticipativa, que inclui barreiras relativamente baixas ao engajamento cívico e ativismo, expressões artísticas e outras formas de expressão, fácil acesso para criar e compartilhar seus resultados com outros, relações par a par e orientação informal, bem como novas formas de socialização, conexões sociais, coletivismo e solidariedade” (SUORANTA & VADÉN 2010, p. 2). O *Wikiworld* é uma construção social fortalecedora, com efeitos positivos para a democracia política e epistemológica e, como acreditamos, eventualmente tem o potencial de abolir a distinção entre os governantes e os governados” (SUORANTA & VADÉN 2010, p. 1).

O *Wikilearning* acontece quando as pessoas aprendem juntas na Internet, quando não apenas compartilham suas idéias, informações e opiniões, mas também cooperam, criam e avaliam as coisas umas com as outras. Pesquisadores, educadores, professores e outros trabalhadores culturais estão construindo *wikis* e formando alianças globalmente com seus pares e pessoas afins. Eles são partes de redes informais e “faculdades invisíveis” e uniram forças em zonas autônomas temporárias digitais, criando novas formas de interação e produção de conhecimento fora dos sistemas educacionais fechados. (SUORANTA & VADÉN 2010, p. 2–3)

Na pedagogia crítica, o *wikilearning* oferece uma nova ferramenta para alcançar novos públicos e usar o conhecimento das pessoas comuns de maneira eficaz e econômica na esfera de aprendizado da Internet. São necessárias as ideias centrais da pedagogia crítica, as da educação problematizadora e o diálogo entre os participantes para um novo nível. As oito características do *wikiLearning* são as seguintes (Cf. SUORANTA & VADÉN 2012, p. 105-109):

Em primeiro lugar e acima de tudo, a grande narrativa do esclarecimento e progresso através da educação e acumulação de conhecimento condensam-se no *wikiLearning*. Uma suposição ontológica é que os seres humanos são racionais e, em parceria com os outros, podem transformar as coisas para melhor, por meio de informação e conhecimento. Neste tom, uma expressão da atual era digital poderia ser: “Todos os aprendizes do mundo, *wikify!*”¹ (Cf. SUORANTA, 2011).

Segundo, epistemologicamente o *wikiLearning* é baseado na suposição de que o conhecimento é uma construção social. No *wikiLearning*, essa suposição é validada à medida que as pessoas criam wikis escrevendo, editando e comentando sobre elas. A construção do conhecimento e a negociação são processos transparentes e, em princípio, radicalmente democráticos. O *WikiLearning* pode ser usado como uma ferramenta para praticar e refletir a produção e legitimação do conhecimento e para perguntar “como e por que algumas construções da realidade são legitimadas e celebradas pela cultura dominante, enquanto

1 Nota da tradução do original em inglês: “verbalização do termo wiki, chamando os que querem aprender a tornar a ferramenta em ação, em apropriar-se dela em conformidade com a convenção do wiki, algo como wikifiquem-se”

outras claramente não são” (MCLAREN 2003, p. 196).

Em terceiro lugar, o *WikiLearning* é uma forma radicalmente aberta de aprendizado. As leis estaduais ou políticas de educação não o regulam, isto é, geralmente não é parte do sistema educacional hierarquizado do estado, mas uma atividade independente nos ambientes informais da sociedade civil. O *WikiLearning* exige que todo o conteúdo seja de acesso aberto e gratuito para todos.

Em quarto lugar, o *wikiLearning* faz com que todos sejam radicalmente iguais - o ponto de partida é a liberdade de todos participarem, criarem e usarem os materiais. Não é regulamentado por títulos acadêmicos e não pretende produzir uma hierarquia ou ordem de classificação rival. De fato, a hierarquia na desorganização é tipicamente baseada em tarefas, contextual, informal e suscetível a mudanças rápidas. Além disso, os especialistas em *wikiLearning*, dependentes da formação profissional formal, são “substituídos pelo autodidata, informalmente habilidoso, muitas vezes por meio da experimentação coletiva” (ATTON, 2002, p. 153).

Quinto, o *wikiLearning* alimenta a incerteza reflexiva, pelo menos em princípio, pois as páginas wiki são editáveis e, portanto, em um processo contínuo de mudança em direção à precisão: os botões ‘editar’ e ‘histórico’ em cada página da *wiki* aumentam potencialmente a capacidade do aluno, nas palavras de Freire, “ler a palavra e o mundo”.

Em sexto lugar, o *wikiLearning* é uma forma de aprendizagem colaborativa (Cf. BRUFFEE, 1999), de colaboração em massa e crowdsourcing, o que significa que as pessoas participam na construção de *wikis*: escrevem, editam, comentam, sugerem e avaliam e não há ninguém (professor, facilitador, mentor) que sabe de antemão quem tem as respostas certas, ou quem está pronto para transplantar informações na cabeça de alguém. O *WikiLearning* promove uma colaboração global aberta que potencialmente vai além e transgrede as fronteiras nacionais, de gênero, etárias, étnicas e econômicas. Pertence ao reino do intelecto de Marx, e milhões de pessoas estão unindo forças na criação do conhecimento, no qual “o trabalhador coletivo nunca é destruído, mas pode ser usado repetidamente e para muitos propósitos diferentes” (DESAI, 2011, p. 17).

Sete, o *wikiLearning* é caracterizado pela participação voluntária, estendendo-se à decisão de participar ou não; aprender ou não; estar envolvido ou não. Frequentemente, a intensidade e o papel da participação variam: às vezes, um usuário só pode agir como um visitante que usa as informações e, às vezes, como um colaborador que cria, avalia e debate. Idealmente, o *wikiLearning* ocorre no modo *peer-to-peer*, isto é, aprendendo uns com os outros e ajudando uns aos outros a aprender.

Oito, os *wikilearners* são muitas vezes estranhos e até anônimos uns aos outros enquanto escrevem em suas localidades, mas de certa forma essa estra-

nheza destaca a ideia de solidariedade internacional entre as pessoas em seus esforços para aumentar o uso livre e aberto de recursos educacionais.

Nesses aspectos, o aprendizado como parte da pedagogia crítica pós-digital pode ajudar os *wikilearners* a colocar as “relações poder / conhecimento em rota de colisão com suas próprias contradições internas” (MCLAREN, 2000, p. 185). E é possível que “uma colisão tão poderosa e muitas vezes insuportável não dê origem a uma resolução epistemológica em um nível superior, mas sim a um vislumbre provisório de uma nova sociedade livre da escravidão do passado” (MCLAREN, 2000, p. 185).

De certa forma, os *wikis* - especialmente os tais de acesso não comercial e abertos como a *Wikipédia* e seus projetos irmãos - podem, usando as palavras de Paula Allman oferecer um “vislumbre” de uma autêntica alternativa humanizada, democrática e socialista. As pessoas precisam experimentar e sentir a diferença, em vez de apenas ouvir ou ler sobre isso, se a sua consciência estiver passando por uma mudança autêntica.”(ALLMAN, 1999, p. 104)

O *WikiLearning* tem a ver com o *aprendizado individual*, pois as pessoas participam de projetos *wiki* (como tomadores de informações, doadores ou ambos), mas também com *aprendizado colaborativo*: as pessoas unem forças localmente e à distância em tarefas compartilhadas de escrever e editar páginas *wiki*. Em seu esforço como usuários e editores, eles usam e desenvolvem suas literacias, como alfabetização básica (leitura e escrita), alfabetização em informática (como usar computadores e outros dispositivos digitais tecnicamente), alfabetização informacional como habilidades de busca em grandes quantidade de informações e fundamentos de mineração de dados, assim como a alfabetização crítica, isto é, análise de informações, avaliação de conteúdos de mídia e prática de crítica geral de fontes e alfabetização revolucionária, isto é, como usar *wikis* e outras mídias sociais progressivamente para mudanças sociais democráticas radicais, participando de ações transformadoras e fora da Internet em contextos locais e globais (ver KELLNER & SHARE 2009, p. 288; CASTELLS 2012; HILL 2013).

Os processos de *wikilearning* cumprem o objetivo da educação autêntica como relação interativa e horizontal. Em termos de aprendizado em sala de aula, isso significaria que as escolas poderiam se tornar “locais de reunião para [tratar] as preocupações do mundo” e círculos de expansão das interações e participações de dentro da sala de aula para o mundo maior. Com a ajuda da Internet, os alunos não estão “limitados a aprender *sobre* os outros, mas podem começar a aprender *com* eles” (GERGEN, 2009, p. 267, *itálicos no original*).

Nas mãos de um pedagogo crítico, os *wikis* podem fortalecer a solidariedade necessária à transformação social. É comum que os jovens captem sem dor o “fenótipo” das novas tecnologias da informação, como os chamados nativos

digitais, e alguns deles até avançando para a cultura hacker e aprendendo as camadas tecnológicas sob a tela digital. Eles podem ser considerados como “soldados de infantaria” de práticas culturais em evolução, incluindo as info-tecnologias (ver WILLIS 2003), e à beira de algo ainda não visto ou experimentado no mundo adulto. Às vezes, eles até servem como cobaias nos mercados de mídia, ao mesmo tempo em que, através do uso da última tecnologia, desenvolvem e utilizam seu capital emocional e estético. O que resta a um pedagogo crítico é envolver-se no desenvolvimento de seu capital e de suas habilidades cognitivas e críticas - e, nos contextos pedagógicos, buscar o “genótipo” das tecnologias de informação e comunicação juntas.

Em seu trabalho, quaisquer que sejam os cenários, um professor crítico pode usar os princípios do *wikiLearning* (acima mencionados) para se concentrar em tarefas intelectualmente significativas que seus alunos podem fazer por conta própria e empreender juntos. Isto pode incluir uma análise crítica dos hábitos de consumo ativo e criativo dos alunos, bem como a sua criação de significado em relação ao uso da cultura popular e das tecnologias de informação e comunicação.

Construir essas capacidades críticas com as pessoas está entre os objetivos fundamentais da pedagogia crítica pós-digital atual. Como ensinar as pessoas a desaprender a hegemonia da elite dominante e promover o aprendizado revolucionário e a consciência crítica? No passado, a resposta eram marchas, manifestações, greves, discursos públicos, imprensa radical, folhetos e livros. Hoje, a resposta tecnológica é, naturalmente, a Internet - enquanto permanece a mesma questão substancial: como as pessoas podem desaprender a bagunça da indústria do entretenimento (também conhecida como “*tittytainment*”)² e a política hostil ao bem-estar humano, e obter as idéias revolucionárias, subversivas e críticas ouvidas e em ação em meio ao caos da informação digital?

WikiLearning e a promessa da Internet comunista

Aprender consciência crítica não vai acontecer se a variedade de mídias sociais comerciais for tudo o que existe na esfera digital. Os modos de mídia social hoje denotam a ideia de liberdade formal. É a liberdade de postar comentários e fotos, agir conforme o esperado e seguir as regras sem questionar as coordenadas políticas da condição atual.

Tudo é bom se todos viverem de acordo com a cartilha e usarem seu talento

² De acordo com o Wikitionary, *tittytainment* é a mistura dos termos “tit” (“seio”) e *entertainment* (entretenimento), em referência ao efeito pacificador em assistir televisão, similar àquele de uma criança sugando o peito de sua mãe”

para criar e produzir novos aplicativos, jogos e outros resíduos digitais, isto é, se não ultrapassarem as fronteiras da liberdade formal, o que “é dito ser alcançado por meio do Estado de direito e a salvaguarda dos direitos de propriedade e contrato das pessoas”(CARTER 2011, p. 486).

Mas são precisamente essas mesmas coordenadas e condições (especialmente a ideia fundamental de propriedade privada) que são o problema, pelo menos do ponto de vista da pedagogia crítica. Em contraste com a trivialidade da liberdade formal, a pedagogia crítica vai além da liberdade formal e enfatiza a liberdade real. É, como Žižek assinalou, “a capacidade de ‘transcender’ as coordenadas de uma determinada situação (...) para redefinir a própria situação em que se está ativo” (Žižek 2001). O pesquisador educacional Eric Weiner captou bem a ideia de liberdade real:

Não basta ser livre para falar, se aqueles que estão falando não tiverem o poder de criar as condições em que possam ser ouvidos. Da mesma forma, não é adequado ser livre para escolher se a escolha sobre quais escolhas podem ser feitas já foi feita por outra pessoa. Este nível de liberdade é para otários; é para quem escolhe inquestionavelmente entre a Coca-Cola e a Pepsi, mas nunca pense em quem decide o que entra na máquina. (WEINER, 2007, p. 260.)

Assim, não é suficiente ter acesso livre à *Internet*, ser criativo em plataformas digitais, publicar opiniões, obras de arte ou resultados científicos livremente; outra condição também deve ser satisfeita: os meios de produção - computadores e servidores, recursos energéticos e os serviços de *Internet* - devem pertencer a alguém que não seja uma empresa privada. Eles devem pertencer coletivamente a todos os membros de um grupo para o benefício de todos. O tamanho de um grupo pode variar, digamos, de um bairro ou de uma comunidade para uma nação.

Existe algum exemplo prático de liberdade real então? Um exemplo no nível de uma nação foi a Venezuela que nacionalizou seus recursos naturais no espírito da revolução bolivariana. Como nos foi dito, o país não só tinha recursos naturais substanciais de petróleo, mas também a liderança política e vontade de usar esses recursos para o bem-estar das pessoas, e não para o benefício dos investidores estrangeiros. O governo chegou a lançar seu próprio programa para construir ‘computadores bolivarianos’ com sistema operacional Linux - a propósito, um sistema criado pelo finlandês Linus Torvalds no início dos anos 1990 - para “promover o desenvolvimento tecnológico” e aumentar a independência tecnológica do país. (CARLSON, 2007).

Outro exemplo no nível da comunidade é a cidade de Detroit, na qual 40% de seus habitantes há muito tempo não têm acesso à *Internet*. Em 2012, várias organizações se uniram para construir redes locais sem fio na comunidade

para os bairros sem acesso à *Internet*. Além disso, esses atores locais visavam a melhorar a participação das pessoas, aumentar a propriedade comum e criar comunidades saudáveis.

Esses exemplos de liberdade real poderiam ser chamados de “mídias sociais da classe trabalhadora porque são coletivamente de propriedade e controlados pelos usuários imediatos. As atividades nessas mídias não são trabalho digital (que é explorado), mas trabalho digital” (FUCHS, 2014a, p. 343, *itálicos no original*). Eles também poderiam servir como exemplos da *Internet* comunista.

As origens da idéia da *Internet* comunista estão, é claro, no pensamento de Karl Marx, que os meios de produção devem pertencer ao povo. Uma presunção de um modo de produção comunista é que a comunicação é uma parte essencial da natureza e da sociedade humana e, portanto, tanto a comunicação quanto os meios de comunicação pertencem a todos. As pessoas “fazem parte do patrimônio da sociedade - todos os seres humanos continuamente criam, reproduzem e usam para existir” (FUCHS 2014b, p. 242). Ferramentas de comunicação e seu livre-uso não podem ser negadas aos humanos sem danos. Negá-los é, na verdade, um ato de violência. “Portanto, os bens comuns da sociedade devem estar disponíveis gratuitamente (sem pagamento ou outros requisitos de acesso) para todos e nenhuma classe deve possuí-los privadamente” (FUCHS 2014b, p. 242). FUCHS explica a ideia da *Internet* comunista e suas consequências sociais da seguinte forma:

A *Internet* comunista é uma associação de produtores livres que é crítica, autogerida, livre de vigilância, benéfica para todos, livremente acessível para todos, promovendo riqueza para todos, cooperativa, sem classes e universal. Na *Internet* comunista, não há lucro nem publicidade e não há corporações. Em uma era comunista da *Internet*, programadores, administradores e usuários controlam as plataformas da *Internet* por meio do autogerenciamento participativo. O acesso à rede é gratuito para todos e não há provedores de serviços de *Internet* corporativos. Os programas de alfabetização na *Internet* estão amplamente disponíveis nas escolas e na educação de adultos, a fim de permitir que os seres humanos desenvolvam capacidades que lhes permitam usar a *Internet* de maneiras significativas que beneficiem a si mesmos e à sociedade como um todo. Todos os humanos têm livre acesso a plataformas web, software e hardware. A computação é sem fins lucrativos, não comercial, não comercializada e livre de publicidade. Não há mediação corporativa de comunicação pela *Internet*; os humanos se envolvem mais diretamente uns com os outros pela *Internet* sem a mediação de corporações que possuem plataformas e exploram o trabalho comunicativo. (FUCHS, 2014b, p. 242.)

Na era pós-digital, *wikiLearning* não é apenas sobre a *Internet* e a esfera digital, mas também está ligado a outras formas de erosão do capitalismo que representam uma “verdadeira utopia”. Erik Olin Wright sugeriu que “utopias reais podem

ser encontradas onde ideais emancipatórios sejam incorporados nas instituições existentes e propostas para novos projetos institucionais”. Entre os exemplos de Wright estão os ideais de cooperativas de trabalhadores, bibliotecas públicas, iniciativas de renda básica incondicional e *Wikipedia*. (WRIGHT, 2016, p. 14-17)

Conclusão

Como Fuchs (2014b, p. 257) afirma, “todos os seres humanos devem ser capazes de realmente participar e se beneficiar da mídia e da tecnologia, o que não é o caso hoje”. É por isso que na pedagogia crítica pós-digital precisamos de *wikiLearning* que consista em auto-organização e autodeterminação da atividade *wiki* baseada na participação voluntária. Uma das principais premissas da pedagogia crítica é que fatores econômicos e modos de produção devem ser levados em conta como forças que moldam nosso ser social e identidade, e processos psicológicos e sociais em geral. Este é o potencial revolucionário dos *wikis* e *wikiLearning*. O *wikiLearning* é uma forma potencial de práxis revolucionária, uma atividade coletiva radical em seus processos de criação de conhecimento compartilhado.

Como o conhecimento pode ser definido neste caso como um produto social, ele sempre envolve a batalha hegemônica pelo poder de governar e regular. Em uma sociedade capitalista, a elite dominante possui a mídia e, assim, estabelece as ideias dominantes. Mas dentro deste reino capitalista, o *Wikiworld* está evoluindo como outro campo de batalha hegemônico, marcando o rumo de uma maré, pois no *Wikiworld* o povo tem poderes sem precedentes em suas posses. O *Wikiworld* não é apenas um movimento contra-hegemônico, mas uma atividade de massa séria, difícil de parar”. (SUORANTA & VADÉN 2007, p. 158.)

O *wikiLearning* excede as fronteiras formais de escolaridade e educação e outras práticas exclusivas de aprendizagem. Portanto, é para todos e pode ser acessado em qualquer lugar, a qualquer momento, desde que haja acesso à Internet. Na melhor das hipóteses, *wikiLearning* é invenção e reinvenção contínuas. Ao utilizar o poder das tecnologias *wiki* e da inteligência coletiva das pessoas, o *wikiLearning* promove um mundo em que a divisão entre os governantes e os governados não é possível. Ele nos dá um vislumbre de uma Internet comunista ou de base comum “na qual as pessoas compartilham, comunicam, decidem, discutem, jogam, criam, criticam, trabalham em rede, colaboram, encontram, mantêm e constroem amizades, se apaixonam, se divertem uns aos outros, educam-se como atividade comum sem mediação corporativa.” (FUCHS, 2014b, p. 257).

O *wikiLearning* não é apenas uma manifestação da abertura radical da edu-

cação, mas também mostra na prática o que as pessoas emancipadas podem fazer; o que aqueles que decidiram pensar por si mesmos podem alcançar em cooperação com outros seres humanos. Na *Wikiworld*, não há centro de poder nem vanguarda que controle o desenvolvimento digital auto-dirigido e as interações educacionais das pessoas. Muito pelo contrário, independentemente de suas posições sociais, no *Wikiworld* as pessoas estão marchando lado a lado nas superestradas da informação - conversando, lendo, escrevendo e editando juntos. O *WikiLearning* já é um movimento global colossal e as pessoas participam em milhões. Em termos de pedagogia crítica pós-digital, esta é uma marca de uma nova época que está superando a era dos desastres, mentiras e credos individuais.

Referências

- ALLMAN, P. *Revolutionary Social Transformation*. Westport: Bergin & Garvey.
- ATTON, C. *Alternative Media*. London & Thousand Oaks: Sage, 1999.
- BAUMAN, Z. *Liquid Modernity*. Oxford: Polity Press, 2000.
- BRUFFEE, K. *Collaborative Learning. Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1999.
- CARLSON, C. *Venezuela Launches Sale of "Bolivarian" Computers*. 2007 <http://www.venezuelanalysis.com/news/2441>. (Retrieved March 12, 2019)
- CARTER, I. Debate: *The Myth of 'Merely Formal Freedom'*. *The Journal of Political Philosophy*, 19(4), 2011 486–495.
- CASTELLS, M. *Networks of Outrage and Hope*. Cambridge: Polity Press, 2012.
- DESAI, R. *The New Communists of the Commons: 21st century Proudhonists?* *International Critical Thought* 1(2), 2011, 204-223.
- FREIRE, P. *Reading the World and Reading the Word: An Interview with Paulo Freire*. *Language Arts* 62 (1), 1985, 15–21.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 2005.
- FUCHS, C. *Digital labor and Karl Marx*. New York & London: Routledge, 2014a.
- FUCHS, C. *Social Media. A Critical Introduction*. Thousand Oaks: Sage, 2014b.
- GERGEN, K. *Relational Being. Beyond Self and Community*. New York: Oxford University Press, 2009.
- HILL, S. *Digital Revolutions. Activism in the Internet Age*. Oxford: New Interna-

tionalist Publications, 2013.

PETAR JANDRIĆ, Petar, Ryberg, Thomas, Knox, Jeremy, Lacković, Nataša, Hayes, Sarah, Suoranta, Juha, Smith, Mark, Stekete, Anne, Peters, Michael, McLaren, Peter, Ford, Derek R., Asher, Gordon, McGregor, Callum, Stewart, Georgina, Williamson, Ben & Gibbons, Andrew (2018). *Postdigital Dialogue. Postdigital Science and Education*. <https://doi.org/10.1007/s42438-018-0011-x>

KELLNER, D. & Share, J. Critical Media Literacy and Radical Democracy. In Apple, M., Au, W. & Gandin, L. (Eds.). *The Routledge International Handbook of Critical Education*. London & New York: Routledge, 2009, 281–295.

MCLAREN, P. Life in Schools. *An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Boston: Allyn and Bacon, 2003.

MCLAREN, P. Che Guevara, *Paulo Freire and the Pedagogy of the Revolution*. Lanham: Rowman & Littlefield, 2000.

SUORANTA, J. Learners and Oppressed Peoples of the World, Wikify! In Malott, C. & Porfilio, B. (Eds.). *Critical Pedagogy in the Twenty-First Century: A New Generation of Scholars*. Charlotte: Information Age Publishing, 2011, 497–520.

SUORANTA; J. & VADÉN, T. From Social to Socialist Media. In Kincheloe, J. & McLaren, P. (Eds.). *Critical Pedagogy. Where Are We Now?* New York: Peter Lang, 2007, 143–162.

SUORANTA, J. & VADÉN, T. *Wikiworld*. London: Pluto Press, 2010.

SUORANTA, J. & VADÉN, T. Wikilearning as Radical Equality. In Trifonas, P. (ed.). *Learning the Virtual Life. Public Pedagogy in a Digital World*. New York: Routledge, 2012, 98–113.

WEINER, E. 'Readin' Class: Droppin' Out'. In J. Kincheloe & S. Steinberg (Eds.). *Cutting Class. Socioeconomic Status and Education*. Boulder: Rowman & Littlefield, 2007, 223–264.

WILLIS, P. *Foot Soldiers of Modernity: The Dialectics of Cultural Consumption and the 21st-Century School*. *Harvard Educational Review* 73 (3), 2003, 390–415.

WRIGHT, E. O. *How to Be an Anticapitalist Today*. Jacobin. 2016. <https://www.jacobinmag.com/2015/12/erik-olin-wright-real-utopias-anticapitalism-democracy/> (Retrieved March 12, 2019)

ŽIŽEK, S. *The Leninist Freedom*. 2001. <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/ot/zizek.htm>. (Retrieved March 12, 2019)

Territorialidades educativas y vivencias migrantes: la pedagogía en la virtualidad

Manuel Moreno Castañeda - México

Entre las inercias aún presentes, y con fuerte tendencia hacia el futuro, que limitan el desarrollo de los sistemas educativos, están las restricciones de los espacios escolares con sus tiempos rígidos de horarios y calendarios, los currículos cerrados, la docencia obligatoria y las evaluaciones calificadoras estandarizadas. Criterios y prácticas difíciles de desterrar, aunque no imposible si se saben aprovechar coyunturas favorables; sin esperar que se den situaciones idóneas, ni pretender cambios espectaculares a los que son afectos los detentadores del poder público.

Puede suceder que aparentes mínimos cambios, con la dirección y sentido adecuados, a la larga tengan una gran trascendencia. Es ésta la esperanza puesta en la educación a distancia en entornos virtuales, al menos al destrabar la cerrazón de los espacios académicos y evitar, de una vez por todas, la consideración del aula como el espacio único y legitimado para los aprendizajes decididos institucionalmente. Lo que propicia una desterritorialización de la educación institucional; sobre todo, que ya no se consideren como lugares educativos sólo los espacios físicos, pues también se puede hablar de nuevas territorialidades por los nuevos ámbitos que propician los procesos globalizadores, entre ellos los ambientes virtuales construidos en los entornos digitales.

Las instituciones académicas latinoamericanas que ofrecen estudios en educación a distancia y modalidades similares o complementarias con diversas denominaciones, entre ellas las de abierta, en línea, virtual, digital y más, según el medio, proceso u organización en que hagan énfasis, tienen mucha experiencia y que decir con respecto a las características y condiciones de vida de sus estudiantes y personal académico, entre esas experiencias las de sus participantes que migran tanto al interior como fuera de su país.

Algunas instituciones de ese tipo, son: la Universidad Nacional Abierta de Venezuela (UNA), que tanto ha atendido a migrantes que llegan a su país, como a venezolanos que salen; la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED); Alas Peruanas (ALAS) y Universidad Católica de los Ángeles de Chimbote (ULADECH), en Perú; la Universidad Nacional Abierta de Colombia (UNAD); la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) de Ecuador; la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Abierta y a Distancia de México (UNADEM), entre otras.

A propósito de Perú, Rosabel Alarcón afirma que “los peruanos residentes fuera de Perú tienen la posibilidad de desarrollar estudios superiores en los lugares donde residen, pero muchos de ellos demandan recibir formación de universidades de su país” (Alarcón, 2012, p. 11). Por esta razón es que cada vez más las instituciones académicas latinoamericanas desarrollan programas para sus paisanos migrantes. Es así como sus fronteras geográficas ya no son límites para los territorios digitales.

Así pues, las territorialidades que surgen con la virtualidad implican superar las limitaciones áulicas; pero no sólo sus espacios físicos-temporales, sino también la restricción de medios, sus rigideces curriculares, su concepción y prácticas homogeneizantes acompañadas de una docencia estricta.

Esta concepción de nuevos espacios educativos, que se abran más a los modos de ser y vivir, es indispensable para todas las personas, aunque en esta ocasión me referiré particularmente a los migrantes en programas académicos a distancia en ambientes virtuales, y en específico a quienes participan en el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara (UDGVirtual, <http://www.udgvirtual.udg.mx/>), en México. Tal idea surge con base en los relatos de profesores y entrevistas con estudiantes, que luego se compartieron entre los participantes, integrándose en el texto *Huellas migrantes* (MORENO CASTAÑEDA; TOPETE GONZÁLEZ, 2014), lo que provocó que se conocieran mejor y tomaran conciencia de otra manera de conformar comunidades de aprendizaje, ya no restringidas a la sala de aula. Ahora se dan cuenta de los diversos modos de ser, vivir y convivir de los miembros de esta comunidad universitaria.

En este proceso de compartir vivencias, primero reseñé tres relatos de docentes y luego quince entrevistas a partir de las que me hago algunas reflexiones con respecto a la trascendencia que tiene, y puede tener, la educación en ambientes virtuales, incluso más allá de los propósitos institucionales y los contenidos curriculares oficiales. Reflexiones que me llevan a algunas propuestas y a la necesidad de superar ciertas distancias, más allá de los límites nacionales.

Relatos

En el primer relato, Moisés Torres Martínez se refiere a su recorrido hacia Estados Unidos de Norteamérica como niño migrante indocumentado: sus luchas personales y académicas, hasta lograr, con honores, un doctorado en la Universidad de California, en Irvine; y su retorno a México, donde se integró a trabajar en la Universidad de Guadalajara.

Enseguida, Ileana Martínez Castillo comparte sus experiencias sobre su es-

tancia de un año en Qatar, donde combina su trabajo docente en línea, atendiendo estudiantes de la UDGVirtual a miles de kilómetros de distancia; con sus labores domésticas, mientras aprende a vivir en una cultura árabe, muy diferente a la suya. Aprendizajes y sentimientos expuestos de una manera muy espontánea y amena. Ella manifiesta su impresión acerca de las diferencias culturales: “quería observar todo con detalle, pero algo me decía que debía ser discreta, porque lo más probable era que la distinta en ese lugar fuera yo” (MARTÍNEZ CASTILLO, 2014, p. 41). Con respecto a su empleo detalla:

Debo aclarar que mi labor como asesora de UDGVirtual nunca lo dejé de lado durante mi estancia en Qatar. Soy asesora en la licenciatura en Educación y el bachillerato desde hace varios años. Me gustaba ver las reacciones que tenían los estudiantes al saber que su asesora les respondía desde un lugar tan lejano y que para muchos es completamente desconocido. Por lo general, no les daba más información que el nombre de la ciudad y el país donde me encontraba, porque sabía que esto les daría más curiosidad. Disfruté muchísimo ese tiempo que pasaba en casa y asesora virtual, tal vez era porque sabía que en un año regresaría a trabajar en una oficina donde pasaría ocho horas del día. (ib., p. 42).

Y por último, Olga Esther González Gutiérrez describe las situaciones de discriminación que sufre la población latina en todos los aspectos, refiriéndose especialmente al acceso a la educación, que es donde la educación en ambientes virtuales puede ser de gran valor. Labor en la que ella estuvo apoyando a la Universidad de Guadalajara.

Entrevistas

En la sección de entrevistas, realizadas por Lucía Margarita García Báez y Gabriela Rojo Díaz, María Angélica Orozco Gómez explica las razones que la llevaron a vivir a Estados Unidos y su regreso, así como sus problemas para cumplir con sus aspiraciones de estudios universitarios, cuya oportunidad encuentra en los programas académicos de UDGVirtual.

Aurelio Sandoval Elías narra los obstáculos que ha tenido para realizar sus estudios, como el acceso a la tecnología de la información y la comunicación. Mientras que para unos es la información la que se mueve hacia donde está la gente que la requiere, son muchas las personas que, como Aurelio, tienen que moverse hacia donde están las tecnologías, además por la necesidad de trasladarse de un lugar a otro en búsqueda de mejores condiciones de vida:

El primer semestre fue más difícil y costoso porque teníamos que enviar tareas, así que a veces pagaba hotel en Cuautitlán para quedarme a hacerlas. Nos daban oportunidad hasta que salían los jóvenes de la prepa, después de las seis de la tarde; nos quedábamos hasta las doce de la noche en la computadora, tecléabamos con un dedo y con el otro. Ya en el segundo semestre me fui a Manzanillo y me quedé allá hasta el octavo, ya que tenía que trabajar para pagar mis estudios. (SANDOVAL ELÍAS, 2014, p. 100).

Después de haber sufrido y gozado lo que es estudiar en un sistema virtual, desde la desventaja social, Aurelio ahora es un educador que ayuda a que otros jóvenes, y no tan jóvenes, aprovechen esta modalidad educativa para superarse personal y profesionalmente. “La modalidad de universidad virtual fue un sueño para mí; una opción que me permitió formarme, porque si no fuera por ella, tal vez no habría estudiado” (ib., p.101).

Edgar Michel Zamora es un “migrante virtual”, pero también real, pues parte de su vida se la ha pasado entre México y Estados Unidos. Sin embargo, señala: “... nunca dejé de trabajar mientras estaba estudiando. Imagínate si no hubiera sido por la Universidad Virtual, simplemente no habría estudiado, porque no podría estar manteniendo a mi familia. Ahora pienso estudiar una maestría” (MICHEL ZAMORA, 2014, p. 118). Tiempos en diversos trabajos en EE. UU., en los que aprovecha sus conocimientos de cómputo; y tiempo como pescador en México, Edgar continúa formándose.

Elizabeth Gutiérrez García comenta lo que significa impulsar la “educación en la comunidad migrante”, cómo en muchas poblaciones de México una gran parte de sus habitantes emigran hacia el país del norte, que como un fuerte imán los atrae con la promesa de mejores condiciones de vida. Cultura migrante que les resulta más atractiva que estudiar, sobre todo al ver que al menos económicamente parece irle mejor a los que emigran que a los que estudian. Para Elizabeth eso es como remar contra la corriente.

Jesús Cuauhtémoc Moreno Ramos comparte sus vivencias en Australia, con la riqueza de su diversidad cultural y étnica, así como sus estudios realizados, concluyendo que viajar transforma y enriquece porque:

Así aprendes a no hacer juicios excluyentes; yo creo que uno se da cuenta de que cada persona viene de un mundo tan diferente al tuyo, que simplemente nadie tiene derecho ni la capacidad de descalificar a un semejante y entonces aprendes a amar las diferencias. (MORENO RAMOS, 2014, p. 144).

José de Jesús Velázquez Valenzuela, quien reside en Chicago, EE. UU., relata sus andanzas personales y profesionales y la manera como decidió estudiar en UDGVirtual:

Un día estaba viendo las noticias y dijeron que la Universidad de Guadalajara estaba ofreciendo varias carreras; entré a su portal y empecé descubrir lo que tenían. Me puse en contacto con una persona de la Universidad y me trató con respeto y entusiasmo, Pensé “de aquí soy”. (VELÁZQUEZ VALENZUELA, 2014, p. 155).

Así fue como se inscribió en la licenciatura de Administración de las organizaciones, que le ha parecido muy buena en su concepción y práctica. Para Lourdes del Carmen Zavalza Vargas “llega la esperanza otra vez” con la oportunidad de estudiar a distancia. En una doble vorágine de viajes, por una parte, sus padres entre México y Estados Unidos; y, por otra, ella viajando a donde la dejaban sus padres encargada. En su caso particular, los servicios educativos que ofrece UDGVirtual le han dado la posibilidad de estudiar, por fin, sin moverse de su lugar de origen y lo comparte con los padres de familia: “ésa es la ventaja: que sus hijos no salen de la comunidad y que van a seguir estudiando” (ZAVAZA VARGAS, 2014, p. 165). Así como para otras personas la ventaja es la posibilidad de estudiar, aunque se muevan de un lugar a otro.

En su migrar por República Dominicana, Estados Unidos, Haití, Brasil y México, Miguel Lenin Ulloa Javier a sus aventuras laborales y académicas, en busca de un programa educativo que llene narra sus aspiraciones formativas y oportunidades de trabajo, acordes con su formación profesional. Incluso en Haití, en las difíciles labores de voluntario después de un terrible terremoto y con problemas de conectividad, continuó con sus estudios.

Me consiguieron internet; difícil, porque en Haití, en esas condiciones, los servicios estaban deficientes. Permanecimos ahí aproximadamente seis meses. Salimos varias veces a Dominicana e hicimos algunos viajes a Estados Unidos, pero todo ese tiempo estuve conectado y haciendo mi semestre normal. (ULLOA JAVIER, 2014, p. 170).

Mónica Chávez Pérez aborda la ilusión de muchos paisanos de marchar hacia el país del Norte. En ese conflicto de sentimientos de que “allá” se gana más dinero, pero siempre con la esperanza de vivir “acá”. Con respecto a la educación en ambientes virtuales le parece que:

Tiene sus ventajas en cuanto a la disponibilidad de tiempo, pero tienes que ser muy autodidacta y echarle muchas ganas. Lo único que considero que hace falta es tener un supervisor como en Estados Unidos, que garantice que eres tú quien estudia. (CHÁVEZ PÉREZ, 2014, p. 197).

Tanto le ha gustado estudiar en UDGVirtual que expresa: “¡ojalá poco a poco más personas la aprovechen y utilicen esta nueva modalidad! Es necesario un cambio de mentalidad.” (ib., p. 198).

El chileno-mexicano Néstor Gabriel Platero Fernández, en alusión a su doble nacionalidad, relata sobre su formación como licenciado en educación; su llegada a México, en una banda de Rock en el año 2001; su trabajo como cantinero, que le permitió conocer mejor a los mexicanos; y sus actividades en la Universidad de Guadalajara, en instancias como: la Maestría en Educación Ambiental, que estudió; el Sistema de Educación Media Superior, donde participó en la formación docente; el Museo de Ciencia Ambiental; y UDGVirtual, donde se preparó para la educación en línea y ahora trabaja como docente.

Pablo Hernández Reyes expone sus impresiones de lo que significa “ser mexicano en Estados Unidos.” De cómo llegó a ese país, de los diversos trabajos que ha desempeñado y de cómo y por qué retomó sus estudios de la licenciatura en Educación en la Universidad de Guadalajara. Profesión que le sirvió para entrar a trabajar en las Plazas Comunitarias que el Instituto Nacional de Educación para Adultos de México (INEA) tiene en EE. UU., para atender, principalmente, a migrantes mexicanos.

La estudiante de la licenciatura en Gestión Cultural, Penélope Leticia Haro Aranda, se refiere a las dificultades que tuvo para migrar, junto con su familia, a Canadá; y su estancia en dicho país, donde aprendió lo interesante de las diversidades culturales que le tocó vivir y de no desprenderse de su lugar de origen: “tú como migrante, no cargas sólo contigo; cargas con tu país” (HARO ARANDA, 2014, p. 232), afirma.

Ray Fredy Lara Pacheco, profesor de asignatura en la licenciatura en Administración de las organizaciones de UDG Virtual comparte su experiencia como estudiante en Madrid, Barcelona y Bilbao, que le ayudó en dos sentidos: “vas reafirmando que somos mexicanos, pero que también hay otro mundo y otras posibilidades” (LARA PACHECO, 2014, p. 236).

Sonsoles Baltazar González se enfoca en el dilema de vivir entre dos mundos lingüísticos y culturales, México y EE. UU., así como de los distintos modos de ser de las personas de cada país, destacando:

Como que los latinos necesitamos más convivencia. Más allá de todo eso, esa sensación de “pertenezco” solamente la voy a tener en México. No creo que pueda desarrollarla. Aunque no regrese en muchos años, a mí me queda claro que no pertenezco allá. (BALTAZAR GONZÁLEZ, 2014, p. 251).

Pero le duele que sus hijos digan: “México son vacaciones y Estados Unidos es nuestra casa” (ib.).

Sergio David Suarez Ramírez también comparte sus vivencias en el país del norte de México, desde los orígenes y causa que lo llevaron allá, hasta sus actividades económicas y sociales; éstas especialmente como presidente de la

Federación Jalisciense del Medio Oeste de Estados Unidos, con sede en Chicago, Illinois, donde radica. Llama la atención cómo un mexicano se esfuerza por preservar y promover su identidad cultural en una nación en la que no nació, pero que no por eso deja de ser suya. “Me siento privilegiado de seguir siendo quien soy, de seguir hablando mi idioma, de querer mis tradiciones y mi cultura, de compartirla y celebrarla. En esa integración cultural que buscamos aquí en Estados Unidos” (SUÁREZ RAMÍREZ, 2014, p. 260); y agrega: “... aprendí, desde los seis meses de estar en Estados Unidos, que debía integrarme, pero no asimilarme”. (ib., p. 261).

Por sus actividades económicas y su labor al frente del mencionado organismo, Sergio David ha conocido los modos de ser, vivir y trabajar de los migrantes en ese país, conocimiento que lo hace decir:

Los países lo que necesitan es mano de obra, brazos que trabajen, pero los brazos no pueden venir solos; vienen pegados a los hombres que traen su cultura, unas tradiciones, unas cosas que pueden contribuir y otras que dañan; esa integración cultural es lo que define el éxito como individuo, después como familia, como sociedad y como comunidad en la que nos desarrollamos. (SUÁREZ RAMÍREZ, 2014, p. 261)

Reflexiones

Muchas y variadas reflexiones surgen de tantas y tan diversas experiencias. Cada persona, desde sus circunstancias, relata y comparte su vida; personas que estudian y/o enseñan en ambientes virtuales, como también personas que trabajan en favor de mejores condiciones de vida para los migrantes. Aunque algunos no mencionan estos entornos, quizá sea por ser para ellos algo tan natural, que las tecnologías les resultan invisibles, como quien habla de sus experiencias en la escuela sin mencionar que sucedieron dentro de un aula, pues se da por sabido.

Como vemos, la mayoría de los entrevistados, por ser a donde más emigran los latinoamericanos y entre éstos los mexicanos, se refieren a su vida en los Estados Unidos de Norteamérica. En esa región no territorial que podríamos llamar Norteamérica Latina. En una concepción de lo latinoamericano que no se limita a las fronteras geográficas, ahora también habrá que ver otras fronteras como las culturales, económicas y generacionales.

Desde luego, aunque en menor medida, estas migraciones también se dan entre otros países como entre las diversas regiones al interior del país.

Además de comentar los modos en que realizan sus estudios en combinación con su trabajo, los deberes familiares y sus constantes viajes, algo muy

presente en todos es pensar y replantearse el dilema entre la cultura que llevan y a la que deben integrarse. La diversidad cultural que caracteriza a quienes estudian y enseñan en ambientes virtuales no es comparable con quienes lo hacen en las escuelas áulicas tradicionales.

Estos encuentros interculturales se dan en situaciones de gran complejidad, para empezar por los diversos ámbitos en que se vive, estudia y trabaja. Pongamos el ejemplo de un estudiante de UDG Virtual: lleva su bagaje cultural de origen; se encuentra con la cultura gringa; convive con migrantes de diversos orígenes; se mueve entre su cultura y la cultura de sus hijos que nacieron o crecieron allá y, además, al estudiar en UDG Virtual forma equipo con estudiantes de diversos orígenes. Así va surgiendo una globalidad alterna a partir del encuentro y tejido de diversas identidades. Al contrario de la avasallante globalización homogenizante, con estas experiencias somos testigos de una globalidad alternativa que se construye desde las identidades personales y comunitarias.

A partir de tales experiencias compartidas, es posible deducir que nadie viaja solo: así como hay personas migrantes, hay culturas migrantes que llevan consigo. De ese modo se dan los procesos de transculturización que van formando nuevas culturas: con la fusión de la cultura de los migrantes con la cultura a la que llegan y con las diversas culturas que se expresan y recrean en el ciberespacio, como un territorio emergente, cultural y educativo, "... que, indo além do pedagogia que se expande e se propaga de maneira prodigiosa na rede, interpe-lando as tradicionais instituições de ensino e demarcando um novo território, o da virtualidade" (GOMEZ, 2015, p. 9). Territorios que transforman el sentido de las mediaciones pedagógicas. "No uso das tecnologias digitais o virtual também se desterritorializa e é pensado a partir de outro lugar, que acaba dando sentido as práticas realizadas nesse espaço" (ib. p. 25).

El potencial de la educación a distancia en entornos digitales, lo mismo le sirve al nómada como al que no se mueve. A uno lo sigue a donde vaya y al otro lo atiende en su lugar. Pero más allá de su movilidad territorial, lo de mayor trascendencia es que propicia posibilidades para cambios educativos con sentido para la vida. Los propicia pero no los determina, los factores determinantes están más allá de lo académico y tecnológico; están en lo económico, político y cultural.

Propuestas

En el entendido de que, si bien los avances tecnológicos propician más posibilidades para la educación institucional, estas posibilidades no son óptimamente aprovechadas por las limitaciones de los sistemas académicos; en especial su

organización, normatividad y procedimientos burocráticos. Con base en estas consideraciones, para una mejor atención a los migrantes habrá que pensar en modos de internacionalización que superen los tradicionales criterios para entenderla y mediarla, que por ahora se ha limitado a la movilidad e intercambio presencial de estudiantes y docentes. Internacionalización académica tradicional en la que la gente se mueve a donde está el conocimiento y regresa a su lugar de origen para, supuestamente, mejorar sus condiciones de vida.

Es necesario pensar y trabajar en la creación de ambientes de aprendizaje cuyo conocimiento se mueva a donde está la gente, gente que se mueve en busca de mejores condiciones de vida. Ambientes que pueden encontrar en los entornos digitales una buena opción. Lo que, desde luego, requiere de modelos académicos apropiados, como lo pensaron en el Colegio de Bachilleres de Michoacán: “para la construcción del modelo académico de educación a distancia denominado ‘Centro de Educación a Distancia para el Migrante Michoacano’ tenemos que recurrir para su fundamentación a una serie de fuentes teórico-metodológicas que le den sustento”. (RODRÍGUEZ; VALENCIA ORTIZ, 2005, p. 80) Fundamentación teórica y metodológica que debe ser acompañada de una clara orientación social hacia las personas que confían en servicios académicos que respondan a sus necesidades educativas, sin importar el lugar donde se encuentren o su permanente movilidad; lo que implica, como dice Margarita Victoria Gomez:

um novo mapa-múndi das comunicações para o qual seriam necessários dispositivos que deixassem fluir, como em um oceano, os caminhos de vinculação entre as pessoas. Estávamos diante de uma profunda mudança cultural e de uma nova territorialidade que demandava saber das prolongações, das propagações e do próximo” (2015, p. 11).

Requerimos pensar y replantear los sistemas educativos más allá de las fronteras nacionales y las fronteras entre modalidades de educación en un nuevo mapa mundial, donde el conocimiento fluya libre para todos, en ambientes de aprendizaje compartidos, sin trabas burocráticas. Donde migrantes y no migrantes compartan culturas y aprendan juntos, sin que necesariamente coincidan en tiempos, espacios y condiciones de vida.

Distancias por superar, más allá de los límites nacionales

Para poder seguir adelante derribando barreras y construyendo puentes y caminos por donde circule con fluidez la información, sea libre el acceso a ella y se gestione con creatividad el conocimiento en ambientes significativos de aprendizaje, que tengan cabida en los sistemas educativos y éstos sirvan a to-

dos, sean cuales sean sus condiciones de vida, es necesario superar circunstancias adversas que persisten, como las que a continuación menciono:

- Los miedos de los funcionarios de los sistemas educativos que temen permitir lo que escapa a su entendimiento y a su capacidades de control.
- Las concepciones áulicas de la educación, no sólo por la restricción y control de tiempos y espacios escolares, también por la rigidez de modos de aprender, enseñar y evaluar lo aprendido.
- Los procedimientos burocráticos institucionales y gubernamentales en la gestión de programas académicos internacionales. Se requiere de acuerdos que vayan más allá de los límites nacionales, como lo plantean María José Rubio, Mary Morocho e Iliana Ramírez: la frontera debería estar más allá de cada país, por lo que se hace necesario tener legislaciones y normativas a nivel internacional". (RUBIO, MOROCHO, RAMÍREZ, 2012, p. 174).
- Las barreras que aún subsisten entre sistemas y modalidades, que impiden aprovechar las bondades de cada una y su conjunción en beneficio de los estudiantes; en este caso de los migrantes, en cuyas diversas situaciones pueden encontrar diferentes oportunidades educativas. En este caso, la movilidad académica virtual resulta una estrategia invaluable, como también lo consideran Fernando Monge y Araceli Donado Vara:

Ésta es, sin duda, la fórmula más eficaz no sólo para nuestros alumnos o metodología, sino también, y sobre todo, para desarrollar procedimientos, proyectos de cooperación y redes que sirvan de un modo equilibrado a todos los participantes, estudiantes e instituciones (MONGE, DONADO VARA, 2012, p. 145)

- Los actuales sistemas de medición de créditos basada en tiempos de docencia, se caracterizan por una obsolescencia que más que ayudar estorban a la movilidad académica tanto de migrantes como de quienes no migran.

Se requiere generar proyectos de educación integral que, con una visión y trabajo holístico, contribuyan a generar mayor convivencia, en un marco de respeto y goce de las diversidades. De esa manera las diversidades de quienes residen en diferentes lugares del planeta, más que un problema es una gran oportunidad de reciprocidad y enriquecimiento cultural.

Referencias

ALARCÓN, R. La internacionalización de la educación a distancia y su alcance a las zonas excluidas dentro del territorio nacional. En C. RAMA; M. MOROCHO QUEZA-

DA (eds.). *Las nuevas fronteras de la educación a distancia* (pp. 9-17). Loja, Ecuador: CALED, Virtual Educa y Universidad Técnica Particular de Loja, 2012.

CHÁVEZ PÉREZ, M, La mudanza a la tierra de la oportunidad. En M. MORENO CASTAÑEDA y L. TOPETE GONZÁLEZ (Coords.). *Huellas migrantes* (pp. 181-198). Guadalajara, México: UDG Virtual, 2014.

GOMEZ, M. V. *Pedagogía de la virtualidad: Redes, cultura digital e educação*. São Paulo: Loyola, 2015.

HARO ARANDA, P. L. Camino a la Aurora Boreal. En M. MORENO CASTAÑEDA y L. TOPETE GONZÁLEZ (Coords.). *Huellas migrantes* (pp. 223-234). Guadalajara, México: UDG Virtual, 2014.

LARA PACHECO, R. F. Mi experiencia como estudiante en tres ciudades modelo: Madrid, Barcelona y Bilbao. En M. MORENO CASTAÑEDA y L. TOPETE GONZÁLEZ (Coords.). *Huellas migrantes* (pp. 235-246). Guadalajara, México: UDG Virtual, 2014.

MARTÍNEZ CASTILLO, I. Mi estancia en Qatar. En M. MORENO CASTAÑEDA y L. TOPETE GONZÁLEZ (Coords.). *Huellas migrantes* (pp. 39-73). Guadalajara, México: UDG Virtual, 2014.

MICHEL ZAMORA, E. Migrante virtual. En M. MORENO CASTAÑEDA y L. TOPETE GONZÁLEZ (Coords.). *Huellas migrantes* (pp. 111-120). Guadalajara, México: UDG Virtual, 2014.

MONGE, F. y Donado Vara, A. (2012). Fronteras en movilidad internacional entre alumnos y/o docentes de programas a distancia y virtuales. En C. RAMA y M.

MOROCHO QUEZADA (eds.). *Las nuevas fronteras de la educación a distancia* (pp. 137-151). Loja, Ecuador: CALED, Virtual Educa y Universidad Técnica Particular de Loja. MORENO CASTAÑEDA y L. TOPETE GONZÁLEZ, L. (Coords.). (2014) *Huellas migrantes*. Guadalajara, México: UDG Virtual.

MORENO RAMOS, J. C. Sin juicios excluyentes. En M. MORENO CASTAÑEDA y L. TOPETE GONZÁLEZ (Coords.). *Huellas migrantes* (pp. 135-144). Guadalajara, México: UDG Virtual, 2014.

RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, M. y Valencia Ortiz, P. Educación a distancia para migrantes. *Apertura*, 5(2), (pp. 76-87) UDG Virtual, 2005.

RUBIO, M. J, MOROCHO, M. RAMÍREZ, I. *Las nuevas fronteras legislativas de la educación a distancia en América Latina* En C. RAMA Y M. MOROCHO QUEZADA (Eds.). *Las nuevas fronteras de la educación a distancia* (pp. 173-193). Loja, Ecuador: CALED, Virtual Educa y Universidad Técnica Particular de Loj, 2012.

SANDOVAL ELÍAS, A. En busca de mejores condiciones sin renunciar a mi sueño de estudiar. En M. MORENO CASTAÑEDA y L. TOPETE GONZÁLEZ (Coords.). *Huellas migrantes* (pp. 99-110). Guadalajara, México: UDG Virtual, 2014.

SUAREZ RAMÍREZ, S. D. Trabajo por una responsabilidad compartida de la sociedad. En M. MORENO CASTAÑEDA y L. TOPETE GONZÁLEZ (Coords.). *Huellas migrantes* (pp. 259-274). Guadalajara, México: UDG Virtual, 2014.

ULLOA JAVIER M. L. La última guagua. En M. MORENO CASTAÑEDA y L. TOPE-TE GONZÁLEZ (Coords.). *Huellas migrantes* (pp. 167-180). Guadalajara, México: UDG Virtual, 2014.

VELÁZQUEZ VALENZUELA, J. de J. Enamorado de mi decisión. En M. MORENO CASTAÑEDA y L. TOPETE GONZÁLEZ (Coords.). *Huellas migrantes* (pp. 145-154). Guadalajara, México: UDG Virtual, 2014.

ZAVALZA VARGAS, L. del C. Llega la esperanza otra vez. En M. MORENO CASTAÑEDA y L. TOPETE GONZÁLEZ (Coords.). *Huellas migrantes* (pp. 157-166). Guadalajara, México: UDG Virtual, 2014.

Bibliografía

PADILLA CASTILLO, L. M.; GÓMEZ ZERMEÑO, M. G. Equidad educativa para inmigrantes mexicanos mediante la educación a distancia. *Aula de encuentro*, 19, Pp. 47-68. 2016. Disponible en: www.auladeencuentro.safa.edu

POSFÁCIO

Pe. Paolo Parise

A educação é uma migração. Os processos educativos não se limitam a um espaço e a um tempo determinado, mas interagem de maneira constante e plural. O assim chamado objeto é, ao mesmo tempo, sujeito e, vice-versa, o sujeito se torna objeto. Nestas dinâmicas é possível fazer uma analogia com o processo migratório, caracterizado pelo movimento, novas etapas, pontos de chegada que, por sua vez, se tornam novos inícios.

Por isso, podemos afirmar que a educação é uma migração, mas também podemos acrescentar que a migração é uma educação. As pessoas migram com suas experiências, sensibilidades, universos culturais, linguísticos e religiosos e, ao longo do caminho e nas diferentes etapas, se deparam com outras realidades e possibilidades que não as deixam indiferentes. O sofrido encontro, e às vezes desencontro, gera algo novo.

Ninguém é mais objeto, todos são sujeitos. O migrante educa o nativo. Traz o ar de fora e de longe para perto, renovando e provocando. Mas também o nativo educa o migrante, que se depara com uma realidade diferente da costumeira e que estimula mudanças, abrindo novas perspectivas. E na maioria dos casos os processos não são simplesmente binários, mas se diversificam muito mais. É o que acontece quando não só interagem o nativo e o migrante de determinada nacionalidade, mas também de outra e outra ainda. Nestas encruzilhadas de relações cada um é um sujeito que educa e, por sua vez, é educado num processo sem fim. Pensamos em um bairro de São Paulo, onde além da população local – na quase totalidade já resultado de fluxos de migrações internas – encontramos haitianos, angolanos, venezuelanos, congolese e bolivianos! E cada um deixa uma marca na realidade do outro, transformando e sendo transformado.

“Os que vêm de fora” chegam carregando a incerteza de nosso tempo. Revelam que o que aconteceu com eles pode ocorrer também conosco. Tornam visível a fragilidade da nossa existência. Na sua situação de vulnerabilidade são sujeitos que desnudam a nossa fragilidade. São possibilidade de ser hospedados em nossa condição e de se tornarem parceiros de caminhada.

“MigraEducas” de Margarita Victoria Gomez (Org.), antes de ser um texto, é uma experiência de encontros com sujeitos que se desvelam e acolhem reciprocamente. Obviamente não é algo fechado e encerrado, mas impulsiona a acrescentar novas páginas, fruto de experiências constantes e que desafiam a não nos acomodarmos no existencial processo educativo.

Sites de Consulta:

ADUS. Instituto de Reintegração do Refugiado – Brasil www.adus.org.br

África do Coração. Federação das Comunidades dos Imigrantes Africanos da Diáspora- africadocoracao.org/

Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR)
<http://www.acnur.org/portugues/>

Associação de Universidades do Grupo Montevideu (AUGM) <http://grupomon-tevideo.org/sitio/>

Banco Mundial <http://www.worldbank.org/pt/country/brazil>

Cáritas Brasileira - caritas.org.br/

Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM)
<http://www.acnur.org/portugues/catedra-sergio-vieira-de-mello/>

Compassiva ONG. <http://compassiva.org.br/>

CONARE (Comitê Nacional para Refugiados)
<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/paz-e-seguranca-internacionais/153-refugiados-e-o-conare>

Conferencias Regionais de Educação Superior de 1996 e 2008 e a Agenda 2030.
<http://www.andifes.org.br/conferencia-regional-de-educacao-superior-cres2018/>

Conselho de Segurança das Nações Unidas. Resoluções temáticas.
<https://nacoesunidas.org/conheca/como-funciona/conselho-de-seguranca/>

Constituição “Cidadã” da República Federativa do Brasil de 1988. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951)1 Decreto de 1961 - Concluída em Genebra, em 12 de julho de 1951. http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf?view=1

Estatuto dos Refugiados. Decreto de 1972 - Promulga o Protocolo sobre o “Estatuto dos Refugiados”.

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-70946-7-agosto-1972-419532-publicacaooriginal-1-pe.html>

Fórum de Relações Internacionais dos Institutos Federais (Forinter),
<http://forinter.conif.org.br/pt/forinter/forinter-e-a-câmara-de-relações-internacionais.html>

IKMR <http://www.ikmr.org.br/inicio/>

Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH) <https://www.migrante.org.br/>

International Organization for Migration (IOM) <https://www.iom.int>

Lei Nº 9.474, de 22 de Julho de 1997 define mecanismos para a implementação do “Estatuto dos Refugiados” de 1951 e determina outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm

Lei de Migração Nº 13.445/2017, publicada no dia 25/05/2017.

Lei Nº 16.685, de 20 de março de 2018 - Dispõe sobre a isenção de pagamento de taxas de revalidação de diplomas de graduação, mestrado e doutorado para os refugiados no Estado de São Paulo. <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2018/lei-16685-20.03.2018.html>

Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Ministério da Educação <http://portal.mec.gov.br/>

Ministério das Relações Internacionais <http://www.mre.gov.br>

Missão Paz, São Paulo. <http://www.missaospaz.org/>

Observatório das Migrações em São Paulo. <https://www.nepo.unicamp.br/pesquisa/observatorio/projeto.html>

Operação Acolhida. Governo Federal. <http://www.casacivil.gov.br/operacao-acolhida/historico> -Programa de Interiorização. <https://www.defesa.gov.br/Organizacao-das-Nacoes-Unidas> <http://un.org>

Organização Mundial de Propriedade Intelectual (OMPI) <http://www.wipo.int>

Organização Mundial do Comercio (OMC) <http://www.wto.org>

Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) <http://oecd.org>

Pacto Global sobre Refugiados

<https://nacoesunidas.org/onu-divulga-proposta-para-pacto-global-sobre-refugiados/>

PEC-G Programa Estudante Convênio de Graduação- <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>

PEC-PG - Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECPG.php>

Plataforma Carolina Bori - sistema Nacional de Revalidação e Reconhecimento de diplomas estrangeiros no Brasil. <http://plataformacarolinabori.mec.gov.br/usuario/acesso>

Programa Emergencial Pró-Haiti (Cooperação-internacional) <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/haiti/pro-haiti>

ProMigra <https://www.facebook.com/ProMigra/>

PROMISAES <http://portal.mec.gov.br/promisaes>.

PROVAR/UFPR - <http://www.prograd.ufpr.br/portal/provar/>

Rádio Migrantes en Español. <http://radiomigrantes-es.net/>

Scientific Electronic Library Online (scielo) <http://www.scielo.br>

UNESCO <http://www.unesco-ci.org>

UNESCO-IESALC <http://www.iesalc.unesco.org.ve>

United Nations Academic Impact (Unai) - Impacto Académico - United Nations Academic Impact (Unai). Rede de universidades da ONU. <https://academicimpact.un.org/es/>

Este livro foi composto em fontes: textos em Calibri tamanho 10pt,
títulos em fonte Gotham Bold tamanho 24pt e Capítulos em fonte Baskerville Old Face Tamanho 150pt

Impresso em papel: Capa Supremo, 250g - Branco, Miolo Offset, 75g - Gráfica Paulo's.

Tiragem de 200 exemplares. São Paulo, Maio de 2019.

Margarita Victoria Gomez, professora e pesquisadora universitária.

Graduada em Ciências da Educação; mestre em Ciências da Informação; doutora em Educação; pós-doutora na área de Educação e Saúde; membro do Núcleo de Pesquisa em Relações Internacionais e do Grupo Migrações e Identidade do Centro de Estudos Rurais e Urbanos, Universidade de São Paulo.

É Pesquisadora Visitante no Programa Avançado de Cultura Contemporânea -Estudos culturais- Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Autora dos livros: Educação em rede: uma visão emancipadora. (Cortez, 2004); Pedagogia da virtualidade. (Loyola, 2015), entre outros.

Para uma pessoa em situação de refúgio ou migrante o aceder à educação técnica ou superior com qualidade e gratuidade significa iniciar um novo mundo para se reconstruir e uma oportunidade para contribuir com seu país de origem ou com o país de acolhida. Trabalhar na educação é a maior contribuição que pode ser feita. A educação presencial, aberta e/ou a distância abre mundos extraordinários para mulheres e homens. Somente aqueles que foram refugiados ou que dedicaram suas vidas a elas ou a eles, ou os que vêm de uma classe social ou de um país onde o acesso à universidade é um privilégio, podem compreender o que isso significa na vida de uma jovem ou de um jovem.

Brasileiros exilados contribuíram para a formação do pensamento latino-americano nas ciências sociais e nas artes. Hoje a academia brasileira retribui às pessoas em situação de refúgio e migrantes compartilhando ou reivindicando o direito à educação.

Luis Varese



Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-69720-02-7



9 788569 720027