



NEPEMIGRA UFRGS

Carolina Schenatto da Rosa

**NEPEMIGRA/UFRGS: Uma constelação
de saberes e experiências para a
formação da cidadania global a
partir da pesquisa e da extensão em
mobilidade humana**

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

CAROLINA SCHENATTO DA ROSA

NEPEMIGRA/UFRGS:

**Uma constelação de saberes e experiências para a formação da cidadania
global a partir da pesquisa e da extensão em mobilidade humana**

São Leopoldo

2022

R789n Rosa, Carolina Schenatto da.
NEPEMIGRA/UFRGS : uma constelação de saberes e experiências para a formação da cidadania global a partir da pesquisa e da extensão em mobilidade humana / Carolina Schenatto da Rosa. – 2022.
205 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

“Orientador: Profa. Dra. Maria Julieta Abba
Co-orientador: Prof. Dr. Danilo R. Streck.”

1. Cidadania global. 2. Migrações. 3. Universidade.
4. Pesquisa. 5. Extensão. I. Título.

CDU 37

NEPEMIGRA/UFRGS:

**Uma constelação de saberes e experiências para a formação da cidadania
global a partir da pesquisa e da extensão em mobilidade humana**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutora em
Educação, pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Pâmela Marconatto Marques – UFRGS

Profa. Dra. Terciane Ângela Luchesi - – UCS

Profa. Dra. Isabel Aparecida Bilhão – Unisinos

Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva – Unisinos

Profa. Dra. Maria Julieta Abba (orientadora) – Unisinos

Prof. Dr. Danilo R. Streck (co-orientador) – UCS

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq, pela concessão da bolsa que viabilizou essa pesquisa.

Ao Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Migrações da UFRGS, pela carinhosa acolhida e pela disponibilidade de diálogo para a construção desta pesquisa.

Ao professor Danilo R. Streck, pela confiança, pelo exemplo, pelos aprendizados e pelas inúmeras oportunidades ao longo dos anos.

À professora Maria Julieta Abba, pela confiança, pelo carinho e pelas trocas não apenas neste último ano, mas ao longo de todo o Doutorado. Em seu nome agradeço aos colegas e às colegas da Prática de Pesquisa.

À minha mãe, Ângela, pelo incentivo, pela escuta, pelo carinho, pela indiscutível dedicação e zelo comigo e pela leitura e correção atenta deste e tantos outros trabalhos.

Ao Jackson, parceiro de todas as horas, pela escuta, pelo “apoio técnico”, e por todo o carinho para comigo.

À minha prima Luísa, pelas conversas, ideias e por toda a ajuda indispensável para a construção desta tese.

Se eu fosse de fora, o que eu gostaria de ver, ler sobre o NEPEMIGRA seria sobre esse contato que o NEPEMIGRA faz fora dos muros da universidade. Conseguir reunir todos esses projetos, todos esses GTs que a gente conseguiu atingir o público alvo que a gente se propõe. Porque quando a gente está falando de migração e refúgio, a gente está falando de pessoas, mas às vezes fica algo tão teórico, assim... tipo, a gente lê muito sobre migrações forçadas, sobre refugiados e tal, e aí quando vê a gente esquece que estamos falando de seres humanos. Então, se conseguisse reunir todas as iniciativas que a gente está fazendo nos últimos anos e que tiveram impacto social, que tiveram impacto extensionista, seria muito importante. Até para valorizar a universidade, né. Esse pilar da extensão que parece que ultimamente não está muito [...] essa coisa de sair dos muros da universidade eu penso que é a coisa mais importante. (GRADUANDA 1).

RESUMO

Esta pesquisa investigou processos pedagógicos que emergem das experiências e práticas do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Migrações da UFRGS (NEPEMIGRA) e suas potencialidades para a formação da cidadania em perspectiva global. A escolha do tema deveu-se à compreensão de que as relações dialógicas entre as práticas de pesquisa e extensão desenvolvidas pelo NEPEMIGRA podem configurar-se enquanto um processo formativo fortemente pautado pelo protagonismo estudantil, pela participação e pela coprodução do conhecimento. O objetivo desta pesquisa foi analisar a experiência do NEPEMIGRA a partir das relações entre ensino, pesquisa e extensão para a formação da cidadania em perspectiva global. A Teoria Fundamentada nos Dados, seguindo os pressupostos de Kathy Charmaz, foi adotada como abordagem para a construção de um estudo guiado pela lógica abdutiva, que combinou entrevistas e análises documentais para responder à seguinte questão: quais as contribuições do NEPEMIGRA para a formação da cidadania em perspectiva global? A análise de dados permitiu compreender as experiências e práticas do Núcleo a partir de quatro dimensões: a) dimensão pedagógica; b) dimensão política; c) dimensão comunitária; d) dimensão do planejamento processual e interventivo. Da relação estabelecida entre elas, foi possível concluir que o Núcleo se constitui enquanto movimento de internacionalização, enquanto exercício de interação dialógica e prática intercultural; que as parcerias interinstitucionais e a produção de conhecimento interdisciplinar se articulam para promover impacto na formação dos estudantes e transformação social; que a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão é princípio pedagógico de intervenção no mundo e incidência política; que a igualdade epistêmica é o pressuposto metodológico para o interconhecimento e que a mediação pedagógica construída a partir destes elementos é o que caracteriza a cidadania em perspectiva global presente no processo de formação coletiva promovido pelo Núcleo.

Palavras-chave: Cidadania global; migrações; universidade; pesquisa; extensão.

ABSTRACT

This research investigated pedagogical processes that emerge from the experiences and practices of the Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Migrações da UFRGS (NEPEMIGRA) and their potential for the formation of citizenship in a global perspective. The choice of theme was due to the understanding that the dialogic relations between the research and extension practices developed by NEPEMIGRA can be configured as a training process strongly guided by student protagonism, participation and co-production of knowledge. The objective of this research was to analyze the experience of NEPEMIGRA from the relationship between teaching, research and extension for the formation of citizenship in a global perspective. The Grounded Theory, following the assumptions of Kathy Charmaz, was used as an approach for the construction of a study guided by the abductive logic, which combined interviews and document analysis to answer the following question: what are the contributions of NEPEMIGRA to the formation of citizenship in global perspective? Data analysis allowed us to understand the experiences and practices of the NEPEMIGRA from four dimensions: a) pedagogical dimension; b) political dimension; c) community dimension; d) dimension of procedural and interventional planning. From the relationship established between them, it was possible to conclude: NEPEMIGRA is constituted as an internationalization movement, as an exercise of dialogic interaction and intercultural practice; inter-institutional partnerships and the production of interdisciplinary knowledge are articulated to promote impact on student training and social transformation; the inseparability of teaching-research-extension is a pedagogical principle of intervention in the world and political incidence; epistemic equality is the methodological assumption for inter-knowledge and the pedagogical mediation built from these elements characterizes citizenship in a global perspective present in the process of collective formation promoted by NEPEMIGRA.

Key words: Global citizenship; migrations; university; research; university extension.

RESUMEN

Este trabajo investigó procesos pedagógicos que emergen de las experiencias y prácticas del Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Migrações da UFRGS (NEPEMIGRA) y sus potencialidades para la formación de la ciudadanía en perspectiva global. La elección del tema se debió a la comprensión de que las relaciones dialógicas entre las prácticas de investigación y extensión desarrolladas por el NEPEMIGRA pueden configurarse como un proceso de formación fuertemente pautado por el protagonismo estudiantil, la participación y la coproducción de conocimiento. El objetivo de esta investigación fue analizar la experiencia del NEPEMIGRA a partir de las relaciones entre docencia, investigación y extensión para la formación de ciudadanía en una perspectiva global. La Teoría Fundamentada en los Datos, siguiendo los presupuestos de Kathy Charmaz, fue adoptada como abordaje para la construcción de un estudio guiado por la lógica abductiva, que combinó entrevistas y análisis documental para responder a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las contribuciones del NEPEMIGRA para la formación de la ciudadanía en perspectiva global? El análisis de datos permitió comprender las experiencias y prácticas del Núcleo desde cuatro dimensiones: a) dimensión pedagógica; b) dimensión política; c) dimensión comunitaria; d) dimensión de planificación procesal e interventiva. De la relación establecida entre ellas, fue posible concluir que el Núcleo se constituye como un movimiento de internacionalización, como un ejercicio de interacción dialógica y práctica intercultural; que las colaboraciones interinstitucionales y la producción de conocimiento interdisciplinar se articulan para promover el impacto en la formación de los estudiantes y el impacto y la transformación social; que la inseparabilidad entre docencia-investigación-extensión es un principio pedagógico de intervención en el mundo e incidencia política; que la igualdad epistémica es el presupuesto metodológico para el interconocimiento y que la mediación pedagógica construida a partir de estos elementos es lo que caracteriza la ciudadanía en perspectiva global presente en el proceso de formación colectiva promovido por el Núcleo.

Palabras clave: Ciudadanía global; migraciones; universidad; investigación; extensión.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Matéria publicada no Site do NEPEMIGRA em 25/09/2018.....	21
Figura 2 – Constelações: espaços de atuação e incidência política	41
Figura 3 — Códigos focais articulados em torno da Dimensão da Pesquisa	45
Figura 4 – Constelações: partilhas e intencionalidades político-pedagógicas.....	49
Figura 5 — Áreas de atuação das Cátedras Sérgio Vieira de Mello.....	63
Figura 6 — Mapeamento de Projetos de Extensão vinculados à imigração e ao refúgio no Brasil	65
Figura 7 — Projetos de Extensão em Universidades do RS	66
Figura 8 — Linha do tempo do NEPEMIGRA 2018-2021	71
Figura 9 - Constelações: Formação e internacionalização em casa	72
Figura 10 – Constelações: Seminários Estaduais de Migração e Refúgio	78
Figura 11 – Constelações: Festival de Sabores (2018/2019).....	79
Figura 12 — Códigos focais articulados em torno da Dimensão da Extensão	89
Figura 13 — Síntese das produções analisadas no Projeto de Qualificação da tese	93
Figura 14 — Síntese dos temas e autores mais abordados nos trabalhos analisados na revisão de teses e dissertações	94
Figura 15 — Desenho da Pesquisa.....	103
Figura 16 — Projetos/Eventos selecionados para compor a análise	108
Figura 17 — Desenvolvimento da Tese a partir da TFD	110
Figura 18 — Categorias e dimensões emergentes	120
Figura 19 — Códigos focais articulados em torno da Dimensão Pedagógica	129
Figura 20 – Constelações: Biblioteca Comunitária René Depestre.....	132
Figura 21 – Constelações: Projeto Anfòm.....	139
Figura 22 — A “volta ao mundo por conceitos locais” da UNESCO	166
Figura 23 — Dimensões das experiências e práticas do NEPEMIGRA	171

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Objetivos e capítulos da Tese.....	19
Quadro 2 — Campo Associativo da palavra “extensão” – Paulo Freire	52
Quadro 3 — Nomeação das interlocutoras (conversas iniciais).....	107
Quadro 4 — Exemplo de codificação	113
Quadro 5 — Materiais selecionados para análise	114
Quadro 6 — Perfil Geral dos participantes	117
Quadro 7 — Qual você acha que é o foco do NEPEMIGRA?	117
Quadro 8 — Nomeação das interlocutoras e interlocutores (conversas finais)	119
Quadro 9 — Síntese dos objetivos e categorias da pesquisa	122
Quadro 10 — Relação entre as dimensões da Governança Migratória e as experiências e práticas desenvolvidas pelo NEPEMIGRA	161

LISTA DE SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas do Brasil
AINTESO	Associação de Integração Social
ASSLNH	Associação dos Senegaleses de São Leopoldo e Novo Hamburgo
CadÚnico	Cadastro Único
COMIRAT – POA	Comitê Municipal de Atenção aos Imigrantes, Refugiados, Apátridas e Vítimas do Tráfico de Pessoas
COMIRAT – RS	Comitê Estadual de Atenção aos Imigrantes, Refugiados, Apátridas e Vítimas do Tráfico de Pessoas
CSVM	Cátedra Sérgio Antônio Vieira de Mello
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
DGDH	Diretoria-Geral de Direitos Humanos
ECG	Educação para a Cidadania Global
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
ERE	Ensino Emergencial Remoto
FORPROEX	Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
FPMH	Fórum Permanente de Mobilidade Humana
GAIRE	Grupo de Assessoria a Imigrantes e a Refugiados
GRIGs	Grupo de Pesquisa sobre Refugiados Imigrantes e Geopolítica
IHU	Instituto Humanitas Unisinos
NEPEMIGRA	Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Migrações da UFRGS
NT	Nota Técnica
OBMigra	Observatório das Migrações Internacionais
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas

RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
RNM/Sismigra	Sistema de Registro Nacional Migratório
SAJU	Serviço de Assessoria Jurídica Universitária
SMDSE	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e Esporte
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUSEPE	Superintendência dos Serviços Penitenciários
TFD	Teoria Fundamentada nos Dados
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UPIDE	Unidade dos Povos Indígenas e Direitos Específicos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 PESQUISA E EXTENSÃO EM IMIGRAÇÃO: DA WIPHALA ÀS CONSTELAÇÕES E À CIDADANIA DO BEM-VIVER	20
1.1 Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Migrações da UFRGS: uma breve apresentação.....	28
1.2 A migração vista pelo Sul.....	32
2 UNIVERSIDADE NA SOCIEDADE: SABERES E EXPERIÊNCIAS LOCAIS	40
2.1 O centenário de Córdoba e o nascimento do NEPEMIGRA. Quais diálogos possíveis?.....	44
2.2 A Extensão como o coração da universidade	55
2.2.1 Extensão e(m) imigração: novos “is” no horizonte da universidade	57
2.2.2 NEPEMIGRA: novas indissociabilidades para pensar a universidade	68
3 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	91
3.1 Teoria Fundamentada nos Dados: a operacionalização do pensamento abduutivo	96
3.2 A Teoria Fundamentada na prática: síntese do processo de pesquisa	103
4 “CUIDADO EPISTEMOLÓGICO” E O PAPEL FORMATIVO DA PESQUISA E DA EXTENSÃO: O QUE HÁ DE PEDAGÓGICO NO NEPEMIGRA?	123
4.1 Interculturalidade crítica: traduções dialógicas e mediações pedagógicas	129
5. HUMANIZAÇÃO, DIÁLOGO E BEM-VIVER: CONECTANDO OS “IS” PARA FORMAR A CONSTELAÇÃO DA CIDADANIA EM PERSPECTIVA GLOBAL	145
5.1 Uma cidadania que se dá no local, mas admite o trânsito: reconhecendo a humanidade e o direito à participação	154
5.2 Desestabilizando a cidadania global: tensões entre as agências internacionais e a garantia da vida boa.....	159
O QUE APRENDI COM O NEPEMIGRA? REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE PESQUISA (CONCLUSÃO)	172
REFERÊNCIAS	178
APÊNDICE A — PRODUÇÕES ANALISADAS NA REVISÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES	194

APÊNDICE B — SÍNTESE DOS AUTORES E OBRAS MAIS CITADOS NA REVISÃO DE LITERATURA	198
APÊNDICE C — QUESTIONÁRIO	200
APÊNDICE D — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	203

INTRODUÇÃO

[...] isso tem a ver um pouco com a tese geral do NEPEMIGRA, digamos assim, de que essa ideia de que existem donos de um lugar, a gente vê que na história da humanidade não é assim, né? A gente sabe que todo mundo migrou em algum momento da Etiópia, então todos os nossos antecedentes vieram de lá, né? E o Mundo continua em movimento, então assim, o fato migratório é um fato da humanidade. A gente é bípede, a gente caminha, e com isso a gente se desloca e muita gente, né... (PROFESSOR)

Andarilhar pelo mundo, como explica um dos professores que coordena o Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão sobre Migrações da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o NEPEMIGRA, é um fato da humanidade. Nós, seres humanos, nos deslocamos desde muito antes do surgimento da propriedade, do Estado e da fronteira. “Seja nos países pobres ou ricos, do Norte ou do Sul global, nas metrópoles, capitais, cidades de porte médio e mesmo em cidades pequenas, nos bairros centrais ou nas periferias, nas avenidas, ruas e parques, há a presença de migrantes e refugiados.” (PEREIRA, 2020, p.05). Contudo, apesar da andarilhagem ser uma característica humana e um direito, seu exercício tem se tornado, cada vez mais, um privilégio. É curioso que, quanto mais o mundo se globaliza, quanto mais nos interconectamos por meio das tecnologias de informação e comunicação, mais difícil é estar fisicamente em um lugar fora de nossa nação. Ou melhor, mais difícil é para determinadas pessoas, vindas de determinados lugares, entrar “pela porta da frente” e “sentar na sala de visitas” dos Estados nacionais.

Como diferenciar quais migrantes podem ou não passar pela porta? E como determinar quem ocupa o “quarto de despejo” e quem frequenta a “sala de visitas”? “Raça” e “país de origem” parecem ser duas variáveis determinantes nesse processo - tanto para quem entra, quanto para quem sai. Vivemos hoje um período de crescentes restrições por parte das políticas estatais à mobilidade humana. No ano de 2021, em meio à pandemia de COVID-19, o número de detenções na fronteira entre Estados Unidos da América e o México bateu recorde, ultrapassando mais de 1,7 milhão de pessoas detidas por tentarem entrar pela “porta dos fundos”¹. Em menos de três semanas, mais de 7500 haitianos foram deportados, tendo como

¹ Em matéria publicada pela Veja, em 20/10/2021. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/numero-de-detencoes-na-fronteira-entre-eua-e-mexico-bate-recorde-historico/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

base a regulamentação sanitária que restringe a entrada e permanência no país durante a pandemia². Neste início de 2022, na Ucrânia, o outro extremo: imigrantes negros, que tentam deixar o país como refugiados são impedidos de entrar em trens ou cruzar a fronteira³.

Esse é um bom exemplo para compreendermos as “metáforas da globalização” das quais fala Ianni (2001): a “aldeia global” parece estar realmente limitando-se à ideia de “fábrica”, à partilha (a um alto custo) da técnica, dos sistemas de informação e da economia; é uma aldeia que tem se mostrado ser mais global para máquinas do que para seres humanos. “A utopia da emancipação individual e coletiva, nacional e mundial, parece estar sendo punida com a globalização tecnocrática, instrumental, mercantil, consumista. A mesma razão que realiza o desencantamento do mundo, de modo a emancipá-lo, aliena mais ou menos inexoravelmente todo o mundo” (IANNI, 2001, p. 23). Aliena porque limita, literalmente, os lugares e as formas de existência, ou seja, impede o exercício desta forma de estar no mundo que transcende o viver (FREIRE, 2003). De acordo com Paulo Freire, “transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividade do existir. O existir é individual, contudo, só se realiza em relação com outros existentes. Em comunicação com eles” (FREIRE, 2003, p. 49). No contexto da mobilidade humana, cada vez mais as fronteiras geográficas impedem nossa comunicação, nossa ação e intervenção no mundo. Cada vez mais tentamos nos proteger do outro, limitar seu acesso ao “nosso” mundo.

No século da interconectividade e do encurtamento das distâncias, quando podemos, virtualmente, estar em qualquer parte do mundo em tempo real, nossa presença física é, novamente (ou ainda), limitada pela nossa origem geográfica. O Norte tem, cada vez mais, fechado as portas para o Sul. Para Sayad (1998), na medida em que os estudos sobre migração foram se desenvolvendo, maior era o foco sobre as ausências e as fragilidades ocasionadas por esses fluxos, o que tornou comum abordagens que partiam dos problemas gerados por esses descolamentos - a ausência de direitos, a violência, a precariedade do trabalho, são alguns dos exemplos de como, intencionalmente ou não, o discurso científico auxiliou na construção da imigração como um risco. A imigração foi transformada em

² Disponível em: <https://noticias.r7.com/internacional/mais-de-7500-imigrantes-haitianos-sao-expulsos-dos-eua-em-18-dias-08102021>. Acesso em: 25 fev. 2022.

³ Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/imigrantes-denunciam-racismo-ao-tentar-sair-da-ucrania/>. Acesos em: 4 fev. 2022.

problema social muito antes de ser um problema sociológico, diz o autor, isto é, ela já surgiu como uma “crise”.

Uma crise que, aparentemente, tem sentido geográfico e tempo histórico determinado. Até o século XX, quando a Europa era mais origem do que destino das migrações, a mobilidade era sinônimo de desenvolvimento. As consequências da imigração eram vistas positivas, pois, dentro da lógica colonial, esses países de origem “tinham algo a oferecer”⁴. Ou seja, a colonialidade determina não apenas os fluxos migratórios, mas as construções sociais e científicas sobre a imigração. “Esta é outra versão do etnocentrismo; só se conhece o que se tem interesse em conhecer” (SAYAD, 1998, p. 16). Ela se manifesta, assim, na dimensão do “saber” (MIGNOLO, 2020). Se a universidade, enquanto instituição, é um dos espaços para a reprodução da colonialidade do saber, é nela, também, que a resistência se estrutura.

Tanto por meio do ensino, quanto da pesquisa e da extensão, as instituições universitárias ocupam um espaço de especial relevância na produção de “saberes outros” e “práticas outras”, que se contrapõem à retórica colonial acerca da imigração. Segundo o Relatório Anual das Cátedras Sérgio Vieira de Mello, “um dos compromissos assumidos pela Academia latino-americana é o de expansão da experiência de redes universitárias nas áreas de pesquisa, ensino e extensão” (CÁTEDRA SÉGIO VIEIRA DE MELLO (CSVM), 2021), trazendo a pauta migratória para dentro da universidade e propondo um debate crítico, que se constitui como exercício profundamente necessário nestes tempos em que, cada vez menos, temos interesse em conhecer o “Outro”.

Em tempos de crescente violência e xenofobia, o desinteresse pelo outro e sua decorrente violência ocorrem de diferentes formas. E é aí, na compreensão destas formas e na educação da comunidade acadêmica como um todo, que entra a universidade em sua missão constitucional: por meio do “tripé”, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, as instituições têm como objetivo produzir conhecimento, gerar pensamento crítico e organizar e articular saberes de modo a construir uma sociedade mais justa, democrática e humana (BRASIL, 1996). Uma sociedade que não reproduza as violências coloniais, que não negue a existência do

⁴ Menciono, a título de exemplo, o primeiro documento oficial sobre uma política migratória no país, datado de 1820. O Decreto Real de 16 de março de 1820 explicita o incentivo à entrada de “indivíduos alemães e aqueles ‘de outros países’” em território nacional. (SIRIANI, 2005).

“Outro”. Contudo, embora essa “missão” seja um consenso no papel, na prática a universidade tem se constituído, ao longo de sua história, como um espaço de reprodução de saberes consolidados e hierarquias; um espaço do “tradicional”, que enfrenta, neste início de século XXI, uma série de crises (SANTOS, 2008).

É dentro deste contexto e com o objetivo de promover diálogos e encontros entre os muitos “outros” que circulam de forma direta ou indireta pela UFRGS que foi criado, em 2018, o NEPEMIGRA. O Núcleo

[...] surgiu a partir de compromissos epistêmicos que formam, por assim dizer, a sua estrutura principal, seu agente amalgamador, e que permitiram a articulação de uma rede de atores locais, nacionais e internacionais ao Núcleo em um rol de atividades, seja de ensino, pesquisa e extensão, seja de representação e articulação com agentes da sociedade civil, seja com o poder público, seja com organizações internacionais. (DOMINGUES; MARQUES; GONÇALVES, 2021, p. 46).

O Núcleo é, então, um espaço de construção e de partilha de saberes por meio da produção de conhecimento local, engajado. É um trabalho de equipe interdisciplinar, dialógico, criativo, pedagógico e político. A pesquisa é um ato e uma forma de pronunciar o mundo, tem me ensinado o professor Danilo Streck (2005a) e, assim o sendo, é um exercício de cidadania. Acredito que o NEPEMIGRA tem, ao longo de seus quatro anos, pronunciado muitos mundos em um movimento cujo potencial para a construção de uma sociedade onde caibam todos os povos e línguas - fazendo alusão ao famoso trecho da “Cuarta Declaración de la Selva Lacandona”, publicada em 1996 pelo Exército Zapatista de Libertação Nacional – tem se materializado por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão. Tendo isso em mente, esta pesquisa se desenvolveu a partir da seguinte questão: **quais as contribuições do NEPEMIGRA para a formação da cidadania em perspectiva global?**

Para tanto, foi necessário estabelecer como objetivo geral **analisar a experiência do NEPEMIGRA a partir das relações entre ensino, pesquisa e extensão para a formação da cidadania em perspectiva global**. Ao longo dos seis capítulos que seguem busco responder à questão investigativa e apresentar os percursos teórico-metodológicos que me levaram a construir uma teoria fundamentada (CHARMAZ, 2009). Inicio a tese com um capítulo de apresentação, onde exponho um contexto geral da minha trajetória na pesquisa, minhas motivações e o contexto de investigação.

O primeiro objetivo específico, **identificar as dimensões de ensino, pesquisa e extensão para a formação da cidadania em perspectiva global**, é respondido na sequência, no segundo capítulo desta tese. Intitulado “Universidade na sociedade: saberes e experiências locais”, o capítulo apresenta, de forma mais pormenorizada, o NEPEMIGRA, a fim de ampliar a compreensão acerca da estruturação desta constelação a partir da descrição das estrelas vinculadas à pesquisa e à extensão que a compõem.

O delineamento teórico-metodológico é apresentado na sequência, no capítulo “Princípios teórico-metodológicos”. Optei por essa organização por entender que o processo de pesquisa seria melhor compreendido após a apresentação do contexto geral da universidade e das atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas pelo Núcleo. Aqui ficam explícitos os caminhos que percorri durante os últimos dois anos para a construção de uma Teoria Fundamentada nos Dados a partir das experiências e práticas do NEPEMIGRA.

No quarto capítulo, “‘Cuidado epistemológico’ e o papel formativo da pesquisa e da extensão: o que há de pedagógico no NEPEMIGRA?” encontram-se as reflexões produzidas acerca do segundo objetivo específico da tese, que busca **caracterizar o NEPEMIGRA como espaço pedagógico a partir das metodologias utilizadas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão**; e do terceiro objetivo específico, que visa **compreender e evidenciar as mediações pedagógicas produzidas dentro do Núcleo**. A questão central aqui é explicitar o que há de pedagógico neste espaço; ou seja, como as práticas ali produzidas, em suas dimensões epistemológicas e metodológicas, podem contribuir pedagogicamente com a formação “‘casa adentro’ e ‘casa afora’”⁵, em um movimento dialógico da universidade com diferentes espaços da sociedade.

Dando continuidade a essas reflexões, o quinto capítulo “Humanização, diálogo e bem-viver: conectando os ‘is’ para formar a constelação da cidadania em perspectiva global”, destina-se a responder como as experiências e práticas do NEPEMIGRA contribuem teórica e epistemologicamente para uma “compreensão outra” da cidadania, que dialogue com as epistemologias do Sul e com os estudos (de)coloniais. Retomando os objetivos, apresento quatro dimensões que emergiram

⁵ Expressão utilizada por Juan Garcia Salazar e Catherine Walsh na obra “Pensar sembrando/sembrar pensando con el abuelo Zenón”, publicada em 2017. A expressão “casa adentro” refere-se às formas de produção e circulação de conhecimento dentro de grupos específicos; enquanto “casa afuera” trata das trocas dialógicas destes conhecimentos em outros contextos.

das análises: dimensão pedagógica, dimensão comunitária, dimensão política e dimensão do planejamento processual e interventivo, argumentando de que forma elas perpassam pela cidadania e orientam as discussões em torno da cidadania em perspectiva global.

Em um exercício final de síntese, apresento nas conclusões aquilo que, a partir das experiências e práticas do NEPEMIGRA, aprendi como sendo “saberes necessários”⁶ ao exercício da cidadania global. Aponto, ainda, caminhos para possíveis contribuições aos processos autoavaliativos e autorreflexivos do Núcleo, último objetivo específico estabelecido na tese. Apresento, a seguir, um quadro síntese dos objetivos e capítulos:

Quadro 1 — Objetivos e capítulos da Tese

Objetivo geral: Analisar a experiência do NEPEMIGRA a partir das relações entre ensino, pesquisa e extensão para a formação da cidadania em perspectiva global	
Capítulo 1 - Pesquisa e extensão em imigração: a <i>wiphala</i> , as constelações e a cidadania do bem-viver	Contextualização geral e apresentação dos objetivos
Capítulo 2 - Universidade na sociedade: saberes e experiências locais	Objetivo específico 1 - Identificar as dimensões de ensino, pesquisa e extensão para a formação da cidadania em perspectiva global
Capítulo 3 - Princípios teórico-metodológicos	Apresentação do percurso metodológico
Capítulo 4 – “Cuidado epistemológico” e o papel formativo da pesquisa e da extensão: o que há de pedagógico no NEPEMIGRA?	Objetivo específico 2 - Caracterizar o NEPEMIGRA como espaço pedagógico a partir das metodologias utilizadas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão Objetivo específico 3 - Compreender e evidenciar os espaços de mediação pedagógica existentes no NEPEMIGRA
Capítulo 5 - Humanização, diálogo e bem-viver: conectando os “is” para formar a constelação da cidadania em perspectiva global	Objetivo geral. Discussão em torno das contribuições do NEPEMIGRA para a formação da cidadania em perspectiva global.
Capítulo 6 – O que aprendi com o NEPEMIGRA? Reflexões sobre o processo de pesquisa (Conclusão)	Objetivo específico 4 - Contribuir com os processos de autoavaliação e autorreflexão do NEPEMIGRA Síntese final

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

⁶ Em alusão ao subtítulo da obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*, publicada por Paulo Freire (1996).

1 PESQUISA E EXTENSÃO EM IMIGRAÇÃO: DA WIPHALA ÀS CONSTELAÇÕES E À CIDADANIA DO BEM-VIVER

[...] é uma formação enquanto ser humano, enquanto entender os processos que nos atravessam como processos que estão ali imanentes a tudo que a gente tá vivendo, assim, então eu acho essencial, importantíssimo. Eu acho que é um processo de formação, como tu falou, constante. Tanto nos encontros com as pessoas, nossas discussões semanais, no nosso dia de encontro, nossos GTs se encontram semanalmente, então também é um processo de formação conjunta, e nesses encontros gerais do NEPEMIGRA, onde a gente compartilha as nossas experiências, né, do Cárceres⁷, Anfòm⁸, KOMBIT⁹, [...] a gente também vai se formando e vai dialogando. Então, acho que ele [NEPEMIGRA] é transversal, assim, ele afeta todas as instâncias da prática. Não tem como não haver formação enquanto a gente está nesse processo. (MESTRANDA 2).

Práxis, enquanto teoria-palavra e ação¹⁰, foi um dos primeiros conceitos mobilizadores com os quais me deparei quando iniciei meu contato com as experiências e práticas produzidas no Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Migrações da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NEPEMIGRA/UFRGS). Não pela suposição, talvez óbvia ou pouco elaborada, de que um Núcleo que traz em seu nome as palavras “extensão” e “pesquisa” produz, de forma natural, esse movimento de ação e reflexão; mas práxis no sentido de estar no território e atuar sobre ele. Percebi que ali existia “práxis” quando passei a acompanhar, por meio das mídias sociais e do site, o que era produzido neste espaço tão plural e democrático. Conheci o Núcleo em 2018, por meio da divulgação do “I Seminário Estadual sobre Migração e Refúgio: Impactos da tendência global no Rio Grande do Sul”¹¹, no Facebook. Confesso que não lembro como cheguei até a página do evento, possivelmente o algoritmo fez com que aparecesse na minha

⁷ O Projeto Cárceres – Experiências de encarceramento em processos de deslocamento humano é desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa sobre Refugiados, Imigrantes e Geopolítica (GRIGs).

⁸ O Projeto Anfòm – Grupo de Trabalho para a Saúde Integral de Imigrantes é desenvolvido em parceria com o setor Saúde do Imigrante/Núcleo de Equidades da Secretaria Municipal de Saúde (SMS), o Projeto Parte de Comunicação Popular e a Associação da Integração Social (AINTESO).

⁹ O GT KOMBIT – Mutirão por moradia é um grupo de trabalho vinculado ao NEPEMIGRA.

¹⁰ Partindo da compreensão presente na obra de Freire, “a práxis implica a teoria como um conjunto de ideias capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico que, num segundo momento, leva a um novo enunciado, em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar essa mesma realidade. É uma síntese entre teoria-palavra e ação” (ROSSATO, 2018, p. 380).

¹¹ Evento anual organizado pelo NEPEMIGRA.

timeline. Eu demonstrei interesse, curti a página¹² do Núcleo e passei, então, a acompanhar as postagens e o site¹³, a título de (in)formação.

Encontrei a “práxis”, nos convites abertos ao final de cada postagem: “Gostaríamos de ressaltar que as reuniões do Núcleo acontecem nas segundas-feiras, às 17h, na sala 16 da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS e são abertas ao público!”¹⁴, na diversidade das temáticas e dos sujeitos presentes nos encontros. Percebi a “práxis” no exercício do registro, que demonstra, mais do que uma prática de sistematização, a intencionalidade política da reflexão sobre a experiência e da partilha de tudo o que é produzido naquele e por aquele espaço, como é possível perceber na imagem que segue, onde há o registro de um encontro e o convite para a participação nas reuniões semanais:

Figura 1 – Matéria publicada no Site do NEPEMIGRA em 25/09/2018

REUNIÕES

Debate sobre migrações políticas forçadas

por Isabella Carpentieri | Publicado 25 de setembro de 2018



No encontro do NEPEMIGRA do dia 25/9, a Prof.^a Dra Teresa Cristina Schneider Marques, do curso de Ciências Sociais da PUCRS, participou da reunião apresentando seu artigo “O Exílio e as Transformações de Repertórios de Ação Coletiva: A Esquerda Brasileira no Chile e na França (1968-1978)” acerca das migrações políticas forçadas, mais especificamente o caso dos exilados brasileiros durante a Ditadura Militar.

Agradecemos a presença da Professora, o encontro foi muito enriquecedor e produtivo. Gostaríamos de ressaltar que as

reuniões do Núcleo acontecem nas segundas-feiras, às 17h, na sala 16 da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS e são abertas ao público!

Fonte: NEPEMIGRA (2022).

Meu projeto de tese foi “nascendo” junto com o Núcleo, em uma relação indireta. Meu interesse, na época, era aprender com as publicações e vídeos sobre o contexto do cenário migratório no Rio Grande do Sul, uma vez que meus

¹² Página no Facebook: <https://www.facebook.com/nepemigra>.

¹³ Site institucional: <https://www.ufrgs.br/nepemigra/>.

¹⁴ Os encontros são registrados e é disponibilizado no site um informativo sobre cada reunião. Ao final do relato, é sempre feito um convite ao público. Após março de 2020, em decorrência da pandemia de Covid-19, o convite mudou: “A reunião será por videoconferência, pela plataforma MConf UFRGS e não é necessário vínculo com a Universidade para participar!”.

interesses de pesquisa versavam sobre associativismo migrante e mediações pedagógicas¹⁵. Eu acompanhava o NEPEMIGRA de longe, sem nunca ter participado de uma reunião. O Núcleo se constituiu, para mim, como uma referência teórico-prática, um exemplo de “boas práticas” para a extensão/comunicação universitária.

Com a pandemia, percebi a necessidade de mudar meu tema de pesquisa. O contato com os membros da Associação com quem pretendia construir o trabalho investigativo não se fazia viável, ao menos não de uma forma que eu julgasse capaz de dar conta das necessidades metodológicas da pesquisa. A Associação dos Senegaleses de São Leopoldo e Novo Hamburgo (ASSLNH) já não estava mais em funcionamento, alguns dos fundadores não moravam mais na região, o contato por WhatsApp se mostrou insuficiente para subsidiar uma pesquisa participativa; os registros eram poucos, tornando impraticável o desenvolvimento de uma tese sem o contato direto com aqueles que viveram o processo de fundação e trabalho junto à associação; somado a isso, e o interesse e a disponibilidade de tempo do coletivo (que estava cada vez menor) pela sistematização de experiências já não justificavam o projeto.

Uma das coisas que aprendi com meu campo durante os primeiros dois anos do doutorado foi que a “vida” da Associação sempre esteve diretamente relacionada com a universidade e que os projetos e programas de extensão tinham um papel central na relação dos imigrantes com as cidades e regiões em que viviam. Se, por um lado, a pandemia inviabilizou meu contato direto com o campo, por outro lado, ela expandiu minhas perspectivas e me mostrou, de forma mais evidente, o potencial de um Núcleo ainda jovem, com dois anos de existência, enquanto espaço formativo e de construção desta pesquisa.

As reuniões online, as múltiplas atividades com transmissão e a ampliação dos participantes tornaram as atividades do NEPEMIGRA mais diversas e com mais alcance. O coletivo a partir do qual se faz pesquisa se mostrou um “espaço natural” para o campo empírico da minha investigação. O indício de que a universidade ocupa um papel central na construção de agendas públicas sobre a mobilidade

¹⁵ O projeto de qualificação de tese apresentado à banca em março de 2020 tinha como título: “Experiências de participação e associativismo: a imigração enquanto movimento de construção da cidadania global” e objetivava compreender como a educação, enquanto processo de mediação, encontra-se presente nas associações e/ou organizações de imigrantes e como esses espaços contribuem para a formação cidadã em perspectiva global.

humana e, também, na produção de *saberes outros*, na *tradução intercultural*¹⁶ e na desconstrução de imaginários acerca das populações e sujeitos migrantes do Sul global tornava-se cada vez mais robusto na medida em que eu conhecia e aprendia mais sobre e com o Núcleo. Surgia um novo desenho de pesquisa, centrado no papel da universidade, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão em imigração e refúgio, para a construção de uma cidadania em perspectiva global.

Foi com esse horizonte em mente que comecei a encarar o NEPEMIGRA com “olhos de investigadora”. Iniciei buscando dados, tentando compreender, a partir do site, como os programas e projetos se estruturavam e articulavam. Na medida em que compreendia o Núcleo enquanto campo empírico para minha investigação, ia associando-o à imagem da *wiphala*, aquela trama de quadrados com as sete cores do arco-íris que representa a pluralidade de povos e vozes que resistem, há mais de cinco séculos, aos silenciamentos do colonialismo e da colonialidade¹⁷. Um símbolo de identificação coletiva que representa a dimensão intercultural e política do movimento indígena na América Latina, em especial na Bolívia, Equador e Peru.

De acordo com Ramón Pajuelo (2007, p.150), a *wiphala* é um exemplo do fecundo movimento de resgatar tradições da milenar cultura andina, criando novos significados. Ela ocupa um lugar privilegiado na cosmovisão e, também, nas produções intelectuais indígenas. A palavra é composta por três termos provenientes do Aruwa, um povo andino antecessor dos atuais aymaras: a) wi, que significa aquilo que se pode mover, estender; b) pha, uma substância divisível, múltipla; c) la, processo, continuidade.

A *wiphala* poderia ser uma metáfora para representar um coletivo que se propõe a juntar, conectar saberes e histórias de/em trânsito por meio do ensino, da pesquisa e da extensão: os quadrados que formam o todo, a integralidade na pluralidade de cores. Um mosaico cultural que simboliza a pluralidade latino-americana. Pensando neste símbolo e seus significados, lembrei, da publicação “Global Citizenship Education: Taking it local” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES

¹⁶ Uso o termo em referência ao trabalho formativo de extensão realizado pelo GT Anfôm, vinculado ao NEPEMIGRA, que formou tradutoras interculturais que atuaram na elaboração de informativos bilíngues para a população haitiana residente no município de Porto Alegre.

¹⁷ Parto das concepções de Aníbal Quijano(2005), que, conjuntamente com pesquisadores do coletivo Modernidad/Colonialidad, compreende que a colonialidade representa a dominação do poder, do ser e do conhecimento que persistiu ao colonialismo. Ela é um fenômeno histórico duradouro e muito mais complexo, no qual as naturalizações hierárquicas, num primeiro momento centradas na noção de “raça”, são estendidas para novas categorias, como o território, a cultura, a classe social, a concepção político-epistêmica, etc.

UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO), 2018), que apresenta, um “tour” pelo mundo por meio de conceitos locais, entre os quais estão o “buen-vivir” (Bolívia) e o Sumak Kawsay (Equador). Poderia eu, por este caminho, ter construído a pesquisa. É uma lógica válida, chamada de dedução. Vejamos os passos: 1) iniciar o trabalho com um conceito a ser desenvolvido - a cidadania global; 2) escolher um espaço que, ao meu ver, permita aproximações com o tema, que favoreça a pesquisa; 3) a partir dos meus referenciais teórico-epistemológicos analisar este espaço e criar uma metáfora que, aos meus olhos, o explique; 4) qualificar o argumento relacionando a metáfora e meus referenciais com um arcabouço teórico consolidado, de um agência internacional que, não só tem se constituído como base para as discussões em torno do tema, como, também, é mundialmente reconhecida como agente de promoção e regulação da educação e da cidadania. Esses são passos da lógica hipotético-dedutiva.

Mas, a *wiphala* não explica o NEPEMIGRA. Poderia, mas não explica. Ela não explica porque, em nenhum momento durante o processo de pesquisa eu encontrei um indício de que o Núcleo se entendia desta forma. O NEPEMIGRA é uma constelação, porque essa foi a definição que eu ouvi na primeira reunião do Núcleo em que participei e, desde então, essa ideia foi repetida diversas vezes: “o Fabian¹⁸ sempre fala no NEPEMIGRA como constelações e acho que é excelente pensar assim mesmo, como constelações. Então, tem ramificações com vida própria, cada GT tem vida própria [...]”, disse a professora entrevistada. O Núcleo “é uma constelação; o professor Fabian sempre diz isso, que é uma constelação onde as coisas se conectam”, me explicou uma aluna extensionista¹⁹. “Tem essa ideia de constelação [...]”, falou uma orientanda de pós-graduação²⁰. O NEPEMIGRA é uma constelação porque é isso que me dizem as pessoas e os dados que foram construídos a partir das suas experiências. E é a partir da escuta que se desenvolve a lógica abdução e se constrói uma Teoria Fundamentada nos Dados (CHARMAZ, 2009) – a proposta metodológica adotada neste trabalho.

E como é potente a metáfora da constelação! As constelações não podem ser vistas da mesma forma em diferentes lugares do mundo, e por isso elas serviram por muito tempo (e ainda servem) como auxiliares na localização no tempo e no espaço.

¹⁸ Professor coordenador do NEPEMIGRA. Coordena o Grupo de Pesquisa sobre Refugiados Imigrantes e Geopolítica (GRIGs) e é um dos professores fundadores do Núcleo.

¹⁹ Ao longo do trabalho será identificada como GRADUANDA1.

²⁰ Ao longo do trabalho será identificada como MESTRANDA 2.

Elas se expandem, se modificam e variam de acordo com a cultura e região. Nós temos uma rica, porém pouco conhecida, tradição astrológica na América Latina. Por aqui, os povos originários organizavam a vida em sociedade a partir de constelações próprias, relacionadas com sua história e sua cultura: a Ema, a Anta, o Homem velho, por exemplo, são constelações completamente distintas daquelas classificadas pela “astrologia ocidental”. Assim, pensar a constelação como metáfora significa compreender as múltiplas partes que compõem o todo; as incontáveis possibilidades de ampliação, ramificação; a capacidade de localizar-se no tempo e no espaço; e, também, que, quando vistas do Sul, existem possibilidades outras de conectar e nomear as estrelas, atribuindo sentido próprio.

E eu guio meu trabalho pela metáfora da constelação (que, ao longo da tese me ajuda a compreender a metodologia, o Núcleo e a universidade enquanto instituição de ensino, pesquisa e extensão), porque a lógica que me move, que estrutura meu pensamento e minha escrita não parte da dedução, mas da abdução. Partindo da abdução, eu parto do dado, daquilo que o campo me diz.

No exercício abduativo é preciso questionar o porquê de buscar nas teorias e práticas que perpassam pelo NEPEMIGRA sentidos que me ajudem a compreender o significado de “cidadania global”. Uma das razões que me motivou a pesquisar a temática das migrações foi porque na última década temos vivido novos fluxos de mobilidade humana no Brasil e com cada vez mais frequência nos deparamos com corpos vindos do Sul do mundo. Corpos cuja história, língua e cultura muitas vezes não compõem nosso imaginário quando pensamos sobre a imigração, em especial no Estado do Rio Grande do Sul.

Somos, enquanto brasileiros e brasileiras sul-riograndenses, fruto de procesos de migração. Como lembrou o NEPEMIGRA em uma carta aberta à comunidade²¹ publicada em 2018, em decorrência de declarações xenofóbicas feitas durante o processo eleitoral, “países como o Brasil foram e são formados majoritariamente por imigrantes – africanos, europeus, asiáticos – e a diversidade daí advinda é uma das principais riquezas de nosso país” (NEPEMIGRA, 2018). Contudo, como a carta evidencia, nossas heranças coloniais influenciam diretamente na forma como essa diversidade se constitui e nos significados

²¹ Carta aberta à comunidade, de 10 de outubro de 2018. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/nepemigra/2018/10/10/carta-aberta-a-comunidade/>. Acesso em: 27 fev. 2022.

implícitos que atribuímos à cor, à região e à língua daqueles e daquelas que se deslocam interna e externamente pelo Brasil.

Não há como separar o debate em torno das migrações contemporâneas – esse fluxo de haitianos, venezuelanos, senegaleses e sírios que vem se intensificando desde 2010 em nosso país – de uma discussão séria sobre educação como um ato de liberdade e de humanização. Não há como negar esses corpos, negar sua presença e ação no mundo. E não há como negar a necessidade urgente de nos educarmos para melhor agirmos no mundo e para melhor agirmos com as outras pessoas que fazem parte do mundo. Em contrapartida, não há como negarmos, também, que nossa história é uma história de negação. Negamos a muitos humanos a humanidade e negamos a nós mesmos essa negação. E é, em grande medida, de nossas negações que surge a necessidade de discutirmos “cidadania”. Não uma cidadania formal, uma cidadania de acesso a direitos, ao exercício do poder soberano do povo nas sociedades democráticas, como diriam os contratualistas; mas uma cidadania como “apropriação da realidade para nela atuar, participando conscientemente em favor da emancipação” (HERBERT, 2018, p.77), uma cidadania que “não se encontra restrita ao indivíduo. A cidadania se manifesta por meio das relações sociais, do exercício de produzir coletividade [...] pela participação transformadora da sociedade” (p. 78).

Partindo desta compreensão e de um contexto de novos trânsitos de histórias, experiências e culturas, parece necessário adjetivar a cidadania de forma a tentar compreender o que caracteriza “ser gente²²”, gente que só “é gente” com os outros. Será que o que caracteriza a cidadania é “ser gente”? E como “ser gente” pode me auxiliar a “bem-viver” (ou viver bem, ou produzir vida boa)? Talvez “global” não seja o adjetivo mais adequado para qualificar uma “cidadania do bem-viver”, mas ele se constitui como um léxico que tem ganhado cada vez mais força e espaço nas agendas sobre a “educação para/no século XXI”. Um léxico que orienta políticas internas e externas. Por isso, me parece politicamente necessário atribuir sentido ao adjetivo a partir de experiências coletivas locais. Experiências que promovem a

²² Recorro aqui a Freire (1996, p. 59-60): “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. [...] gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente. [...] O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele”.

participação, que são formativas, que colocam em diálogo as distintas trajetórias que se cruzam pela nossa realidade. Experiências que encontrei no NEPEMIGRA.

Por que reconceituar ou readjetivar a cidadania? Por que “bem-viver”? Primeiro, e mais importante, porque o Núcleo me levou a isso. A tese já tinha, por si só, a proposta de discutir o conceito de cidadania global, mas a necessidade de reconceituar ou readjetivar o termo foi reafirmada nas conversas que tive. A percepção da cidadania como um conceito eurocêntrico, fixo, incapaz de atribuir sentido às necessidades desses sujeitos subalternos, do Sul, foi reafirmada. E a partir deste tensionamento é, portanto, um dever da pesquisa colocar em suspensão o que se entende por cidadania e o que significa uma “perspectiva global”.

Segundo porque “viver bem” foi um termo que surgiu em diferentes diálogos com os participantes do Núcleo. Uma aluna, vinculada à Cátedra Sérgio Vieira de Mello e ao Projeto Anfôm me disse que “o NEPEMIGRA é um espaço de viver bem” (GRADUANDA 5); enquanto a professora menciona que “talvez falar em cidadania não seja o suficiente [...] talvez a gente deva falar de uma outra coisa, de bem-viver, talvez de vida boa”. E terceiro, pois “bem-viver” é uma concepção de mundo, uma cosmovisão proveniente aqui da América Latina, presente em diversas culturas indígenas. Bem-viver não tem uma concepção única, não é um conceito, é uma forma de ver e viver o mundo cuja essência perpassa pela integralidade da vida e pela comunidade. Entender o que significa “viver bem” ou “vida boa” para o Núcleo e como isso está presente em suas ações e reflexões se mostrou um caminho para compreender possíveis formas de adjetivar a cidadania.

Até agora eu expliquei o porquê de duas expressões que constam no título deste trabalho: a constelação e a cidadania global. Antes de dar continuidade a esta apresentação, é preciso explicar mais uma, a mobilidade humana. Por que mobilidade humana e não imigração? Porque, como eu aprendi com uma integrante do GT KOMBIT²³ com quem conversei, a mobilidade humana abarca vários povos em deslocamento e vários tipos de deslocamento: povos originários, imigrantes, refugiados, apátridas e exilados, por exemplo. Também, a mobilidade humana pode ser um movimento individual ou coletivo (populações em mobilidade). A mobilidade humana, diz Rotta (2020, p.178) é “um fenômeno multifacetado e tão amplo quanto o espectro de cores projetado quando um prisma é atingido por um feixe de luz”. Em

²³ GT KOMBIT – Mutirão por Moradia é um dos grupos de trabalho vinculados ao NEPEMIGRA.

suas distintas frentes de trabalho e nos diferentes espaços que ocupa, compreendo que o NEPEMIGRA é atravessado e atravessa diversas cores deste feixe, por diversas formas de mobilidade. O Núcleo traz em seu nome “migrações”, por que, então optar por “mobilidade humana”? Porque compreendi, a partir das conversas, das reuniões que

Tem uma abordagem diferenciada aí também... eu tenho muita preocupação de abordar não por essas palavras tradicionais “migração, refúgio”, mas de condicionar essas palavras, de falar em “povos em deslocamento”, porque quando a gente fala em imigração parece que tem um emigrante, alguém que sai daqui e imigra para o Brasil e deu, terminou, né... Quando, na verdade, é a gente que tem o desejo de fixar aquela pessoa, de dizer de onde ela veio, quando a maioria não nem veio do Haiti, veio da República Dominicana, que já era sua segunda parada, passou pelo Brasil, está pensando em ir para o México, ... ou seja, tem uma vida em diáspora aí sendo planejada. (PROFESSORA).

Apreendi, assim, que “mobilidade humana” é um termo abrangente, que dá conta de forma mais satisfatória dos movimentos diaspóricos. Tendo localizado essas questões iniciais, referentes à minha trajetória para chegar ao campo e aos sentidos do título deste trabalho, é preciso apresentar, em linhas gerais, o que é o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Migrações, como ele se estrutura e quais meus objetivos com essa pesquisa. Nos tópicos que seguem me dedico a esta apresentação e a uma contextualização geral do cenário das migrações da última década aqui no Estado do Rio Grande do Sul. Ao longo do texto será possível localizar as justificativas que fundamentam a realização do estudo, bem como o lugar teórico-epistemológico de onde falo, somando voz aos discursos que vem sendo produzidos no Núcleo.

1.1 Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Migrações da UFRGS: uma breve apresentação

O NEPEMIGRA surge das articulações existentes entre projetos de pesquisa e extensão que já vinham se desenvolvendo na Universidade. A primeira matéria publicada no site do Núcleo, no dia 19 de maio de 2018, diz o seguinte:

O Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Migrações (NEPEMIGRA) surgiu em 2018 com o intuito de coordenar diversas atividades de extensão e pesquisa realizadas na UFRGS, relacionadas aos

fenômenos contemporâneos da migração, entre elas o GRIGs, a Cátedra Sérgio Vieira de Mello-UFRGS e o Grupo de Assessoria a Imigrantes e a Refugiados (GAIRE). Assim, a criação do Núcleo pretende vincular esses grupos e projetos de pesquisa de forma a aglutinar e solidificar o conhecimento produzido, além de possibilitar o intercâmbio entre pesquisadores das mais variadas áreas de conhecimento. (NEPEMIGRA, 2018).

O Grupo de Assessoria a Imigrantes e a Refugiados (GAIRE) é, dentre os três projetos que se articularam na fundação do Núcleo, o mais antigo. Começou a ser idealizado em 2006 como grupo de estudos e no ano seguinte passou a atuar na assessoria de refugiados. O GAIRE é um grupo de extensão vinculado ao Serviço de Assessoria Jurídica Universitária (SAJU), projeto de extensão da Faculdade de Direito da UFRGS. Em uma das conversas que tive com uma aluna de serviço social que integra o Grupo, ela me explicou que o trabalho desenvolvido é interdisciplinar e extrapola, em muito, a dimensão jurídica. Nas palavras da extensionista, “cada vez mais o grupo vem se pluralizando e se diversificando justamente na ideia de que a gente promova também uma assessoria psicossocial [...] que vá olhar esses sujeitos por inteiro” (GRADUANDA 4).

Para além da perspectiva da integralidade e da interdisciplinaridade, outras características apontadas pela graduanda são: o protagonismo estudantil, a horizontalidade na organização do Grupo, uma vez que “são os estudantes que tocam os espaços, os projetos, que coordenam”; e a perspectiva crítica que orienta o trabalho. O GAIRE, diz ela, “é um projeto de extensão de uma universidade pública que tem toda uma perspectiva crítica, [a partir da qual] a gente busca estar fazendo uma atuação também com esse entendimento de não colocar os assistidos nesse lugar de objeto ou de pena”. Nos últimos quatorze anos, o grupo desenvolveu diferentes projetos, em articulação com associações, cooperativas, coletivos, serviços do poder público e privado.

As experiências do GAIRE ajudaram a fomentar o desenvolvimento de outros espaços de discussão e atuação em torno da temática da imigração e do refúgio, dentre eles a Cátedra Sérgio Antônio Vieira de Mello (CSVU-UFRGS) e o Grupo de Pesquisa sobre Refugiados Imigrantes e Geopolítica (GRIGs). A Cátedra nasce em 2013, a partir articulação de discentes e docentes da área do Direito Internacional envolvidos com a temática do refúgio. Dentre os estudantes, estavam discentes vinculados ao GAIRE, que já havia se consolidado como serviço de referência no atendimento psicossocial e jurídico a imigrantes e refugiados. Atuando de forma

interdisciplinar por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão, a CSVM conta com membros da área do Direito, de Letras, das Relações Internacionais, da Economia, da Educação e da Antropologia, que participam e colaboram

[...] no fortalecimento das redes de apoio a migrantes e refugiados, seja por meio de ações e eventos na própria universidade, seja acompanhando as reuniões dos Comitês Estadual e Municipal de Atenção a Migrantes, Refugiados, Apátridas e Vítimas do Tráfico de Pessoas (COMIRAT-RS e COMIRATPOA). (BAGGIO; GONÇALVES, 2020, p.134).

Dentre as atividades desenvolvidas, é possível destacar: a participação no projeto de pesquisa nacional “Perfil Socioeconômico dos refugiados no Brasil – subsídios para a elaboração de políticas”, concebido e financiado parcialmente pelo Alto Comissariado das Nações Unidas do Brasil (ACNUR) e composto por pesquisadores e pesquisadoras de oito Cátedras vinculadas a universidades brasileiras; a participação no processo de construção dos editais para ingresso de refugiados; e a organização do “I Encontro Gaúcho Sobre Migração e Refúgio: impactos da tendência global na região”.

O Grupo de Pesquisa sobre Refugiados Imigrantes e Geopolítica (GRIGs), foi fundado no ano de 2015, respondendo a uma provocação feita por um dos professores do curso de Relações Internacionais aos discentes. Segundo o relato publicado em 07 de dezembro de 2020²⁴, escrito por Joana Soares Cordeiro Lopes, uma das integrantes fundadoras do grupo, em alusão ao seu quinto aniversário, mobilizado pelas questões “o que nós, como graduandos de Relações Internacionais, poderíamos fazer sobre essa situação global tão séria? Continuaríamos apenas como expectadores?”, feitas em aula pelo professor Fabian Domingues, durante discussões acerca das tragédias sofridas por “[...] milhares de sírios, afegãos, somalis e sul-sudaneses que se arriscavam em travessias extremamente perigosas”, como o emblemático caso do afogamento de Alan Kurdi, cuja foto sensibilizou o mundo inteiro²⁵, um grupo de discentes resolveu se inteirar das ações, programas e projetos existentes na Universidade que tratavam da temática das migrações.

²⁴ Texto encontra-se disponível no link: <https://www.ufrgs.br/nepemigra/2020/12/07/5-anos-do-grigs/>. Acesso em: 4 fev. 2022.

²⁵ Alan, um menino sírio de três anos vítima de afogamento após a embarcação em que estava naufragar, foi encontrado morto na praia de Ali Hoca, em Bodrum/Turquia. A foto de seu corpo na areia foi amplamente divulgada pelo mundo, tornando-se um símbolo da “crise imigratória”. Mais informações em: www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/09/150903_aylan_historia_canada_fd. Acesso em: 28 fev. 2022.

Um grupo de alunos interessados se mobilizou para transformar aquela provocação em ação. Foi aí que conhecemos melhor o Grupo de Assessoria a Imigrantes e a Refugiados (GAIRE), a Igreja Pompeia e algumas iniciativas já em funcionamento na universidade e na cidade de Porto Alegre. A ideia do grupo foi então de complementar as atividades da UFRGS na temática de migração e refúgio, pensando em atuar numa área menos desenvolvida até então: a pesquisa. Decidimos focar na produção de conteúdo acadêmico de qualidade a fim de desmistificar os tantos estereótipos relacionados à migração nos dias de hoje. (LOPES, 2020).

O GRIGS já nasce com três características marcantes e pouco usuais para um Grupo de Pesquisa: a) parte de discussões em sala de aula; b) se organiza em torno da mobilização de alunas e alunos; c) se constitui na intersecção com um Projeto de Extensão e com instituições do município de Porto Alegre. Estes três indícios, que evidenciam a concretude da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, também são encontrados no GAIRE e na CSVM. O professor coordenador do GRIGs e do Núcleo conta como se constituiu a parceria entre os projetos. Segundo ele, foi

Demanda dos alunos um grupo de pesquisa. Aí o objetivo era fazer pesquisa e apresentar no Salão de Iniciação Científica. Então, a gente, todos os anos, desde 2016, [...] tem pesquisas que vão para o Salão. E eu valorizo, eu acho que isso é interessante e importante. E aí, num desses Salões, a professora Verônica era a arguidora, porque também, o que acontece é que não tinha área, não tinha quem articulasse essa área dentro da UFRGS, então não tinha mesa, tá? Aí, até começar as primeiras mesas específicas sobre o tema, professores para avaliar os trabalhos [...] foi só em 2017 e ela não era professora da UFRGS ainda [...] no ano seguinte, ela foi aprovada no concurso e logo nos primeiros dias que ela chegou na Faculdade, a gente conversou, porque a gente se conheceu lá no Salão de Iniciação Científica, e convidei ela para fazer parte do GRIGs, que era o grupo de pesquisa. E a gente tocou uma parceria. Ela era coordenadora da Cátedra Sérgio Vieira de Mello junto com a professora Roberta. E a professora Roberta tocava o GAIRE [...] Aí chegou no final do ano de 2017, a Verônica [falou] “quem sabe a gente não faz um núcleo, colocando essas três coisas para trabalhar junto?” Porque o GRIGs era um grupo de pesquisa, a Cátedra tem mais uma dimensão institucional que articula com outras universidades, faz redes, trabalhos com o ACNUR, atua com as relações internacionais, enfim, tem um outro nível de articulação e o GAIRE faz o atendimento direto. Então, desde o início, tem essa ideia de fazer pesquisa e extensão. (PROFESSOR).

E é desta articulação, fortemente marcada pelo protagonismo estudantil e pela interdisciplinaridade que se desenvolve o NEPEMIGRA. Desde 2018 o Núcleo está em constante expansão. As atividades, os projetos e grupos de trabalho

organizados desde então serão descritos em profundidade no segundo capítulo desta tese, intitulado “Universidade na sociedade: saberes e experiências locais”.

1.2 A migração vista pelo Sul

Se existem consensos em torno da temática migratória, um deles é que o mundo vive hoje o mais intenso fluxo de deslocamentos humanos desde a II Guerra Mundial. Essa afirmação tem circulado na televisão, em jornais e em produções científicas desde 2013²⁶, quando o ACNUR divulgou dados de que se atingiu a marca de 51,6 milhões de pessoas refugiadas ao redor do planeta. Em 2020, 281 milhões de pessoas viviam fora de sua terra natal, dos quais 82,4 milhões se deslocaram involuntariamente, seja por conflitos, violência, violações de direitos humanos ou outras formas de desumanização, e 26,4 milhões são refugiados. Estes deslocamentos forçados são prioritariamente de países do Sul Global - como Síria, Venezuela, Afeganistão, Sudão do Sul, entre outros – para outros países do Sul Global, como Turquia, Paquistão, Uganda e, em menores proporções, Brasil.

Desde 2010 o Brasil passou a, juntamente com fluxos de emigração, tornar-se um país de destino para estes imigrantes, pessoas em deslocamento desde diferentes países, como haitianos, senegaleses, congolese e, mais recentemente, venezuelanos²⁷. No relatório do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), publicado em 2021, Leonardo Cavalcanti destaca que, se na primeira metade da década de 2010 os imigrantes vinham para o país de diferentes regiões do Sul Global, na segunda metade os deslocamentos são prioritariamente de países latino-americanos. Segundo ele,

[...] na segunda metade da década, os imigrantes haitianos e venezuelanos foram responsáveis pela consolidação da imigração latino-americana e caribenha como principais lugares de origem dos imigrantes no Brasil. Dessa forma, é possível pensar que, diferentemente, do período 2010-2015, marcado por importantes fluxos do Sul Global, parece haver, nos últimos anos, uma consolidação de latino-americanos e caribenhos no Brasil. (CAVALCANTI, 2021, p. 14).

²⁶ A título de exemplo cito a matéria produzida pela BBC, que faz referência direta aos dados disponibilizados pela ACNUR em 2013 (https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/06/140619_refugiados_entrevista_hb), ao trabalho de Oliveira (2020), publicado na edição especial da Revista Limiares de 2020 (<https://www.ufrgs.br/grigs/wp-content/uploads/2020/12/v.-3-n.-esp.-.pdf>) e à dissertação de Azevedo (2020), que faz menção direta aos dados publicados pela ACNUR em 2019.

²⁷ “Possível”, pois para muitos imigrantes o Brasil é um “corredor”, um país de trânsito e não um destino final.

Essa consolidação também parece se mostrar perceptível no Rio Grande do Sul, embora traçar um perfil da imigração no Rio Grande do Sul não seja tarefa fácil. Na realidade, não é uma tarefa fácil estabelecer indicadores e dados sobre mobilidade humana em nível global, nacional ou regional, uma vez que não existem sistemas padronizados ou unificados para tal, fazendo com que a produção desses dados e a partilha sejam limitadas, o que, por consequência, limita, também, a precisão. Contudo, no caso do nosso Estado, gerar dados com algum grau de precisão é uma tarefa impossível, pois não há uma base de dados que reúna as informações de todos os imigrantes internacionais que aqui chegam.

Isto tem um impacto direto na elaboração de políticas públicas, de pesquisas e na atuação de outros setores da sociedade, dentre os quais está a universidade, por exemplo. Sem indicadores adequados, a elaboração de projetos e programas pelas instituições torna-se mais dificultosa e acaba sendo direcionada a um trabalho muito mais voltado à reposta de demandas emergenciais, do que a um planejamento prévio na construção de ações, projetos e políticas direcionadas aos públicos e às necessidades que os indicadores apontam.

Em junho de 2021, o Departamento de Economia e Estatística da Secretaria Estadual de Planejamento, Governança e Gestão publicou uma Nota Técnica²⁸ onde apresentava informações sobre o perfil dos imigrantes no Rio Grande do Sul entre janeiro de 2018 e janeiro de 2021. Os dados foram produzidos a partir do Sistema de Registro Nacional Migratório (RNM/Sismigra), da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), e do Cadastro Único (CadÚnico). Tendo em vista que as três plataformas estão voltadas para públicos diferentes – o Sismigra é um sistema de registros da Polícia Federal, obrigatório para imigrantes com visto humanitário ou autorização de residência; a RAIS é uma base vinculada ao Ministério do Trabalho, a partir da qual é possível elaborar estatísticas referentes ao mercado formal de trabalho; o CadÚnico é o sistema que reúne dados sobre aqueles e aquelas em situação de vulnerabilidade social, que estão cadastrados em Serviços ou Programas Sociais - não é possível cruzar os dados em um esforço de construir um panorama mais próximo à realidade.

A própria Nota, produzida pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul (2021, p. 1), ressalta a impossibilidade de precisão dos dados ao afirmar que

²⁸ Nota Técnica nº 40. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/upload/arquivos//nota-tecnica-perfil-dos-imigrantes-do-rs.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022.

“nenhuma dessas bases tem informação suficiente para cobrir todos os imigrantes que vieram a residir no nosso Estado, nos últimos anos, porém, a soma de todas elas pode permitir uma ideia aproximada da situação dessas pessoas”. Não bastasse isso, com a pandemia de Covid-19 e a suspensão temporária dos atendimentos por diversos órgãos públicos, os registros ao longo do ano de 2020 (que são comparativamente menores aos de 2018 e 2019), podem ter sido afetados.

Os diferentes perfis fornecidos pelas três bases de dados evidenciam ao menos três aspectos: a) há um crescimento exponencial no fluxo migratório internacional no Rio Grande do Sul, que é prioritariamente de homens, jovens e vindos de países do Sul Global; b) a população se concentra na capital; c) racismo e xenofobia são interseccionais e estão diretamente relacionados ao desenvolvimento da vida dessas populações em deslocamento, às condições de vulnerabilidade social por elas enfrentadas, bem como ao (in)acesso aos serviços públicos.

Como é possível perceber esses indícios? Primeiro, porque os dados do Sismigra apontam um aumento de 200 registros no ano de 2013, para 10.931 no ano de 2019; ainda que em proporções diferentes, as outras bases também demonstram aumento de registros. Segundo, porque nas três plataformas Haiti, Venezuela, Uruguai e Senegal são, respectivamente, os países com maior número de registros. Na capital, onde a concentração percentual de imigrantes é mais elevada, de acordo com as três bases, o CadÚnico registra, proporcionalmente, mais imigrantes do que não imigrantes – o que significa que há mais imigrantes vivendo em condições de vulnerabilidade social (e, neste sentido, é importante ressaltar que o acesso às informações sobre a existência do Sistema Único de Assistência Social é restrito e representa uma barreira que alarga a desigualdade entre imigrantes).

É impossível desconsiderar, neste sentido, os impactos da pandemia de COVID-19 nas vidas destas pessoas. O presidente da Associação de Integração Social (AINTESO), James Charles²⁹, relata as dificuldades no acesso a direitos e a serviços pela população migrante haitiana no estado do Rio Grande do Sul. Acontece que, na situação pandêmica, muitos migrantes e refugiados foram desligados de seus empregos e não conseguiram os benefícios da assistência

²⁹ Matéria publicada no site Brasil de Fato em 28 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/28/sem-politicas-publicas-efetivas-imigrantes-sobrevivem-da-solidariedade>

social, apenas sobrevivendo com a entrega de cestas básicas. Para além da perda de empregos e redução de renda, Anderson chama a atenção para a ausência de políticas públicas voltadas à população imigrante e, em especial, às mulheres imigrantes, que são afetadas de forma mais direta pela pandemia.

Quanto à categoria raça/cor, é ainda mais complexo conseguir dados que, de alguma maneira, reflitam a totalidade da população. A Nota Técnica (NT) aponta que, enquanto o CadÚnico trabalha com autoidentificação, na Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) há um sistema fechado de opções cujo preenchimento fica a cargo do técnico que está efetuando o atendimento, isso faz com que o dado não reflita, necessariamente, a percepção dos imigrantes, além de resultar em 14% dos registros sem o campo preenchido. Ainda assim, é possível afirmar que pretos e pardos representam um maior percentual.

Entre os mais vulneráveis, os imigrantes possuem maior escolaridade e, embora tenham carteira de trabalho, não possuem registro de trabalho da semana anterior à pesquisa, ou seja, eles possuem o documento, mas ele não está “assinado”. Isso demonstra que essas populações tendem a ser direcionadas para subempregos e/ou serem contratadas em regimes temporários, não garantindo a estabilidade do emprego. Essa situação é agravada, nos últimos dois anos, pela pandemia de COVID-19. Vanito Ianium Vieira Cá, doutorando em Psicologia Social e Institucional pela UFRGS e membro do GAIRE, relata em entrevista ao Brasil de Fato que a situação dos migrantes e refugiados no Estado é

[...] desesperadora, apesar de já esperada. É crescente o número de relatos de imigrantes que perderam o emprego e, conseqüentemente, a renda durante a pandemia. Obviamente, essa situação atinge toda a população brasileira, mas coloca os imigrantes em uma situação de muita preocupação e incerteza, uma vez que a permanência no país muitas das vezes depende da comprovação do vínculo empregatício. (FERREIRA; REINHOLZ, 2020).

Neste sentido, a dificuldade de revalidação dos diplomas é um impeditivo tanto para a permanência destas pessoas, quanto para o ingresso no mercado de trabalho. Gabriel Constantino, ao tratar da migração venezuelana na região metropolitana de Porto Alegre, afirma que

Um expressivo número de imigrantes possui qualificações técnicas para atuar no mercado de trabalho brasileiro, que necessita de mão de obra qualificada, porém, por causa de vários problemas como a revalidação de diplomas e a regularização das suas documentações, essas pessoas são afastadas desse objetivo. (CONSTANTINO, 2019, p. 36)

Essa não é uma realidade exclusiva de venezuelanos e venezuelanas. Rebecca Bernard, imigrante haitiana e aluna de pós-graduação da UFRGS também aborda essa questão e relata que, juntamente com o racismo e a dificuldade linguística,

[...] outro elemento importante é a dificuldade confrontada pelos imigrantes para revalidar seus diplomas. Isso, vinculado ao problema do domínio da língua portuguesa, dificulta nosso acesso a posições melhor remuneradas no mercado de trabalho. Isso também acaba obstaculizando nossa inclusão de forma qualificativa e ascensão social. (BERNARD, 2020, p. 38).

O que acaba afetando de forma direta a vida e a rotina das crianças filhas de imigrantes. Os dados referentes à frequência escolar de filhos e filhas de imigrantes apontam que tanto o número de matrículas, quanto a permanência na escola são proporcionalmente menores.

Uma vez que já partem do lugar social de crianças negras, profundamente rebaixado pelas relações históricas de racismo que assolam o país, é imperativo que essas crianças sejam acolhidas sem reforço de estigmas. Mesmo que alguns aprendam a falar o idioma português, têm dificuldade de se expressar e de se fazer entender bem falando nessa nova língua. (BERNARD, 2020, p. 38).

O contexto, embora impreciso, revelado pela NT, está em consonância com as falas da Rebecca e evidencia a intensificação dos preconceitos estruturais da realidade brasileira quando se trata da população migrante: se entre a população em geral há uma diferenciação racial daqueles declarados brancos para os declarados pretos e pardos, na população imigrante essa proporção é maior; se há um abismo entre o ingresso e a permanência de homens e mulheres no mercado de trabalho formal, entre a população imigrante ele é ainda maior; se os trabalhadores e trabalhadoras com baixa escolaridade têm piores remunerações e perfazem, quase em sua totalidade, o universo dos registros no CadÚnico, entre a população migrante, paradoxalmente, essa realidade se inverte. Quatro em cada dez imigrantes com registro neste sistema tem ensino médio completo, sendo que um destes quatro possui ensino superior.

Mas nem a imigração e nem as desigualdades são feitas de números, elas são feitas de pessoas e suas histórias. É com as histórias, as experiências e as marcas destes corpos em deslocamento pela capital gaúcha e por outras cidades da região que o NEPEMIGRA constrói diálogos. Joana Lopes, no texto em que relata os

cinco anos de GRIGs fala que “como podemos ver ao longo desses anos e é sempre bom lembrar, por trás dos números estão pessoas com rostos, trajetórias e traumas únicos e que merecem os mesmos direitos e oportunidades que qualquer outro ser humano” (LOPES, 2020). O Núcleo tem se mobilizado para transformar esses indicadores, criando ações para viabilizar o acesso das populações em deslocamento aos serviços e se coloca como ator, não autor, nas lutas travadas por esses rostos, principalmente no que diz respeito às mediações pedagógicas estabelecidas com a comunidade, seja por meio dos debates em torno dos direitos de imigrantes e refugiados, seja no combate ao racismo e à xenofobia.

O NEPEMIGRA surge no ano do décimo aniversário do programa de reserva de vagas em vestibular da UFRGS – que em 2012 viria a constituir-se como “Programa de Ações Afirmativas”, uma política institucional da universidade. O relatório da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS de 2018 mostra que em uma década mais de seis mil alunos ingressaram da universidade via esta política, dos quais mais de seiscentos já estão diplomados. No aniversário de dez anos das reservas de vagas, a CSVM-UFRGS lança o primeiro edital para o ingresso de pessoas em situação de refúgio, solicitantes de refúgio ou portadoras de visto humanitário em cursos de graduação e pós-graduação da universidade (BAGGIO; GONÇALVES, 2020).

Então – diz a professora coordenadora com quem conversei – a partir de 2018

Haitianos, senegaleses, congolese, angolanos, moçambicanos, vão chegando e vão entrando na UFRGS graças a essa política de ações afirmativas que se dá de diversas formas, entre elas esse vestibular especial. O NEPEMIGRA está profundamente implicado nesse processo fazendo incidência política para que isso aconteça. (PROFESSORA).

Fazer incidência política para que corpos “outros” estejam ocupando o espaço da Universidade é um aspecto relevante quando se trata de pensar nas “adjetivações” possíveis para o conceito de cidadania a partir das experiências de pesquisa e extensão. Para isso, nos capítulos que seguem, discuto como nossas heranças histórico-culturais comuns, marcadas pela colonização, podem provocar o desenvolvimento de “pensamentos de fronteira” acerca de significados comuns para uma cidadania cujo sentido pedagógico de ação-reflexão está centrado no exercício

da “vida boa” em suas diásporas e encruzilhadas³⁰. Rebecca Bernard, conta que a diáspora é uma parte constitutiva da identidade haitiana; da identidade de um povo que anda, diz ela, com duas armas afiadas em mãos: a determinação e a esperança. “Essa determinação do povo haitiano pode se encontrar em um ditado popular como ‘*pierre que roule n’amasse pas mousse*’ ou seja ‘pedra que rola não cria limo’” (BERNARD, 2020, p. 35).

Ao organizar os volumes da coleção de “História Geral da África”, o pesquisador Joseph Ki-Zerbo (2010) fala da importância de se reescrever a história do continente e de reconhecer as diásporas como um processo não apenas de subjugação, mas de tomada de consciência do outro; consciência da existência de outras culturas, consciência da possibilidade de diálogo, de intersecção. Ou seja, Ki-Zerbo, representando um conjunto de autores que tem se dedicado a (re)escrever a história de seu continente a partir de uma perspectiva não colonial, compreende as várias diásporas africanas pelo mundo como um movimento que, apesar de ser um fruto da colonialidade, “espalhou” a cultura e a história negra pelo mundo (em especial nas Américas), articulando histórias e criando novos saberes.

A colonização, diz o autor, tornou os africanos diaspóricos; isto é, incorporou à história e à memória individual e coletiva essa herança de “pendular” pelo globo, sem *assimilar* as culturas “dominantes”. As diásporas africanas de ontem e hoje, portanto, não representam o apagamento ou a negação da cosmovisão, da cultura e da história deste continente; muito pelo contrário, elas representam unidade e diversidade. Representam a fundação de um outro mundo, que só passou a existir após esse processo de (i)migração. Nesse sentido, é possível que as diásporas sejam, também, uma das metáforas para compreendermos o processo de pesquisa, o campo empírico e a cidadania. Junto como a *wiphala* e a constelação, a diáspora é uma das metáforas para a descoberta de outras epistemologias, para o exercício coletivo e colaborativo do fazer pesquisa, para pensarmos a partir de lógicas que ocupem esse *entre-lugar*, que sejam tão híbridas quanto nossa formação ét(n)ico-cultural. A questão que fica para ser respondida ao longo desta tese, então, é: o que se pode aprender com as experiências diaspóricas que atravessam ou são atravessadas pelo Núcleo?

³⁰ “Diásporas” tem, aqui, um sentido polissêmico diretamente ligado com a cultura haitiana. Entre seus muitos sentidos, “diáspora é uma experiência familiar e de sociabilidade” (HANDERSON, 2015). Já o termo “encruzilhadas” aparece aqui pelo seu peso na cultura africana e se relaciona aos “fluxos de pessoas e os fluxos da natureza, ambos em relações dialéticas” (MBEMBE, 2019).

Para respondê-la, me orientei pela lógica abdutiva para construir um caminho metodológico a partir da Teoria Fundamentada nos Dados, tendo como referências as contribuições de Kathy Charmaz (2009). Junto a esta questão, que se apresenta como um horizonte em direção ao qual caminhar, proponho-me a apresentar nas páginas que seguem o relatório da pesquisa que desenvolvi por meio dos registros de experiências compartilhados pelo NEPEMIGRA em seu site, por meio de conversas que tive com participantes do Núcleo e dos encontros que acompanhei, com o intuito de desenvolver uma teoria fundamentada a partir da seguinte questão: **quais as contribuições do NEPEMIGRA para a formação da cidadania em perspectiva global?**

2 UNIVERSIDADE NA SOCIEDADE: SABERES E EXPERIÊNCIAS LOCAIS

A gente é a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e quem tem que conhecer o Rio Grande do Sul somos nós, né? Então, eu fico discutindo com os meus colegas economistas que a gente não tem uma cadeira de economia do Rio Grande do Sul, por exemplo. Eu, pessoalmente, acho um absurdo, porque a gente tem que ter. Mas o argumento poderoso contrário é o argumento das agências de pesquisa do Brasil, que privilegiam o conhecimento universal, que pode ser publicado em inglês que vai interessar lá para o sujeito do MIT. E aí a gente [o NEPEMIGRA] tem um problema de natureza epistemológica, na verdade uma decisão epistemológica, que é produzir conhecimento local. [...] A gente até quer escrever em inglês, até quer que o “gringo” leia, mas queremos falar sobre nós, a gente quer falar dessa dimensão regional e a gente quer falar do presente [...]. (PROFESSOR).

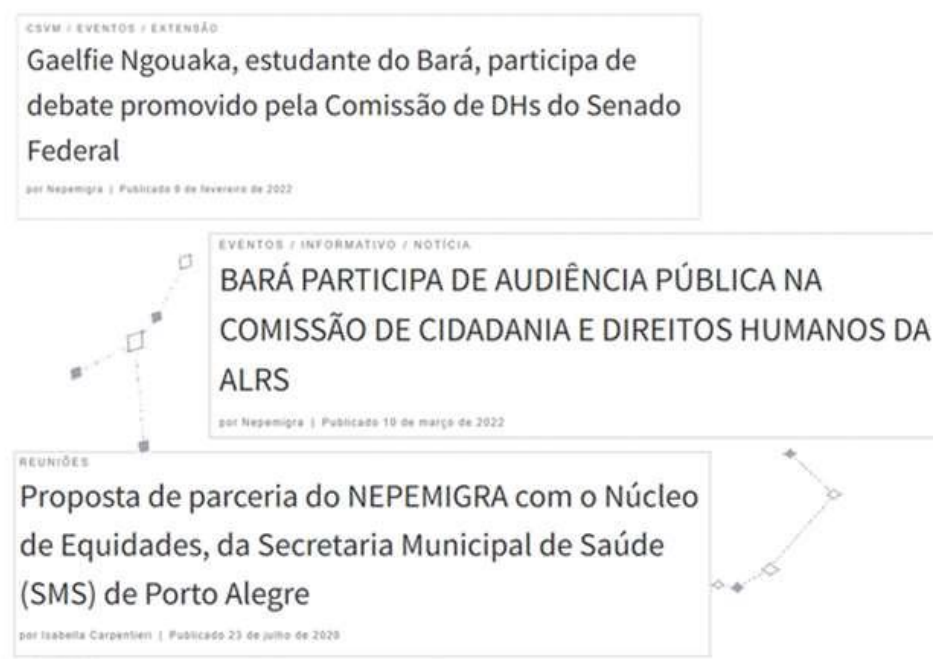
O “papel social da universidade”, ou a “relação entre universidade e sociedade” são temas que permeiam produções dos mais variados tipos, sejam teses, dissertações, artigos, aulas ou palestras. Quando nos deparamos com argumentos em torno do papel ou do impacto da universidade na sociedade (GIMENEZ; BONACELLI, 2013; COLUZ; SILVA, 2021), podemos ser levados a pensar que estas são instituições separadas, que estão em constante relação e que incidem uma sobre a outra, quando, na verdade, não o são. A universidade não está em relação com a sociedade, ela está dentro da sociedade (JARA, 2018), ela compõe a trama das relações sociais existentes no contexto em que se insere, respondendo às questões por ele impostas.

As discussões em torno da universidade são permeadas, diz o professor José Neto, por um debate político que se constitui a partir de um espaço, no campo teórico, onde vários projetos mantêm permanente disputa. Um espaço de contradições, de interesses divergentes, no qual esses projetos, argumenta ele, muitas vezes reproduzem os “valores comuns” herdados das universidades europeias desde Bolonha, enquanto “produtoras e disseminadoras do conhecimento técnico” (NETO, 2002, p. 7) que, muitas vezes, torna-se sem efeito para a sociedade local no momento histórico específico no qual são produzidos, pondo em xeque o papel político e pedagógico presente na universidade enquanto instituição social transformadora.

Neste debate político, o NEPEMIGRA ocupa um espaço epistemologicamente nítido como o professor coordenador com quem conversei pontua na epígrafe deste

capítulo: produzir conhecimentos locais, articulados com o tempo presente e com as diferentes vozes que compõem a sociedade. Neste sentido, o Núcleo é uma “caixa de ressonância”, como disse uma das pós-graduandas que dialogaram comigo; é um espaço que não fala pelo outro, mas também não se pauta na ideia de “dar voz”, pois reconhece que os imigrantes e refugiados tem voz, uma voz potente, uma voz que faz política dentro e fora no município de Porto Alegre. Qual o papel do Núcleo, então? “Incidência política”, diz uma das coordenadoras. A ideia é complementada em outra conversa, com uma aluna extensionista que diz que “atuamos politicamente para potencializar as vozes” dos sujeitos. Sujeitos esses que, historicamente, “se falarem não serão ouvidos/ouvidas. Se ouvidos/ouvidas, serão banalizados, hostilizados, reduzidos ao que já se conhece sobre eles/elas” (MARQUEZ, 2017, p. 34). Ao mesmo tempo, o Núcleo assume o papel de deslocar o discurso em torno da mobilidade humana, tendo como referência experiências do Sul do mundo e epistemologias do Sul do mundo. Para ilustrar como o NEPEMIGRA se constitui enquanto “caixa de ressonância” e espaço de “incidência política”, na figura apresentada a seguir estão reunidos alguns dos registros disponíveis do site, que exemplificam as articulações construídas para além dos muros da universidade.

Figura 2 – Constelações: espaços de atuação e incidência política



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conversei com um coordenador e uma coordenadora do NEPEMIGRA; ele fala em “cuidado epistemológico” ao referir-se às atividades desenvolvidas, ela em “vigilância”. Como esses princípios se encaixam dentro da estrutura e das dinâmicas de produção de conhecimento da universidade, em especial da universidade pública latino-americana? Em entrevista publicada na Revista da Extensão da UFRGS³¹, o educador Oscar Jara (2018, p. 08) fala sobre o papel político e social transformador da universidade, “especialmente em sociedades tão injustas e polarizadas, como as que temos na América Latina”, que só pode se materializar por meio da permanente articulação entre as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão. Essa articulação, diz o professor, é o caminho para se construir uma “universidade popular”, que seja pautada em três aspectos: a) popular no sentido de democrática, gratuita e de qualidade; b) popular no sentido de estar articulada com movimentos populares, cujo conhecimento seja produzido na relação com setores populares e, por isso, tenha por finalidade a superação das opressões e desigualdades; c) popular no sentido de beneficiar a maioria, de trabalhar na construção de um projeto de sociedade mais justa.

Compreendo que essa percepção seja, em grande medida, um fruto herdado do Movimento de Córdoba de 1918. Mas como um movimento local, de uma cidade provinciana da Argentina, no início do século XX, pode contribuir para a contextualização de um Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Migrações que teve início exatamente cem anos mais tarde, em uma universidade do sul do Brasil? Primeiro, porque essa relação foi estabelecida em uma das conversas que tive com os membros do Núcleo e, portanto, não pode ser ignorada. E segundo, porque “o movimento reformista de 1918 não foi um raio em céu azul que irrompeu no céu de Córdoba” (LEHER, 2008), ele foi fruto de seu tempo e se espalhou pelo continente, simbolizando a reconstrução da universidade a partir da perspectiva latino-americana e dando origem a iniciativas de Universidades Populares³². Universidades essas que, ao longo da década de 1920, ganhariam terreno pela América Latina, imprimindo nesta instituição um inédito papel político-transformador.

³¹ Revista da Extensão é uma publicação da Pró-reitora de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A conversa com o professor Oscar Jara ocorreu em agosto de 2018, durante evento no qual Jara foi o conferencista de abertura e ministrante de um minicurso.

³² Merecem destaque, neste sentido, as Universidades Populares Gonzáles Prada, iniciativa peruana profundamente influenciada pela Reforma de Córdoba que criou, em 1921 sete universidades populares que ficaram conhecidas como “Universidades Populares González Prada”. (PERICÁS, 2006).

Para retratar o cenário no qual foi lançado o Manifesto de Córdoba, em 21 de junho de 1918, recorro à professora Denise Leite, que, tendo por base a obra “Civilização e barbárie”, de Domingo F. Sarmiento, caracteriza a cidade como sendo “hispanica em educação, religião, literatura” (LEITE, 2018, p. 41); isto é, o reflexo colonizado que reproduzia as instituições europeias modernas, sem espaço para o novo. A professora descreve a cidade como um “claustro [...] um espaço extremamente conservador e fortemente oposto a qualquer inovação”. A universidade que havia nesta sociedade segue uma estrutura cujos moldes partem do extremo oposto da compreensão apresentada por Oscar Jara: era elitista, reprodutivista, colonizadora.

A virada para o século XX trouxe para as universidades latino-americanas um ar renovado, marcado pelo protagonismo estudantil, cujas pautas levavam à problematização dos elementos estruturais destas instituições. A reforma de junho de 1918, portanto, não se fez ao acaso e, tampouco, nasceu somente das experiências e insatisfações dos alunos de Córdoba. Ela é fruto de um contexto mais amplo de lutas, que envolviam,

No plano regional, a Revolução Mexicana, que começou em 1910 [...] Foi a primeira vez na história da América Latina que a revolução e o governo surgido dela se colocaram do lado das classes oprimidas ao reconhecer a existência da luta de classes. Por outro lado, nestes primeiros anos do século XX, inicia a organização de estudantes de vários países latino-americanos, dando começo a um incipiente movimento latino-americano que se expandiria após a Reforma de 1918. Algumas manifestações da origem deste movimento foram a realização de diversos congressos como o I Congresso Centro-Americano de Estudantes Universitários, celebrado em 1901 na Guatemala; e os Congressos Internacionais de Estudantes de 1908 em Montevideu, de 1910 em Buenos Aires e de 1912 na cidade de Lima. (ABBA; STRECK, 2021, p. 11).

O Manifesto denunciava um regime universitário anacrônico, que reproduzia desigualdades sociais. Além deste afastamento da realidade vivida, questionava-se, também, o distanciamento entre professores e alunos, visando uma relação mais próxima e harmoniosa para a construção do conhecimento. Outro ponto era que a universidade se mantinha distanciada da sociedade, (re)produzindo um conhecimento que não dialogava com o local. Entre as pautas, estavam:

Autonomia universitária; eleição de dirigentes pela comunidade acadêmica; concursos para aprovação de cargos docentes; livre docência; não obrigatoriedade de frequência nas aulas; gratuidade do ensino; renovação dos métodos de ensino e aprendizagem; assistência social para

permanência dos estudantes e democratização do acesso; extensão universitária e integração latino-americana. (OLIVEIRA; AZEVEDO, 2008, p. 66).

Foi com base nestas demandas que as discussões em torno do papel da universidade enquanto instituição da sociedade se estruturaram, fazendo com que aqueles sentidos de “popular” que foram mencionados no início deste capítulo começassem a tomar forma, em especial, pela dimensão da extensão. As raízes das universidades latino-americanas do século XX se desenvolveram no solo fértil da Reforma, que propunha um conhecimento popular e localizado, voltado para as demandas reais; uma instituição democrática, gratuita e pública; um ensino com inserção social e política; o desenvolvimento de uma cultura latino-americana integracionista. O legado de Córdoba está nas propostas de ensino, pesquisa e extensão que visam formar homens e mulheres que “[...] estando dentro da universidade, está atento aos problemas que estão fora dela, estando no interior da América está atento aos problemas de Latino América e Caribe e do mundo” (LEITE, 2018, p. 50).

2.1 O centenário de Córdoba e o nascimento do NEPEMIGRA. Quais diálogos possíveis?

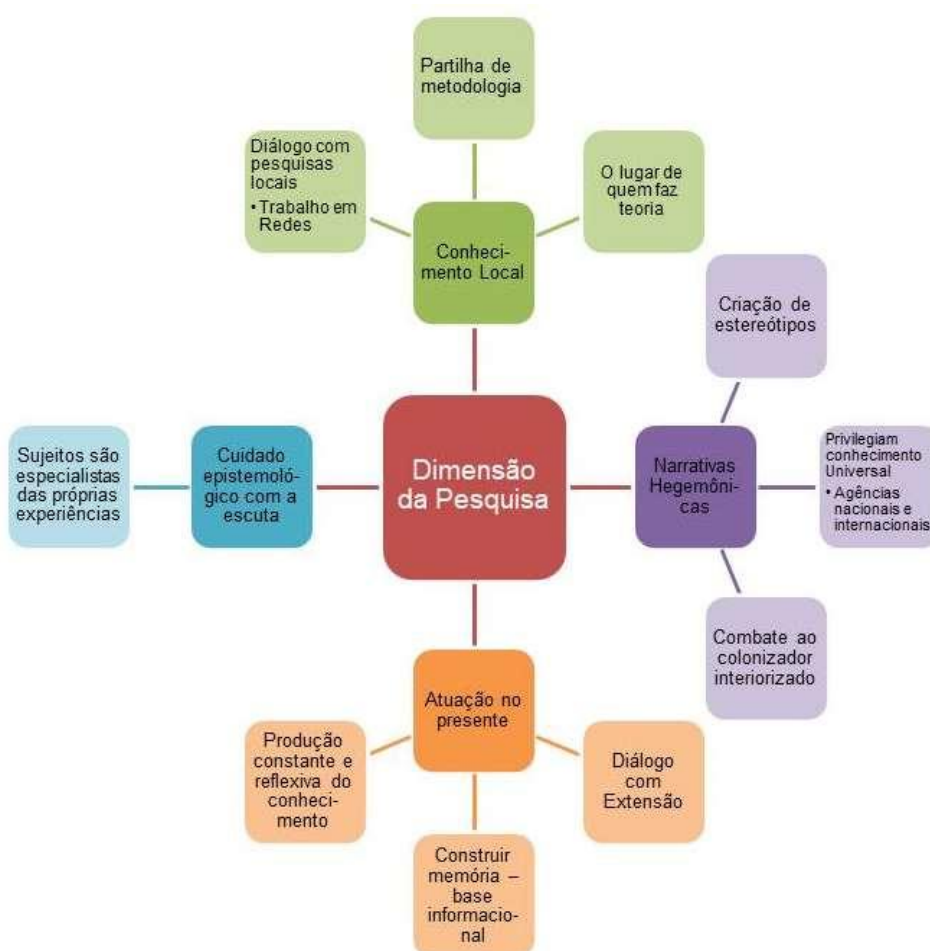
Pensando no objetivo deste capítulo, que é identificar as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão na formação para a cidadania em perspectiva global, a pergunta que me faço é: o que Córdoba pode ensinar sobre o papel da universidade na formação desta cidadania? Ao menos três contribuições me parecem relevantes: a) a importância do papel político, protagonizado, principalmente pela “juventude universitária”, na construção de agendas regionais e do tempo presente; b) a compreensão da universidade como uma “escola de ação social” (INGENIEROS, 1920); e c) a consolidação de um sentimento de coletividade, de partilha de histórias e realidades comuns.

Os códigos³³ produzidos a partir das conversas realizadas com discentes e docentes que integram o Núcleo³⁴ permitem traçar algumas articulações com as

³³ Na Teoria Fundamentada nos Dados o processo de análise é feito por meio da codificação. A codificação é realizada em diferentes momentos da pesquisa, compreendendo, ao menos, duas fases principais: inicial e focalizada. A codificação inicial envolve a leitura dos dados e seu desdobramento em códigos, enquanto a focalizada parte da aproximação desses códigos para desenvolver conceitos. No próximo capítulo estes movimentos de pesquisa serão aprofundados.

contribuições mencionadas, de forma a trazer a discussão para o contexto desta tese. A primeira contribuição, que trata do protagonismo estudantil, da construção de agendas regionais e da centralidade das discussões no tempo presente, pode ser relacionada com os relatos de experiências feitos pelo Núcleo. Professores e alunos trazem em suas falas, de forma muito presente, um entendimento comum acerca do papel político e epistemológico da dimensão da pesquisa. Para ilustrar, apresento uma síntese desses códigos:

Figura 3 — Códigos focais articulados em torno da Dimensão da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ao falar a respeito da tradição da UFRGS na busca por autonomia universitária, na luta pelo acesso e permanência de todos e todas na universidade, de resistência contra a ditadura civil-militar e contra diversas formas de opressão,

³⁴ No próximo capítulo o processo de construção dos códigos será descrito. Por hora, cabe mencionar que foram organizados dois momentos de conversa, um em 2020/2 e outro em 2021/2. As conversas foram guiadas por tópicos que emergiram das análises. Foram realizadas, ao todo, 11 conversas.

uma das professoras coordenadoras do NEPEMIGRA diz que é preciso “*localizar nossa universidade como uma universidade no sul do mundo, não só do mundo, mas no sul do Brasil. E a gente tem uma tradição aqui, sobretudo com Córdoba, de questionamento da Universidade como reprodutora de hegemonias sociais*” (PROFESSORA). Compreendo que esse processo de localização significa, portanto, deslocar a universidade de uma lógica da apropriação do conhecimento consolidado para a lógica da construção de conhecimento conjunto, a partir de práticas locais em busca da transformação da sociedade latino-americana.

Contudo, é importante ressaltar que ao longo dos últimos cento e quatro anos esse deslocamento ocorreu de forma parcial, tornando a universidade um campo de permanente disputa. Em 1968, ano do cinquentenário do Manifesto, o colombiano Orlando Fals Borda escreveu “Las revoluciones inconclusas em América Latina”, onde destaca a “xenofilia exagerada” e o “colonialismo intelectual” que os/as intelectuais e as instituições universitárias seguiam reproduzindo na América Latina. No Brasil, neste mesmo ano, uma controversa Reforma Universitária abria espaço para a construção de dois modelos antagônicos de instituições. Por um lado, ela

[...] modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma. Criaram-se condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, [...] aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. Para atender a esse dispositivo, criou-se uma política nacional de pós-graduação [...] por outro lado, abriu condições para o surgimento de um ensino privado que reproduziu o que Florestan Fernandes denominou o *antigo padrão brasileiro de escola superior*, ou seja, instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa, que pouco contribuem com a formação de um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira e das transformações de nossa época. (MARTINS, 2009, p. 16).

O que os indícios apontam é que, na dimensão da pesquisa, as narrativas hegemônicas e o conhecimento georreferenciado continuam sendo pontos de tensão e resistência. A ideia de que existem temas comuns, interesses universais de pesquisa que tem maior relevância e, portanto, merecem mais atenção parece ser uma pauta presente na academia latino-americana desde sua formação. O professor Balduino Andreola, ao abordar o tema, fala que a universidade necessita de uma

“política de proteção intelectual” para não continuar sendo palco de “agências de importação do pensamento, da palavra, do ‘verbo’, das teorias, dos paradigmas produzidos no auto-denominado ‘centro’” (ANDREOLA, 2007, p. 68).

Uma forma de viabilizar a “proteção intelectual” da universidade, tendo por referência as experiências do Núcleo, pode ser o exercício da “produção constante e reflexiva de pensamento” pelos “especialistas das próprias experiências”; isto é, o movimento de registro, produção de memórias, de dados e discussões pautado pelas percepções daqueles que vivem a experiência, pois eles são os “*experts*” que possuem uma perspectiva de mundo única, diaspórica, que produz teoria. A pesquisa pode contribuir para a formação da cidadania em perspectiva global na medida em que compreende a produção de conhecimento local, que é feita dentro da academia, e pode, assim, considerar essas experiências como saberes científicos e esses sujeitos como produtores de teoria. Na introdução do primeiro capítulo de sua tese, a professora Pâmela Marques começa sua reflexão justamente por essa questão: o lugar de fala e de escuta no processo de pesquisa. Referindo-se ao artigo “Pode o subalterno falar?”, ela explica que

Spivak ressaltava duas condições básicas no processo emancipatório (de fala como saída da subalternidade): falar e ser ouvido. Mesmo o discurso mais inflamado perderia sentido sem alguém para escutá-lo. Mas tampouco bastaria a presença desse ouvinte e sua disposição para ouvir, se o lugar de enunciação daquele que fala estiver deslegitimado de antemão, ou seja: se aquele que ouve assumir uma posição assimétrica em relação àquele que fala, negando-lhe horizontalidade e, assim, possibilidade de diálogo, convergência e aprendizado mútuo. (MARQUES, 2017, p. 33).

Partindo da perspectiva de que, “pesquisar é pronunciar o mundo” e, por isso, é um exercício de “dizer sua palavra”, não basta à universidade “dar espaço” para que esses “subalternos” falem, é preciso legitimar essa fala como um conhecimento rigorosamente produzido por meio de experiências, diálogos e reflexão; e, mais importante, colocar esse conhecimento em contexto para que os interlocutores não neguem a horizontalidade ou possibilidade de diálogo. O que significa isso? Significa que não basta ouvir o outro, é preciso estudar muitos outros para compreender o lugar de enunciação, o contexto do qual esse “outro” fala. Não basta “ouvir o sul” e interpretá-lo “pelo norte”. O papel da pesquisa é, além de produzir conhecimentos em uma perspectiva contra-hegemônica, subsidiá-lo pelo “conhecimento subalterno” já produzido. É “pôr na roda” outras autoras e autores, de outros lugares. E onde eu

me subsidio para construir esse argumento? Em conversas como a que tive com um doutorando, que me disse que a pesquisa “tem uma vinculação bastante forte com a questão dos projetos, dos GTs [...] não tem essa visão de estar usando como objeto, objeto de pesquisa. Tem a necessidade de devolver, de conversar”; ou quando uma bolsista de Iniciação Científica fala que

Isso é como uma diretriz, um valor do NEPEMIGRA, que é não distanciar o pesquisador e o extensionista do objeto da pesquisa. [...] a gente atua pela demanda, a partir das demandas que surgem na universidade. Não só na extensão, no eixo pesquisa também. [...] E não é o “tem que ter”, do tipo tem que ter só pra ter, mas a gente tem esse cuidado de trazer as pessoas para participarem, até porque a demanda não partiu da gente. (GRADUANDA 1).

Ou quando uma mestranda, imigrante Haitiana, diz que no Núcleo há uma

Troca, cada um, cada grupo se beneficia da cultura um do outro. Tem uma troca de conhecimentos, a gente aprende com os brasileiros e nós ensinamos coisas novas também, e aí a gente vai praticar algumas coisas que aprendemos com os nossos jovens, aplicando nas comunidades em que nós passamos diariamente visitando as famílias. Isso vai nos ajudando a ter mais alma para ajudar a nós mesmos, e ajudar também os brasileiros. A gente vem tendo outro comportamento que antes não tinha. (MESTRANDA1).

Quando essas percepções e os conhecimentos partilhados nas experiências se materializam, é possível inferir que, sim, o NEPEMIGRA escuta o outro; um outro que não é “apenas” conhecedor da sua história, mas é um teorizador da história. E essa materialização pode ser percebida em obras publicadas, como “Brasil e Haiti: racismo, ciência, lutas históricas e dramas atuais”³⁵ ou “Yon rale: uma conversa entre haitianos no Brasil”³⁶; nos convidados escolhidos para participar em mesas e debates promovidos pelo Núcleo e nas bibliografias e temáticas abordadas em seminários e/ou disciplinas, por exemplo. Mais uma vez, busco no site registros que permitam ilustrar como, na prática, é feita essa escuta e essa partilha:

³⁵ Livro organizado por Letícia Padilha e Pâmela M. Marques a partir do Seminário “Brasil e Haiti: racismo, ciência, lutas históricas e dramas atuais” organizado pela Comissão da Verdade sobre a Escravidão Negra da OAB/RS. Conta com as exposições de Pâmela Marques, Carolina Cyrino e Rebecca Bernard.

³⁶ Livro de literatura escrito por Rebecca Bernard.

Figura 4 – Constelações: partilhas e intencionalidades político-pedagógicas



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O que os diversos relatos mostram é que há uma intencionalidade política e pedagógica nas experiências vinculadas à dimensão da pesquisa partilhadas pelo Núcleo que fundamentam dizer que um dos valores necessários à compreensão e ao exercício da cidadania em perspectiva global é a coprodução constante e reflexiva de conhecimento. Um movimento que desloca essas vidas diaspóricas de um lugar exclusivamente do “saber de experiência feito³⁷” para o lugar de reflexão sobre a prática. Isto é, constrói, a partir das experiências e da reflexão sobre as experiências, práticas educativas.

A outra possível contribuição da Reforma Universitária para compreendermos a formação para a cidadania em perspectiva global se dá por meio da ideia de que a universidade é uma “escola de ação social adaptada ao seu meio e a seu tempo” (INGENIEROS, 1920). José Ingenieros, na obra “La universidad del porvenir”, apresenta o modelo universitário reivindicado pela “juventude de Córdoba”, e enfatiza que a universidade deve voltar-se para a educação integral, que ela deve ser uma entidade viva, pensante e atuante que coloca a experiência como fundamento do ensino e da pesquisa. O ideal, diz o autor, consiste em utilizar todos

³⁷ Em entrevista a Nelson Rodriguez, publicada no livro “Pedagogia dos Sonhos Possíveis”, Freire (2014) fala de seu “profundo respeito pelo saber só de experiência feito”, que é a base para a curiosidade epistemológica.

os instrumentos de cultura para o aprimoramento intelectual e técnico de todo o povo. Ingenieros põe no centro da universidade a extensão.

No Brasil, essa discussão vinha ocorrendo desde a virada para o século XX. No trabalho "Extensão Universitária: comunicação ou domesticação³⁸", Roberto Rocha (1984) apresenta uma retrospectiva histórica das universidades populares e da extensão no país e cita "experiências pioneiras", como a Universidade Popular do Rio de Janeiro, a Universidade Popular do Maranhão e a Universidade Livre de São Paulo. A Universidade Popular do Rio de Janeiro foi fundada em 1900

Por um grupo de intelectuais que sentia a "necessidade imperiosa da ação e da luta contra a mentira, a hipocrisia, o roubo e a iniquidade imperante". Eles se lançaram decididamente no movimento social, freqüentando os centros operários, realizando conferências populares, fundando periódicos e revistas. A Universidade Popular do Rio de Janeiro tinha como meta "a instrução superior e a educação social do proletariado". (LIMA, 1991).

Seis anos mais tarde, a mais de 2700 km de distância dali era fundada a Universidade Popular do Maranhão, com o foco de levar "o conhecimento científico e literário ao alcance de todos, ministrando igualmente conhecimentos de ordem prática" (LIMA, 1991). A partir dessas "experiências embrionárias", em 1912 foi fundada a Universidade Livre de São Paulo, "certamente a primeira experiência de extensão universitária do país". Somadas essas três experiências às reverberações da Reforma de Córdoba, a União Nacional dos Estudantes (UNE) convocou, em 1937, o I Conselho Nacional dos Estudantes, que lança, no ano seguinte, o "Plano de Sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira", que tinha, entre seus objetivos, propiciar a difusão da cultura por meio da integração entre universidade e sociedade; e promover a liberdade de cátedra, de pensamento e de imprensa (LIMA, 1991).

Levou pouco mais de duas décadas para esse ideário ganhar força no país. Entre o final da década de 1950 e os primeiros anos da década de 1960, a universidade iniciou uma aproximação mais intensa da realidade social e dos movimentos populares, em boa medida por influência da União Nacional dos Estudantes e suas articulações com movimentos sociais, por meio do Centro de Cultura Popular. O grande impacto destes movimentos na cultura universitária ganharia forma com a criação da Universidade de Brasília (UNB), a partir da qual

³⁸ Síntese da dissertação apresentada ao curso de Sociologia da Universidade do Ceará, publicada na Revista Educação em Debate em 1984.

“tivemos o conceito de ‘estrutura integrada de universidade’, o qual pressupunha a formação profissional e humanística de forma igualitária e democrática” (PAULO, 2018, p. 121).

A UNE aproximava-se, cada vez mais, dos estudantes de Córdoba e cravava em solo nacional as raízes daquele movimento. No I Seminário da Reforma Universitária, em maio de 1961, discutiu-se o papel político e social da universidade, que deve estar

A serviço das classes desvalidas, com a criação de escritórios de assistências judiciária, médica, odontológica, técnica (habitações, saneamento de vilas ou favelas), etc. Que isto não seja realizado paternalisticamente, a título de esmola, concorrendo para atenuar os males sociais e indiretamente solidificando a estrutura iníqua em que vivemos. É necessário despertar a consciência popular para os seus direitos. Entretanto, enquanto se vai lutando não podemos deixar que milhares de pessoas morram ao nosso lado. (FÁVERO, 1995).³⁹

As discussões foram aprofundadas no II Seminário, em 1962, e no III Seminário da Reforma Universitária, 1963. Contudo, com o golpe civil-militar de 1964, a Reforma Universitária Brasileira se tornaria, junto com a Reforma de Córdoba, uma “revolução inacabada”. A Reforma de 1968 foi uma reforma da elite, feita por poucos e em um ambiente de repressão. Foi uma reforma institucional “elaborada por um pequeno grupo de pessoas que transformou a disputa por fundos públicos entre instituições públicas e privadas e por pouco não acabou completamente com a gratuidade do ensino nas instituições públicas” (ARONI, 2017, p. 240).

Neste contexto, a extensão voltou a ter um papel de “passagem de conhecimento”; de “levar a universidade” às pessoas, sem que essas fossem à universidade. Nas primeiras páginas de “Extensão ou comunicação?”, ao discutir as possibilidades pedagógicas do trabalho do agrônomo, Freire (1983) apresenta uma análise crítica do termo “extensão”, cujos sentidos muito se aproximam da perspectiva presente na Reforma de 1968. O “ato de estender algo a alguém” coloca quem recebe em uma condição passiva. No caso da extensão universitária, se estende os conhecimentos e técnicas “[...] até a ‘outra parte do mundo’, considerada inferior, para, à sua maneira, ‘normalizá-la’” (FREIRE, 1983, p. 13). Para subsidiar

³⁹ No Anexo I do livro “A UNE em tempos de autoritarismo”, de Osmar Fávero, encontra-se, na íntegra, a Declaração da Bahia. A citação foi retirada da página XXI deste documento.

seu argumento, Freire apresenta uma “análise dos campos associativos” relacionados ao termo, que reproduzo, a seguir, em forma de quadro:

Quadro 2 — Campo Associativo da palavra “extensão” – Paulo Freire

Extensão	Transmissão
Extensão	Sujeito ativo (o que estende)
Extensão	Conteúdo (que é escolhido por quem estende)
Extensão	Recipiente (do conteúdo)
Extensão	Entrega (de algo que é levado por um sujeito que se encontra “atrás do muro” àqueles que se encontram “além do muro”, “fora do muro”. Daí que se fale em atividades extra-muros)
Extensão	Messianismo (por parte de quem estende)
Extensão	Superioridade (do conteúdo de quem entrega)
Extensão	Inferioridade (dos que recebem)
Extensão	Mecanicismo (na ação de quem estende)

Fonte: Elaborado pela autora (2021), a partir de Freire (1983).

Em seu campo associativo, diz Freire (1983, p. 13), o termo extensão se encontra “em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc.”, negando a quem recebe a possibilidade de agir e transformar o mundo. Esta extensão, segundo ele, não é educativa. Não é educativa porque o conceito “não corresponde a um que-fazer educativo libertador”. Essa é a lógica da extensão na Reforma de 1968, um processo mecânico de entrega.

A partir da década de 1980, com o início do processo de redemocratização do Estado e sociedade, as percepções em torno da universidade e suas funções sociais voltaram a se aproximar de Córdoba e revisitaram as experiências de extensão popular desenvolvidas em território nacional. Neste cenário, tanto o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, quanto o Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras⁴⁰, criado em 1987, passam a

⁴⁰ Ao longo do da década de 1980 foram sendo criados Fóruns e Encontros de Pró-reitores de Extensão em diferentes regiões do país: Encontro de Pró-reitores de Extensão do Norte (1985), Encontro de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas do Nordeste (1987), Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas da Região Sudeste (1987). O I Encontro de Pró-Reitores de Extensão de Universidades Brasileiras ocorreu em novembro de 1987, dando origem ao Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Brasileiras.

ocupar um importante papel nas discussões em torno da relação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. O Conselho propôs, neste mesmo ano, que fossem discutidos nas universidades os “problemas locais, regionais e nacionais, através de foros de debates, estudos interdisciplinares e pesquisas com a participação de estudantes, submetendo seus planos e programas à apreciação de lideranças comunitárias” (NOGUEIRA, 2013, p. 37); o Fórum centrava suas discussões em torno da necessidade de criar uma política de extensão para as universidades públicas, de forma a garantir a função social como compromisso da instituição pública.

Conforme a professora Nogueira (2013, p. 36-37) aponta,

As discussões no meio acadêmico, nesse momento, giram em torno de dois eixos centrais: a autonomia universitária e o compromisso social da universidade com os setores menos favorecidos da população. No bojo dessas discussões constitucionaliza-se o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, em 1988.

Com a Constituição Federal de 1988⁴¹, essa indissociabilidade é garantida, ampliando-se as reflexões acerca do papel das universidades públicas e da necessidade da elaboração de diretrizes para políticas de extensão. No relatório do quadriênio 1987-1991 publicado pela Pró-reitora de Extensão da Universidade Federal do Alagoas, intitulado “Extensão: saber e compromisso social”, fica evidente a preocupação em resgatar as raízes críticas e populares da extensão universitária brasileira:

A nível nacional, a Extensão, apesar de ser proclamada já, há bastante tempo, ao lado do Ensino e da Pesquisa, como constitutiva do tripé da Universidade, tem ela sofrido uma indefinição, no meio acadêmico, por falta de diretrizes básicas e por injunções da política educacional brasileira, sobretudo a partir de meados da década de 60. De extensão assistencialista a uma mera transmissão de informações, em cursos desvinculados dos interesses da população tem sido a extensão uma presença estranha e, muitas vezes inútil, no processo educativo brasileiro. Invadindo o espaço cultural das populações mais carentes, a extensão ressaltou os vícios do seu caráter antidialógico. Em vez de se estabelecer canais de comunicação com a sociedade, a Universidade oferecia apenas comunicados, numa perspectiva de dominação. A trajetória histórica da extensão, no entanto, nos aponta para outros caminhos. (LIMA, 1991).

⁴¹ “Art. 207. As universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Parágrafo único”. (BRASIL, 1988).

A reafirmação da importância deste “tripé” foi feita pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 de 1996, conferindo à extensão um importante papel tanto na formação das e dos estudantes, quanto no desenvolvimento de uma cultura de educação socialmente engajada. Três anos mais tarde, em 1999, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras publicou o Plano Nacional de Extensão Universitária, estabelecendo os princípios, os objetivos e as diretrizes da extensão nas universidades brasileiras. Em 2012, esse Plano se transformou na Política Nacional de Extensão Universitária⁴².

Entre os quinze objetivos propostos no documento, é possível ressaltar ao menos cinco que podem auxiliar a responder de que forma Córdoba ecoa na extensão universitária hoje: a) contribuir para que a Extensão Universitária seja parte da solução dos grandes problemas sociais do País; b) estimular atividades de Extensão cujo desenvolvimento implique relações multi, inter e ou transdisciplinares e interinstitucionais entre Universidade e sociedade; c) criar condições para a participação da Universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como para que ela se constitua como organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas; d) possibilitar novos meios e processos de produção, inovação e publicização de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do País; e) atuar, de forma solidária, para a cooperação internacional, especialmente a latino-americana (FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX), 2012).

Em 2014, a Lei n. 13.005/2014, que instaura o Plano Nacional de Educação (2014-2023), propôs a inserção curricular da extensão nos cursos de graduação por meio da integralização de dez por cento do total dos créditos exigidos em projetos ou programas de Extensão. As diretrizes para esta inserção, bem como as formas de avaliação e registro foram estabelecidas pela Resolução nº 7/2018. Neste documento, é reafirmada a compreensão de que a extensão se materializa por meio de cinco modalidades: programas; projetos; cursos e oficinas; eventos; prestação de serviços. Cem anos depois da Reforma de Córdoba a extensão universitária é incorporada ao contexto curricular dos cursos de graduação, o que “certamente

⁴² O documento na íntegra encontra-se disponível no site https://www.ufrgs.br/prorext/wp-content/uploads/2015/10/PNE_07.11.2012.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

torna mais fácil o seu reconhecimento como atividade própria e permanente, planejada dentro de uma dinâmica diferente, relacionando os momentos da teoria e prática” (ROCHA, 2020, p. 3).

2.2 A Extensão como o coração da universidade

Como disse o professor Oscar Jara (2018; 2019), a extensão não é um braço ou um apêndice na estrutura universitária, ela é o coração. Segundo ele, é ela que faz pulsar na pesquisa e no ensino os saberes e as experiências populares.

Gosto de usar uma analogia anatômica: às vezes parece que a extensão é um apêndice do trabalho universitário, mas e se a pensássemos como o coração; ou seja, como o motor da relação entre universidade e sociedade a partir do qual devem surgir os temas de pesquisa, onde se define o sentido de ensinar, a relação entre professores e alunos, onde aparecem os conteúdos sobre os quais se trabalha no espaço universitário e por onde caem os muros dos claustros universitários para permitir que os problemas da sociedade e os saberes das pessoas penetrem nos saberes acadêmicos. Romper essas distâncias é essencial, e é por isso que em alguns países os projetos não são chamados de “extensão” – eles vêm da universidade e se espalham em outros lugares – mas são projetos de ação social. (JARA, 2019, p. 7, tradução nossa)⁴³.

É muito difícil, talvez impossível, pensar em um processo de extensão que se faça de forma individual, pois a participação é o elemento central de uma extensão com princípios educativos. Enquanto processo pedagógico, a extensão é feita na relação dialógica entre comunidade, docentes e discentes. Por que dialógica? O que isso significa? Dialógica porque o interesse de cada ator envolvido, assim como a experiência em si, é objeto de reflexão e de transformação; o que significa que ela se constitui como um processo educativo e, como tal, compõe a formação universitária. Extensão é compreendida, aqui, como “comunicação” (FREIRE, 1983). Por isso que se fala na extensão como uma “via de mão dupla”, por meio da qual, além da universidade cumprir com o papel de ação social, ela é “transformada como um todo”, dando novos direcionamentos e práticas para o ensino e a pesquisa, que

⁴³ Me gusta utilizar un símil anatómico: a veces pareciera que la extensión es un apéndice del trabajo universitario, pero qué tal si la pensáramos como el corazón; es decir, como el motor de la relación entre universidad-sociedad de donde deben surgir los temas de investigación, donde se juega el sentido de la docencia, la relación entre docentes y alumnos, donde aparecen los contenidos sobre los cuales trabajar en el espacio universitario y mediante la cual los muros de los claustros universitarios se caen para permitir que la problemática de la sociedad y los saberes de la gente penetren en los saberes académicos. Romper esas distancias es fundamental, y por eso en algunos países los proyectos no se los llama «de extensión» —que vienen de la universidad y se extienden hacia otro lado— sino que son de acción social.

se aproximam, cada vez mais, do contexto local. Isso forma alunos que articulam melhor as discussões de sala de aula com a realidade na qual estão inseridos, gerando, assim, “um novo sentido” para o ensino universitário (GADOTTI, 2017).

Esse “novo sentido” do qual Gadotti fala visa, para além do diálogo com a sociedade, qualificar e efetivar políticas públicas. Da articulação entre extensão e políticas públicas resultam dois “efeitos positivos”, como aponta a Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012, p. 44): o primeiro deles é que a contribuição direta da academia na formulação, implementação e avaliação dessas políticas, em especial as sociais, favorece “o próprio fortalecimento das ações de extensão a elas vinculadas, em termos de financiamento, cobertura, eficiência e efetividade”; e o segundo é que esse processo de formulação, implementação e avaliação “apresenta potencial de contribuição para a superação da fragmentação, setorialização, desarticulação e superposição de programas e projetos sociais, bem como do caráter muitas vezes residual e temporário de seu financiamento”. Isso significa, em linhas gerais, a continuidade dos programas e projetos, de forma a garantir “o enfrentamento da exclusão e vulnerabilidade sociais e combate a todas as formas de desigualdade e discriminação”.

Como forma de viabilizar o “novo sentido” da universidade, a Política Nacional de Extensão Universitária fala em “formação em extensão”, cujo objetivo é incorporar ao currículo as ações extensionistas, “reconhecendo seu potencial formativo e inserindo-as, de modo qualificado, no projeto pedagógico dos cursos” (FORPROEX, 2012). As diretrizes que fundamentam essa formação são alicerçadas em cinco “is”: interação dialógica; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; impacto na formação do estudante; e impacto e transformação social. O primeiro “i”, trata justamente da “via de mão dupla” entre universidade e sociedade, por meio da qual se produz, de forma coletiva e articulada, um “conhecimento novo”. O “i” da interdisciplinaridade e interprofissionalidade busca uma análise holística do contexto, de forma a garantir a consistência teórica e a operacionalidade das ações extensionistas. A indissociabilidade Ensino-Pesquisa-extensão trata de compreender as atividades de extensão como uma “sala de aula” ampliada, na qual os novos conhecimentos produzidos podem subsidiar as práticas desenvolvidas; este “i” traz uma dimensão importante para o processo de ensino-aprendizagem, que é a incorporação da pós-graduação às atividades extensionistas, qualificando a produção acadêmica e

democratizando a ciência. O “i” do impacto na formação do estudante busca qualificar a dimensão do ensino, por meio da inclusão de atividades de extensão no currículo. E o último “i”, de impacto e transformação social, reafirma o papel da “via de mão dupla” em contribuir diretamente na transformação da sociedade por meio do combate às desigualdades e com o desenvolvimento regional.

Assim, por meio dos “is”, a extensão amplia a forma como o conhecimento é produzido e divulgado; qualifica a relação que discentes e docentes estabelecem com o contexto no qual estão inseridos; democratiza o acesso à universidade; contribui com a formulação e efetivação das políticas públicas. Tendo isso como base, duas perguntas precisam ser respondidas: 1) de que forma esses “is” se inter-relacionam com a temática da imigração; e 2) como eles se articulam dentro dos projetos e ações do NEPEMIGRA.

2.2.1 Extensão e(m) imigração: novos “is” no horizonte da universidade

O fato migratório, como disse o professor coordenador do NEPEMIGRA, “é um fato da humanidade. A gente é bípede, a gente caminha e com isso a gente se desloca [...]”. Os deslocamentos sempre fizeram parte da história da humanidade e, possivelmente, sempre o farão – e pelas mais diversas razões; e nós somos frutos dessas andanças, afinal, “somos humanos porque aprendemos a andar. Somos humanos porque aprendemos a pendular entre um ‘estar aqui’ e um contínuo ‘partir’, ‘ir para’” (BRANDÃO, 2018, p. 44). Falar nesse “fato migratório”, significa, portanto, falar de muita coisa. É um termo muito amplo, que abarca uma série de deslocamentos internos e externos, voluntários ou não. De forma geral, as pessoas em deslocamento são “encaixadas” em duas categorias: migrantes e refugiadas.

De forma muito simplista, existem pessoas que migram “porque querem” e pessoas que são forçadas a se deslocar. Aqueles e aquelas que, por perseguições (sejam políticas, religiosas ou de outra natureza), violência ou violações de direitos humanos, não têm outra opção senão deixar sua casa e/ou seu país, ou seja, são forçados a se deslocar, são considerados asilados, refugiados ou deslocados internos. Entre aqueles e aquelas que “querem”, estão as pessoas que se deslocam por razões econômicas, ambientais ou culturais (dentre tantos outros motivos), consideradas imigrantes. Entretanto, o “querer” nem sempre se constitui como um “projeto planejado” seja de forma individual ou coletiva, ou como um desejo a ser

viabilizado de forma ordenada; existem os que “querem” porque vivem em regiões com frequentes catástrofes naturais, os que “querem” porque estão em contextos de violação de direitos, enfim, os migrantes involuntários ou migrantes por sobrevivência (BETTS, 2010). A professora Verônica Gonçalves e o professor Fabian Domingues, no artigo que abre a primeira edição da Revista Limiares, abordam essa limitação entre o querer (migração) e o não querer (refúgio) quando dizem que

A definição de refugiado abarca um tipo específico de migrante forçado — aquele que está fora de seu país por fundado temor de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, opinião política ou participação em grupos sociais. Outras razões para a migração forçada, como, por exemplo, a econômica ou por alterações ambientais, não são consensualmente definidas e aceitas como passíveis de reconhecimento de refúgio. Não há, em relação a essas outras causas de migração forçada, cujos efeitos no deslocamento internacional de pessoas estão aumentando, instrumentos jurídicos internacionais de proteção estabelecidos. (GONÇALVES; DOMINGUES, 2018, p. 7).

Independente da razão, migrar é um direito humano. Mas esse direito não se efetiva da mesma forma para todos e todas que querem e/ou necessitam exercê-lo. Como bem lembra a professora Fabiani Simioni (2021, p.11), não nos enganemos ao pensar nessas pessoas em descolamento de forma abstrata, como se esse direito ao deslocamento não fosse atravessado por uma série de hierarquizações que, nesse trabalho, interpreto a partir da perspectiva da (de)colonialidade. Sejam as migrações mais ou menos voluntárias,

Não nos enganemos ao pensar em um sujeito abstrato sem cor, raça, sexo, idade, pertencimento religioso ou necessidades específicas que viaja por deliberação autônoma, livre dos múltiplos constrangimentos que impulsionam a luta por sobrevivência. Esses constrangimentos também se fazem presentes quando o deslocamento se dá no interior do próprio território do Estado-nação, situação em que a mobilidade é forçosa porque igualmente é premente a busca por uma vida digna de ser vivida. (SIMIONI, 2021, p. 11).

E cada vez mais a Universidade, em especial a pública, tem se mostrado uma instituição comprometida com essa busca permanente pela construção da vida digna a ser vivida. Uma instituição comprometida com a formação ética e política do corpo discente e docente; bem como com a formação ética e política da sociedade – é esse o sentido de universidade e de extensão universitária compreendido nesta tese. Uma extensão que se configure como “comunicação”, com o objetivo de

ampliar e ressignificar os conhecimentos dentro e fora dos muros por meio do processo pedagógico que compreende a construção de uma “presença curiosa do sujeito em face do mundo” (FREIRE, 1983, p. 28). Curiosa porque

Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (FREIRE, 1983, p. 28).

Mais do que o envolvimento na organização e efetivação de políticas que garantam os direitos fundamentais dessas pessoas vindas, em sua maioria, do Sul Global – e, por isso, diretamente afetadas pela “construção de um outro” inferior ou perigoso – as universidades, por meio de projetos de extensão, tem se empenhado na invenção e reinvenção coletiva de uma “vida boa”. E essa construção perpassa pela desconstrução tanto da criminalização, quanto da vitimização em torno dessas vidas em movimento. Por que vitimização e criminalização? Porque a construção feita sobre os deslocamentos do Sul Global é relacionada à violência, à pobreza, à ideia de “carência”. Em referência à professora Pâmela Marconatto Marques (2017), são construções feitas a partir de fluxos de vida vindos do “terceiro mundo” – que é, por sua vez, uma narrativa construída para diferenciar países a partir de um imaginário geográfica e epistemologicamente construído em torno do que é desenvolvimento, do que é pobreza e dos lugares que esses dois polos, erroneamente tratados como opostos, ocupam no mundo. O imaginário acerca desses países como pobres, “como lugar abjeto, impotente, vazio de criatividade e bem viver, que, no máximo, deve inspirar a solidariedade dos Estados ‘desenvolvidos’” (MARQUES, 2017, p. 72), faz com que a imagem construída do “outro” seja de alguém inferior, inculto, digno de pena.

Essa construção é o que Castro-Gómez (2005) chama de “invenção do outro”, ou seja, as representações e construções que determinados grupos fazem sobre os demais a partir de uma posição de saber/poder; a partir da noção de si mesmos como “ser”, constroem o outro como “não ser”, como “não cidadão”. É a negação da cultura, da história, dos saberes e habilidades desses sujeitos que, ao chegarem no país de destino recebem o(s) rótulo(s) associado(s) à imagem de imigrantes. Na esteira da geopolítica internacional, a imigração desde o Sul Global passa a ser tratada como sinônimo de precariedade. Ao contrário do “perfil tradicional” das

migrações dos séculos XIX e XX, que “promoveram o desenvolvimento do país”, a razão da imigração de venezuelanos, haitianos, senegaleses, congolese, entre tantos outros, é o subdesenvolvimento. Como bem avalia a pesquisadora Denise Cogo, em entrevista ao Instituto Humanitas Unisinos (IHU)⁴⁴, “a figura do imigrante costuma aparecer, dentre outros, associada a chegadas massivas e descontroladas, a invasões; a envolvimento de imigrantes em conflitos, crimes e delitos; a estrangeiros “pobres” e com “escolarização precária” [...]”.

Neste início de 2022 vivemos no Brasil tristes exemplos de como a retórica da imigração é cercada por uma lógica colonialista e opressora. Primeiro, Moïse⁴⁵ foi brutalmente assassinado no Rio de Janeiro em um crime cujos contornos racistas são claros; depois, em São Paulo, Marcelo⁴⁶ teve sua vida ceifada por uma dívida de cem reais. Um congolês e um venezuelano mortos de forma violenta em menos de um mês por razões que reforçam essa figura do imigrante criminoso, pobre e não confiável. Uma construção xenofóbica que vem ocupando espaços no debate público e tem sido tema de discussões dentro do Núcleo. Um dos espaços em que essa percepção acerca da figura do imigrante é identificada é a pauta eleitoral. No monitoramento das eleições de 2020 feito pelo projeto FARO – Grupo de Monitoramento da pauta migratória em cenários eleitorais⁴⁷, foi possível identificar que em cidades como Boa Vista, que é “porta de entrada” para os venezuelanos e venezuelanas que chegam ao Brasil, as candidaturas “estão marcadas por um enquadramento restritivo e coibitivo da pauta migratória”, reproduzindo um discurso “que se refere aos direitos dos imigrantes como privilégios”, referindo-se a eles como “outros”, distintos de um ‘nós’ implícito, a ser defendido contra direitos indevidos” (NEPEMIGRA, 2020a).

⁴⁴ Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/585292-migracao-e-um-fenomeno-da-experiencia-humana-entrevista-especial-com-denise-cogo>. Acesso em: 25 nov. 2021.

⁴⁵ Moïse Kabagambe, congolês residente no Rio de Janeiro, foi espancado até a morte por, segundo a família, cobrar dois dias de salário atrasado. Para mais informações: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/01/31/moise-kabamgabe-o-que-se-sabe-sobre-a-morte-do-congolese-no-rio.ghtml>

⁴⁶ Marcelo Gonzalez, venezuelano residente em São Paulo, foi assassinado a tiros por estar com um atraso de cem reais no aluguel. Mais informações: https://br.noticias.yahoo.com/venezuelano-%C3%A9-morto-ap%C3%B3s-briga-235400780.html?guccounter=1&guce_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuYmluZy5jb20v&guce_referrer_sig=AQAAAEj8zDR6F9H30ZFRVxmmFwNokGc2KGJI7LJXXVcNR3YK1-6deFQAsaom6ps0p3cVe1UC6PpvkGIZ9S0DI6hIKPFA3mPcfnAdQsFMqHBQ7Kg9nqcm9gGf9GbYhu-HFg5XVq40PKdQp6USTYSdB0NcaKdM9wQ6w90KSWMXuGNJt-vB. Acesso em: 20 fev. 2022.

⁴⁷ Projeto de pesquisa vinculado ao GRIGs. Para mais informações: <https://www.ufrgs.br/nepemigra/2020/11/19/pauta-migratoria-nas-eleicoes-municipais-e-objeto-de-pesquisa-do-faro-em-seu-primeiro-relatorio/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

A extensão, enquanto coração da universidade, é um espaço potente para fazer pulsar, por entre as demais dimensões, narrativas “outras” sobre e a partir desses imigrantes. Narrativas que contribuam para políticas menos assistencialistas, para um currículo menos eurocentrado, para experiências formativas mais dialógicas. Contudo, é sempre importante lembrar que, embora a extensão seja um espaço potente que pode vir a fazer pulsar essas narrativas outras, ela é um espaço de contradições e disputas fortemente marcado pelas práticas e lógicas hegemônicas – como a universidade em si o é. Nem toda a extensão é comunicação, e nem toda objetiva sê-la. Como disse a professora coordenadora do Núcleo com quem conversei, “não dá para docilizar a universidade”, pois, enquanto instituição ela reproduz um “padrão colonial de poder” que atua de forma direta sobre o conhecimento produzido e sobre a forma pela qual ele é produzido. A universidade, diz a professora,

É uma instituição do estado-nação ligada à modernidade. Então, a gente nunca pode docilizar a universidade, ela é um lugar de produção de violência que está sendo ocupada por outras lógicas, desde que as ações afirmativas estão sendo implementadas. Hoje ela é um lugar muito mais aberto à diferença do que já foi, mas ela ainda é uma instituição em relação a qual a gente precisa manter a postura de suspeita e de vigilância. (PROFESSORA).

O que significa ser uma instituição ligada à modernidade? Significa que ela está no bojo de uma estrutura organizacional que surge do epistemicídio, inaugurado pela Europa com a invasão da América em 1492 (SANTOS, 1999). A modernidade, como ensina o coletivo Modernidad/Colonialidad⁴⁸, é um produto da colonialidade, a sua outra face. E, sendo assim, ela é uma construção física e mental estruturada na negação do outro, da sua existência e da sua história. Não me deterei neste momento a discorrer acerca de seus reflexos sobre as dimensões do ser, do saber, do poder e da natureza (WALSH, 2007)⁴⁹. De maneira muito sucinta,

⁴⁸ Coletivo de pesquisadores fundado em 1998, cujas produções tem como forma orientadora uma reflexão contínua sobre a realidade cultural e política da América Latina, incluindo em suas discussões os conhecimentos outros, os saberes subalternizados que não são validados pelas epistemologias dominantes. Por meio de discussões transversais e transdisciplinares sobre gênero esse grupo busca “[...] intervenir decisivamente en la discursividade propia de las ciencias modernas para configurar otro espacio para la producción de conocimiento – una forma distinta de pensamiento, un paradigma otro, la posibilidad misma de hablar sobre ‘mundos e conocimientos de otro modo’”. (ESCOBAR, 2003, p. 53).

⁴⁹ Na dissertação de mestrado, defendida em 2017, dedico-me a apresentar o Coletivo Modernidad/Colonialidad e discorro sobre as referidas dimensões (ROSA,2017).

entendo por colonialidade o padrão de poder que se estende para além do período colonial. Ele está presente de forma direta e indireta em ideais, ações e discursos que constituem os nossos cotidianos; ele coloca o homem branco europeu (ou europeizado), seus saberes e sua história no topo da hierarquia racial. Nas palavras de Quijano (2005, p. 227), esse padrão é “uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo”.

O que se percebe, desde Córdoba, é que, enquanto instituição moderna, a universidade está ocupando, cada vez mais, um entre-lugar, um espaço de fronteira entre suas “heranças (de)coloniais”⁵⁰. Silvano Santiago (2000) define o “entre-lugar” como um espaço de mobilidade e permanente tensão entre os binarismos que compõem a lógica moderna. É um lugar de observação, de análise e interpretação. É nesse “nem lá, nem cá” que o “tripé” da universidade se desenvolve e são essas tensões que fazem pulsar para as experiências de extensão como comunicação. O diálogo com o “outro” por meio da extensão, viabiliza a possibilidade de a universidade assumir um importante papel na (des)construção desse pensamento eurocêntrico e de estereótipos em torno dessas vidas em fluxo.

Do Oiapoque ao Chuí são muitas as universidades que desenvolvem projetos de extensão voltados a imigrantes e refugiados, seja por meio de assessoria jurídica, clínica psicológica, ensino da língua portuguesa, validação de diplomas, ou programas e projetos em parceria com outras instituições, com o propósito de garantir uma “vida digna a ser vivida” de forma coletiva e integrada. Nas mais variadas regiões do Brasil é possível encontrar universidades públicas e privadas vinculadas à CSVM – que desempenha importante trabalho voltado ao público migrante, sobretudo, refugiados. Atualmente, existem 30 Cátedras no país⁵¹, que desenvolvem atividades vinculadas prioritariamente às seguintes áreas:

⁵⁰ Faço referência aqui ao subtítulo do livro “Fontes da Pedagogia Latino-americana: heranças (des)coloniais” (STRECK; MORETTI; ADAMS, 2019).

⁵¹ De acordo com a Guia Orientadora do XII Seminário Nacional das Cátedras Sérgio Vieira de Mello, ocorrido em 2021, a CSVM é atualmente composta de 16 Universidades Públicas Federais, (UFMS, UFRGS, UFSC, UFPR, UFABC, UFSCar, UNIFESP, UFF, UFES, UFU, UFMG, UFG, UnB, UFGD, UFMS e UFRR); 4 Universidades Públicas Estaduais (UNICAMP, UERJ, UEPB e UEMS); e 10 Universidades Privadas (UNISINOS, UNIVALI, UNICURITIBA, UniSantos, PUC-SP, PUC-RJ, PUC-MG, UVV, UNIFACS e UPF).

Figura 5 — Áreas de atuação das Cátedras Sérgio Vieira de Mello no Brasil



Fonte: CSVM (2021).

As Cátedras representam, assim, a articulação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão em imigração e refúgio em nível nacional e internacional. Por meio delas são desenvolvidas atividades de formação, criadas e viabilizadas políticas de ingresso ao ensino superior de imigrantes e refugiados, revalidados diplomas, promovidas ações de popularização da temática e qualificação do debate junto à sociedade, planejadas e realizadas ações vinculadas a políticas públicas, entre tantas outras atividades. Foi publicado, em 2020, um e-book em alusão ao 15º aniversário da CSVM no Brasil, que reúne as experiências e histórias desenvolvidas pelas instituições; nele, os organizadores ressaltam que

Essa capilaridade e diversidade são ativos cada vez mais significativos, uma vez que, ao lado da atuação crítica e independente da Academia, permitem o envolvimento da mesma em várias áreas do país no atendimento e proteção da crescente população refugiada no Brasil e permitem também propor novos pontos de vista, bem como criar projetos inovadores para auxiliar a atuação governamental e do próprio ACNUR. (SALA *et al*, 2020, p. 11).

As Cátedras assumem, assim, um papel fundamental tanto por sua atuação local, quanto pela produção de conhecimento e formação de redes em nível regional, nacional e internacional; sendo, portanto, indispensáveis para compreendermos a relação entre extensão (enquanto processo de comunicação que se articula com o ensino e a pesquisa) e imigração. Mas nem só as Cátedras desenvolvem esse papel. Há que se ressaltar que muitas outras universidades desenvolvem programas e projetos em interface com vidas e histórias diaspóricas sem que haja conveniamento com a CSVM. E que os impactos dessas vidas e histórias para as universidades são inestimáveis. Na “via de mão dupla” entre universidade e sociedade, a oportunidade de receber e desenvolver trabalhos coletivos com pessoas de diferentes partes do mundo, pondo em diálogo diferentes

culturas e tradições teóricas, epistemológicas, é extremamente agregadora para as instituições de ensino superior.

Cabe ressaltar, nesse sentido, que essa “via de mão dupla” não é uma exclusividade das instituições vinculadas à CSVM. Cada vez mais universidades têm desenvolvido projetos de extensão em interface com sujeitos migrantes. Exemplo disso foi o I Encontro Nacional de Extensão Universitária com Imigrantes e Refugiados, realizado em setembro de 2021, que produziu uma cartografia⁵² dos projetos de extensão desenvolvidos por diferentes instituições de ensino superior no país. Nessa cartografia constam aproximadamente 80 projetos, localizados nas cidades de Belo Horizonte, Boa Vista, Brasília, Campinas, Cuiabá, Curitiba, Curitibaanos, Dourados, Florianópolis, Fortaleza, Foz do Iguaçu, Goiânia, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo, Uberlândia.

Embora os resultados deste mapeamento ainda não tenham sido publicados, é possível acessar um mapa colaborativo, onde constam alguns destes projetos. O mapa evidencia o papel protagonista assumido pelas instituições públicas⁵³, em nível estadual e federal, nas atividades extensionistas, cujas ênfases estão em ações voltadas ao ensino da língua portuguesa, à assessoria jurídica; saúde mental e apoio psicossocial, à revalidação de diplomas e à assistência para inserção no mercado de trabalho. Esses indícios vão ao encontro dos dados divulgados no Relatório Anual da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM, 2020): 11 universidades conveniadas possuem mecanismo específico ou norma sobre facilitação e revalidação de diplomas, juntas elas revalidaram 76 diplomas em 2020; 18 instituições possuem cursos de língua portuguesa, tendo atendido mais de 4000 pessoas entre 2019 e 2020; 14 universidades oferecem serviço de assessoria jurídica, tendo sido realizados mais de 860 atendimentos; 13 IES oferecem projetos de extensão em saúde mental e apoio psicossocial, totalizando mais de 480 atendimentos em 2020; por fim, sete instituições oferecem assistência para inserção no mercado de trabalho, realizando mais de 80 atendimentos ao longo do ano. Conforme é possível visualizar na imagem apresentada a seguir, o mapeamento

⁵² O mapa é colaborativo e seu preenchimento é feito pelos projetos de extensão. É possível acessá-lo e editá-lo por meio do link https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=12fr2EAjkosjDTSYIPXNOo_DNN11vluBo&ll=-14.204869288264165%2C-47.821593899999996&z=3. Acesso em: 20 jan. 2022.

⁵³ Projetos vinculados às seguintes instituições: UFRGS, UFPE, UFRR, UERR, UNILA, UFG, IFG, UFRJ, UFSC, UFU, UFMG, UNICAMP, UFGD, UFSM, UNIR, UFFS, UNESP, UFOPA.

indica que os estados com maior concentração destas atividades são: São Paulo, Roraima, Rio Grande do Sul e Pernambuco.

Figura 6 — Mapeamento de Projetos de Extensão vinculados à imigração e ao refúgio no Brasil⁵⁴



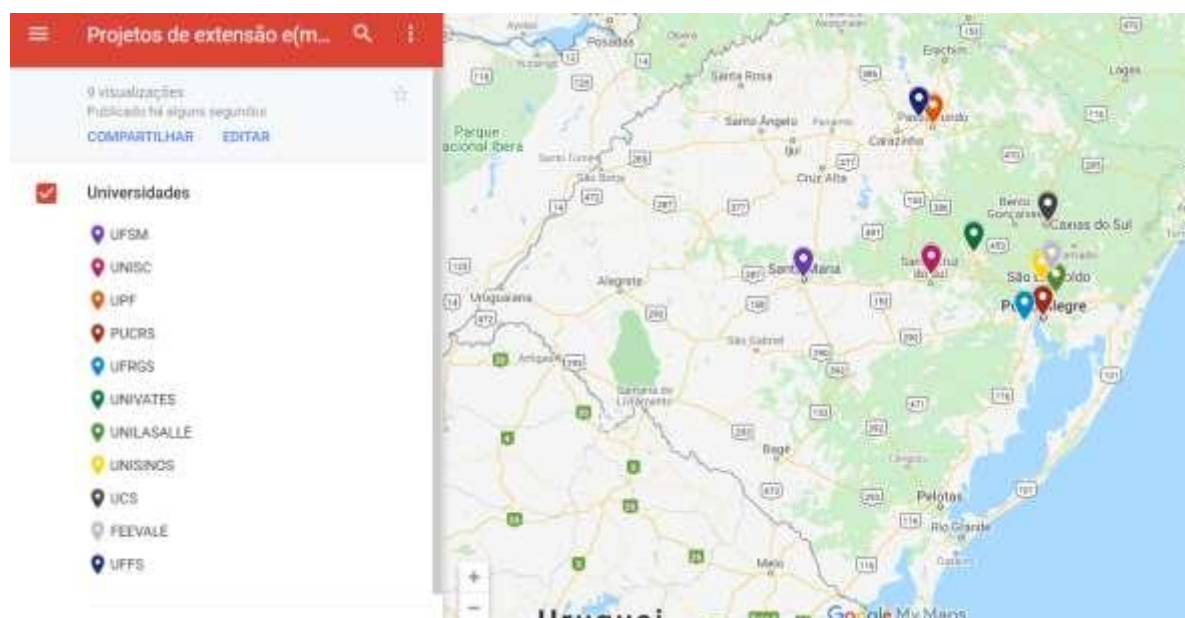
Fonte: Rede REUNIR (2022).

No Rio Grande do Sul, o mapa aponta quatro projetos, vinculados à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, à Universidade Federal de Santa Maria, à Universidade de Passo Fundo e à Universidade de Santa Cruz do Sul. A fim de ter uma melhor dimensão das atividades desenvolvidas pelas universidades localizadas

⁵⁴ Há um erro de localização no mapa. Os projetos em bordô que aparecem na costa da Guiana são desenvolvidos no estado de Roraima e vinculam-se à UFRR, à UFOPA e à UERR.

no Estado⁵⁵, enviei um e-mail para estas perguntando se a instituição desenvolvia algum projeto e/ou programa em nível de extensão voltado para a temática da migração e refúgio. A partir das respostas, foi possível elaborar o seguinte mapa:

Figura 7 — Projetos de Extensão em Universidades do RS



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Das dezenove universidades contatadas, onze responderam indicando que realizavam projetos de extensão vinculados à temática⁵⁶. A respeito do levantamento, é possível inferir que: a) de forma geral, as universidades estão trabalhando em diálogo com as demandas sociais das regiões nas quais estão inseridas, uma vez que os projetos localizam-se em cidades e/ou regiões com maior concentração de imigrantes⁵⁷; b) todas as universidades federais desenvolvem projetos de extensão voltados à imigração e ao refúgio; c) as universidades assumem destacado papel no ensino da língua portuguesa para imigrantes; d) há um forte vínculo entre as atividades de extensão e movimentos sociais e/ou associações, em especial nas universidades públicas (UFSM, UFRGS e UFFS

⁵⁵ De acordo com o MEC, existem 19 universidades no Estado do Rio Grande do Sul: Feevale, FURG, PUCRS, UCPEL, UCS, UFFS, UFN, UFpel, UFRGS, UFSM, ULBRA, UNICRUZ, UNIJUÍ, UNILASALLE, UNIPAMPA, UNISC, UNIVATES, UPF, URI.

⁵⁶ Ao acessar o mapa é possível verificar o nome dos projetos. Link para acesso: <https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?hl=pt-BR&mid=1JASMaBaZZ-aYVRyY1bBVxN7F94gy20zD&ll=-29.557968490771675%2C-54.615562943777235&z=6>

⁵⁷ De acordo com a Nota Técnica nº 40, da Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão do Estado do Rio Grande do Sul, emitida em 24 de julho de 2021, os municípios de Porto Alegre, Canoas, Passo Fundo e Caxias do Sul figuram entre as dez cidades com maior percentual de imigrantes.

desenvolvem atividades conjuntas com associações); e) a revalidação de diplomas ainda é limitada a poucas universidades (UFRGS, UFFS e UFSM)⁵⁸; f) os atendimentos jurídico e psicossocial estão presentes nas universidades públicas e comunitárias; g) são poucas as universidades com políticas especiais para ingresso de imigrantes e refugiados, o que acaba, muitas vezes, por limitar o acesso destes à universidade apenas nas atividades de extensão.

O que se percebe é que há um esforço, em especial nas universidades públicas, para não limitar a relação entre extensão e imigração apenas pela perspectiva da ação social. Como aponta Minchola (2019, p. 36)

País adentro, multiplicam-se experiências de políticas de ingresso e de atividades de muitos grupos de pesquisa e extensão que também tentam dar respostas aos desafios de garantia de direitos aos imigrantes no Brasil. [...] é necessário chamar a atenção para o crescente papel das universidades, especialmente por meio de grupos de pesquisa e extensão, na acolhida de imigrantes do país. Estes grupos vêm trabalhando de forma muito firme tanto no ingresso de estudantes imigrantes ao ensino superior quanto no atendimento de imigrantes em nível local. Somando-se à sociedade civil e a algumas ações desde o Estado, estes atores também estão se consolidando como fundamentais para a construção de iniciativas de acolhida no país.

Há, nestas ações de extensão, uma preocupação com a garantia da “vida boa” que perpassa pela possibilidade de reestruturação do conhecimento e da cultura universitária, pela relação dialógica dentro da universidade por meio da presença desses “fluxos de vida⁵⁹” (JARDIM, 2017) nos mais variados espaços. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, impacto social, interação dialógica, interdisciplinaridade e impacto na formação – os cinco “is” – encontram-se presentes nessas iniciativas de extensão/comunicação que se constituem a partir da relação com o “i” de imigração.

Nesse aspecto, é importante ressaltar o papel dessa relação para o processo de internacionalização das universidades para além das estratégias corriqueiramente conhecidas, como a mobilidade acadêmica e as redes de pesquisa internacionais (MIRANDA; FOSSATI; WURTH, 2020). Uma internacionalização feita a partir dos trânsitos entre o Sul Global, a partir das partilhas de histórias e formas

⁵⁸ De acordo com a Plataforma Carolina Bori (MEC). Disponível em:

<https://plataformacarolinabori.mec.gov.br/consulta-publica/adesao/consulta>. Acesso em: 20 jan. 2022.

⁵⁹ Na obra “Imigrantes ou refugiados? Tecnologias de controle e as fronteiras”, Denise Jardim aborda os fluxos migratórios pela perspectiva de “fluxos de vida” enquanto movimentos internos dos sujeitos, que tentam se reconfigurar neste espaço de fronteiras culturais, políticas e sociais em que se encontram; e movimentos externos, de vidas que estão se movimentando pelo espaço.

de (r)existência dos povos colonizados. Da relação entre ensino, pesquisa e extensão com a temática migratória surge, então, um novo “i” para pensarmos a cidadania em perspectiva global: a internacionalização. Mas não uma internacionalização do “copia-cola”, da assimilação de modelos bem sucedidos; uma internacionalização pautada na “tradução intercultural”⁶⁰ – no sentido próprio da proposta desenvolvida pelo NEPEMIGRA, de promover releituras contextualizadas, cujos enfoques não são “de-para”, mas são construídos pelas vidas em fluxo, com um papel formativo.

A dimensão da internacionalização, nessa perspectiva, é perpassada pela interculturalidade nos entre-lugares da dinâmica (de)colonial. São conceitos e práticas que “andam de mãos dadas” rumo ao “coração da universidade”. A contribuição da extensão, nessa “zona de fronteira”, parece estar relacionada com a *práxis*, a potencialidade de processos autorreflexivos, críticos e transformativos. A extensão se constitui como espaço fértil para o exercício da comunicação intercultural, enquanto prática pedagógica; e quanto mais crítica for essa prática intercultural, maior será sua contribuição para uma internacionalização alternativa e igualmente crítica da universidade (ABBA; STRECK, 2019, p. 120).

2.2.2 NEPEMIGRA: novas indissociabilidades para pensar a universidade

Quando publicou “A Universidade Necessária”, em 1969, Darcy Ribeiro recuperou, em grande medida, as demandas de Córdoba por uma universidade pública, autônoma, comprometida ética e politicamente com conhecimentos “outros”; por uma universidade que dialoga com os saberes locais e com a história regional, uma universidade capaz de promover a “hora americana”. Entre os ideais dessa “universidade necessária”, é possível encontrar, além dos “is” que estruturam a extensão, a interculturalidade e a internacionalização como bases para uma proposta de intervenção no mundo. Além da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, Córdoba deixou como legado à “universidade necessária” latino-americana a indissociabilidade entre internacionalização e interculturalidade (ABBA, STRECK, 2019; ABBA, STRECK, 2021). Isso significa dizer que o legado de Córdoba para “uma visão de internacionalização enraizada no contexto latino-

⁶⁰ Utilizo aqui o termo entre aspas, pois faz referência às tradutoras interculturais formadas pelo projeto Anfôm. No item 2.2.2 o projeto é descrito.

americano” (ABBA, STRECK, 2021, p.01), é marcado pela resistência aos modelos “globais” e hegemônicos de educação; pela ação concreta, com públicos concretos; pela produção científica em diálogo direto com os vários “is” que se propagam a partir do “coração da universidade” e que podem ser identificados nas políticas e programas de extensão e(m) imigração.

Internacionalização e interculturalidade são dois termos que tem se tornado cada vez mais inevitáveis quando se trata de pensar a universidade, uma vez que as agendas globais da educação – da básica à superior – encontram neles duas das principais forças que estão impactando e moldando as políticas educacionais, os currículos e as métricas de avaliação (KNIGHT, 2020; ABBA, STRECK, 2019). Há quem diga que, desde a última década do século XX, a internacionalização vem se constituindo como a “quarta missão da universidade” (SANTOS, FILHO, 2012), no sentido de perpassar pela instituição de forma integral, indissociável do “tripé”; isto é, reconhecendo que a internacionalização deve ser pensada e efetivada a partir das singularidades e demandas do contexto local, com o objetivo de impactar, além da qualidade da educação e da pesquisa, a sociedade (KNIGHT, 2020; De WIT, LEAL, UNANGST, 2020). Contudo, sua articulação com o “tripé” ocorre de forma desigual.

Fernanda Leal (2020) discute em sua tese o papel ocupado pela internacionalização enquanto (re)produtora do modelo capitalista moderno e colonial, apontando que, neste contexto, as dimensões do ensino e da pesquisa são priorizadas por políticas e práticas prescritivas acerca das necessidades e dos caminhos para a internacionalização. Segundo ela, nas universidades brasileiras a extensão é a dimensão mais negligenciada pelas narrativas hegemônicas, que adjetivam a universidade com rótulos, classificações, como: “de ponta”, “de padrão internacional”, “de qualidade”, “global”, a partir de indicadores que não fazem menção à sua função social. Essa retórica é parte do “argumento poderoso” mencionado na epígrafe deste capítulo e não pode ser ignorada, pois ela é uma das estruturas do ensino superior no Brasil, direcionando-o cada vez mais para os caminhos da internacionalização (LEAL, 2020). Esse direcionamento tem se tornado cada vez mais intencional e sistemático, demonstrando uma clara preferência geográfica e epistemológica acerca do que é ou poderia ser a internacionalização no país, dando pouco espaço para iniciativas distanciadas da racionalidade dominante (De WIT, LEAL, UNANGST, 2020).

Historicamente, a internacionalização, seja “em casa” ou “transfronteiriça”, tem se construído como um sinônimo de qualidade do ensino e da pesquisa, e se difundido como um processo de integração das dimensões internacional, intercultural e global da educação, seja por meio da mobilidade do corpo docente e discente, por meio da colaboração e formação de parcerias em atividades acadêmicas e de gestão, por meio da oferta de programas acadêmicos internacionais, por meio de atividades desenvolvidas em parceria com outras instituições ao redor do mundo, ou mesmo por universidades fundadas de forma internacional (KNIGHT, 2020). Essa “tendência mundial” tem ganhado cada vez mais força no contexto brasileiro, que molda as políticas universitárias de acordo com os interesses do “mercado capitalista global”, dando clara preferência por parcerias com países e instituições bem posicionados no sistema mundial (De WIT, LEAL, UNANGST, 2020). Isso significa que as políticas e estratégias de internacionalização adotadas por essa “instituição do estado-nação ligada à modernidade”⁶¹ estão, como aponta Fernanda Leal (2020), inseridas dentro de uma matriz colonial de poder que vê, nessas tendências e narrativas, novas formas de exploração e domínio colonial. Ao longo deste capítulo busquei apresentar indícios de como as universidades públicas tem assumido um papel importante de resistência a essa racionalidade dominante, seja pelas heranças de Córdoba para a luta pela garantia da autonomia universitária, seja pela produção de saberes e práticas contra-hegemônicas por meio da vinculação entre internacionalização, interculturalidade, imigração e extensão. Contudo, mesmo diante de tantas iniciativas, ainda é frágil a relação entre a concepção e as práticas de internacionalização da educação superior e a percepção da extensão como missão fundamental da universidade. Segundo Fernanda Leal e Stefani Souza,

Existe uma fragilidade na articulação entre a ideia de internacionalização da educação superior e extensão como missão universitária fundamental. Em comparação ao ensino e, sobretudo, à pesquisa, a extensão ainda dá seus primeiros passos dentro dos campos teórico e prático da internacionalização. Muito embora discursos institucionais ressaltem, cada vez mais, a necessidade de que a internacionalização contemple a estrutura universitária em sua totalidade, a prática revela a ausência de ações concretas que coloquem em internacionalização e extensão em um diálogo orgânico e igualitário. Ao negligenciarem a missão que mais potencialmente possibilita dissipar o distanciamento entre a universidade e a sociedade, as estratégias de internacionalização em curso talvez induzam a um

⁶¹ Referência à fala da professora coordenadora do NEPEMIGRA já mencionada neste capítulo.

enfraquecimento da função social dessa instituição. (LEAL, SOUZA, 2021, p. 8).

Qual é, então, o papel da internacionalização para o fortalecimento da extensão como “coração da universidade”? Como as demandas de curricularização da extensão e internacionalização do currículo podem dialogar com os “is” da interculturalidade, interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, impacto na formação dos estudantes e impacto e transformação social? A trajetória do NEPEMIGRA nos últimos quatro anos, apresenta indícios para fundamentar possíveis respostas. Por meio da articulação entre a Cátedra Sérgio Vieira de Mello, o Grupo de Pesquisa sobre Refugiados, Migrantes e Geopolítica e o Grupo de Assessoria a Migrantes e Refugiados, foram sendo desenvolvidos projetos que, pelos princípios interdisciplinares e dialógicos, se constituem como alternativa para uma internacionalização contra-hegemônica da universidade.

Figura 8 — Linha do tempo do NEPEMIGRA 2018-2021



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para melhor ilustrar a trajetória do Núcleo, elaborei, a partir dos registros disponíveis no site do NEPEMIGRA, uma linha do tempo com as ações e projetos que considero ter maior relevância para a compreensão de como os “is” se articulam na formação da cidadania em perspectiva global. Não foi possível colocar em uma imagem todas as atividades realizadas, muitas delas se repetiram ao longo do quadriênio, como os diálogos com pesquisadores e pesquisadoras, a participação

em eventos e os editais para ingresso em cursos de graduação, por exemplo. Esta linha do tempo, portanto, não é um retrato fiel das ações do Núcleo; seu objetivo é mostrar como se deu a evolução da integração entre pesquisa e extensão, evidenciando como o “coração da universidade” tem se transformado no “coração do Núcleo”.

Em 2018, quando o Núcleo foi criado formalmente, os primeiros movimentos realizados tiveram como foco a formação. De acordo com o professor coordenador, “a gente começou no ano 2018, então, criando o NEPEMIGRA formalmente. E a gente organizou formação. Formação em termos de graduação e em termos de pós-graduação”. Durante os dois primeiros anos, foram desenvolvidas atividades vinculadas prioritariamente com as dimensões da pesquisa e do ensino, como: a) conversas e palestras sobre temas que variam desde o atual conflito na região do Oriente Médio⁶², até as migrações políticas forçadas durante o período da ditadura civil-militar no Brasil⁶³; e b) os primeiros editais de seleção para refugiados, solicitantes de refúgio e portadores de visto humanitário⁶⁴, uma ação conjunta entre GAIRE e CSVM.

Figura 9 - Constelações: Formação e internacionalização em casa



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

⁶²Reunião do dia 24/04/2018 acerca do conflito Israel-Palestina. Convidada: professora Silvia Feraboli, do curso de Relações Internacionais da UFRGS.

⁶³Reunião do dia 25/09/2018, acerca das migrações políticas forçadas, mais especificamente o caso dos exilados brasileiros durante a Ditadura Militar. Convidada: professora Teresa Cristina Schneider Marques, do curso de Ciências Sociais da PUCRS.

⁶⁴Cabe ressaltar que os editais são iniciativas das Instituições de Ensino Superior desenvolvidas por meio da CSVM, e não uma política nacional. De acordo com Leal (2020) não existe uma política abrangente de apoio aos refugiados no âmbito do Ministério da Educação.

Não é difícil relacionar o Núcleo, desde sua construção até o desenvolvimento de suas ações com a noção de “internacionalização em casa”; a importância do NEPEMIGRA neste processo pode ser evidenciada pelo acesso ao ensino superior – De Wit, Leal e Unangst (2020) apontam que, sendo a mobilidade humana um fenômeno intrinsecamente ligado à história da humanidade, qualquer discussão sobre estratégias de internacionalização do ensino superior é incompleta sem que as populações em deslocamento sejam levadas em consideração – e por iniciativas que materializam a cultura acadêmica dialógica, interdisciplinar e interinstitucional, como o encontro com pesquisadoras do Instituto Igarapé⁶⁵ sobre a migração forçada de venezuelanos e venezuelanas para o Brasil; o debate “Territórios e Saúde: os desafios da mobilidade internacional no Brasil contemporâneo”, promovido em parceria com a ONG Médicos sem Fronteiras⁶⁶; a palestra proferida por Maha Mamo⁶⁷, sobre apatridia; os diversos diálogos sobre o fluxo migratório de venezuelanos e venezuelanas⁶⁸, as participações em eventos, como o III Fórum da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS⁶⁹ e a Semana Acadêmica do Curso de Relações Internacionais⁷⁰, e a palestra com Milton Rondó Filho sobre segurança alimentar⁷¹.

O Núcleo aproxima, assim, “valores em tensão”, como disse a professora Maria Isabel da Cunha (2016), ao compatibilizar a internacionalização com a democratização da universidade. E por meio desses valores vão se tramando os “is” que colocam o NEPEMIGRA no coração da universidade. Uma das estratégias adotadas para democratizar a educação e o conhecimento é promover condições de acesso e permanência, por meio dos editais de ingresso no ensino superior, da revalidação de diplomas, do ensino da língua portuguesa, entre outros. Entre 2018 e

⁶⁵Na reunião do dia 08/05/2018, o recente fluxo migratório de venezuelanos para o Brasil foi tema de debate com a presença das pesquisadoras Maiara Folly e Giovanna Marques, do Instituto Igarapé.

⁶⁶Debate realizado no dia 09/11/2018. A mesa estruturou-se em torno de dois eixos principais: a vigilância epidemiológica nas fronteiras e os desafios para a saúde devido à interiorização dos fluxos migratórios ao longo do território nacional.

⁶⁷Ativista pelos direitos das/dos refugiadas e apátridas, é uma das primeiras apátridas a ter cidadania brasileira. A trajetória de Maha Mamo pode ser lida no livro “Maha Mamo: A luta de uma apátrida pelo direito de existir”, lançado em 2020.

⁶⁸Destaco aqui a palestra com Alexandro Souza de Salles, tenente-coronel do Exército Brasileiro, bacharel em Direito e estudante do PPGEEI da UFRGS, realizada em 27/05/2019.

⁶⁹Foi realizada a oficina “Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, desenvolvimento e migrações”.

⁷⁰Exibição e discussão do documentário “Quem vem de lá”, no dia 17/10/2018.

⁷¹Diplomata aposentado, foi secretário socioeconômico do Instituto Ítalo-Latino Americano e vice-presidente do Comitê Consultivo do Fundo Central de Emergências da Organização das Nações Unidas. Proferiu palestra “Soberania, Segurança Alimentar e Migrações”, no dia 02/09/2019.

2019 tanto as ações para o ingresso quanto para a permanência de alunos e alunas migrantes e refugiados eram capitaneadas pela Cátedra e pelo GAIRE. O

[...] acolhimento desses estudantes inicialmente era um projeto do GAIRE, era o GT Vestibular que a gente chamava – no GAIRE tudo vira GT, tudo o que a gente vai fazer vira GT – e justamente porque o GAIRE não estava dando conta de tocar isso e [trabalhar em] todos os casos, é que se migrou para o guarda-chuva inteiro e aí vieram todas as mãos do NEPEMIGRA também. (GRADUANDA 4).

Surge, assim, em agosto de 2020, um novo projeto que passa a estruturar as ações do Núcleo, juntamente com a Cátedra, o GRIGs e o GAIRE: o Bará. O Programa de Acolhimento de Estudantes Refugiados e Portadores de Visto Humanitário da UFRGS (BARÁ),

Tem como objetivo qualificar as condições de integração social na universidade a partir da reunião de práticas de acolhimento já existentes e da construção coletiva de novos modos de acolher e integrar os estudantes em situação de refúgio, por meio da articulação entre as instâncias institucionais e as ações de ensino, pesquisa e extensão da UFRGS (NEPEMIGRA, 2020c).

O Programa atua promovendo a conexão entre as ações desenvolvidas pela universidade e os sujeitos por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; ou seja, atua articulando a constelação e viabilizando não apenas a permanência na universidade, mas também a (co)produção de saberes. Esse sentido de democratização, diretamente relacionado com a “decisão epistemológica” mencionada na epígrafe, pode ser percebido no nome escolhido para o projeto. Conforme consta no site, o nome Bará vem das

Tradições de matriz africana que compõem a cultura rio-grandense, Bará é a divindade que habita as encruzilhadas, senhor da abertura de caminhos, protetor daqueles que ousam andar, mover-se pela terra. Conhecedor de todos os idiomas, é evocado para facilitar o entendimento entre mundos, garantindo que aquilo que se deseja comunicar seja bem compreendido, que seu sentido não se perca na tradução. Ter Bará como aliado implica, assim, poder contar com força garantidora de bons encontros, de conexões vigorosas. (NEPEMIGRA, 2020c).

Parafraseando Rufino (2019), em sua *Pedagogia das Encruzilhadas*, Bará é um princípio explicativo da realidade em sua pluriversalidade, ética e coletividade; e, também, é uma “força motriz que concebe a educação e as práticas pedagógicas” (RUFINO, 2019, p. 265). Como garantidor dos bons encontros e conexões

vigorosas, Bará é um aliado essencial para identificar como a indissociabilidade entre a extensão, a pesquisa e o ensino colaboram para a formação da cidadania em perspectiva global, pois é ele que viabiliza a relação entre os “is” da interação dialógica, do impacto na formação dos estudantes, da internacionalização e da interculturalidade. Viabiliza uma relação que se constrói em entre-lugares, que mira encontros, porque traz em si uma perspectiva estética, ética e política contra hegemônica.

No NEPEMIGRA, o BARÁ foi

O pico desse ano [2020] em questão de trabalho, que foi para aproximar esses imigrantes que estão dentro da universidade para poder dar um auxílio em diversas questões de “ah, eu preciso de documentação, eu preciso de moradia, eu preciso de livro, preciso fazer as aulas online...”. É aquela questão de assessorar eles e fazer com que eles compreendem como funcionam as coisas aqui no Brasil. Eles não sabem como funcionam as leis, eles não sabem como funciona o ingresso na universidade. O NEPEMIGRA vem fazendo diversas ações para trazer conhecimento para essas pessoas. Eles fizeram agora diversos cursos formativos ao longo do ano, eles têm aulas de português com a Rebecca. Então são diversas atividades que eles buscam fazer para aproximar os imigrantes da realidade brasileira. (GRADUANDA 2).

Entre as atividades desenvolvidas de agosto de 2020 a dezembro de 2021 é possível destacar: a pesquisa feita com alunos assistidos para identificar demandas – foram entrevistados onze alunos, vinculados a nove cursos de graduação e constatado que, embora todos tivessem a intenção de frequentar as aulas na modalidade Ensino Emergencial Remoto (ERE), seis não tinham acesso a computador e um utilizava computador emprestado. A partir disto, foi elaborado um projeto que facilitou o empréstimo de notebooks. Ainda, foi constatado o interesse, por parte de todos os alunos, em participar da construção do programa de acolhimento, dando ênfase às seguintes necessidades: auxílio para documentação e com a burocracia universitária para ingresso de refugiados; prova para além do CELPE-Bras⁷² para quem já tem domínio da língua portuguesa. Como resposta, o BARÁ criou um grupo de WhatsApp para acompanhar os alunos, traduziu as

⁷² O CELPE-Bras é um certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros desenvolvido e outorgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Maiores informações sobre o processo de preparação oferecido pela UFRGS encontram-se disponíveis no artigo “Preparando Estudantes em Situação de Imigração e Refúgio para a UFRGS: Considerações a Partir do Curso Preparatório Celpe-Bras”, publicado por Bruna Oliveira e Mariana Bulegon na edição especial da Revista Limiares de 2019.

diretrizes sobre o funcionamento do EER para cróle e formulou um programa de acompanhamento terapêutico.

Além de tornar mais equitativo o acesso ao ensino superior, contribuindo com o papel universitário de promover justiça social, o BARÁ atua, assim, na desconstrução das hegemonias e hierarquias que se (re)produzem na universidade (WALSH, 2004; ANDREOLA, 2007; SANTOS, 2007). Ele é um dos movimentos de construção coletiva do Núcleo para andar na contramão deste conhecimento “universal”, de “qualidade global”, que nega, de diferentes formas, a pluriversalidade da educação (NOGUEIRA, 2013), a diversidade epistêmica, ontológica e filosófica do Sul Global. Um movimento de formação que

Tem uma proposta muito bonita, eu acho que o fato dos próprios alunos da UFRGS serem os coordenadores do projeto – porque já existem outros grupos dentro da UFRGS para apoio, não para imigrantes, para cotistas e tal, mas são os professores os coordenadores e no caso do BARÁ não, essa relação é quase que invertida. Os próprios alunos coordenam e fazem o BARÁ acontecer. [...]. Então eu acho muito bonito essa ideia do BARÁ. (GRADUANDA 3).

Assim, a democratização do acesso e permanência se articula com o protagonismo estudantil em um processo de formação para além das salas de aula. É um exercício de “fazer” a universidade e “viver” a universidade de forma democrática. E deste movimento de fazer e viver a universidade surge outra dimensão da democratização que acompanha o NEPEMIGRA desde 2018: a produção e a popularização de conhecimento sobre temas ligados à proteção e integração de pessoas e populações em deslocamento no Brasil e no mundo, dialogando e incidindo de forma direta sobre políticas públicas em nível local e regional, bem como nas políticas universitárias. Esse é um dos papéis centrais do Núcleo: promover atividades de formação com o objetivo de popularizar e qualificar o debate em torno da pauta, atuando, assim, no combate à desinformação. Dos sete membros com quem conversei, quatro apontaram a popularização de conhecimentos como um dos focos de atuação do grupo. “Eu vou bater nessa tecla da publicização”, disse o doutorando, pois “quanto mais falas, mais a sociedade vai se acostumar com esse tipo de coisa. Eu acho que é esse o papel [do NEPEMIGRA], de evitar desinformação”. E como isso é feito? Primeiramente, por meio do registro.

[...] a gente têm se apropriado dessa forma de fazer [pesquisa e extensão] que passa primeiro, e necessariamente, por documentar o que a gente faz. Então, assim, no caso do GAIRE, por exemplo, documentar a quantidade de atendimentos; no caso das ações com a Associação, documentar a quantidade de pessoas envolvidas, de fazer o registro. [...] Porque isso é uma base, né? Essa base informacional. Se a gente não gera isso, a gente não consegue ter pesquisa, a gente não consegue ter aquilo que a gente tem chamado de “conhecimento reflexivo”, porque é essa retroalimentação⁷³. Então, a pesquisa orienta extensão e a extensão serve de insumo para pesquisa. É uma coisa que a gente descobriu que fortalece muito as ações do Núcleo. (PROFESSOR).

São os registros que dão início às relações entre poder público, sociedade civil e comunidade científica que, em um primeiro momento, se estruturaram a partir de Seminários Estaduais sobre Migração e Refúgio, da editoração da Revista Limiares, dos diálogos com outros atores e do trabalho em rede desenvolvido pelo GAIRE, pelo GRIGs e pela CSVM. Essa popularização dos saberes produzidos por meio dos cursos, aulas, relatos no site, seminários, palestras e demais atividades – tudo sempre aberto ao público – é um aspecto da democratização da educação que está diretamente relacionado às atividades extensionistas que se desenvolveriam a partir de 2020. Essa popularização também se manifesta em um movimento interno, como relata uma aluna extensionista:

O NEPEMIGRA me aproximou das questões de migração e refúgio. Para mim era uma coisa muito distante, assim, eu pesquisei sobre isso, eu estudei, mas era muito distante. Para mim estando no Núcleo eu vi coisas que eu não sabia que existiam, como os COMIRATs, por exemplo, que estão desenvolvendo políticas sobre educação, sobre saúde, ... não é algo que tu jogue no Google e ache. Então eu acredito que estar no NEPEMIGRA trouxe essas questões ocultas e também a questão de conhecimento de outras universidades, outras pessoas que trabalham e pesquisam sobre isso. Porque eles estão sempre dialogando, eles divulgam atividades, divulgam formações, coisas que não são nem divulgadas, por exemplo, pela própria universidade [UFRGS] - a não ser que ele conheça aquele grupo de pesquisa específico, alguém de dentro. São temas que são mais... que não ganham tanta relevância, tanta atenção. (GRADUANDA 2).

⁷³ Exemplo tácito desta retroalimentação pode ser encontrado no texto “Adoecimento de migrantes no Brasil: uma análise a partir dos marcadores de raça e de classe”, publicado por Bibiana Campana no segundo volume da revista Limiares. Bibiana, graduanda em Serviço Social pela UFRGS, analisa “se e de que forma os marcadores de raça e de classe podem ser condicionantes do processo de adoecimento físico e mental das pessoas migrantes no Brasil, pensados a partir de três casos acompanhados pela autora como membro do Grupo de Assessoria a Imigrantes e Refugiados (GAIRE/SAJU), que presta assessoria jurídica e psicossocial gratuita a essas populações na cidade de Porto Alegre” (CAMPANA, 2019, p. 41).

É um movimento “casa adentro” e “casa afora”, para usar a expressão de Garcia e Walsh (2017). Casa adentro pelo trânsito dentro da UFRGS - seja pela convergência de projetos de diferentes áreas, seja pelas participações em eventos e atividades de formação – e pelas redes de pesquisa que se estruturam, pelo “conhecimento de outras universidades, outras pessoas que trabalham e pesquisam sobre isso”. Os Seminários Estaduais e a Revista Limiares são duas atividades de grande relevância neste movimento interno. Os seminários são eventos anuais organizados desde 2018 pelo Núcleo, em especial pelos membros vinculados ao GRIGs, e abertos ao público externo.

Figura 10 – Constelações: Seminários Estaduais de Migração e Refúgio



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nas duas primeiras edições, de acordo com o site⁷⁴, o objetivo era fomentar a troca de experiências de ensino e de extensão de forma multidisciplinar e transversal, aproximando pesquisadores e universidades da Região Sul do país interessados na temática. As mesas se estruturam em torno dos três projetos fundadores do NEPEMIGRA (CSVM, GRIGs e GAIRE), abordando temas relacionados à migração venezuelana, o papel das universidades e das Cátedras no acolhimento de imigrantes e refugiados, assessoria jurídica e segurança alimentar.

Merece destaque, nestas referidas edições, a participação da comunidade migrante e as atividades culturais. A respeito da segunda edição, o doutorando com quem conversei recorda:

⁷⁴ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/nepemigra/i-seminario-2018/>. Acesso: 4 fev. 2022.

Tinha uma mesa sobre literatura haitiana que era um haitiano que estava falando. Tinha palestra sobre imigração. À noite teve uma palestra sobre imigração Venezuela com um venezuelano falando. Esse espaço de voz para essas pessoas eu acho que acaba tendo forma dentro desses seminários. (DOUTORANDO)

Esse é um exemplo de como o “cuidado epistemológico”, o imperativo de que esses sujeitos sejam “os especialistas de suas experiências e histórias” se materializa. Em 2018 e 2019 o seminário contou, respectivamente, com um minicurso e uma oficina sobre história e literatura haitiana, deslocando as discussões em torno da mobilidade humana para o campo da cultura, da interculturalidade. Neste sentido, também foram organizadas intervenções culturais e o festival de sabores, que “contou com a culinária típica de migrantes e refugiados angolanos, egípcios, haitianos e venezuelanos, além do almoço tradicional indígena kaingang” (NEPEMIGRA, 2019, p. 04). O Festival, conforme consta no Relatório do II Seminário Estadual sobre Migração e Refúgio (2019, p. 05), se tornou uma das características mais marcantes e importantes do evento, “uma vez que a troca entre a comunidade universitária e os imigrantes e refugiados permite colocar na prática valores e saberes adquiridos nas palestras promovidas pelo NEPEMIGRA”.

Figura 11 – Constelações: Festival de Sabores (2018/2019)



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Em 2020, o Seminário assumiu um novo escopo, marcado pela presença mais intensa de pesquisadores e pesquisadoras de diferentes universidades e

regiões do país apresentando trabalhos e participando das discussões. A terceira edição contou com mais de 80 resumos expandidos, apresentados em oito grupos de trabalho

Ano passado [2020] teve muito mais gente que nas edições anteriores, porque, enfim, não foi mais o “Seminário Estadual”, acabou sendo nacional, porque tinha gente do Pará, gente do Paraná, Amazonas, Rio de Janeiro participando dos grupos de trabalho e apresentando, até da Inglaterra. E eu acho que só de ser um espaço que dá pra fazer isso, que tem um pouco de reverberação, já faz parte [da formação e conscientização da sociedade] e já ajuda a disseminar a pauta. (DOUTORANDO).

Outro espaço de disseminação da pauta e formação é a Revista Limiares, cujo primeiro volume foi lançado em 2018 e tem se constituído uma ferramenta tanto de (in)formação sobre as atividades do próprio Núcleo, quanto de diálogo com demais pesquisadores e pesquisadoras da área. Ela “começou algo pequenininho, que a gente fazia os boletins e publicava” (GRADUANDA 1), era destinado à publicização dos próprios projetos e das discussões internas do Núcleo. A Limiares começou com um caráter duplamente pedagógico: era canal de comunicação sobre as discussões realizadas no NEPEMIGRA e sobre seus projetos estruturantes (GAIRE, GRIGs e CSVM), com o objetivo de subsidiar pesquisas⁷⁵; e era, também, um espaço de formação e participação discente, uma vez que tanto os textos publicados⁷⁶, quanto a organização e editoração do periódico tiveram a participação ativa de alunos e alunas do Núcleo. Essa intenção é um horizonte que perpassa pelas atividades do Núcleo. Para o professor coordenador, a ideia é

Ter experiências formativas, que é uma coisa, é um tipo de experiência que eu acho que a gente não consegue fazer só no ensino, mas a gente consegue fazer articulando com extensão e pesquisa, quando a gente também transforma, por exemplo, os nossos alunos de graduação em protagonistas da responsabilidade. Então, vai editar Limiares, vai escrever, vai cuidar do site, faz a memória das reuniões, ... então, esses engajamentos, à medida que eles vão se retroalimentando, vão fazendo o grupo falar. Porque isso é outra coisa [importante], assim, fazer o grupo falar, ter um senso de comunidade... As pessoas se reconhecerem,

⁷⁵ A esse respeito, o professor com quem conversei comenta: “tu vai ver ali, no segundo número, que tem o levantamento dos atendimentos que o GAIRE fez. Para quê? Para servir de material de pesquisa”.

⁷⁶ No primeiro número, por exemplo, foram publicados quatro artigos e quatro boletins. Dos oito textos, sete foram escritos por discentes de graduação.

assim, dignas de respeito. As pessoas aprendem a respeitar a inteligência uns dos outros. E aí o grupo ganha muita força, viu!? Ganha, as pessoas ganham motivação, ganham essa noção de pertencimento [...]. (PROFESSOR).

Ser protagonista das experiências formativas é, assim, uma das contribuições que emergem das experiências do Núcleo para a compreensão da formação para a cidadania em perspectiva global. Esse protagonismo, que nasce na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, passa a ter, a partir de 2020, um reflexo “casa afora”, isso é, uma maior articulação para além da universidade. É deste protagonismo que surgem os GTs e que se estreita a relação com a Associação da Integração Social (AINTESO) e o poder público. A proposta do Núcleo é, por meio do protagonismo estudantil, da participação em diferentes espaços, fomentar o protagonismo dessas “vidas em fluxo”. Uma aluna diz que o Núcleo busca ampliar as

Vozes dos imigrantes, então todas as ideias que eles propuserem, [que] eles defenderem nesses espaços [COMIRATs, Fórum Permanente de Mobilidade Humana, GTs, etc.] que o NEPEMIGRA venha na retaguarda, dando apoio, mas que nós não sejamos os protagonistas, que eles sejam os agentes da própria história como cidadãos. (GRADUANDA 1).

Os “is” do impacto e transformação social, da interdisciplinaridade e interprofissionalidade, da interinstitucionalidade vão ganhando força na medida em que as articulações casa afora se intensificam. Isso ocorre porque

A maioria dos GTS envolve políticas públicas, porque um dos objetivos do NEPEMIGRA, que conseguiu se concretizar no início desse ano [2020], a partir de janeiro, foi a participação nos comitês municipais e estaduais de atenção ao imigrante, os COMIRATs. O COMIRAT-POA é vinculado à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e o COMIRAT-RS é vinculado à Secretaria Estadual de Direitos Humanos. Eles são formados pelo que a gente chama de rede, né, porque ele é composto pelo poder público, pela universidade, por ONGs, associações e tal... e essa vontade a gente tinha de o NEPEMIGRA compor esses espaços. E aí quando a gente começou a participar das reuniões, começaram a surgir parcerias, assim, de contato com a rede [...], daí o GT Saúde surgiu com esse contato e com a própria Secretaria de Saúde, elas [as servidoras] que contataram o NEPEMIGRA. (GRADUANDA 3).

O Núcleo ocupa assentos no Fórum Permanente de Mobilidade Humana (FPMH), no Comitê Municipal de Atenção aos Imigrantes, Refugiados, Apátridas e Vítimas do Tráfico de Pessoas (COMIRAT – POA) e no Comitê Estadual de Atenção

aos Imigrantes, Refugiados, Apátridas e Vítimas do Tráfico de Pessoas (COMIRAT – RS). Do assento COMIRAT – POA⁷⁷ surgiram dois Grupos de Trabalho: o GT Educação e o GT Saúde. O GT Educação surgiu na primeira Reunião Extraordinária do COMIRAT-POA de 2020, no mês de janeiro, com o objetivo de trabalhar na elaboração do Plano Municipal de Integração de Imigrantes para Porto Alegre. O Grupo se articula em torno de seis eixos: aulas de português para imigrantes em Porto Alegre; acesso ao Ensino Superior; acolhimento das crianças imigrantes nas escolas; acesso ao Ensino Técnico; educação profissional articulada ao trabalho; educação Intercultural. O GT promoveu o curso “Qualificação profissional emergencial para imigrantes e refugiados – Instalações Elétricas Prediais”, em 2020 e está desenvolvendo um mapeamento das instituições que oferecem cursos de língua portuguesa para imigrantes e refugiados e um levantamento de trabalhos acadêmicos sobre a temática das migrações e refúgio.

O GT Saúde, desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde, tinha por objetivo elaborar materiais informativos bilíngues para a população imigrante residente no município de Porto Alegre a partir de três eixos: acesso ao Sistema Único de Saúde; combate à violência contra a mulher nos serviços de saúde; e (in)segurança alimentar. Em 2021, esse grupo de trabalho se desdobrou em um projeto chamado Anfòm – Grupo de Trabalho para saúde integral de imigrantes, desenvolvido em parceria com o setor Saúde do Imigrante/Núcleo de Equidades da Secretaria Municipal de Saúde, o Projeto Parte de Comunicação Popular e a AINTESO. Estruturado em três eixos (fluxo de Acesso à Atenção Primária em Saúde; Violência Contra à Mulher Migrante; Alimentação e Bem Viver), o Anfòm produziu, entre 2020 e 2021, materiais informativos bilíngues para a população haitiana residente no município de Porto Alegre em diferentes formatos: e-books, áudios e cartazes. Ainda, foi traduzida para créole uma tabela utilizada por profissionais do Sistema de Saúde. Também foi realizada a certificação das tradutoras interculturais que atuaram no projeto. Em novembro de 2021, a Secretaria Municipal de Saúde anunciou a abertura de postos de trabalho para

⁷⁷ Desde 2014, quando foi instituído, o GAIRE ocupa um assento. Em 2020, além do GAIRE, o NEPEMIGRA passou a integrar o Comitê. De acordo com o Decreto Municipal nº 20.821, de 30 de novembro de 2020, o COMIRAT – POA atua sob coordenação da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e Esporte (SMDSE), por meio da Unidade dos Povos Indígenas e Direitos Específicos (UPIDE), vinculada à Diretoria-Geral de Direitos Humanos (DGDH), com a finalidade de articular, propor, implementar, monitorar e avaliar o Plano Municipal de Atenção às Pessoas Imigrantes, Refugiadas, Apátridas e Vítimas do Tráfico de Pessoas no Município de Porto Alegre.

“medidores/mediadoras interculturais”. De acordo com a professora coordenadora, o Anfòm

Trabalhou com a produção de materiais multilíngue para Imigrantes, para ampliar o acesso à saúde. A gente fez todos aqueles materiais, a gente teve uma equipe de mediadoras interculturais formada por quatro mulheres haitianas que não só traduziram o material, mas ajudaram a pensa-lo, né [...] porque ali a gente tem a presença dessas mulheres haitianas modificando o conteúdo e nos ensinando a fazer; nos dizendo que aquilo que a gente olhava e achava que era O problema, A grande urgência não é a grande urgência, que a grande urgência é o racismo institucional que está sendo sofrido por elas, que está matando elas nos hospitais ou está infligindo violência quando elas procuram o atendimento de saúde. Isso se tornou cartilha, isso se tornou formação de pessoas da saúde e isso, ontem, para nossa alegria, se transformou em postos de trabalho. Então, a Prefeitura de Porto Alegre lançou contratação de mediadores interculturais, olha que sensacional! Então isso está produzindo postos de trabalho, novas categorias de trabalho, né, que a gente considera categorias dignas a serem reivindicadas por imigrantes, porque não se trata de ensinar, então, o brasileiro falar creóle e colocar ele para assumir essa vaga; se trata de contratar essas pessoas que tem conhecimento comunitário, que sabem como vive sua comunidade, sabem se comunicar em sua comunidade. (PROFESSORA).

E essa produção de conhecimento comunitário se dá, em grande medida, pela estreita relação que vem sendo tecida entre o NEPEMIGRA e a AINTESO. Além do Anfòm, esse diálogo vem sendo construído por meio do GT da Biblioteca Comunitária Renè Depestre, do GT KOMBIT e do GT Onè e Respè. Em meio à pandemia de COVID-19, em setembro de 2020, foi estruturado o GT Onè e Respè, atendendo à demanda da AINTESO. O NEPEMIGRA estruturou um grupo de trabalho formado por profissional e estudante do Serviço Social, para participar da distribuição de cestas básicas e kits de higiene para migrantes em situação de vulnerabilidade social. O grupo se propôs, por meio da escuta sensível, a acolher as demandas da associação no que se refere aos serviços socioassistenciais e às políticas públicas vinculadas ao SUAS, a realizar um mapeamento socioeconômico da população atendida e encaminhamentos para a rede socioassistencial. No que diz respeito ao protagonismo migrante, o projeto visou promover o acesso à informação e o estímulo à participação em espaços de controle social e participação popular. A ação foi encerrada em dezembro de 2020, tendo atendido mais de 80 haitianos e dominicanos. Além do mapeamento do acesso dos migrantes aos

serviços da Saúde, Assistência Social e Educação, o grupo construiu projetos para submissão de editais públicos e privados em parceria com a AINTESO.

A Biblioteca Comunitária René Depestre foi um projeto desenvolvido, de forma conjunta com a Biblioteca da Faculdade de Economia da UFRGS e o Coletivo Negro Minervino de Oliveira, a partir de uma demanda da Associação de Haitianos do RS – atualmente AINTESO – em 2020. O objetivo do projeto era a construção de um espaço educativo e cultural, acessível e comunitário, para apoiar imigrantes e refugiados no aprendizado da língua portuguesa e incentivar trocas interculturais entre a comunidade por meio da divulgação de obras da literatura haitiana em língua portuguesa. Foram realizadas ações para arrecadar doações de livros junto à comunidade e a editoras, que possibilitaram a organização de um acervo com cerca de 1650 itens catalogados - entre livros, revistas e DVDs. O projeto foi concluído em 2021. Rebecca Bernard, uma das coordenadoras do projeto, escreve um relato de avaliação da ação de extensão, que foi postado no site do NEPEMIGRA. Segundo ela, a construção da biblioteca tinha o

[...] objetivo de providenciar a efetivação de um espaço literário que caberia à formação tanto linguística como na facilitação do desenvolvimento intelectual dos povos imigrantes de diferentes nacionalidades vivendo nas comunidades em Porto Alegre. Essa ação foi extremamente importante porque ela foi incentivada pelas demandas de muitos imigrantes haitianos que frequentam essa dita associação buscando ajuda. Eu acompanhei a cada passo o processo de sua construção: o ajuntamento de livros doados por terceiros, por escolas de todos os níveis de ensino, a contribuição de dinheiro em espécie conquistada através de um edital organizado pela Vila Floresta. Tudo isso e outros aportes cooperaram para que ela se tornou de fato real. Ela foi batizada com o nome de um célebre escritor haitiano René Depestre. [...] Cada doação recebida foi um gesto de amor que se juntou na construção de um acervo que representa uma fonte de saber onde agora estão bebendo mais de 10 adolescentes três vezes por semana, preparando-os para entrar no terceiro ano do ensino médio no próximo ano ou seja em 2022. (BERNARD, 2021a).

A conquista do edital, mencionada por Rebecca Bernard, viabilizou financeiramente a organização do espaço físico da biblioteca, aproximando outro grupo de trabalho do projeto de materialização da Biblioteca Renè Depestre, o KOMBIT- mutirão por moradia. O GT, que surgiu a partir de uma demanda da comunidade haitiana residente de Porto Alegre, é composto por um grupo interdisciplinar de técnicos e alunos das áreas de Relações Internacionais, Direito e Arquitetura e tem como objetivo propor estudos e ações relacionadas à migração e ao direito à cidade. Além de ter realizado o projeto arquitetônico da biblioteca, o

grupo promove debates e oficinas, intervenções urbanas e realiza ações de apoio à moradia. Para além das atividades de extensão, o KOMBIT desenvolve formalmente o projeto de pesquisa “Migração, Habitação, Mobilidades e Cidade: mapeando ameaças e respostas contra-hegemônicas em Porto Alegre/RS”. Arquiteta e urbanista, a mestranda com quem conversei integra o GT e contou como essa relação entre extensão e pesquisa se desenvolveu:

O KOMBIT começou, na verdade, bem antes de ser formalizado como a ação de extensão. Então a gente começou com discussões, com construção de conhecimentos acerca do direito à cidade, o que quer dizer uma habitação de interesse social no Brasil, [...] o projeto ele começa com essa ideia de habitação de interesse social muito pela demanda da AINTESO, uma demanda que a comunidade haitiana tinha por habitação, mas ele foi sendo deslocado, assim, em vários sentidos e hoje a gente trabalha com vários povos em deslocamento, a gente não trabalha somente com a comunidade haitiana, não somente pensando em habitação. A habitação é uma parte do viver urbano, é uma parte da constituição territorial, mas a constituição territorial ela se dá de formas diversas, materiais e imateriais, né, então isso foi uma coisa que a gente foi aprendendo juntos. E a própria questão da habitação, a gente entendeu que o nosso papel era um papel de apoio, enquanto técnicas, para processos que estão acontecendo, então a gente começou dando apoio técnico para áreas autoconstruídas, onde as pessoas já estavam construindo suas casas, enfim, nesse sentido assim... A nossa atuação hoje ela se dá muito como suporte a processos que estão acontecendo. Então, enquanto caixa de ressonância teórica, que vai mostrar o que está acontecendo ali, [vai] colocar a serviço o nosso conhecimento e também tirar esse conhecimento nosso de um lugar central. Então o KOMBIT hoje em dia trabalha com povos em deslocamento, a gente está agora fazendo um trabalho aqui no Centro de Referência Indígena-Afro, aqui em Porto Alegre, que é um centro que é uma casa, uma ocupação que está se colocando como um território para passagem de fluxos indígenas - e os indígenas também se colocam enquanto migrantes, né, porque o território deles é o território da cidade, sempre foi. A gente é que coloca um território colonizado em cima. (MESTRANDA 2).

Essa articulação direta entre pesquisa e extensão, esse deslocamento do lugar de conhecimento também se encontra presente em projetos como o Cárceres – Experiências de encarceramento em processos de deslocamento humano, que surgiu em 2020, como uma proposta de pesquisa vinculada ao GRIGs, cujos objetivos eram traçar o perfil das pessoas estrangeiras encarceradas no sistema penitenciário gaúcho; verificar os enquadramentos penais que as conduziram ao cárcere e explorar com mais minúcia a situação das mulheres encarceradas, tem

como base os dados disponibilizados pela Superintendência dos Serviços Penitenciários (SUSEPE) do Estado do Rio Grande do Sul. A percepção dos membros com quem conversei é que projetos que “nascem” na dimensão da pesquisa tem como função primeira popularizar o conhecimento e qualificar o debate público, ou seja, sair “casa afora”. Isso ocorre por meio das partilhas nos espaços ocupados pelo Núcleo e pela devolutiva das investigações realizadas. No caso do Cárceres, por exemplo, uma aluna de graduação compreende que

A primeira coisa é popularizar o conhecimento do que está sendo feito, tipo das pesquisas, que muitas delas têm impacto, mas acabam não chegando nos órgãos competentes, então eu acho que o Cárceres é um ótimo exemplo disso. As meninas fizeram uma baita pesquisa ali do perfil da população carcerária migrante e chegou lá na SUSEPE. Se apresentou esses dados e eles mesmos se interessaram e estão pensando em encaminhamentos para isso, para melhorar. (GRADUANDA 1).

Além da apresentação dos resultados na SUSEPE, a pesquisa foi partilhada no Fórum Permanente de Mobilidade Humana, com o objetivo de qualificar a discussão em torno do tema e embasar políticas públicas e ações diversas para o referido público. Em 2021, o projeto ganhou um eixo de extensão, o GT da Cartilha Prisional, que é desenvolvido em parceria com a Defensoria Pública Estadual, a SUSEPE e a Secretaria de Justiça e Sistemas Penal e Socioeducativo. O objetivo da cartilha é melhorar a situação da pessoa estrangeira encarcerada no Estado, por meio de um material em que essas próprias pessoas falem a respeito das dificuldades, realidade e expectativas dentro do cárcere. Para tal, serão ouvidas dez pessoas estrangeiras encarceradas, representando as dez regiões penitenciárias do Estado. O material será traduzido para quatro idiomas: espanhol, francês, créole e wolof.

O FARO é outro projeto que tem entre seus objetivos a popularização. Também criado em 2020 como proposta de pesquisa vinculada ao GRIGs, o grupo é formado por alunos de graduação e pós-graduação de diferentes instituições de ensino e coordenado por uma das professoras do NEPEMIGRA. O objetivo da investigação foi mapear se a pauta migratória estava presente nas eleições do referido ano, compreendendo de que modo ela vem sendo enquadrada e quais repercussões esses enquadramentos vem ensejando. A pesquisa foi apresentada no FPMH, no COMIRAT-POA, no COMIRAT-RS e na Associação Brasileira de

Relações Internacionais, e se constitui como importante fonte para o desenvolvimento de ações por parte do poder público e dos partidos políticos para maior representatividade de migrantes e da pauta nas candidaturas. O doutorando com quem conversei, vinculado ao projeto, diz que o objetivo é seguir com o monitoramento nas próximas eleições.

O primeiro lugar onde o FARO levou os resultados foi o COMIRAT Rio Grande do Sul. Então, a gente tem essa preocupação de apresentar, de fazer difusão, comunicação social a partir do que a gente encontrou na pesquisa aplicada. Então tem uma preocupação sim de difundir o que foi encontrado na pesquisa aplicada. A gente faz a publicação de todos os nossos relatórios no site do NEPEMIGRA, isso é bem pouco usual também. O relatório de pesquisa para lá como se fosse uma prestação pública mesmo, né, de serviço. [...] Porque a pesquisa, bom, ela produz o relatório, esse relatório pretende ensejar políticas públicas, por isso ele é entregue para os Comitês, o Fórum Permanente [...]. (PROFESSORA).

Esse compromisso de popularização da pauta para o desenvolvimento e a efetivação de políticas públicas em nível local, regional e nacional engloba diversas redes interinstitucionais, conectando atores locais com agendas e organizações internacionais. A indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, a interinstitucionalidade e a interdisciplinaridade que compõem as experiências e os saberes produzidos pelo Núcleo fortalecem e viabilizam um dos pilares mais importantes na produção de políticas sociais: a necessidade de diagnósticos capazes de orientar a ação do poder público. Outro exemplo disso é a plataforma MigraCidades - Aprimorando a Governança Migratória Local no Brasil, projeto desenvolvido em parceria com a Organização Internacional para as Migrações e a Escola Nacional de Administração Pública, com o objetivo de “contribuir para a construção e gestão de políticas migratórias de forma qualificada e planejada, ao encontro da Meta 10.7 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, que prevê uma migração ordenada, segura, regular e responsável” (MIGRACIDADES, 2021). A plataforma oferece capacitação e certificação em boas práticas de governança migratória para municípios de todas as regiões do país.

Diretamente relacionado com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030⁷⁸, o projeto se estrutura em torno de dez dimensões: acesso

⁷⁸ Adotada em setembro de 2015 por 193 Estados Membros da ONU, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável resultou de um processo global participativo que envolveu governos, sociedade civil, iniciativa privada e instituições de pesquisa. Sua implementação teve início em janeiro

à saúde; acesso e integração à educação; acesso à assistência social; acesso ao mercado de trabalho; acesso aos serviços de proteção: gênero, LGBTIQ+ e igualdade racial; parcerias institucionais; transparência e acesso à informação; participação social e cultural de imigrantes; capacitação de servidores públicos; estrutura institucional e de governança.

Devido a essa relação com os ODS, o MigraCidades traz para a discussão os conceitos de Educação para a Cidadania Global (ECG) e Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), da Unesco, em interface com as ações e investigações do NEPEMIGRA. A Agenda para o Desenvolvimento Sustentável 2030 foi aprovada pela UNESCO em 2015, com o objetivo de oferecer um horizonte compartilhado de humanidade e desenvolvimento a partir de um plano de ação elaborado com 17 objetivos, dentre os quais estão a educação de qualidade (ODS 4) e a redução de desigualdades (ODS 10). “Qualidade”, “desenvolvimento”, “internacionalização”, “cidadania global” são alguns dos muitos termos que “ocupam um lugar de disputa semântica com importantes repercussões na vida das pessoas e das sociedades” (STRECK, 2020, p. 8) fortemente marcado por narrativas hegemônicas que evidenciam o papel paradoxal das agências internacionais na elaboração de “agendas globais”.

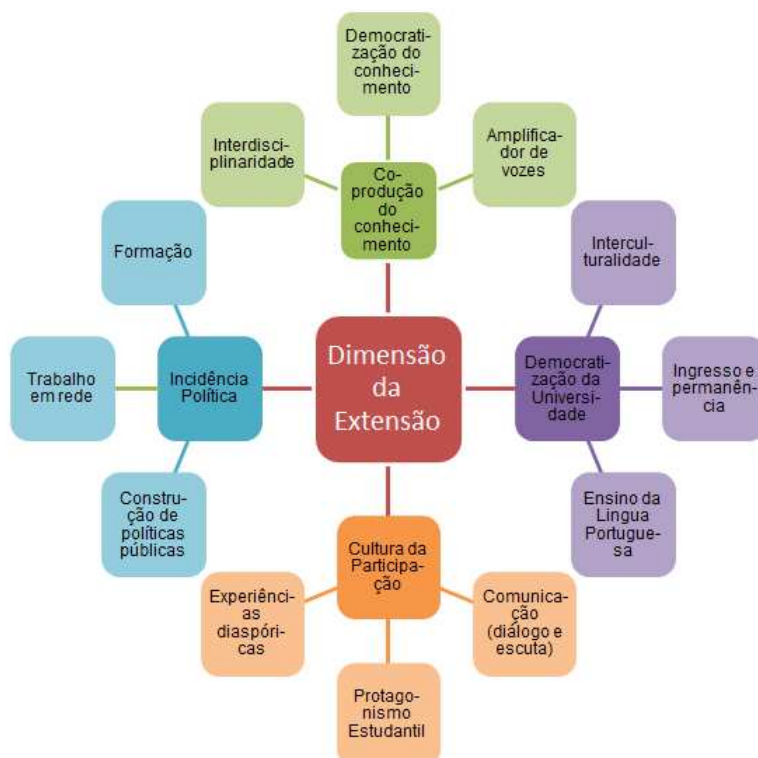
A relação entre essas agências, as disputas semânticas e o tema da cidadania em perspectiva global serão abordados no quinto capítulo desta tese. Por hora, a título de contextualização, cabe mencionar que a efetivação da meta 10.7 da Agenda 2030, que orienta o trabalho formativo do MigraCidades, está diretamente relacionada com a meta 4.7, que busca garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, por meio da educação em direitos humanos, da igualdade de gênero, da promoção de uma cultura de paz e não violência, da cidadania global e da valorização da diversidade cultural, entre outros. A formação para a cidadania global, para a UNESCO, objetiva desenvolver valores, conhecimentos e habilidades para o exercício de uma cidadania local e globalmente responsável, a fim de formar pessoas que pensam e agem em prol da constituição de um mundo mais justo,

de 2016, dando continuidade à Agenda de Desenvolvimento do Milênio (2000-2015), e ampliando seu escopo. Abrange o desenvolvimento econômico, a erradicação da pobreza, da miséria e da fome, a inclusão social, a sustentabilidade ambiental e a boa governança em todos os níveis, incluindo paz e segurança. Para mais informações acesse: <https://odsbrasil.gov.br/home/agenda>. Acesso em: 4 fev. 2022.

pacífico e sustentável (UNESCO, 2015). O interesse desta tese, no que se refere aos ODS, é compreender como os saberes e experiências do NEPEMIGRA podem contribuir para o debate em torno das disputas semânticas, de forma a oferecer horizontes epistemológicos para o entendimento da cidadania em perspectiva global.

Os códigos produzidos a partir das conversas realizadas com discentes e docentes que integram o Núcleo⁷⁹ permitem traçar alguns caminhos para a construção deste horizonte epistemológico a partir da articulação entre os “is” que constituem o coração da universidade. Ao longo deste subcapítulo foram apresentadas e discutidas práticas de coprodução e popularização do conhecimento, democratização da universidade, incidência política e incentivo à participação e ao protagonismo migrante e estudantil. Práticas essas que permitiram a identificação de novos “is” que, na intersecção com a mobilidade humana, compõem a extensão universitária. Apresento, a seguir, uma figura com a síntese desses códigos, que permitiram a elaboração dos argumentos apresentados até agora.

Figura 12 — Códigos focais articulados em torno da Dimensão da Extensão



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

⁷⁹ No próximo capítulo o processo de construção dos códigos será descrito. Por hora, cabe mencionar que foram organizados dois momentos de conversa, um em 2020/2 e outro em 2021/2. As conversas foram guiadas por tópicos que emergiram das análises. Foram realizadas, ao todo, 11 conversas.

A figura permite inferir como as experiências de extensão produzidas por/no NEPEMIGRA são marcadas pelo cuidado epistemológico com a produção daquilo que o professor Renato Nogueira (2012) chama de “pluriversalidade da educação”, ou seja, o reconhecimento de que todas as perspectivas, experiências e saberes são válidos, de que cabem na universidade outras racionalidades. As dimensões de ensino, pesquisa e extensão e suas contribuições para a cidadania em perspectiva global se manifestam nas práticas do Núcleo por meio daquilo que Boaventura de Sousa Santos e Naomar de Almeida Filho (2008) chamam de “reconquista da legitimidade”, um movimento que se estrutura a partir da garantia de acesso e permanência na universidade, da extensão, da pesquisa ação e da ecologia de saberes. Ao longo deste capítulo foi possível evidenciar como essa reconquista da legitimidade de existir, de pensar e produzir saberes e agir no e com o mundo se desenvolve nos projetos e grupos de trabalho. Por meio do exercício dos “is” apresentados nestas páginas, o Núcleo contribui com a diminuição da injustiça social e cognitiva que se sustenta nas narrativas hegemônicas em torno da mobilidade humana.

3 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O tempo inteiro, quando a gente está falando em teoria, não é só em teoria. Não estamos promovendo aquela segmentação, assim, teoria é uma coisa, prática é outra. Teoria e prática constituem um mesmo campo; um campo de agir, de pensar e de se colocar no mundo. (PROFESSORA).

“Uma viagem tem início antes da partida dos viajantes”, dia Charmaz (2009, p. 13) no começo do primeiro capítulo de seu “guia prático” para a construção da Teoria Fundamentada nos Dados. Neste sentido, a minha viagem pela pesquisa iniciou de forma incerta, sem um destino específico e nem uma rota estabelecida. Organizar uma mala tão genérica foi uma estratégia que aprendi para exercitar o pensamento abduutivo, uma estratégia para buscar informações que me permitam, pela pouca bagagem, ir decidindo os rumos da pesquisa na medida em que me desloco de forma mais fluída pelo tema geral que me interessa estudar – neste caso, inicialmente tratava-se da relação entre imigração, participação e cidadania.

Quando iniciei a “viagem do doutorado” parti com a intenção de sistematizar a experiência da Associação dos Senegaleses de São Leopoldo e Novo Hamburgo, com o intuito de compreender quais as experiências pedagógicas foram desenvolvidas neste espaço e se essas práticas poderiam contribuir para o desenvolvimento da cidadania em perspectiva global. Fui fazendo, assim, um esboço da pesquisa, correlacionando os indícios que encontrava em meu aprofundamento teórico com aqueles que vinham do diálogo com os sujeitos da pesquisa e com os documentos disponíveis a respeito da Associação. Quanto mais elementos eram acrescentados ao desenho, mais nítida era a presença da universidade, por meio da extensão, enquanto agente de diálogo, de formação e de promoção de direitos para imigrantes e refugiados.

A qualificação do projeto de tese deixou nítida a necessidade de refinar o objeto e os interesses da pesquisa, e quanto mais aprendia sobre a Associação e seus membros, mais espaço a universidade ocupava e mais eu me deslocava da proposta inicial. Esse deslocamento colocou a universidade no centro da pesquisa e fez com que, nesse recomeço, meus dados iniciais fossem uma busca por ações, programas ou projetos desenvolvidos por Instituições de Ensino Superior que tivessem relação com a temática. E esse processo foi um exercício de abdução: tive contato com o dado (as experiências e histórias de cada sujeito com quem

conversei) e a partir dele foram encontrados diversos indícios que foram acrescentados ao desenho da pesquisa; esses indícios⁸⁰ tornaram evidente a presença de um elemento que, embora fizesse parte da minha relação com o objeto, não havia sido considerado na elaboração da minha hipótese ou do desenho inicial da pesquisa: a universidade. Surgiram, então, duas inferências abduativas que mudaram o destino da pesquisa: a) as universidades ocupam papel protagonista nas políticas de acolhimento e permanência de imigrantes nas cidades onde se encontram; b) as ações desenvolvidas por associações de imigrantes tendem a ser efetivadas, em grande medida, por meio da parceria com universidades. Do contato com o objeto surgiu, assim, um novo objeto.

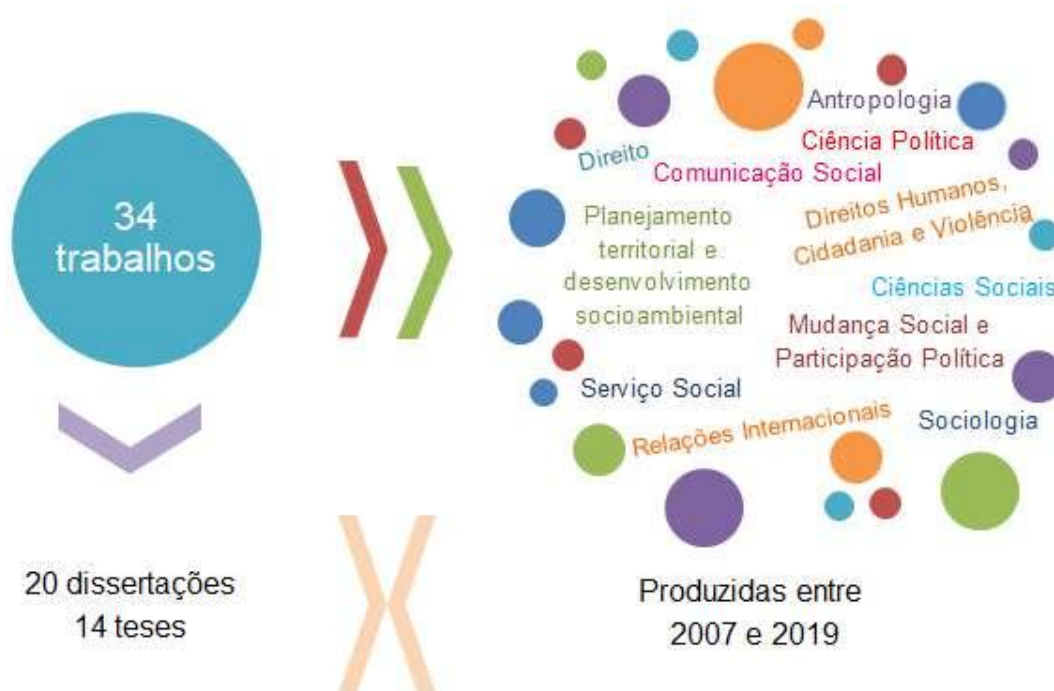
Nesta alegoria aos deslocamentos, é possível buscar inspiração no “flanar” de Walter Benjamin para ter uma vista panorâmica do tema, abrindo fronteiras para um território que não é familiar. Nessas andanças iniciais pelo tema, pude perceber que há uma certa “familiaridade” na forma como a imigração em sua intersecção com a cidadania vem sendo desenvolvida nas pesquisas realizadas por mestrandas/os e doutorandas/os no Brasil⁸¹. Para o projeto de qualificação desta tese apresentei uma revisão das monografias desenvolvidas no âmbito da pós-graduação que me permitiu compreender como a lógica dedutiva levou à construção de um arcabouço teórico-conceitual comum entre trabalhos das mais distintas áreas.

Na ocasião, foram feitas buscas pelos termos “‘imigração’ AND ‘cidadania’” no Catálogo CAPES, que resultou em 147 trabalhos localizados, e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, onde foram localizados 40 trabalhos. O recorte temporal utilizado foram as primeiras duas décadas do século XXI, ou seja, 2000-2019. Destes últimos, 39 tinham compatibilidade com a outra plataforma, portanto, foram localizadas 148 produções distintas. Dentre as produções localizadas, foram selecionadas, a partir da leitura dos títulos e resumos, 34 teses para análise, conforme representado na figura a seguir.

⁸⁰ Dentre os indícios é possível destacar: a) meu primeiro contato com a Associação, que ocorreu por meio do Instituto Humanitas, vinculado à Unisinos; b) o presidente e o vice-presidente da Associação participaram de diversas atividades promovidas por instituições de Ensino Superior (vale destacar a roda de conversa “A realidade dos Senegaleses no Vale dos Sinos: roda de conversa com migrantes do Senegal”, realizada na Unisinos em agosto de 2017); c) os trabalhos realizados pela Associação foram desenvolvidos com o apoio do projeto de extensão universitária “O mundo em NH”, da Universidade Feevale; d) o curso de língua portuguesa para imigrantes oferecido pela Associação era realizado em parceria com a Universidade Feevale; e) os cursos profissionalizantes oferecidos pela Associação eram realizados em parceria com a Universidade Feevale; f) o contato com outras associações revelou que esta relação com a universidade é uma dinâmica frequente.

⁸¹ A tabela com as produções analisadas encontra-se no “Apêndice A” desta tese.

Figura 13 — Síntese das produções analisadas no Projeto de Qualificação da tese



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Esta revisão permitiu uma primeira aproximação com o tema, uma etapa preliminar à definição do meu objeto, a partir da qual foram feitas as inferências iniciais acerca da construção do conhecimento em torno da temática geral. A primeira inferência advinda desta análise foi que, independentemente da área do conhecimento, do objeto e do recorte da pesquisa, há um eixo temático e teórico transversal aos trabalhos, que advém da estruturação lógica adotada pelas pesquisas. A premissa de que é “impossível” abordar a temática da imigração sem contextualizá-la no “inegável fenômeno da globalização”, ou a relação quase causal estabelecida entre a globalização, suas decorrentes desigualdades socioeconômicas e o fluxo migratório contemporâneo, são, como apresentado na referida revisão, exemplos de um argumento comum desenvolvido nos trabalhos analisados⁸², que se estruturam a partir de cinco temas gerais, conforme apresentado na figura a seguir.

⁸² Essas afirmações e relações podem ser encontradas nos trabalhos de Saladini (2011), Camargo (2012) e Garcia (2016), entre outros.

Figura 14 — Síntese dos temas e autores mais abordados nos trabalhos analisados na revisão de teses e dissertações



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Retomo este indício, pois essa foi uma das razões que me levaram a inferir que se faz necessário mudar a lógica da construção de conhecimento e o ponto de partida das argumentações desenvolvidas em torno do tema, que em seus mais variados recortes reproduzem a “racionalidade moderna” que estrutura o pensamento geográfica, epistemológica e temporalmente⁸³. O mapeamento de temas e autores indica que os trabalhos aplicam leis gerais, ou o “conhecimento consolidado” para explicar o “fenômeno migratório” a partir de casos específicos. Essa racionalidade parte do princípio de que o rigor científico perpassa pelas lógicas dedutivas e indutivas, determinando o que é “universal” e “indispensável” - os critérios de qualidade da pesquisa. Há um mapa, um roteiro para ser seguido. Dentre as muitas metáforas que podem ser utilizadas para ilustrar as opções teórico-metodológicas de uma pesquisa⁸⁴, é comum encontrar alegorias que representam a

⁸³ No Apêndice B encontram-se as figuras produzidas para ilustrar a síntese das obras mais referenciadas em cada um dos cinco temas identificados. O argumento desenvolvido a partir desta análise pautou-se no fato de que, embora os trabalhos não façam referência uns aos outros, em boa parte dos textos, os argumentos construídos sobre os referidos temas partem da mesma matriz teórica, revelando a presença de um certo “colonialismo intelectual” no conhecimento até então produzido acerca da relação entre imigração e cidadania, que parte desta matriz da racionalidade moderna eurocentrada.

⁸⁴ No projeto de qualificação abordei os sentidos de algumas dessas metáforas no arcabouço da modernidade/colonialidade - o espelho (MORSE, 1988), o labirinto (IANNI, 1993; STRECK, 2019), a bússola (STRECK, 2005) e o mapa (STRECK, 2005) – argumentando que, no campo teórico metodológico, elas ilustram uma lógica eurocêntrica e limitadora de construção do conhecimento. A bússola, por apontar para uma única direção (o norte), o mapa por limitar ao já conhecido; o labirinto

ideia de “receita”, de algo dado, pronto e, em certa medida, limitador. Acredito que seja possível ilustrar os movimentos lógicos da dedução e da indução por meio de figuras como as do “mapa metodológico” e do “labirinto metodológico”, por exemplo, que remetem à noção de seguir um caminho já trilhado, seja por meio do trajeto já validado e colocado no papel, seja pelo movimento de tentar diferentes caminhos para se chegar a uma saída previamente estabelecida.

A ideia de constelação – metáfora utilizada pelo professor Fabian para definir o NEPEMIGRA – parece-me uma boa figura para ilustrar a lógica do pensamento abdutivo: pontos que se conectam formando diferentes imagens, que variam de acordo com o local onde estamos e que podem se modificar e ampliar na medida em que novos elementos são observados. A ideia da constelação tem a ver com rede, com algo que vai se ampliando, tendo capilaridade, e que não tem um ponto fixo de referência – não tem um “centro” ou um “norte”. Esse é o princípio da lógica abdutiva: ela parte de um ponto, um entre tantos que existem no universo, e vai se expandindo, se conectando com outros na medida em que vamos conseguindo vê-los e que criamos paralelos, e assim toma forma – e ela, como já argumentei, não é única. Ela tem diferentes significados, pode englobar figuras menores dentro de si, é vista de distintas formas dependendo de onde se está ao observar. Enfim, é mutável e em constante expansão.

É a partir da abdução que fui construindo meu objeto de pesquisa, ligando pontos para descobrir desenhos e seus significados. Na medida em que me deslocava pelo tema, fui encontrando novos indícios e modificando meu foco, meu objeto de análise. Como expliquei no início deste capítulo, o movimento da abdução fez com que, a cada novo olhar sobre o objeto, a cada novo contato com os dados e indícios de um campo ainda em estágio inicial de construção, eu fosse levada a reconstruir meu desenho. Como princípio lógico, é assim que compreendo a abdução: como um exercício analítico de construção e refinamento de hipóteses (ou inferências, como denomina Peirce (1975)), a partir de “idas e vindas” entre premissas teóricas e práticas que vão tomando forma e se modificando, gerando, assim, novas inferências não contidas nessas premissas, de acordo com as necessidades que emergem desse processo.

Para explicar as idas e vindas realizadas ao longo da pesquisa, divido este capítulo em duas partes. Na primeira delas busco situar a Teoria Fundamental nos Dados dentro da lógica abduativa, tendo como premissa que elementos que fundamentam a abdução encontram-se presentes nas formas de pensar produzidas desde o Sul do mundo, ou seja, encontram-se na matriz do pensamento (de)colonial. Na sequência, apresento o meu campo empírico e as técnicas e instrumentos desenvolvidos para construção da pesquisa e da análise.

3.1 Teoria Fundamentada nos Dados: a operacionalização do pensamento abduativo

A abdução é hermenêutica, é uma premissa filosófica abstrata, um exercício de pensamento, não é um método; ou seja, não sugere um modo, uma forma de investigar de maneira organizada. Para ser melhor compreendida, essa abstração precisa adquirir uma forma, um signo que nos auxilie na execução desse exercício lógico. Como mencionei anteriormente, eu compreendo a abdução como uma constelação. Há quem prefira usar a ideia de espiral, um movimento circular e contínuo que vai gerando profundidade. Peirce (1975), ao definir a abdução como uma espécie essencial de encadeamento do raciocínio, diz que essa lógica assemelha-se a uma engrenagem, na qual uma hipótese primária, advinda da observação de fatos, desencadeia novas hipóteses que se movimentam, se conectam e geram energia (pensamento) provocando insights. A abdução é marcada pela transformação, pelo caráter provisório das hipóteses, que vão sendo refinadas.

Mas, então, como estabelecer parâmetros que permitam operacionalizar esse encadeamento de forma a produzir ciência? Uma das alternativas metodológicas possíveis é o exercício da Teoria Fundamentada nos Dados, uma abordagem “ainda pouco desenvolvida no Brasil, mas que possui relevância internacional quando se trata de construir uma teoria que possa emergir dos dados existentes na realidade empírica, principalmente quando se trata de uma área específica” (SOUZA, 2019, p. 65). Ainda que seu uso na área da educação não seja tão difundido⁸⁵, dois trabalhos

⁸⁵ No Brasil, boa parte dos trabalhos desenvolvidos a partir da TDF relaciona-se à área da saúde – uma “herança” do contexto de seu desenvolvimento, na década de 1960, em hospitais norte-americanos. De acordo com Charmaz (2009, p.17), “Os métodos da teoria fundamentada surgiram a

recentes desenvolvem essa metodologia no campo da educação superior e são especialmente relevantes para o exercício que busquei desenvolver neste trabalho. O primeiro deles é a tese da colega de Grupo de Pesquisa Claudia Schiedeck Soares de Souza, defendida no ano de 2019, que buscou o referencial metodológico da TFD para compreender a dinâmica da internacionalização na Rede Federal de Educação Profissional (SOUZA, 2019). O outro é o artigo escrito por Jardelina Bispo do Nascimento, Catarina Ferreira Silveira, Hugo Saba Pereira Cardoso e Eduardo Manoel Jorge de Freitas, publicado no periódico *Research, Society and Development*, em 2021.

Souza apresenta, em seu capítulo metodológico⁸⁶, uma breve genealogia do desenvolvimento da TFD, em suas vertentes mais difundidas, razão pela qual não me dedicarei ao mesmo exercício. De forma sucinta, considero importante salientar o contexto no qual a metodologia se desenvolveu: a sociologia norte-americana da década de 1960. Fortemente marcados pela crítica ao positivismo e ao método hipotético-dedutivo, Glaser e Strauss, os “pais” da Teoria Fundamentada nos Dados, propuseram “mais do que um conjunto de procedimentos. [...] uma forma de pensar sobre o mundo e de vê-lo que enriquece a pesquisa daqueles que se dedicarem a utilizar essa metodologia” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.18).

A TFD é uma abordagem multivariada e flexível para a “investigação qualitativa rigorosa e sistemática” (CHARMAZ, 2009, p. 19), partindo da premissa de que “tudo são dados” e de que a análise comparativa destes dados é um exercício constante desde o início da pesquisa. Nas palavras de Charmaz (2009, p. 33) “tudo que você descobre no(s) ambiente(s) da pesquisa ou sobre o tema de pesquisa pode servir como dado. Porém, os dados variam na qualidade, na relevância dos seus interesses emergentes e na utilidade para a interpretação”. O exercício abdução que narrei para explicar como o tema da pesquisa se deslocou da Associação para a universidade é um exemplo de como, entre os múltiplos dados que emergem no ambiente de pesquisa, definimos o que é um “dado relevante”. E é a partir dos dados relevantes que a pesquisa é construída. Como enfatizam Strauss e Corbin (2008, p. 26), “não se começa com uma teoria para prová-la. Começa-se com uma área de estudo em que se permite a emergência do que é relevante”.

partir da exitosa colaboração dos sociólogos Barney G. Glaser e Anselm L. Strauss (1965; 1967) durante seus estudos do processo de morte em hospitais [...].

⁸⁶ Ver subcapítulo “2.2.1 O surgimento e desenvolvimento da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD)”, em Souza (2019, p. 65-69).

A partir dessa premissa geral, distintas vertentes foram se desenvolvendo nas últimas cinco décadas, dentre elas a Teoria Fundamentada Situacional, utilizada por Souza (2019) e a Teoria Fundamentada Construtivista, utilizada por Nascimento *et al.* (2021). Ambas partem da perspectiva Straussiana, cuja base centra-se no pragmatismo e no interacionismo simbólico⁸⁷. Mas o que Strauss compreende como TFD?

[uma] teoria que foi derivada de dados, sistematicamente reunidos e analisados no processo de pesquisa. Neste método, a coleta de dados, análise e eventual teoria mantêm uma relação próxima entre si. Um pesquisador não começa um projeto com uma teoria pré-concebida em mente (a não ser que seu objetivo seja elaborar e estender uma teoria já existente). Ao contrário, o pesquisador começa com uma área de estudo e permite que a teoria surja a partir dos dados. A teoria derivada de dados tende a se parecer mais com a “realidade” do que a teoria derivada da reunião de uma série de conceitos baseados em experiência ou somente por meio da especulação (como alguém acha que as coisas devem funcionar). Teorias fundamentadas, por serem baseadas em dados, tendem a oferecer mais discernimento, melhorar o entendimento e fornecer um guia importante para a ação. (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 25).

Enquanto que para Glaser a TFD tem uma estrutura mais rígida, como forma de efetivar o rigor e garantir a objetividade na definição e interpretação dos dados, Strauss parte da premissa de que a pesquisa “é ciência e é arte”, uma vez que “a criatividade dos pesquisadores também é um ingrediente essencial” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 25) para compreender os dados e nomear categorias de forma inovadora. Embora existam procedimentos que auxiliam no desenvolvimento de pesquisas com alguma padronização – elemento considerado necessário para a garantia do rigor - eles não foram desenvolvidos como premissas operacionais, ou seja, não precisam ser seguidos de forma dogmática. Essa é uma das principais diferenças entre Glaser e Strauss.

Parti, neste trabalho, da perspectiva Straussiana apresentada na obra “Pesquisa Qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada” (STRAUSS; CORBIN, 2008), e das proposições apresentadas por Kathy Charmaz (2009), na obra “A construção da teoria fundamentada: guia prático

⁸⁷ Strauss e Corbin (2008) descrevem o contexto no qual a teoria foi desenvolvida evidenciando as diferentes tradições filosóficas presentes no pensamento de Glaser e Strauss. Enquanto Glaser vinha da tradição da Escola de Columbia, influenciada pelo pensamento de Paul Lazarsfeld, teórico que promoveu importantes inovações nos métodos quantitativos; Strauss vinha da Escola de Chicago, onde o “papel dos pragmáticos norte-americanos, como Dewey e Mead” foi decisivo para a construção dos pressupostos estabelecidos na TFD. A leitura da obra evidencia, também, a forte influência de Gadamer e Pierce na elaboração de uma “lógica própria capaz de gerar teoria”.

para a análise qualitativa”. O estudo dos textos permitiu que eu fosse compreendendo alguns princípios da TFD que poderiam guiar meu trabalho, sem que, necessariamente, eu seguisse de forma precisa os métodos propostos Charmaz. Esse é, aliás, um dos pressupostos apresentados pela autora como parte do exercício metodológico: estimular o processo inventivo e a adaptação das diretrizes de pesquisa sugeridas nos manuais. Essa liberdade, contudo, não é sinônimo de falta de clareza ou rigor metodológico; ela é o que qualifica, de fato, a Teoria Fundamentada como um esforço abduutivo.

Eu não iniciei meu trajeto de pesquisa pretendendo usar a TFD. Ela se construiu como possibilidade a partir da análise dos materiais que encontrei no meu campo empírico e do contexto no qual a pesquisa foi realizada. No projeto de qualificação eu propus a sistematização de experiências como metodologia. O imperativo que me guiava era a coprodução de conhecimento e a dialogicidade - elementos que, como venho aprendendo desde a Iniciação Científica, fazem parte de um movimento que compreende a pesquisa como processo de mediação pedagógica. Tendo por referência a obra de Paulo Freire, os professores Danilo Streck e Telmo Adams sintetizam o significado de mediação pedagógica como um processo que

[...] tem a ver com um diálogo amoroso, relação horizontal, onde as situações-limite, os conflitos, as opressões e também as conquistas individuais e coletivas constituem mediações educativas e pedagógicas. Ao estabelecermos relações individuais e coletivas com o mundo, no processo de ação-reflexão-ação, realiza-se a dinâmica da construção coletiva do conhecimento. (STRECK; ADAMS, 2017, p. 41).

Essa construção coletiva do conhecimento, a meu ver, não poderia ocorrer de forma dialógica por meio de um princípio lógico que não fosse o abduutivo. Meu contato com as epistemologias latino-americanas, com essa tradição de pensamento e de ação que poderia ser sintetizada pelos pressupostos da educação popular e da pesquisa participante, em especial a Sistematização de Experiências (superar a dicotomia entre teoria e prática por meio da produção coletiva de conhecimento, de forma a conciliar as necessidades dos sujeitos e da pesquisa, com o intuito de compreender o que há de essencialmente pedagógico e quais são as aprendizagens construídas por estes sujeitos e pelo processo investigativo), me fez compreender

que o conhecimento produzido no Sul do mundo⁸⁸ parte de um esforço abduutivo. Esse argumento foi apresentado por Souza (2019) em sua tese, quando destacou pontos de aproximação entre os pressupostos teórico-metodológicos desenvolvidos na América Latina e a TFD:

Também na América Latina, a partir das décadas de 1970/80 se desenvolvem grandes produções teóricas que se contrapõem aos preceitos positivistas e às racionalidades postas pelo mundo eurocentrista. Entre elas podemos destacar os questionamentos de Paulo Freire que apontam para a necessidade de se levar em conta as concepções de codificação e decodificação na relação dialógica de comunicação para o processo de educação, assim como também vários outros conceitos freirianos que envolvem a diferenciação entre pesquisa e a investigação ou o tema gerador concebido a partir da relação entre homem e mundo (existência e seus vínculos). Além disto, podemos salientar a Investigação-Ação Participativa (IAP) na dimensão sociológica apresentada por Orlando Fals-Borda e que se associa à teoria freiriana na integração entre educação e pesquisa, percebendo a vinculação entre teoria e política (STRECK, REDIN E ZITKOSKI, 2018). Por último, ainda dentro das contribuições latino-americanas para a pesquisa social qualitativa, encontramos a Sistematização de Experiências, que surgiu metodologicamente através da necessidade do Serviço Social em lidar com populações mais empobrecidas e que, posteriormente, foi aprofundada por Oscar Jara Holliday (HOLLIDAY, 2014). Todos esses aportes teóricos tiveram por base a importância da experiência, da prática e da relação fundante que deve ser estabelecida pelo investigador/pesquisador e os sujeitos no campo empírico. (SOUZA, 2019, p. 65-66).

Ainda que de forma breve, gostaria de ampliar o argumento apresentado por Souza (2019), uma vez que compreendo a abdução como uma lógica de “entre-lugar”, que acompanha, desde muito tempo, o desenvolvimento do “pensamento latino-americano”. Como espaço de tensão que se desenvolve sem negar as lógicas “clássicas” da ciência, que se movimenta em busca de outras formas de compreender o mundo que não partam, necessariamente, dos moldes ocidentais e impositivos, as epistemologias (de)coloniais transformam-se na medida em que reconhecem a insuficiência dessa estrutura de pensamento tida como “universal”, como “norteadora” do pensamento científico, sem negá-la.

Não é esse o pressuposto do argumento apresentado por Peirce, Gadamer, Strauss, entre tantos outros, em suas críticas à ciência positivista? Não é isso que sustenta a abdução e a TFD? Em certa medida, sim. Digo “em certa medida” porque há um componente político na perspectiva (de)colonial que não pode ser negado ou

⁸⁸ Partindo de Walter Mignolo (2010) e Boaventura de Souza Santos (2010), compreendo que o “Sul” não é um lugar geográfico, mas epistêmico, onde se (re)produzem novas formas de colonização por meio das relações de saber, poder e ser. O Sul é marcado pelo sofrimento ocasionado pela modernidade/colonialidade, mas também pelas lutas. É um lugar de anúncio, denúncia e resistência.

minimizado e que supera a pura crítica ao método científico. Compreendo que, desde o Sul, essa lógica é *práxis*, é ação com propósito de libertação⁸⁹. E essa ação libertadora, que parte da realidade vivida, das experiências concretas de homens e mulheres para a construção de um “pensamento outro”, da “Nuestra América”, como diria Martí, acompanha nossa história desde os primeiros encobrimentos causados pela lógica moderna-ocidental. A busca pelo pensamento próprio, pela superação da colonização tem suas raízes em pressupostos que, séculos depois, fundamentariam o argumento da abdução.

Enquanto lente interpretativa, essa perspectiva política e existencial, que compreendo como “pensamento (de)colonial”, é uma “bagagem” que carrego comigo antes mesmo de pensar no tema geral da pesquisa. Foi ela que me levou ao pensamento abduativo e me fez compreendê-lo como uma ferramenta coerente para fazer ciência “desde acá”. Essa lente é, na definição de Walsh (2018), uma forma de luta e sobrevivência, uma resposta e uma prática epistêmica baseada na resistência contra a matriz colonial de poder em todas as suas dimensões. Enquanto estratégia metodológica para o desenvolvimento desse deslocamento epistêmico, a Teoria Fundamentada nos Dados configurou-se como um movimento de pesquisa que permite a produção dialógica do conhecimento, com estratégias flexíveis, que viabilizam o desenvolvimento de um trabalho onde os sujeitos sejam seus próprios teorizadores.

Não é possível construir um tema e olhar para os dados desprendida dessa lente. Todas as escolhas que fui tomando, desde a opção pelo tema da imigração, foram guiadas por ela. Mas isso não significa impor essa perspectiva à construção da Teoria Fundamentada. Quando falo em “sujeitos que sejam seus próprios teorizadores”, falo de uma compreensão que embasa os trabalhos desenvolvidos pelo NEPEMIGRA, que é meu campo empírico, mas também é minha base teórica, é meu professor. Com eles e a partir deles aprendi qual seria a melhor forma de construir conhecimento sobre as práticas do Núcleo e sobre quais abordagens teóricas poderiam embasar esse conhecimento, pois é dessa forma que eles

⁸⁹ Recorro aqui ao sentido de libertação empregado por Freire nas obras *Pedagogia do Oprimido* e *Educação como Prática da Liberdade*, que busca a superação da contradição entre opressores e oprimidos e do seu decorrente processo de dominação e desumanização. A libertação, diz Freire (2017, p. 48) é um “parto doloroso” do qual nascem homens e mulheres que caminham em direção à “vocalização histórica e ontológica de ‘ser mais’”.

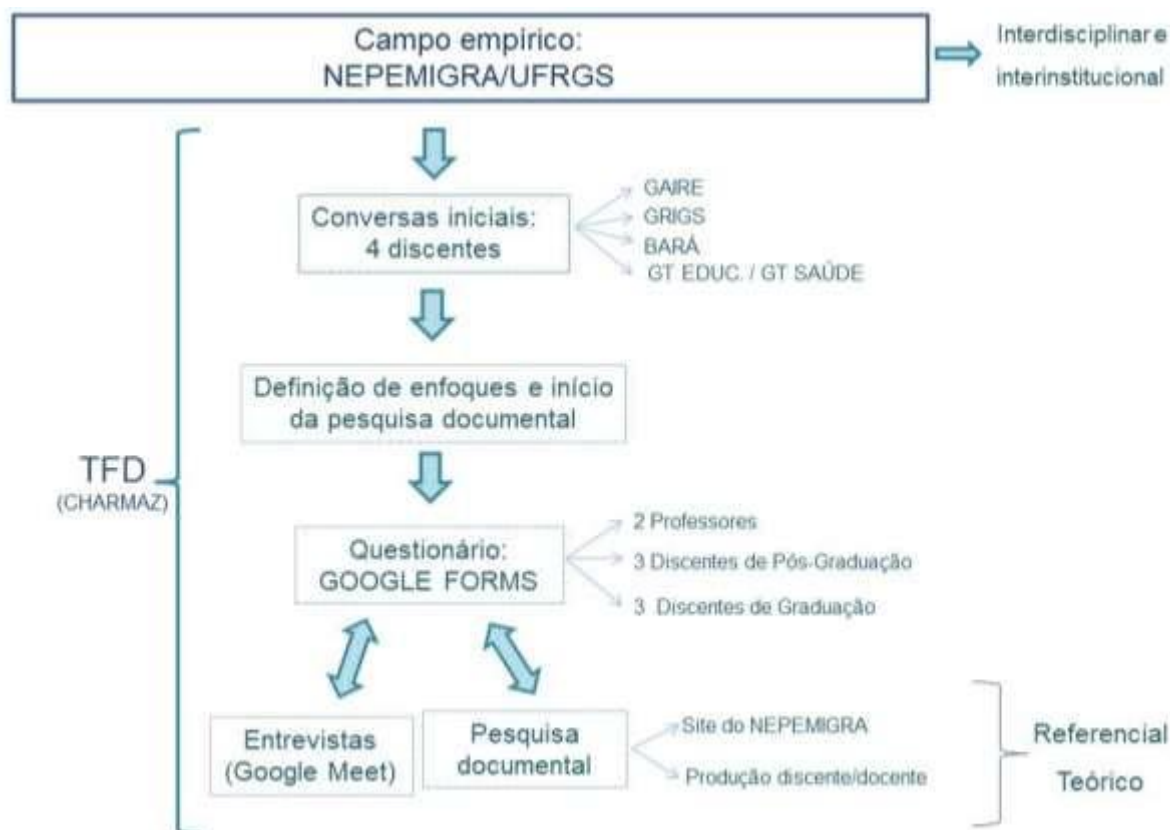
produzem conhecimento. Quando conversei com uma das professoras coordenadoras do NEPEMIGRA ela me disse que

Imigrantes e refugiados são especialistas das suas experiências. Então os colocamos no lugar de quem faz teoria. Eles não são só nosso campo, onde a gente vai aplicar a teoria. Eles fazem teoria enquanto vivem, teoria de luta, teoria de resistência, teoria que emerge disso, que emerge dessas lutas sociais. Então, é mais ou menos por aí que a gente vai tramando [nossas ações]. (PROFESSORA).

Foi esse o princípio que utilizei para definir a perspectiva teórico-epistemológica que embasa as reflexões desta tese. Mantive minha bagagem e boa parte da reflexão teórica que apresentei no projeto de qualificação porque meu contato com o Núcleo mostrou que esse era um caminho coerente. Quando essa mesma professora diz que “temos que admitir que há um colonizador que nos constitui”, ou quando uma aluna fala que o Núcleo “faz a gente deslocar também esse lugar de produção de conhecimento [...] porque o nosso entendimento é um entendimento muito embranquecido e muito hegemônico”, se faz necessário um movimento de pesquisa que vá além de compreender esses conceitos como categorias de análise das práticas; parece-me lógico, coerente e necessário partir deles para (re)construir os sentidos do que é “imigração” e “cidadania”.

Desta forma, a lógica abductiva que me levou do tema ao campo empírico, fez com que a pesquisa fosse se desenhando, se construindo como Teoria Fundamentada nos Dados. No início do processo não pretendia seguir por esse percurso metodológico e nem desenvolvê-lo a partir das experiências e práticas do NEPEMIGRA. Tanto a delimitação do objeto quanto a definição metodológica emergiram das estratégias adotadas para viabilizar o processo abductivo de interpretação do tema. Para dar uma visão panorâmica destas estratégias, apresento a seguir uma representação gráfica do processo de pesquisa que será detalhado no próximo tópico.

Figura 15 — Desenho da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

3.2 A Teoria Fundamentada na prática: síntese do processo de pesquisa

A palavra-chave para o delineamento teórico-metodológico da minha tese, desde o pré-projeto, sempre foi “mediação pedagógica”. Esse é o termo que guia o trabalho na perspectiva da educação e, também, que orienta o exercício de investigação. É a partir dele que eu me movo, uma vez que minhas experiências de pesquisa e minha formação partem de um grupo de pesquisa que se articula a partir deste conceito. Ao mesmo tempo em que compreendo a pesquisa como um processo de mediação que visa a formação dos sujeitos envolvidos, busco investigar se e como as mediações pedagógicas ocorrem no meu campo empírico, o NEPEMIGRA, com o objetivo de analisar de que forma as experiências do Núcleo, por meio das relações entre ensino, pesquisa e extensão, contribuem para a formação da cidadania em perspectiva global.

Início o relato dos meus procedimentos metodológicos pelo conceito de “mediação pedagógica”, por duas razões: a primeira delas, como mencionei, é o fato

de que parto dele para caminhar pelo campo da pesquisa-educação. Lembro que em um dos encontros da Prática de Pesquisa⁹⁰ o professor Danilo Streck disse que “a gente começa a fazer pesquisa pelo lugar onde os nossos pés estão. Não para ficar neste lugar, mas para saber onde se está”. Eu parto das mediações pedagógicas e da cidadania, em um contexto que nos exige um novo olhar sobre esses conceitos, que são polissêmicos e podem apontar para sentidos opostos. Os professores Streck e Adams (2017) apontam o lugar a partir do qual compreendemos essas noções: a perspectiva crítica, libertadora, desde a ótica do Sul. Por esse caminho, dizem eles, são propostas

Novas práticas libertadoras que contemplam a dimensão individual e coletiva, na construção de alternativas locais, articuladas à contribuição de transformações que atinjam toda a sociedade. Isso exige um novo olhar para o horizonte transformador de cada prática social e de cada pesquisa, em que conceitos como cidadania e emancipação, entre outros, precisam ser ressignificados desde o contexto contraditório do mundo globalizado permeado pelas amarras da colonialidade do poder, do ser, do saber e da natureza. (STRECK; ADAMS, 2017, p.4 2).

Qualificar esses conceitos por meio da análise de experiências pedagógicas interculturais e interdisciplinares, que podem nos ajudar a melhor compreender o lugar da cidadania para além das fronteiras erguidas por este mundo globalizado que segue limitando as formas de (r)existir, faz parte do meu movimento dentro do grupo, desse exercício de seguir ampliando o lugar em que estamos e de onde falamos. O NEPEMIGRA foi a direção em que caminhei para construir a pesquisa porque compreendo o Núcleo como uma dessas “novas práticas libertadoras que contemplam a dimensão individual e coletiva, na construção de alternativas locais, articuladas à contribuição de transformações que atinjam toda a sociedade”, que nos permite refletir sobre o papel que a Universidade ocupa, enquanto espaço de mediação pedagógica, na ressignificação da cidadania.

A segunda razão diz respeito à efetivação desta compreensão de que o movimento da pesquisa é um processo de mediação pedagógica. Há, geralmente, um adjetivo qualificador nas pesquisas orientadas nesta perspectiva: participativa. É possível um exercício investigativo ser pedagógico, auto reflexivo, crítico, libertador, sem a efetiva participação dos sujeitos enquanto autores da pesquisa? O que, de

⁹⁰ Encontros semanais entre o grupo de orientandos(as) e o orientador(a). Entre 2018 e 2020 participei das Práticas de Pesquisa coordenadas pelo Prof. Dr. Danilo R. Streck. Em 2021 passei a participar das Práticas coordenadas pela Prof^a. Dr^a Maria Julieta Abba.

fato, qualifica uma pesquisa como participativa? E como desenvolver uma pesquisa participativa em um contexto de isolamento social? Essas questões têm me acompanhado desde março de 2020 e, certamente, continuarão acompanhando após a finalização da tese.

Os tempos da pesquisa e dos encontros online são outros. Fazer pesquisa “com” implica em estar “com” e eu percebi que em um grupo tão diverso quanto aquele que se reúne nas segundas-feiras às 17h, eu não conseguiria desenvolver uma pesquisa que, de fato, estivesse “com”. Isso se deu por várias razões: minha inexperiência enquanto pesquisadora, o fato de não ter estabelecido uma relação prévia com o grupo, (não os conhecer e nem conhecer suas dinâmicas antes da pandemia); os distintos tempos e espaços de cada um e cada uma (há quem esteja em casa, quem esteja no trabalho, quem esteja se locomovendo, [...] Por essa razão, nem todos conseguem ligar a câmera ou o microfone); as incertezas ocasionadas pela pandemia; a alta demanda de trabalho que a “vida remota” ocasionou a todas e todos; o curto espaço de tempo para desenvolver uma pesquisa que realmente seja o que se propôs a ser, isto é, que de fato seja construída de forma coletiva, que realmente propicie momentos reflexão coletiva, que tenha uma função político-pedagógica.

Percebi que a questão não era mais “como fazer uma pesquisa participativa”, o imperativo era estabelecer quais os princípios eu considerava (e considero) essenciais para desenvolver uma investigação que, mesmo não sendo, de fato, “com”, não seja apenas “sobre”. Duas questões surgiram no horizonte da pesquisa: Quais princípios considero fundamentais para guiar minha prática investigativa enquanto processo de mediação pedagógica? De que forma a clareza quanto a esses princípios pode contribuir para o desenvolvimento de uma Teoria Fundamentada cujos “pés” estão no Sul do mundo? Recorri a Freire para encontrar caminhos que me ajudassem a responder essas indagações.

O primeiro princípio que busquei em Freire foi a escuta. “É escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias” (FREIRE, 1996, p. 135), portanto, antes de fazer qualquer pergunta ou traçar qualquer objetivo, ouvi o que era dito pelo grupo para aprender com as experiências e reflexões. O NEPEMIGRA tem vários espaços de escuta que me permitiram ir construindo a pesquisa a partir da leitura de mundo desenvolvida por e no Núcleo, como: o site, onde foi possível acessar relatos de experiência, produções técnicas e

acadêmicas e o conjunto de memórias das atividades realizadas pelos distintos projetos que compõem essa “constelação”; o canal no YouTube, que disponibiliza palestras, aulas públicas e alguns eventos organizados; e o grupo de WhatsApp, por meio do qual é possível acompanhar a troca de informações, as redes de mobilização e as dinâmicas organizacionais. Charmaz (2009) diz que o exercício da TFD começa com dois procedimentos: a definição da amostragem inicial e os conceitos sensibilizadores que permitem orientar a escolha desses dados. Esse foi o primeiro movimento para definir minha amostragem inicial.

Escutar o NEPEMIGRA foi um processo formativo indispensável para eu “me situar do ponto de vista das ideias” que me ajudaram a fundamentar teórica e metodologicamente a pesquisa. Eu aprendi novos conceitos, novos autores, aprendi sobre os imperativos que movem a pesquisa, ampliei minha visão sobre o tema em perspectiva interdisciplinar e, acima de tudo, aprendi sobre escuta, pois o Núcleo exercita e estimula o *saber escutar*. Partindo daí, meu segundo movimento foi conversar com estudantes que participam do Núcleo.

Charmaz (2009, p. 55) alerta que manter questões abertas, de forma a favorecer que os participantes usem termos que façam parte do léxico de suas experiências é de imensa ajuda. Tendo isso em mente, elaborei como guia as seguintes questões: a) como você vê o NEPEMIGRA? Você acha que ele é um espaço pedagógico? b) o que você aprende participando do Núcleo? Isso impacta a sua formação como pessoa? C) Dentre as várias experiências e projetos, o que você acha que essa pesquisa deveria olhar? O que você considera importante quando se trata de compreender o Núcleo enquanto um espaço para a formação individual e coletiva?

Fiz essas perguntas para quatro alunas de graduação, que se vinculam a diferentes projetos e grupos que compõem o Núcleo como bolsistas de Iniciação Científica e Extensão. Uma delas, graduanda em Geografia, integra o Grupo de Pesquisa sobre Refugiados, Imigrantes e Geopolítica (GRIGs); outra, acadêmica do curso de Relações Internacionais, integra o GRIGs e o Programa de Acolhimento de Estudantes Refugiados e Portadores de Visto Humanitário da UFRGS (BARÁ), a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM) e o Comitê Estadual de Atenção aos Imigrantes, Refugiados, Apátridas e Vítimas do Tráfico de Pessoas (COMIRAT-RS); a terceira, também aluna de Relações Internacionais, integra o GRIGs e o GT Saúde (Anfôm), o GT Educação e o Comitê Municipal de Atenção aos Imigrantes,

Refugiados, Apátridas e Vítimas do Tráfico de Pessoas (COMIRAT-POA); a quarta, discente de Serviço Social, compõe a equipe do Grupo de Assessoria a Imigrantes e a Refugiados (GAIRE). No quadro a seguir apresento como as alunas serão designadas no decorrer do trabalho:

Quadro 3 — Nomeação das interlocutoras (conversas iniciais)

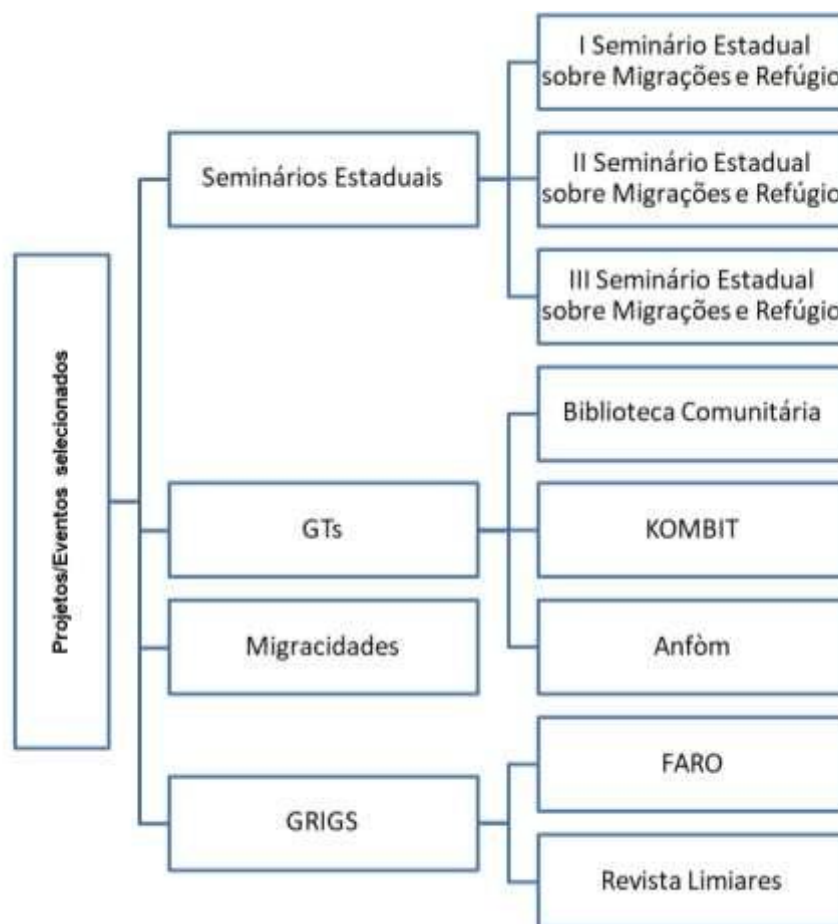
Designação	Área de Formação	Vínculo com o Núcleo
Graduanda 1	Relações Internacionais	GRIGs, GT Saúde (Anfôm), GT Educação e COMIRAT-POA
Graduanda 2	Geografia	GRIGs
Graduanda 3	Relações Internacionais	GRIGs, BARÁ, CSVm e COMIRAT-RS
Graduanda 4	Serviço Social	GAIRE

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Escolhi essas alunas levando em conta que os projetos aos quais estavam vinculadas (GRIGS, BARÁ, CSVm e GAIRE) são iniciativas que deram origem ao Núcleo; enquanto os GTs e os comitês são canais de diálogo e articulação com o poder público e sociedade civil; com base na participação durante as reuniões (as discentes costumavam compartilhar com o grande grupo informações sobre o desenvolvimento dos projetos) e pelo tempo em que estavam vinculadas às atividades (neste momento me interessava conversar com alunas que estivessem a mais tempo vinculadas ao Núcleo). Além do acompanhamento das reuniões, os relatórios anuais disponibilizados no site auxiliaram na seleção.

Esta conversa me levou à escolha de nove eventos (ações ou projetos desenvolvidos pelo Núcleo) que foram realizados de forma interinstitucional e interdisciplinar. A pergunta feita foi: quais projetos ou grupos você considera mais relevantes para serem abordados na pesquisa? Por quê? A partir das respostas, foram selecionados: I, II e III Seminários Estaduais de Migração e Refúgio; a plataforma MigraCidades; os grupos de trabalho Biblioteca Comunitária, KOMBIT e Anfôm; o projeto de pesquisa FARO e a Revista Limiares. A seguir apresento uma figura que permite a melhor visualização dos projetos e eventos a partir dos quais serão produzidos os dados:

Figura 16 — Projetos/Eventos selecionados para compor a análise

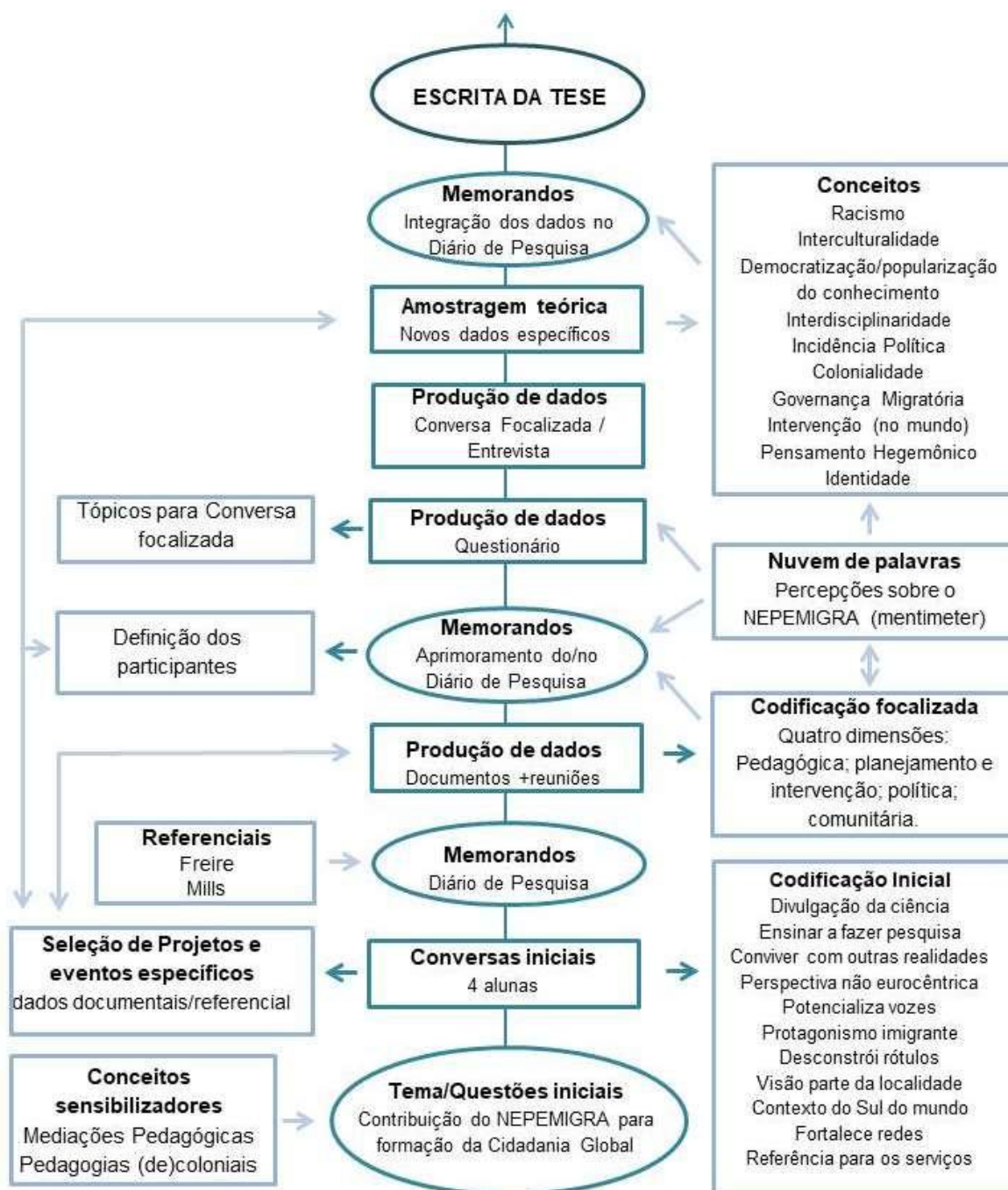


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir da construção deste primeiro conjunto de dados, outro princípio mostrou-se necessário para o desenvolvimento da pesquisa: a rigorosidade. Flexibilidade e liberdade são duas características muito marcantes na TFD. Não há como “deixar o dado falar” com uma estrutura rígida, que promova aquilo que Charmaz denomina de “forçamento dos dados”. Diferentemente de Glaser e outros teóricos da TFD que consideram que um método claro e válido deve seguir procedimentos pré-estabelecidos, ou seja, um “conjunto de regras” que diga como e com o que se faz Teoria Fundamentada, eu me filio à Charmaz no entendimento de que não são os métodos ou os instrumentos em si que geram uma pesquisa de qualidade, “o que importa é o modo como os pesquisadores utilizam os métodos. As aplicações mecanicistas dos métodos produzem dados comuns, relatórios de rotina” (CHARMAZ, 2009, p. 31). Abri mão da rigidez e centrei meus esforços em como desenvolver a pesquisa, de forma clara e coerente, com a liberdade necessária ao rigor. Esse é, em síntese, o exercício da abdução.

A lógica da Teoria Fundamentada segue um fluxo: primeiro, são selecionadas amostras iniciais e construídos dados a partir de diferentes técnicas (entrevistas, observações, análise documental, etc.); então, é feito um primeiro movimento de codificação dessas amostras, chamado de codificação inicial. Essa codificação é feita de forma individualizada, para cada tipo de dado (cada entrevista, cada documento, etc.). A sistematização desse movimento de codificação, bem como do processo de produção do dado, é feita por meio da escrita de memorandos, que são, também, produzidos de forma individualizada. Esses memorandos permitem a elaboração de categorias provisórias, que aproximam os códigos entre si (codificação focalizada). Tem início, então, um segundo movimento de produção de dados, que é guiado pelos códigos/categorias já identificados. Novos memorandos são escritos, desta vez dando densidade conceitual/teórica aos códigos. Surge, assim, a amostragem teórica (os conceitos) a serem adotados na escrita da pesquisa. Tendo por base o desenho do processo da Teoria Fundamentada proposto por Charmaz (2009, p. 26), apresento a seguir o desenho do processo de pesquisa:

Figura 17 — Desenvolvimento da Tese a partir da TFD



Fonte: Elaborado pela autora (2021), a partir de Charmaz (2009).

Segui essas etapas do processo com algumas adaptações, que foram necessárias para que a pesquisa se desenvolvesse a partir dos princípios que me guiam. Até agora abordei dois deles, a escuta e a rigorosidade. Para garantir essa rigorosidade, outro princípio se mostrou necessário: o registro. Na Teoria Fundamentada nos Dados esse registro é feito por meio da redação de

memorandos, uma ferramenta crucial para o desenvolvimento desta metodologia. Charmaz (2009, p. 107), explica que

Ao escrever memorandos você elabora anotações analíticas para explicar e preencher as categorias. Comece pela elaboração de códigos focais. Os memorandos proporcionam a você um espaço e um lugar para comparar dados e dados, dados e códigos, códigos de dados e outros códigos, códigos e categorias, e categorias e conceitos, assim como para articular conjecturas sobre essas comparações. Utilize os memorandos para ajuda-lo a refletir sobre os dados e descobrir suas ideias relativas a eles.

O memorando é, portanto, uma espécie de nota técnica para cada um dos códigos focais elaborados ou para relações entre eles. São eles que garantem o refinamento da pesquisa e a “saturação” dos dados. Para interpretar o sentido dos memorandos e como eles poderiam ser utilizados na minha pesquisa, recorri a dois autores que considero fundamentais para a compreensão da rigorosidade na pesquisa: Paulo Freire e Charles Wright Mills. O registro em Freire é “um instrumento de apoio à reflexão sobre a prática” (FREITAS, 2018, p. 412), é uma forma de pensar sobre o ato de escrever, de ver na relação entre os códigos novas inferências. Ao pensar sobre a pesquisa e sobre minha escrita, não penso apenas nos dados, penso em um conjunto de experiências que me formam e nas relações que estabeleço entre elas e o exercício de investigação. O registro é um processo criativo, um modo de organizar as minhas aprendizagens sobre os temas que emergem na medida em que desenvolvo a pesquisa.

Sendo a rigorosidade uma tarefa impossível de ser alcançada sem a liberdade e a criatividade (FREIRE, 1996), a ideia de tornar o registro um exercício do “artesanato intelectual” pareceu-me uma ferramenta útil. Mas como fazer isso? Mills (2009, p. 22) diz que “uma resposta é que você deve organizar um arquivo, o que é, suponho, a maneira de um sociólogo dizer: tenha um diário”. No diário é registrada a combinação de tudo o que tem relação com o tema, desde experiências pessoais, atividades profissionais, estudos, etc.; ele vai além do “campo”, engloba as tramas entre a pesquisa e a vida. Neste arquivo, diz Mills, “você, como um artesão, tentará reunir o que está fazendo intelectualmente e o que está experimentando como pessoa. Aqui não terá receio de usar sua experiência e relacioná-la diretamente com o trabalho em andamento”.

Mas isso não pode “viciar” ou “forçar” o dado, dando às percepções da pesquisadora um peso que não deveria? Compreendo que o desenvolvimento de

hábitos autorreflexivos, como o registro em diário, seja uma estratégia para estimular a produção de inferências abduativas. Em suas “Considerações sobre o ato de estudar”⁹¹ Freire, em referência a Mills, fala dos registros como uma forma de “fichar ideias”, que passam a constituir desafios a serem respondidos por quem as registra:

Assim é que se impõe o registro constante das observações realizadas durante uma certa prática; durante as simples conversações. O registro das idéias que se têm e pelas quais se é “assaltado”, não raras vezes, quando se caminha só por uma rua. Registros que passam a constituir o que Wright Mills chama de “fichas de idéias”. (FREIRE, 1979, p. 11-12).

No meu diário foram anotadas ideias que me “tomaram de assalto” durante as reuniões do Núcleo e do Grupo de Pesquisa, durante as conversas realizadas, durante as leituras dos materiais disponíveis no site do NEPEMIGRA ou da assistência das aulas e palestras disponíveis no canal do YouTube, enfim, durante as diferentes atividades que envolviam a minha prática de pesquisa. Somados a esses “registros gerais”, foram feitos os registros específicos referentes a cada conjunto de dados codificados (algo mais próximo à proposta dos memorandos). Organizei esses registros por cores, de forma que, durante o processo de escrita, podia ir voltando aos registros já feitos a respeito de determinado tema com mais facilidade. Isso permitiu uma melhor integração entre os dados produzidos na pesquisa e os dados bibliográficos disponibilizados pelo Núcleo no site.

Como foi feito o processo de codificação? No caso das entrevistas, inicialmente o material foi transcrito e, então, foi feita a leitura e sinalização dos códigos encontrados. Esse processo foi realizado em cada uma das entrevistas de maneira individual. Da mesma forma, foi feita a leitura e sinalização dos códigos presentes no material bibliográfico selecionado para análise. Após a codificação inicial, foi feita a aproximação dos códigos com temática comum, de forma a permitir a elaboração de códigos focalizados. Apresento, a seguir, um quadro com alguns excertos que exemplificam o processo de codificação inicial e a aproximação entre códigos que emergiram de diferentes dados, o que gerou a codificação teórica em torno do racismo.

⁹¹ Primeiro capítulo do livro “Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos” (FREIRE, 1979).

Quadro 4 — Exemplo de codificação

Entrevista com aluna de pós-graduação imigrante haitiana	
<p>Falsa imagem do Brasil de país acolhedor</p> <p>Surpresa negativa - realidade racista e xenofóbica</p> <p>Direitos dos afro-brasileiros ao Brasil</p> <p>Foi acolhida</p> <p>Dificuldade para sentir-se bem</p> <p>Questiona o porquê de se submeter a isso.</p>	<p>Antes de vir para cá, as mídias falaram sobre o Brasil e quando a gente entrou aqui a gente teve outra visão, totalmente diferente, porque lá na minha terra nós pensamos que no Brasil não tem racismo, porque os negros estão vivendo como se fosse na sua terra, na terra dos seus descendentes. Mas quando a gente entra aqui a gente vê uma fala contrária as que a gente tinha aprendido antes de vir para cá, encontrando com a xenofobia, o racismo, [...] a gente não fala bem a língua, a gente sofreu bastante, [...] Colegas de trabalho... e tem muitas pessoas assim que me acolheram de verdade, mas assim, não se sente bem. E aí todos os dias a gente tem que aguentar e passar o dia para chegar em casa para descansar, às vezes eu chorava de noite, estava perguntando “o que é que eu estou fazendo aqui, largando tudo para vir pra cá?”, mas um dia meu sonho vai ser concretizado. [...]</p>
Entrevista com aluna de graduação imigrante haitiana	
<p>Barreira linguística</p> <p>Desrespeito e indiferença</p> <p>Intolerância</p> <p>Racismo presente em diferentes espaços</p>	<p>[...] muito preconceito, muito racismo, muito difícil de comunicar, de falar com as pessoas, de conseguir emprego. Eu não sabia falar a língua, o português é muito difícil, eu falava errado e as pessoas não entendiam, e eu não entendia [as pessoas]. É muito difícil aqui, [as pessoas] não respeitam, não escutam. [...] Eu acho que xenofobia tem muito, principalmente pela língua, mas o racismo é muito forte aqui, todo o dia, na faculdade, na rua. Ele está em todo o lugar, no Brasil tem muito racismo. [...]</p>
Relato de aluna extensionista no site do NEPEMIGRA	
<p>Acompanha os reencontros no aeroporto</p> <p>Expectativa da chegada e reencontro</p> <p>Vivencia situações inesperadas de racismo e xenofobia</p> <p>Diferença no tratamento e abordagem dada</p>	<p>Logo começaram a chegar mais haitianos e foram tomando o espaço de forma natural, se organizando entre eles, reencontrando conhecidos, felizes, conversando entre si! [...] Mas, mal sabíamos nós que um temporal de xenofobia e racismo se armava sobre nossas cabeças, sem que percebêssemos [...] fomos abordadas pelo segurança, que interveio no grupo onde estávamos, ele desejava “saber” por quanto tempo os haitianos ficariam “aqui”? Ele se dirigiu a Rebecca e a outros haitianos presentes no grupo. [...] rebati dizendo “não entendi!” Como quem diz “não entendi sua pergunta, qual seu objetivo?” E questionei-o. Perguntei: por que você quer saber isso? É algum protocolo? Por que você precisa dessa informação? Eu branca, falando português. Comigo ele mudou o tom, e, sem graça, disse que era apenas curiosidade.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Este quadro foi feito em um estágio final da pesquisa. Nele é possível ver, à direita, em cor cinza, trechos das Conversas Focalizadas/Entrevistas (realizadas no terceiro estágio da produção de dados) e de um relato contido no site do NEPEMIGRA (cuja análise foi feita no primeiro estágio da produção de dados); enquanto, à direita, em branco, estão os códigos iniciais produzidos a partir de cada excerto. É a partir da junção de códigos similares, que foram sendo construídos ao longo de todo o percurso da pesquisa, que se desenvolvem os códigos teóricos, ou

seja, a matriz teórica que fundamenta a análise. E a partir de quais dados foram construídos esses códigos?

O primeiro movimento de construção dos dados já foi descrito, nele foram realizadas as conversas iniciais que, depois de codificadas, indicaram temas a serem aprofundados e projetos/eventos que, de acordo com as alunas, mereciam destaque. O segundo movimento foi feito a partir de documentos e matérias presentes no site do Núcleo e do acompanhamento das reuniões semanais⁹². Foram analisados documentos referentes aos eventos indicados, que serviram tanto para a construção de novos códigos, quanto para fundamentar os capítulos 2, 4 e 5 e os códigos teóricos. Foram selecionados os seguintes materiais:

Quadro 5 — Materiais selecionados para análise

Projeto / Evento	Tipo de Material	Título	Desdobramentos
Anfôm (GT Saúde)	Matéria Publicada (site)	Relato de 5 encontros	Codificação focalizada (complemento das conversas/entrevistas)
	Matéria Publicada (site)	Relatoria de 1 reunião geral	Codificação focalizada (complemento das conversas/entrevistas)
	Matéria Publicada (site)	Relatoria da Apresentação Pública do Projeto Anfôm - Partes I e II	Contexto (apresentação do projeto) Codificação focalizada (complemento das conversas/entrevistas)
	Vídeo (Canal do YouTube)	Apresentação Pública dos Resultados do Projeto Anfôm	Contexto (apresentação do projeto) Codificação focalizada (complemento das conversas/entrevistas) e teórica (referencial teórico)
GT KOMBIT	Documento publicado (site)	Relatório do projeto	Contexto (apresentação do projeto) Codificação focalizada (complemento das conversas/entrevistas)
	Live/Vídeo (Canal do YouTube)	Conversas Públicas: Ações e experiências na luta pela moradia e direito à cidade	Codificação focalizada (complemento das conversas/entrevistas) e teórica (referencial teórico)
	Live/Vídeo (Canal do YouTube)	Conversas Públicas: Possíveis arranjos para viabilizar moradia social	Codificação focalizada (complemento das conversas/entrevistas)

⁹² Esse acompanhamento foi feito durante o segundo semestre de 2020, a partir das reuniões que ocorrem nas segundas-feiras, às 17 horas, pela plataforma Mconf/UFRGS. Disponível em: <https://mconf.ufrgs.br/spaces/nepemigra-nucleo-de-estudos-pesquisa-e-extensao-em-migracoes>. Acesos em: 4 fev. 2022.

			e teórica (referencial teórico)
	Live/Vídeo (Canal do YouTube)	Conversas Públicas: Meios para o financiamento e viabilização de moradia social	Codificação focalizada (complemento das conversas/entrevistas) e teórica (referencial teórico)
GT Biblioteca comunitária	Matéria Publicada (site)	2 Relatos de extensão	Codificação focalizada (complemento das entrevistas)
	Matéria Publicada (site)	Avaliação de uma experiência: Relatos de Rebecca Bernard (co-coordenadora da Ação de Extensão "Biblioteca Comunitária René Depestre")	Contexto (apresentação do projeto) Codificação focalizada (complemento das conversas/entrevistas) e teórica (referencial teórico)
	Documento publicado (site)	Relatório Final	Contexto (apresentação do projeto) Codificação focalizada (complemento das conversas/entrevistas) e teórica (referencial teórico)
Seminários Estaduais sobre Migração e Refúgio	Documento publicado (site)	Relatório do I Seminário Estadual sobre Migração e Refúgio (2018)	Contexto (apresentação do evento) Codificação focalizada (complemento das conversas/entrevistas)
	Documento publicado (site)	Relatório do II Seminário Estadual sobre Migração e Refúgio (2019)	Contexto (apresentação do evento) Codificação focalizada (complemento das conversas/entrevistas)
	Periódico	Edição Especial da Revista Limiares – II Seminário Estadual sobre Migração e Refúgio (2019)	Codificação teórica (referencial teórico)
	Live/Vídeo (Canal do YouTube)	III Seminário Estadual sobre Migração e Refúgio – Aula Magna Ética e pesquisa em migração, com a Prof. Marcia Vera Espinoza	Codificação teórica (referencial teórico)
	Periódico	Edição Especial da Revista Limiares - III Seminário Estadual sobre Migração e Refúgio (2020)	Codificação teórica (referencial teórico)
Revista Limiares	Periódico	Revista Limiares v. 1, n.1 (2018)	Contexto (apresentação do projeto) Codificação focalizada (complemento das conversas/entrevistas) e teórica (referencial teórico)
	Periódico	Revista Limiares v. 2, n.1 (2019)	Codificação teórica (referencial teórico)
	Periódico	Revista Limiares v. 3, n.1 (2020)	Codificação teórica (referencial teórico)

FARO	Documento publicado (site)	Relatório de Pesquisa	Contexto (apresentação do projeto) Codificação focalizada (complemento das conversas/entrevistas)
MIGRACIDADES	Matéria Publicada (site)	OIM e UFRGS lançam chamada para o Processo de Certificação MigraCidades 2021	Contexto (apresentação do projeto) Codificação focalizada (complemento das conversas/entrevistas)
	Documento publicado (site)	Relatórios de diagnóstico (2020) – Rio Grande do Sul	Contexto (apresentação do projeto e da política migratória no Estado)
	Documento publicado (site)	Relatórios de diagnóstico (2021) – Rio Grande do Sul	Contexto (apresentação do projeto e da política migratória no Estado)
	Matéria/Publicação online (site)	Dez dimensões da governança migratória	Codificação focalizada (complemento das conversas/entrevistas) e teórica (referencial teórico)

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Feita esta seleção, os materiais foram utilizados em diferentes etapas da pesquisa, seja para a descrição/contextualização das atividades desenvolvidas pelo Núcleo, seja para fundamentar teoricamente as análises, que partiram dos códigos teóricos produzidos a partir das conversas focalizadas/entrevistas. O desdobramento desta etapa inicial de produção de dados foi, além dos embasamentos contextuais e teóricos, e das escritas no diário da pesquisa, a definição dos membros do grupo que participariam da pesquisa por meio de questionário e conversas focalizadas, bem como dos temas a serem abordados. O critério para a seleção destes participantes foi a vinculação com os projetos/eventos analisados e a participação nas reuniões semanais do Núcleo, além, é claro, das indicações feitas pelas alunas nas conversas iniciais. Ao indicarem quais projetos consideravam mais relevantes para a pesquisa, elas apontavam, também, pessoas de referência para cada um deles.

O questionário⁹³ tinha por objetivo criar um perfil desses participantes e guiar as conversas focalizadas. A respeito do perfil, me interessava saber: a) idade dos participantes; b) tipo de vinculação com o Núcleo; c) curso/área de atuação; d) tempo de participação no Núcleo; e) carga horária semanal dedicada ao Núcleo. Dos

⁹³ Apêndice C desta tese.

oito participantes que responderam ao questionário, sete se dispuseram a participar das conversas focalizadas⁹⁴. Apresento, a seguir, o perfil destes sete:

Quadro 6 — Perfil Geral dos participantes

Perfil dos participantes do questionário e das conversas focalizadas			
7 participantes :	Áreas de formação/atuação:	Vínculo com o núcleo:	Carga horária informada:
2 professores; 2 discentes de pós-graduação; 3 discentes de graduação	Arquitetura e Urbanismo; Psicologia Social e Institucional; Ciências Sociais/Sociologia; Relações Internacionais; Estudos Estratégicos Internacionais; Saúde Coletiva; Economia.	Bolsista de Iniciação Científica - 1 Bolsista de Extensão - 1 Orientando/orientanda de pós-graduação - 3 Coordenador/coordenadora - 2	Entre 02 e 04 horas semanais - 3 Entre 06 e 10 horas semanais - 2 Entre 15 e 20 horas semanais - 2

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A questão específica, com o objetivo de auxiliar na preparação do guia para as conversas focalizadas e dar clareza quanto aos códigos oriundos dos dados já produzidos, era: “Qual você acha que é o foco das ações do NEPEMIGRA?”. Foram disponibilizadas 13 (treze) opções de resposta, das quais era possível selecionar até cinco. Estas opções foram produzidas a partir dos códigos iniciais elaborados por meio dos materiais analisados e das conversas já realizadas. Os focos pré-selecionados e as respostas dadas encontram-se no quadro a seguir:

Quadro 7 — Qual você acha que é o foco do NEPEMIGRA?

Focos pré-definidos	Respostas
Promover o debate em torno dos direitos dos imigrantes e refugiados e ações para garantia/ampliação dos mesmos	6
Combater o racismo, a xenofobia e demais formas de preconceito e violência por meio de ações formativas dentro e fora do ambiente universitário	5
Promover a interculturalidade e o diálogo em torno da diversidade no ambiente universitário e além dele (na sociedade)	5
Popularizar e qualificar a pesquisa na área da imigração e refúgio	4
Qualificar a formação das/dos alunas/alunos da UFRGS por meio de atividades voltadas à comunidade acadêmica e da inclusão/discussão da temática nos cursos de graduação e pós-graduação	3
Acolher e inserir socialmente imigrantes e refugiados	3
Qualificar a formação pedagógica e humana das/dos alunas/alunos da UFRGS por meio da participação nos projetos do Núcleo	2
Prestar assessoria/consultoria para imigrantes e refugiados (jurídica, linguística, psicossocial,)	2
Colaborar com o desenvolvimento e efetivação de políticas públicas – prestar assessoria a órgãos governamentais e não governamentais	2

⁹⁴ No Apêndice D desta tese encontra-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Garantir o acesso à educação superior e promover um ambiente universitário acolhedor e plural para imigrantes e refugiados	2
Criar e fortalecer redes de pesquisa nacionais e internacionais	1
Auxiliar no processo de conscientização da sociedade acerca da temática da migração e refúgio	1
Realizar formações para órgãos governamentais e não governamentais, bem como para a comunidade em geral	0
Promover o sentimento de pertença à comunidade e a partilha de valores	0

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Após a seleção dos cinco focos considerados prioritários, havia um espaço no questionário onde era possível indicar outros temas que não haviam sido considerados. Um participante utilizou este espaço e respondeu que “também é foco do NEPEMIGRA consolidar a relação entre pesquisa e extensão na temática das migrações e cultivar relações dialógicas com as populações, comunidade e associações protagonizadas por pessoas em deslocamento em Porto Alegre”. A percepção apontada nesta resposta foi tema de discussão em todas as conversas focalizadas.

A partir dos focos indicados por cada participante, foram elaborados roteiros para as conversas focalizadas, que seguiram, de forma geral, a seguinte estrutura: a) questões sobre a trajetória pessoal e relação com a temática; b) questões acerca da participação no Núcleo e da trajetória no mesmo (projetos aos quais se vincula, quando esses projetos iniciaram, o que é feito, etc.); c) percepções acerca dos impactos do NEPEMIGRA para a formação em nível pessoal e profissional; d) percepções acerca do impacto social e comunitário das ações e projetos desenvolvidos pelo NEPEMIGRA; e) relações entre os projetos de pesquisa e extensão; f) relação entre as atividades do Núcleo e as temáticas abordadas em aula (incidência/impacto da pesquisa e da extensão no ensino); g) trabalho em rede (diálogo com instituições ou redes de pesquisa nacionais e/ou internacionais); e) desafios e limites percebidos no Núcleo; h) desenvolvimento das percepções acerca dos focos sinalizados no questionário; i) comentários e percepções acerca da pesquisa.

Apresento, a seguir, a designação dos interlocutores e interlocutoras com quem conversei neste segundo momento:

Quadro 8 — Nomeação das interlocutoras e interlocutores (conversas finais)

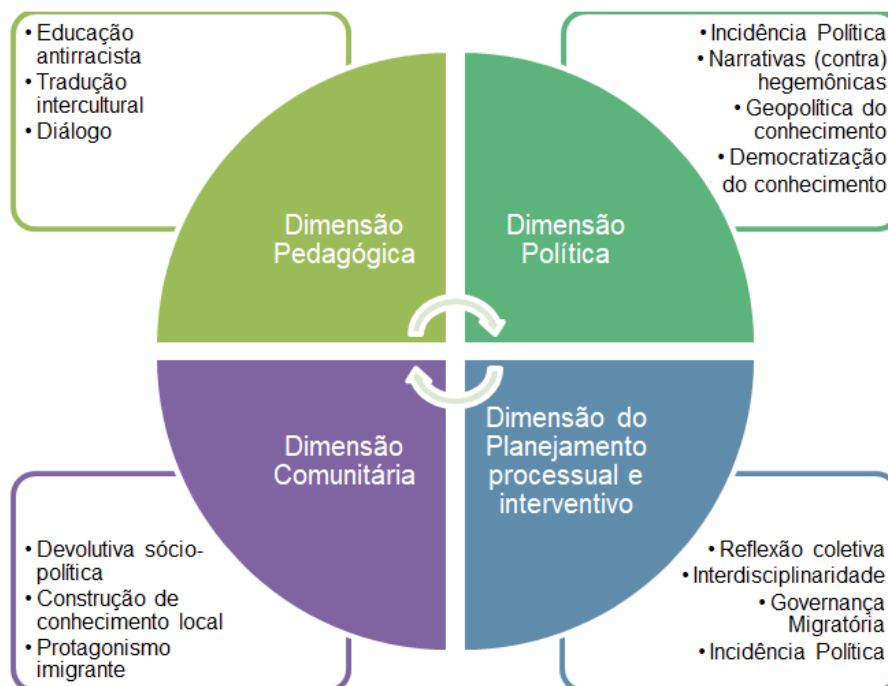
Designação	Curso/ Área de Atuação	Vínculo com o Núcleo	Tempo de atuação no Núcleo	CH aproximada
Graduanda 1 ⁹⁵	Relações Internacionais	GRIGs, GT Saúde (Anfòm), GT Educação e COMIRAT-POA	Desde 2018	4 horas semanais
Graduanda 5	Saúde Coletiva	CSVM	Desde 2021	16 horas semanais
Mestranda 1	Sociologia	GT Saúde (Anfòm), GT Biblioteca Comunitária, AINTESO.	Desde 2020	9 horas semanais
Mestranda 2	Arquitetura/ Urbanismo e Psicologia Social e Institucional	KOMBIT	Desde 2020	8 horas semanais
Doutorando	Estudos Estratégicos Internacionais	FARO, GRIGs	Desde 2018	2 horas semanais
Professora	Relações Internacionais	Coordenadora	Desde 2020	16 horas semanais
Professor	Economia e Relações Internacionais	Coordenador	Desde 2018	4 horas semanais

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A transcrição deste material e as posteriores codificações inicial e focalizada levaram às seguintes categorias: Interdisciplinaridade; tradução intercultural; diálogo; educação anti(xeno)racista; popularização/democratização do conhecimento; geopolítica do conhecimento; narrativas (contra)hegemônicas; construção de conhecimento local; protagonismo imigrante; incidência política; devolutiva sócio-política; reflexão coletiva; política migratória; governança migratória. Essas categorias, discutidas ao longo do trabalho, foram organizadas em interface com quatro dimensões que se inter-relacionam e que identifiquei presentes nas experiências do NEPEMIGRA, compondo teoria fundamentada desenvolvida em torno da formação da cidadania em perspectiva global. Apresento, na Figura 12, uma representação gráfica das categorias e dimensões:

⁹⁵ Participou das Conversas iniciais e finais.

Figura 18 — Categorias e dimensões emergentes



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como essas categorias transformam-se em códigos teóricos? Se me pergunto, por exemplo, como o NEPEMIGRA se constitui enquanto espaço pedagógico, devo olhar para essas quatro dimensões e desenvolver, a partir das categorias presentes nelas, inferências que me levem a compreender, a partir dos dados, o que é um “espaço pedagógico”. Uma possível inferência seria: o NEPEMIGRA se constitui como espaço pedagógico na medida em que cria momentos de reflexão coletiva a partir das práticas produzidas por meio das ações de extensão, que resultam em produções científicas com vistas à popularização e qualificação da pesquisa em torno da temática, bem como a promoção e qualificação do debate público acerca da efetivação de políticas públicas que garantam às populações em deslocamento “viver bem”. É preciso, então, explicitar os indícios que subsidiaram essa inferência e produzir uma reflexão teórica a partir deles. Uma reflexão que permita compreender quais são esses momentos de reflexão coletiva, o que é “viver bem” e como é possível articular teoricamente estes conceitos com as dimensões às quais as categorias estão relacionadas.

É a soma de inferências abduativas que gera a teoria fundamentada. E como definir quais os pressupostos teóricos que subsidiam a reflexão? Novamente recorri a Freire para responder a essa questão. À minha interpretação, o processo de TFD

se assemelha ao exercício da investigação temática⁹⁶: delimita-se a “área” de pesquisa por meio de fontes secundárias; inicia-se um primeiro contato com os sujeitos, por meio de conversas informais para explicar as intenções do trabalho e compreender as expectativas; inicia-se um diálogo com todos e define-se quem irá participar da pesquisa; é feita uma investigação “ao redor da área”, ou seja, em torno do universo no qual é realizado o trabalho, “sempre autenticamente, nunca forçosamente, como observadores simpáticos” (FREIRE, 2017, p. 144); tem início a investigação temática. Na medida em que adentram na temática, é feito, por parte dos pesquisadores, um “esforço de cisão”⁹⁷, que é a codificação, para a “análise das dimensões parciais que os vão impactando”. É por meio da decodificação que é feita a interpretação crítica dessas partes oriundas deste esforço. Como seria possível, por meio da Teoria Fundamentada nos Dados, fazer o exercício de decodificação, que depende da interpretação dos sujeitos sobre os códigos? Partindo das interpretações teóricas e reflexões críticas que o próprio Núcleo produz. Ou seja, compreendendo o NEPEMIGRA como produtor de teorias, não apenas de dados.

As articulações teóricas foram estabelecidas a partir das produções individuais e coletivas do Núcleo (publicações, edições da Revista Limiares, trabalhos de conclusão, etc.) e também das referências teórico-conceituais que ficaram explícitas ao longo dos diálogos. Ao longo da tese esse exercício de articulação é posto em prática de forma a, por meio das intersecções entre as dimensões pedagógica, política, comunitária e do planejamento processual e interventivo responder aos objetivos desta pesquisa.

Para finalizar o capítulo, apresento uma síntese dos desdobramentos teórico-metodológicos da pesquisa. No Quadro 9 estão reunidos os objetivos (geral e específicos), o problema de pesquisa, os eixos de pesquisa e a correlação entre as dimensões e as categorias analíticas (códigos focais) desenvolvidas ao longo da tese.

⁹⁶ Processo a partir do qual são construídos os temas geradores. A descrição desse processo encontra-se no terceiro capítulo do livro “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 2017, p. 143-145).

⁹⁷ “Em suas visitas os investigadores vão fixando sua ‘mirada’ crítica na área em estudo, como se ela fosse, para eles, uma espécie de enorme e *sui generis* ‘codificação’ ao vivo, que os desafia. Por isto mesmo, visualizando a área como totalidade, tentarão, visita após visita, realizar a ‘cisão’ desta, na análise das dimensões parciais que os vão impactando. Neste esforço de ‘cisão’ com que, mais adiante, voltarão a adentrar-se na totalidade, vão ampliando sua compreensão dela, na interação de suas partes.” (FREIRE, 2017, p. 145).

Quadro 9 — Síntese dos objetivos e categorias da pesquisa

Problema de pesquisa	
Qual a contribuição do NEPEMIGRA para a formação da cidadania em perspectiva global?	
Objetivo Geral	
Analisar a experiência do NEPEMIGRA a partir das relações entre ensino, pesquisa e extensão para a formação da cidadania em perspectiva global.	
Desdobramento do Objetivo Geral em Objetivos Específicos	
1) Identificar as dimensões de ensino, pesquisa e extensão para a formação da cidadania em perspectiva global;	2) Caracterizar o NEPEMIGRA como espaço pedagógico a partir das metodologias utilizadas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão;
3) Compreender e evidenciar os espaços de mediação pedagógica existentes no NEPEMIGRA;	4) Contribuir com os processos de autoavaliação e autorreflexão do NEPEMIGRA.
Eixos analíticos transversais: mediações pedagógicas e (de)colonialidade	
DIMENSÕES	CATEGORIAS
Dimensão Pedagógica	Educação anti(xeno)racista Tradução Intercultural Diálogo
Dimensão do planejamento processual e interventivo	Reflexão Coletiva Interdisciplinaridade Governança Migratória Incidência Política
Dimensão política	Incidência Política Narrativas (contra)hegemônicas Geopolítica do Conhecimento Democratização do Conhecimento
Dimensão comunitária	Devolutiva sócio-política Construção de conhecimento local Protagonismo imigrante

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

4 “CUIDADO EPISTEMOLÓGICO” E O PAPEL FORMATIVO DA PESQUISA E DA EXTENSÃO: O QUE HÁ DE PEDAGÓGICO NO NEPEMIGRA?

Estar no NEPEMIGRA foi bom para eu acumular conhecimento, conhecimento que antes não tinha. É uma abertura de uma cena que não tinha contato. É isso, aprendi bastante coisa através das exposições dos temas desenvolvidos, eu estava vivendo na sociedade, eu via e aprendia todos os dias, mas quando um pesquisador vem com um tema desenvolvido dentro da sociedade, que teve contato com pessoas diferentes de mim, eu vinha a saber mais. [...] a troca, cada um, cada grupo se beneficia da cultura um do outro. Tem uma troca de conhecimentos, a gente aprende com os brasileiros e nós ensinamos coisas novas também, e aí a gente vai praticar algumas coisas que aprendemos com os nossos jovens, aplicando nas comunidades em que nós passamos diariamente visitando as famílias. A gente vai se ajudando a ter mais alma para ajudar a nós mesmos e ajudar também os brasileiros. A gente vem tendo outro comportamento que antes não tinha. (MESTANDA 1).

Ao longo do segundo capítulo, onde busquei identificar como, a partir das experiências e dos saberes do NEPEMIGRA, o “tripé” universitário contribui para a formação da cidadania em perspectiva global, as dimensões da extensão e da pesquisa – eixos estruturantes do Núcleo – ganharam maior relevância, o que não significa que o ensino não perpassasse pelas experiências e práticas desta constelação. A ideia de extensão apresentada, a noção de que ela se estrutura como o “coração da universidade” e se manifesta como “comunicação” traz em si a percepção de que o ensino é um eixo transversal que se materializa tanto pelas atividades formativas realizadas pelo NEPEMIGRA, quanto pelo trabalho pedagógico desenvolvido “casa adentro” e “casa fora” nas diversas práticas perpassadas pelas indissociabilidades já descritas.

Encerrei as discussões acerca da “universidade na sociedade” apresentando dois conceitos que gostaria de retomar para iniciar as reflexões em torno dos espaços de mediação pedagógica que se constituem a partir das metodologias desenvolvidas nas práticas e experiências no NEPEMIGRA: a “pluriversalidade da educação” e a “reconquista da legitimidade¹”. Esses dois conceitos têm em comum uma perspectiva contra-hegemônica que viabiliza a compreensão de como o

¹ Conforme Boaventura de Sousa Santos e Naomar de Almeida Filho (2008), a reforma da universidade passa, diretamente, pela reconquista da legitimidade. Esse processo se alicerça em cinco áreas de domínio inter-relacionadas: acesso; extensão; pesquisa-ação; ecologia de saberes; universidade e escola pública.

“cuidado epistemológico” e a “vigilância” estão presentes nos horizontes metodológicos e político-existenciais do Núcleo. Esse cuidado, diz o professor com quem conversei, significa “[...] uma outra questão epistemológica, que é a questão da voz dos imigrantes, dos refugiados, das pessoas, [...] é a questão do cuidado epistemológico de escutar as pessoas, perguntar o que elas querem [...]”, ou seja, é o que a professora Pâmela Marques (2017, p. 41) chama de “postura epistêmico-metodológica” para uma pesquisa (e uma ação) cuidadosa, “[...]aquela que não se furta do enfrentamento ético desse processo, suspeitando tanto do racionalismo dogmático quanto de um relativismo por vezes ingênuo”.

Esse enfrentamento ético e essa suspeição não são tarefas fáceis e requerem um exercício rigoroso e constante de vigilância. Não uma “vigilância” atrelada à ideia foucaultiana de um “poder disciplinar”, mas atrelada à necessidade de sermos vigilantes sobre nós mesmos, sobre nossas práticas para que evitemos, como disse Freire (1996), simplismos, facilidades e incoerências grosseiras; vigilância para não reproduzir práticas colonialistas e para que

[...] a gente admita - e esse passo é fundamental, sem ele nada acontece - que a gente não é esse cidadão benevolente, bem intencionado, que está ali para mediar, para ajudar, né, a gente é constituído por uma lógica violenta e a gente não se dá conta. Então, admitir o lugar de quem tem um colonizador em si, subjetivo, ali à espreita, é muito difícil, é doloroso, mas é fundamental. Vale a vida fazer isso, vale a vida. (PROFESSORA).

E esse é um processo pedagógico permanente. Ensinar sobre “cuidado epistemológico” e “vigilância” e exercitar esses dois conceitos é um movimento que insere o Núcleo “em um projeto de descolonização acadêmica que pressupõe admitir a diversidade de experiências levadas a cabo no mundo” (MARQUES, 2017, p.43). É a essa diversidade de experiências que a noção de “pluriversalidade da educação” (NOGUEIRA, 2012) se refere. Por isso que o segundo capítulo encerra anunciando o Núcleo enquanto espaço que se produz pluriversal com intensionalidade pedagógica. A noção de pluriverso carrega em si a ideia do “mundo onde cabem todos os mundos” e ocupa lugar de relevância nas discussões em torno da (de)colonialidade. Autores como Boaventura Sousa Santos (2010) e Walter D. Mignolo (2010), por exemplo, referem-se ao termo como parte da gramática (de)colonial e que representa o elo comum entre as histórias e os mundos – e o que cada história local tem em comum com as outras, diz Mignolo (2010), é o fato de

todas terem que enfrentar o mundo moderno/colonial. Enfrentamento esse que não se dá por meio da divisão dos elementos, mas ao “compreendê-los de modo articulado, policêntrico, dentro de um polidiálogo, uma efetiva pluriversalidade” (NOGUEIRA, 2012, p. 69). É um lugar, portanto, de tradução intercultural.

O Boaventura de Sousa Santos desenvolve esta categoria. Do jeito que ele desenvolve eu acho que está perfeito, porque está junto com a Ecologia de Saberes. O que é que é tradução intercultural? É uma transcrição, é a possibilidade de colocar em contato não só percepções diferentes, mas modos diferentes de estar no mundo. E essa ideia de tradução intercultural, ela vem como? Não como possibilidade de a gente entender exatamente o que o outro disse, não tem a ver com isso. Tem a ver com admitir que tem alguma coisa que a gente nunca vai entender e tem coisas ali que nunca vão estar disponíveis pra gente, porque elas são derivadas da experiência daquele corpo no mundo, dos trajetos que ele fez. Então, entender a tradução intercultural como um espaço que aceita os seus limites, acho que aí é onde ela se diferencia de outros modos de dizer a tradução, sabe?! Ela não é literal, ela nunca vai ser completa, e ela aceita e respeita que o limite sempre vai existir. Então, é um lugar de aceitação dos seus limites, mas, ainda assim, de um desejo de comunicação. Acho que esse lugar do desejo de se comunicar, do desejo de estar junto, de se encontrar e de promover a aliança é algo muito importante, que responde um pouco a tua pergunta. Tu me perguntas se o NEPEMIGRA é este lugar, ele deseja ser, sim. Ele deseja esse encontro, ele deseja e ele cria possibilidades inúmeras de que esses encontros aconteçam, de que essas traduções se elaborem. É um lugar que faz isso perfeitamente? Não, acho que não. E nenhum lugar vai fazer isso perfeitamente. E eu acho que o grande salto é a gente entender as nossas limitações. (PROFESSORA).

Chegamos, assim, a outro princípio metodológico desenvolvido pelo Núcleo que ajuda a compô-lo como espaço de mediação pedagógica. Partindo do lugar teórico-epistemológico assumido pela professora coordenadora, inicio por Boaventura de Sousa Santos a busca por elementos para compreender essa tradução intercultural, que é

O procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea. As experiências do mundo são vistas em momentos diferentes do trabalho de tradução como totalidades ou partes. Por exemplo, ver o subalterno tanto dentro como fora da relação de subalternidade (SANTOS, 2002).

“Escuta” e “cuidado” são algumas das estratégias adotadas pelo Núcleo para criar inteligibilidades recíprocas, traduções, por meio de um trabalho interdisciplinar, interinstitucional e indissociável que é “[...] decisivo para definir, em concreto, em cada momento e contexto histórico, quais as constelações de práticas com maior potencial contra-hegemônico” (SANTOS, 2002). Essas constelações de práticas, os projetos e grupos de trabalho desenvolvidos pelo NEPEMIGRA se estruturam nos “is”² e assumem, enquanto espaços de mediação pedagógica, um duplo papel: reconquistar a legitimidade da universidade e produzir condições para o “viver bem” dessas vidas em fluxo que perpassam e são perpassadas pelo Núcleo.

Retomando o argumento que encerra o segundo capítulo, a reconquista da legitimidade se encontra diretamente relacionada com o movimento de Córdoba e com a compreensão da extensão enquanto “coração da universidade”. Mas por que voltar à Córdoba e às argumentações já apresentadas? Por duas razões. A primeira delas é que, embora a organização da tese implique em dividir os textos em capítulos e eu tenha optado por responder objetivos específicos em capítulos específicos, a lógica abduativa funciona em um vai-e-vem, um movimento cíclico e interconectado. A caracterização do NEPEMIGRA como espaço pedagógico por meio das metodologias desenvolvidas e a compreensão dos espaços de mediação pedagógica ali presentes perpassa pelo Manifesto e pela compreensão de extensão como comunicação porque essas são percepções do Núcleo, dos sujeitos com quem conversei, a cerca dos horizontes epistemológicos e metodológicos que os movem. Ou seja, a primeira razão para voltar à “Universidade na sociedade”, é porque para desenvolver uma teoria fundamentada que me permita compreender o que há de pedagógico no Núcleo a partir de suas metodologias eu preciso partir de suas epistemologias.

A outra razão é que no segundo capítulo eu identifiquei indícios de como as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão podem contribuir para a formação da cidadania em perspectiva global – os “is”. Estes “is” são como estrelas que, na medida em que vão sendo conectadas indicam um caminho. Neste caminho reside o percurso metodológico desenvolvido pelo NEPEMIGRA e para visualizá-lo é preciso, além de identificar as estrelas, ir conectando-as. Mais do que apontar para o Sul,

² Interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, impacto na formação do estudante, impacto e transformação social e interculturalidade, interinstitucionalidade e internacionalização.

Córdoba e o “coração da universidade” conectam os saberes e as práticas que “brotam” das experiências produzidas no Núcleo com a “Ecologia dos Saberes” mencionada pela professora. Levando-me, assim, a outros dois “is”: a igualdade epistêmica e o interconhecimento.

A ecologia de saberes são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo. Implica uma vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes. (SANTOS, 2008, p. 70).

Que práticas são essas? O que há de pedagógico nelas? Nessas perguntas, reside o conceito de mediações pedagógicas. Mediação Pedagógica, diz Adriana Losso (2012, p. 87), não é qualquer prática ou atividade, é “uma práxis desenvolvida com finalidade – uma postura frente ao mundo”. Em sua tese, Losso desenvolve uma extensa reflexão, a partir de diferentes tradições filosóficas, para compreender os sentidos da “mediação” em interface com a educação. Perpassando por autores como Hegel, Marx, Luckács, Vygotsky, Bakhtin e Freire, Adriana Losso define o campo das mediações pedagógicas como um

[...] campo que se caracteriza pela capacidade de aprimoramento da inter-relação professor(a) e aluno(a). Através de seus encaminhamentos, o(a) professor(a) por ir sinalizando e orientando a atenção dos(as) alunos(as) para as variadas dimensões dos seus objetos de estudo, os quais, em sua elaboração inicial (conceitos espontâneos), eles revelam não considerar. Pela linguagem – essa grande mediadora, o(a) professor(a) vai potencializando as operações mentais dos(as) alunos(as) que vão se organizando e assim descentralizando o seu papel no grupo. E isso se dá pelo movimento intermitente na elaboração das interlocuções, entremeadas na teia das mediações que ocorrem nessa relação. Elucidando, sobretudo, novos campos conceituais a partir do aperfeiçoamento de intervenções pedagógicas que enriquecem a atuação no espaço pedagógico. As marcas desse movimento imanente ficam expressas quando os(as) alunos(as) ascendem às expressões elaboradas, sistemáticas dos conhecimentos produzidos neles, seja nas suas produções, seja nas suas intervenções. (LOSSO, 2012, p.108)

A linguagem se traduz, então, como diálogo – categoria central para a compreensão do conceito de mediação pedagógica. Diálogo que se estabelece em diferentes campos, com diferentes sujeitos, não se limitando à relação professor(a)-

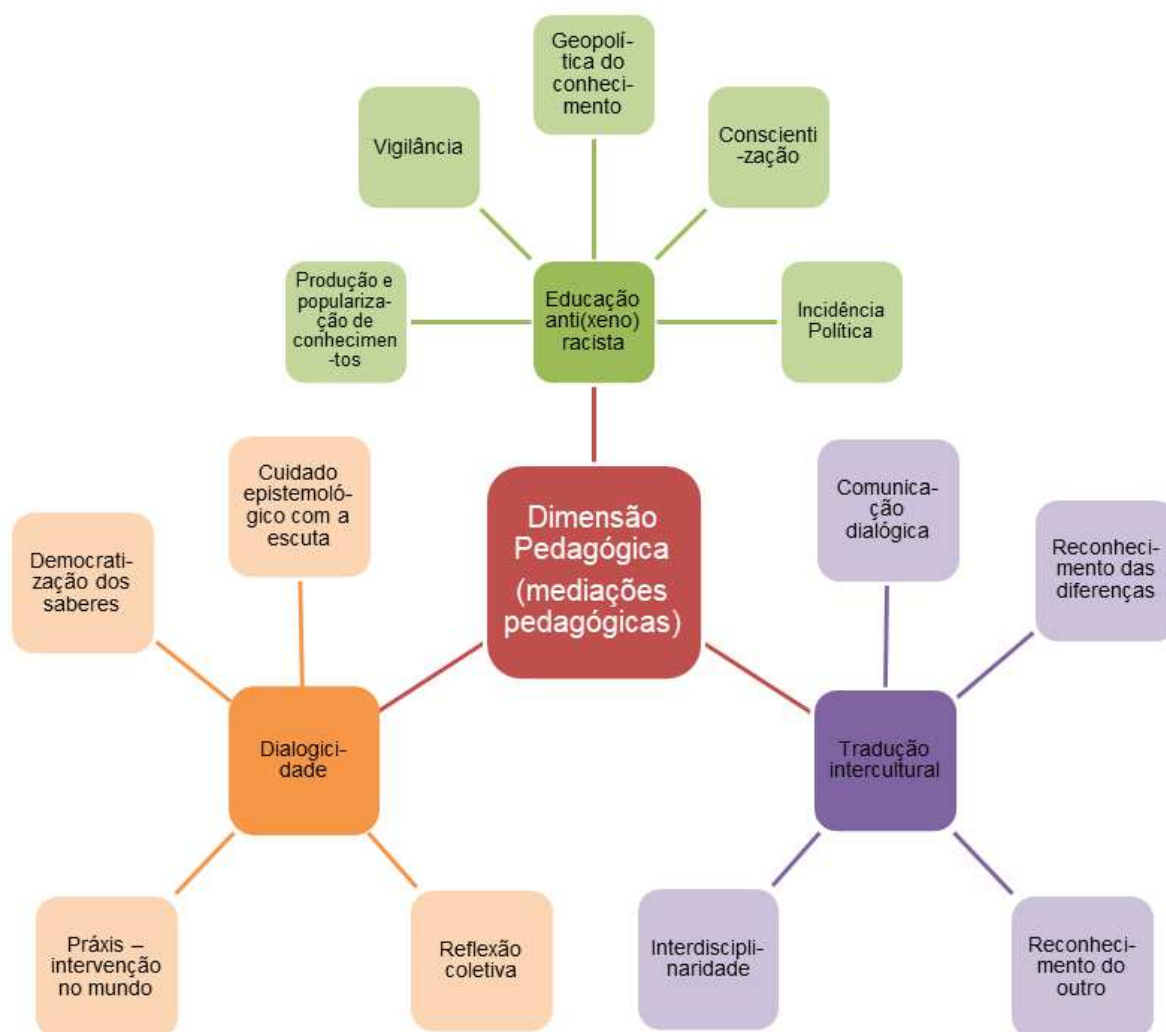
aluno(a) – objeto de Losso em seu trabalho. A mediação pedagógica, assim, se caracteriza como uma “dinâmica dialógica”, cuja “intencionalidade está explícita por um planejamento prévio para estimular processos reflexivos, com momentos de formação” (STRECK; ADAMS, 2017, p. 41). Uma dinâmica presente na pesquisa e na extensão enquanto espaços onde se ensina a “pronunciar o mundo” e “dizer a sua palavra”. O professor Danilo Streck (2005), ao discorrer sobre o lugar (ou os lugares) da pesquisa enquanto mediação pedagógica, apresenta algumas notas que orientam essa dinâmica dialógica intencional: a) investigação e formação estão inseridas no mesmo processo de produção de conhecimento; b) pesquisa requer compromissos éticos e políticos; c) pesquisa é interação múltipla de sujeitos; d) pesquisa é uma ação pública para a constituição do público; e) o método é parte do movimento de pesquisa. Nesse sentido, a investigação se move em direção a um “saber plural”, a partir do qual “aprendemos, sobretudo, que a produção de conhecimento não é privilégio da pesquisa institucionalizada e como os pesquisadores são desafiados a repensar o seu lugar nesta teia em que se dá o conhecer” (STRECK, 2005, p. 28).

Compreendo que as experiências e os saberes produzidos pelo NEPEMIGRA, são produzidos neste campo das mediações pedagógicas e buscam a construção de um saber plural por meio do aprimoramento da inter-relação entre pesquisa e extensão. Silviano Santiago (2000) chamaria essa inter-relação de “entre-lugar”; Boaventura de Sousa Santos (2002) utilizaria a expressão “zona de contato”; Walter Mignolo (2010) optaria pelo “pensamento fronteiro”; o professor Danilo Streck (2012) mencionaria “atravessamento ou apagamento de fronteiras”. O que todas essas expressões têm em comum e me parece fundamental para compreender e evidenciar os espaços de mediação pedagógica existentes no Núcleo é a noção de que as experiências e os saberes ali produzidos se desenvolvem nas relações entre particular e universal, com a consciência da necessidade de legitimar formas outras de produzir conhecimento, de ensinar e aprender por meio da organização e sistematização das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Como se estabelecem essas relações e a partir de quais temas elas se estruturam? A codificação das conversas e documentos analisados permitiu estruturar a dimensão pedagógica em torno de três categorias transversais às discussões do Núcleo: a educação anti(xeno)racista (que está diretamente

relacionada com o combate à xenofobia, ao machismo e às demais formas de opressão), a tradução intercultural e a dialogicidade. A emergência destas categorias se deu, prioritariamente, a partir da análise dos GTs KOMBIT, ANFÒN e Biblioteca Comunitária e dos Seminários Estaduais. Na imagem apresentada a seguir encontram-se os códigos focais e seus desdobramentos, que serão analisados ao longo deste capítulo.

Figura 19 — Códigos focais articulados em torno da Dimensão Pedagógica



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

4.1 Interculturalidade crítica: traduções dialógicas e mediações pedagógicas

Um conceito capaz de sintetizar os códigos retratados na Figura 13 é o de “interculturalidade crítica”, cunhado por Catherine Walsh. Partindo das discussões produzidas pelo coletivo Modernidad/Colonialdiad, a autora põe no centro das

questões de “tradução”, do diálogo entre culturas, histórias, saberes e experiências, as opressões (re)produzidas a partir das colonialidades do poder, do saber, do ser e da natureza. A interculturalidade vem se desenhando, como já afirmei, como um “tema da moda” (WALSH, 2012) que, junto com a internacionalização, ocupa um espaço de disputa semântica. “Inter”, “multi”, “pluri” e “trans” são alguns prefixos que qualificam essa lógica do reconhecimento e da tolerância da diversidade cultural de um mundo globalizado, sem, como aponta Catherine Walsh (2012) promover uma reflexão crítica, política, construtiva e/ou transformadora sobre a realidade.

A autora adverte quanto à necessidade de cuidado no uso destes prefixos, pois a noção de diversidade cultural e a forma como ela se materializa é radicalmente distinta no Norte e no Sul global. Certamente, diz Walsh (2012, p. 62³), falar de interculturalidade no contexto europeu e latino-americano são coisas distintas, pois é aqui, no Sul, que as aspirações de dominação do mundo, de imposição cultural e de surgimento de um mercado mundial ganharam forma e significado. Com a colonização e a colonialidade, novas identidades culturais se constituíram marcadas pela diferença colonial que se fundamentava na hierarquização racial. Isso significa que dentro da estrutura de poder colonial (QUIJANO, 2005) a diferença étnico-racial-cultural é parte fundante da lógica de dominação. Daí a importância de situar epistemologicamente a interculturalidade, adjetivando-a como “crítica”. Partindo desta perspectiva, o foco da discussão não é a diversidade ou a diferença em si, mas a estrutura racial-colonial hierarquizada, cuja superação exige um compromisso político-pedagógico de transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e de construção de condições múltiplas de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver no mundo (WALSH, 2009). A interculturalidade crítica é uma ferramenta para a viabilização deste compromisso.

A interculturalidade crítica – como prática política – desenha outro caminho muito distinto do que traça a interculturalidade funcional. Mas tal caminho não se limita às esferas políticas, sociais e culturais; também se cruza com

³ “Ciertamente a hablar de la interculturalidad en el contexto europeo no es lo mismo que pensarla aquí en América del Sur, el lugar donde la aspiración de la dominación del mundo, la emergencia del mercado mundial y la imposición de la modernidad y su otra cara que es la colonialidad tomaron forma, práctica y sentido. Entender la diferencia étnico-racial-cultural como parte céntrica – y como construcción – de esta aspiración, emergencia e imposición, es llevar a la discusión sobre la interculturalidad a terrenos que, por necesidad, la entreteje con asuntos de lucha, poder y (de)colonialidad. Mis reflexiones aquí están con relación a este lugar, es decir con la historia-memoria, experiencia y realidad pasado y presente de América del Sur; dejo abierta la posibilidad que también podrían servir para críticamente pensar la interculturalidad y su relación con la (de)colonialidad en otros contextos, incluyendo el europeo”. (WALSH, 2012, p. 62).

as do saber e do ser. Ou seja, se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, e adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação. (WALSH, 2009, p. 23).

Não se trata, assim, de estabelecer simples relações entre a universidade e as vidas em fluxo que perpassam e são perpassadas pelo Núcleo. Não se trata de incorporar esses corpos e essas experiências à lógica institucional e “universal”, ao espaço do “conhecimento tradicional”. Trata-se de transformar as estruturas e criar espaços “outros” de educação e resistência. Exemplo disso são os saberes e experiências que nasceram da idealização e viabilização da Biblioteca Comunitária René Depestre. Ao abordar a vida e obra do intelectual haitiano que dá nome à biblioteca, Thiago Oliveira (2016) fala em “poéticas de resistência”, uma expressão que pego emprestada para tratar desta experiência de construir espaços de tradução/educação protagonizada pela AINTESO em parceria com o NEPEMIGRA.

Poética de resistência que se materializa pela própria escolha do patrono. Depestre representa as raízes e as andarilhagens do povo haitiano e evidencia em sua vida e obra as feridas da colonialidade e do racismo que viveu dentro e fora de seu país. Ele foi um dos muitos intelectuais latino-americanos e caribenhos perseguido e obrigado a deixar seu lar. Em suas poéticas de resistência representa um papel duplamente simbólico como patrono da Biblioteca, pela sua trajetória intelectual – que o aproximou de autores como de Aimé Césaire nos debates acerca do Panafricanismo e da Négritude, representando a tradição crítica do pensamento haitiano e seguindo os horizontes teórico-epistemológicos traçados por nomes como Joseph Antenor Firmin, Louis-Joseph Janvier e Hannibal Price; e por sua trajetória diaspórica – que promoveu uma dimensão intercultural indispensável para o desenvolvimento de seu pensamento ético, político e estético, aproximando-o do Brasil. Depestre

[...] foi amigo muito próximo de Jorge Amado e Zélia Gatai, que estiveram diretamente envolvidos não apenas na tradução e divulgação de suas obras em língua portuguesa, mas no acolhimento de Depestre em momentos em que sua vocação de livre pensador converteu-o em alvo de perseguição política por distintos regimes autoritários. Ao nomeá-lo como patrono dessa Biblioteca Comunitária, honra-se justamente os laços que soube tecer com o Brasil de amizade, alegria, admiração e luta compartilhada contra o racismo, a injustiça e as desigualdades aviltantes. (NEPEMIGRA, 2022).

A escolha por René Depestre simboliza a poética de resistência que a biblioteca representa enquanto espaço de diáspora, de encontros e traduções. Uma poética que se traduz na partilha de saberes e da cultura sobre um país desconhecido pela maioria dos brasileiros e de uma língua desconhecida pela maioria dos haitianos. Ela é um espaço de encontro de corpos e de ideias. A Biblioteca René Depestre é um exemplo material do conceito de tradução intercultural cunhado por Boaventura de Sousa Santos e um espaço fértil para “semear” e “dispersar”⁴ a Educação Intercultural. Como? Por meio de atividades que “não só tivessem por mote oferecer livros para essa comunidade de imigrantes que está fazendo seu letramento em português, que está acessando o idioma, mas também mostrar para a comunidade brasileira que o Haiti produz uma literatura sensacional, que é desconhecida pela maioria dos brasileiros”. E qual o papel do Núcleo nesse processo? Para além do apoio técnico oferecido pelos profissionais vinculados à biblioteconomia e do suporte na aquisição do acervo, o NEPEMIGRA, mais uma vez, assume papel de “caixa de ressonância”, de retaguarda nos processos protagonizados pela associação e de canal para a popularização da pauta.

Figura 20 – Constelações: Biblioteca Comunitária René Depestre



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

⁴ A palavra diáspora tem origem no grego *diasporien*, que significa semear, dispersar. Daí a escolha das palavras.

Enquanto atividade de extensão, a ação articulou os “is” da incidência política, fortemente marcada pelo potencial pedagógico de desconstruir narrativas racistas e reducionistas relacionadas ao Haiti e à cultura haitiana; da interdisciplinaridade e interprofissionalidade, pois contou com uma equipe composta por estudantes e profissionais da biblioteconomia e arquivologia, da sociologia, da pedagogia, do direito, das relações internacionais e da arquitetura e urbanismo; da interculturalidade, que, tendo por base a ecologia dos saberes poderia chamar aqui de “mediação-ação-intercultural”, isto é, o processo pedagógico advindo da relação entre pesquisa e extensão que forma “casa adentro” e casa afora”.

Na incidência política, a poética da resistência se materializa na construção de um espaço para educação e alfabetização de imigrantes que se constitui como biblioteca (instituição historicamente voltada à preservação e partilha das culturas), que leva o nome de um intelectual negro do Sul do mundo e que é coordenado por imigrantes negros e negras do Sul do mundo. Assim, esse “[...] não é um espaço de convivência qualquer, que surge por improvisação e logo pode desaparecer ou se evaporar. É uma convivência rara e, com certeza procurada por muitos; mas, ela se acha em um lugar e um momento bem precisos”. (BERNARD, 2021a). Surge da necessidade, percebida pela Associação da Integração Social, de criar um espaço de formação que não reproduza a cultura colonial e que seja um espaço de diásporas.

Joseph Handerson (2015, p. 52-53) explica que, enquanto conceito, a diáspora é uma “categoria organizadora do mundo, pois designa pessoas, qualifica objetos, dinheiro, casas e ações”. Diáspora representa, assim, a relação entre o Haiti e o mundo que compõe sentidos políticos, econômicos, morais e históricos. Entendo a Biblioteca René Depestre como um espaço de diáspora por ser um espaço produzido por haitianos fora do Haiti; um espaço de produção dialógica e cultural marcada pelo fluxo de diferentes experiências, saberes e histórias; um espaço por onde circulam corpos que se (trans)formam no movimento; um espaço de resistência e de reencontro.

Na interdisciplinaridade e interprofissionalidade, a poética da resistência se materializa pela formação dos discentes vinculados à pesquisa e à extensão. De acordo com uma extensionista,

A nossa formação fica muito mais completa, muito mais global, porque gente acaba tendo um olhar de vários lugares que a gente não teria dentro do nosso curso. Por exemplo, eu imagino que RI seja algo muito distante da arquitetura, por exemplo, então os olhares que as eles teriam sem ter esse contato com pessoas de outras áreas, seria muito diferente. Ser tão interdisciplinar faz com que a gente pense coisas que jamais pensaria, veja de um jeito completamente diferente [...]. E mais interdisciplinar pro curso, também, também, porque eu imagino que em direito, em arquitetura, biblioteconomia, as pessoas não discutam tanto isso nas aulas, não tenha disciplina pra isso. (GRADUANDA 3).

As experiências interdisciplinares e o fazer metodológico partem das problematizações apresentadas ao Núcleo, em um processo coletivo de formação. A organização pedagógico-investigativa se estruturou, no caso da Biblioteca René Depestre, a partir da realidade e das necessidades apresentadas pela Associação. Outros cursos e outros sujeitos passaram a integrar o GT, ampliando as redes tramadas pelo NEPEMIGRA dentro e fora da universidade e expandindo, assim, o braço da extensão e(m) imigração para outras áreas, como é o caso da bolsista de extensão Ana Paula Pinheiro. Graduanda em biblioteconomia, Ana Paula partilha no site do Núcleo os seus relatos de experiência junto à Biblioteca,

As tardes na Ainteso têm sido de aprendizado diário, costumo dizer a quem me pergunta sobre a experiência de trabalhar na ONG, que **todos os dias quando retorno pra casa, volto diferente, revestida por uma nova camada de saberes.** [...] Por esses dias, em uma tarde chuvosa, ela [Rebecca] me contou um pouco sobre a história de sua chegada aqui no Brasil, confesso que fiquei tão absorta na narração dela, que imaginei cena por cena, que sofri e por fim, quase a abracei e comecei a lhe pedir desculpas. Tanto pela situação, quanto pelas ações de outras pessoas que ela descreveu e que até agora, eu não consigo chamar de atitudes humanas. Nossa!! São tantas coisas ainda para aprender! Ouvir, compartilhar! **E digo, perde quem acha que o Haiti é apenas sofrimento, desigualdade, conflitos. Mal sabem que há muita riqueza cultural, intelectual e humana!** O raso das relações de ajuda e solidariedade que estamos acostumados a oferecer, não nos permite a descoberta desses valores tão preciosos nas pessoas. Às vezes é preciso também se doar.... Hoje, do lado dentro, enxergo a falta de políticas públicas no atendimento ao imigrante, a falta de acolhimento, o racismo escancarado (não só com o haitiano), o apagamento da cultura negra no país, o abismo social, a luta por um lugar na terra para viver dignamente, enfim, são muitos os anseios e batalhas diárias. Ainda tenho muito a agregar nas minhas camadas e acredito que meu ciclo de aprendizado está apenas começando, mas já mudei alguns conceitos e digo com certeza que expressões como haitianos, negros, humanidade, respeito, solidariedade, convivência, racismo, desigualdade, todas mudaram seu significado para mim. (PINHEIRO, 2020. Grifos da autora).

A extensão na biblioteca tem sido marcada, assim, pela mediação-ação-intercultural. Mediação porque se constitui na escuta que se assume epistemologicamente curiosa, que parte da “preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade” (FREIRE, 1996, p. 116); ação porque é projeto político de intervenção na realidade social; intercultural porque reconhece o lugar da colonialidade e contesta sua estrutura racial de poder, privilegiando saberes outros, intelectuais outros, leituras outras.

Porque aí, no GT da Biblioteca, por exemplo, a gente promoveu várias lives de lançamento de livros da Rebecca, do Chidelson. No 1º seminário Regional de Imigração, que a gente organizou junto com o COMIRAT no ano passado, a gente também fez uma live de lançamento do Mike Lorry, com um livro de poesia. A gente estava lendo o trabalho do Joseph, quase sempre eu faço a seleção de autores do Sul do mundo para gente ler. Então esses atores estão muito ali não só como presença, como membros de projetos, como coordenadores de projetos, mas também como fonte. (PROFESSORA).

Os sentidos desse processo de mediação-ação-intercultural exercitados pelo Núcleo são orientados pelo diálogo enquanto força motriz do pensar crítico-problematizador que se estabelece na relação entre a universidade na sociedade (pesquisa, ensino e extensão) e as fontes, os teóricos das próprias experiências. Orientam-se, portanto, na indissociabilidade entre a prática pedagógica dialógica e a tradução intercultural casa adentro e casa fora. O que isso significa? Significa que, como parte do “que-fazer dialógico” do Núcleo, a tradução intercultural, para além de criar a inteligibilidade recíproca e a justiça cognitiva das quais fala Santos (2002), busca colocar os saberes e as experiências das “vidas em fluxo” como fontes, como intelectuais que embasam os saberes e as experiências produzidos no NEPEMIGRA, na mesma medida em que coloca os discentes que fazem pesquisa e extensão como intelectuais de suas experiências. Esse é o movimento formativo, que o caracteriza, portanto, “como campo potencial do diálogo em amplo aspecto, em diversos conceitos, conhecimentos e linguagens” (LOSSO, 2012, p.118).

Principalmente o entendimento que a gente tem na academia, nos processos de formação “formal”, brancos, coloniais, de que a teoria e a produção de conhecimento vêm unicamente de uma fonte ali validada, específica, e isso foi uma coisa que o NEPEMIGRA me deslocou. O KOMBIT, esse contato com imigrantes, entender que a produção de conhecimento ela vem de diversos espaços e essa produção de

conhecimento desloca nossa forma de olhar para muitas questões, assim, desde processos de pesquisa até processo de projeto, de execução de obra, de tudo assim; porque o nosso entendimento é um entendimento muito embranquecido e muito hegemônico, então estar em contato com povos, corpos outros faz a gente deslocar também esse o lugar de produção de conhecimento. (MESTRANDA 2).

O “deslocamento” é um conceito chave para que o Núcleo desenvolva atividades com “potencial dialógico em amplo aspecto”. Um deslocamento epistemológico constante, marcado por tensões interculturais que reforçam a necessidade da vigilância. Por que e como deslocar o lugar da produção de conhecimento? Porque

a gente vai querendo ter acesso a outros modos de conversar, de produzir consenso, de se acertar, de resolver questões, tensões interculturais que surgem - e é normal que surja, eu sempre digo que se não surge é porque o contato intercultural está docilizado, né, está docilizado, está capturado. Tem que surgir e é justamente nessas tensões interculturais que a gente aprende. (PROFESSORA)

Dois exemplos que permitem ilustrar como esse deslocamento com potencial dialógico em amplo aspecto se concretiza são o trabalho de tradução do Anfôm e as discussões em torno processo da escolha do nome GT KOMBIT. A mestranda com quem conversei explica como as discussões em torno dos conceitos de “mobilidade”, “direito à cidade” e “moradia” perpassam as práticas e os saberes produzidos no KOMBIT desde seus primeiros encontros, onde o coletivo se reunia para discutir “como é que a gente pensa território? Como é que a gente pensa deslocamento? O que é que é esse território da branquitude que a gente tá produzindo aqui?” (MESTRANDA 2). Nestes encontros discutiu-se sobre mobilidade urbana, sobre segregação, a compreensão acerca dos sentidos de território e diversas outras questões com o intuito de definir se o subtítulo do KOMBIT seria “mutirão por moradia” ou “luta por acesso à cidade”. Em uma destas discussões,

[...] os professores, os especialistas - não só os professores, mas os especialistas da área - vão dizendo “ah não, é direito à cidade” e vão apresentando seus motivos, a literatura avançada nessa área vem mostrando que o direito à cidade é mais denso, abrange mais coisas, é por aí... E a Rebecca se levanta diz: “não, é direito à moradia. É direito à moradia porque a primeira coisa é o teto. A primeira coisa é o teto, porque se eu tiver que passar fome eu vou passar na minha casa, sem ninguém olhando para mim”. E aí ela revira tudo o que a gente pensa sobre

Assistência Social, porque tudo que a gente pensava é “ai, primeiro vamos lá dar comida pra essas pessoas, é o que elas mais estão precisando” e Rebecca diz que não, que o que mais estão precisando é da proteção da dignidade. Então é a casa, para que se ela passar fome, ninguém veja. Olha que coisa incrível, que reposicionamento impressionante que ela faz. Ela está dizendo, ela está se colocando em um lugar altivo, de dignidade, de respeito. “Me respeitem, não façam de mim esse corpo entregue à ajuda de vocês, eu não sou isso”. E aí, pronto, fica “direito à moradia”. O KOMBIT vira “mutirão por moradia”. Mas o que eu queria te mostrar é isso, assim, é o lugar desses embates. (PROFESSORA)

E o que esses embates, esses deslocamentos representam? De que forma eles contribuem para a formação dos discentes ali presentes? Após a emergência destes tensionamentos nas conversas, fiz estas perguntas para uma aluna de graduação, que, após uma significativa pausa para pensar e alguns suspiros disse:

... deixa eu ver como eu vou colocar em palavras... sabe assim quando tu acha que sabe tudo? Porque eu entrei pelo GRIGS, que é a parte de pesquisa, então a gente vai estudando, vai lendo... E quando eu acho que eu sei alguma coisa eu percebo... Eu acho que ali a gente está em constante aprendizado. Não é que eu ache que eu não sei, mas ali a gente vê que ainda tem muita coisa pra aprender em diferentes perspectivas, muito mais do que nas leituras, principalmente nos GTs, quando a gente escuta as pessoas. Até quando a gente acha que está no caminho certo tem uma pessoa que fala “não é bem assim” ou “a gente pode pensar de outra forma”. Então a gente pode sempre aprender. Tipo, constantemente a gente é corrigido [...] E aí eu vejo como que tem algumas coisas assim que são tão enraizadas, e no NEPEMIGRA eu vejo isso se desconstruir bastante. É um espaço muito plural, muito aberto (GRADUANDA 1).

Em geral, o que aprendi com essas experiências e saberes abordados nas conversas é que o potencial dialógico da pesquisa e da extensão se traduz no movimento de ouvir e aprender com as “fontes” antes de ensinar e colocar esses saberes em diálogo com as “teorias consolidadas”. São muitas as aproximações possíveis entre essas reflexões de discentes e docentes e as ideias de Freire. Ao afirmar que ensinar exige disponibilidade ao diálogo, por exemplo, Freire (1996, p. 152) enfatiza que “é na minha *disponibilidade* à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade”, ou seja, as seguranças, as certezas que “os professores, especialistas” tem – seguranças genuínas, muitas vezes produzidas por meio de processos de reflexão coletiva – se fundamentam na

abertura, na disponibilidade de dialogar com os tensionamentos; a disponibilidade de permitir-se deslocar. Freire prossegue seu raciocínio dizendo que a partir dessa disponibilidade, a

[...] minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. (FREIRE, 1996, p. 153).

As falas da Graduanda 1, da Mestranda 2 e da Professora retratam como a relação dialógica entre pesquisa e extensão propicia esse movimento de tomada de consciência da inconclusão. Essa consciência da inconclusão faz com que o deslocamento, as tensões, se traduzam em motivação, reflexão e ação. A motivação é um elemento formativo que “faz parte da ação. É momento próprio da ação” (FREIRE; SHOR, 1987, p.15) que se faz relevante pelo fato de haver intencionalidade pedagógica. Motivação é “palavra viva” que, por meio da reflexão, não se limita, como diria Freire (1996), nem ao ativismo, nem ao blábláblá. Com isso quero dizer que, enquanto lugar de “embates”, de desconstruções, o Núcleo se produz como um espaço pedagógico por meio da relação entre as palavras geradas na ação, na historicidade construída com o outro e no diálogo.

A palavra é entendida, aqui, como palavra e ação; não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. É significação produzida pela práxis, palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra dinâmica, não categoria inerte, examine. Palavra que diz e transforma o mundo. Palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. (FREIRE, 2017, p. 28)

Em linguagem direta: o NEPEMIGRA é um espaço onde se exercita, se produz a “palavra viva”, gerando impacto na formação dos estudantes e impacto e transformação social, em um processo de ensinar-aprender e intervir no mundo que perpassa por todos os envolvidos. Vamos ao segundo exemplo que ilustra este argumento, o Anfòm. A Secretaria de Saúde de Porto Alegre entrou em contato com o Núcleo propondo uma parceria para a elaboração de materiais informativos multilíngues, “para distribuir tanto nos serviços de saúde quanto nos lugares que atendem os imigrantes. E aí esses materiais abordariam coisas do tipo quais

documentos os imigrantes tem que apresentar na hora de fazer o cartão SUS, violência doméstica, ... enfim, vários assuntos” (GRADUANDA 1), a ideia era “algo muito simples, que era fazer aqueles materiais, mas agora ela já está se ampliando, porque as migrantes apontaram outras necessidades” (GRADUANDA 3).

Figura 21 – Constelações: Projeto Anfôm



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As necessidades apontadas pelas migrantes são o combate ao racismo e à violência institucional. No capítulo dois há uma fala da professora com quem conversei que narra como o coletivo de mediadoras interculturais formado por quatro mulheres haitianas deslocou o foco do material produzido e as discussões nos espaços de formação ocupados pelo NEPEMIGRA e pela SMS. Em sua fala, a professora diz que “é no KOMBIT e no Anfôm, também, que a gente viu as emergências mais bonitas e mais potentes” das tensões interculturais, que foram marcadas, principalmente, pelos debates em torno da educação anti(xeno)racista.

A experiência do Anfôm enquanto espaço de discussão antirracista e de tradução intercultural se revela potente pela quantidade de vezes que é mencionada nas conversas. As graduandas 1, 2, 3 e 5, as mestrandas 1 e 2 e a professora trazem para a discussão o papel do GT, enquanto espaço pedagógico e de mediação interinstitucional, no combate ao racismo e às violências dele decorrentes.

Perguntei à Mestranda 1, uma pedagoga haitiana, como ela percebia o racismo institucional e qual o papel do NEPEMIGRA, por meio do Anfôm, nesse processo. Ela respondeu que

Nas comunidades em que eu trabalho eles sempre estão lidando com vários comportamentos racistas, como eu também estou lidando. Para diminuir o racismo é um longo processo, porque o racismo é bem estruturado, é bem firmado na terra, porque de onde vem? Vem lá de cima, se lá de cima não coloca algemas, se não coloca um freio, não vai parar, porque o racismo é bem alimentado pelo mesmo Estado-Nação. [...] O que o NEPEMIGRA está fazendo ele está tentando desvendar algumas coisas escondidas para serem vistas aos olhos de todo mundo, mas se o sistema não muda, ninguém vai poder mudar. É o sistema. (MESTRANDA 1).

Para compreender como se desenvolveu esse “racismo bem estruturado” do qual a Mestranda fala, é preciso que voltemos a 1492, com a “invenção do outro”, uma vez que parto do argumento, defendido por autores como Aníbal Quijano (2005) e Enrique Dussel (1993), de que foi a experiência de colonização que levou a uma nova lógica política e econômica, até então nunca imaginada, cuja estrutura era a naturalização do conceito de raça. A partir do “encobrimento da América⁵” as relações de dominação em todo o mundo se transformaram, dando início um projeto civilizatório alicerçado nos processos sistemáticos de violência e exclusão. A constituição da Europa em uma nova identidade - depois da América - e a expansão do colonialismo europeu levaram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e, com ela, à elaboração teórica da ideia de raça, que naturalizou as relações coloniais de dominação entre europeus e o “outro” encoberto, violentado, colonizado, invisibilizado, considerado um não-ser por ser um não-europeu (DUSSEL, 1993).

Do encobrimento surge “um produto original” (QUIJANO, 2005), que opera em quatro dimensões que agem conjuntamente para a manutenção das diferenças entre colonizadores e colonizados, agravando e postergando as condições de subalternização. São elas: a colonialidade do poder, a colonialidade do saber, a colonialidade do ser e a colonialidade da natureza. É por meio destas quatro dimensões, em especial das duas primeiras, que a hierarquia racial e epistêmica tem

⁵ Na obra “1492: o encobrimento do outro”, Enrique Dussel defende a tese de que o a razão moderna funda-se em um “mito irracional”, criado em 1492, a partir do violento encobrimento das histórias, vidas e culturas que viviam nas “Américas”; esse mito é a Europa.

se manifestado e se reproduzido há mais de cinco séculos. Mas não é apenas pelo componente racial que a colonialidade opera e produz as violências denunciadas pelas tradutoras interculturais do Anfòm; há, aqui, uma intersecção de três elementos que compõem esse “outro”: racismo institucionalizado, xenofobia e machismo/violência de gênero.

Estes três elementos, que em um primeiro momento não haviam sido compreendidos em suas intersecções, foram apresentados pelas mediadoras ao coletivo que compunha o GT quando teve início o processo de construção dos materiais informativos. Em um dos primeiros encontros, as

Meninas [tradutoras interculturais] começaram a olhar para o que era proposto ali enquanto conteúdo de saúde e olharam pr’aquilo e disseram “ah, então, mas antes de falar da violência doméstica, a gente precisa falar da violência que a gente sofre dentro dos postos, institucionalmente. (MESTRANDA 2)

Uma violência fortemente marcada pelas intersecções, pois quando essas mulheres chegavam aos serviços de saúde, o que era visto era a cor da sua pele, a nacionalidade e todos os imaginários construídos sobre o seu país de origem e sua condição financeira. No início do século XXI, o srilankês Ambalavaner Sivanandan cunhou o termo “xeno-racismo”, como uma forma de localizar geográfica e epistemologicamente o preconceito sofrido por imigrantes que trazem no corpo o signo do “outro”. A partir deste conceito, Liz Fekete (2001), no texto “The Emergence of Xeno-Racism”, explica que o termo não está relacionado diretamente a imigrantes negros, citando como exemplo a islamofobia ou a perseguição aos povos ciganos. A autora elabora suas análises a partir do contexto europeu, razão pela qual retira do centro da discussão a raça e coloca como fator preponderante a classe e as construções narrativas construídas pelo “ocidente” contra determinadas populações.

Trazendo a noção de xeno-racismo para o contexto brasileiro e encarando-a como uma face da colonialidade, essa manifestação do “racismo em substância e xenofobia em forma” se manifesta aqui de outra maneira, pois, aqui, poder, ser e saber são um produto da hierarquia racial. O racismo estrutural, do qual a Mestranda 1 falava, entranhado na nossa história, perpassa por todas as relações sociais, políticas, jurídicas ou econômicas (ALMEIDA, 2018), razão pela qual não é possível tratar da temática migratória sem abordá-lo. Neste sentido, o papel pedagógico do Núcleo no combate ao xeno-racismo, bem como às demais formas de opressão que

por ele se atravessam tem sido muito efetivo em educar para a vigilância e criar espaços para que práticas racistas ocultas, escondidas, entranhadas sejam “vistas aos olhos de todo mundo”.

Então, eu acho que o nosso antirracismo e - é muito importante isso - o nosso antirracismo ele não se baseia, ele não se fundamenta na noção de que a gente é “brancos evoluídos”, né, que não temos mais [racismo], não somos racistas, somos livres de racismo. Não, todo o oposto. Toda a nossa prática antirracista se fundamenta em admitir que há um colonizador que nos constitui e que a nossa prática é violenta e a gente precisa conseguir encontrar modos de autovigilância o tempo inteiro. Então, a gente vai errar muito, isso tem que estar bem posto. O erro não é fracasso aqui, o erro é onde é bem sucedida a tarefa de se autovigiar, mais ou menos isso. (PROFESSORA).

O Anfôm, assim, é um exemplo dessa tarefa bem sucedida. Um exemplo que nasce com o papel pedagógico das tradutoras interculturais em, dialogicamente, construir junto com a Secretaria de Saúde um material adequado para o atendimento de imigrantes haitianas e cresce para as outras práticas de pesquisa e de extensão desenvolvidas no Núcleo.

Eu acho que os professores tem um papel muito importante nisso que é considerar levantar essas questões. Então quando tu vai fazer uma pesquisa e botar um projeto de extensão em prática, isso é considerado. Um exemplo disso é o Anfôm, como ali a maioria das tradutoras são haitianas, são imigrantes negras, então as professoras – e daí esse é o papel do NEPEMIGRA, de levantar essa reflexão de que todas as imigrantes vão ter, vão sofrer algum tipo de violência pelo fato delas serem imigrantes, mas as mulheres imigrantes negras vão sofrer muito mais, por serem mulheres e negras. Então isso é algo sempre considerado, essa questão do racismo é sempre muito presente. (GRADUANDA 1).

Essa questão é presente nas *lives*, é presente nos Seminários, é presente nos projetos de pesquisa e de extensão. Esse papel do Núcleo em “levantar essa reflexão” se manifesta, também, no lugar de retaguarda assumido para fazer ressonância às vozes haitianas que por ali circulam. O Livro “Yon Rale: uma conversa entre haitianos no Brasil”⁶ é exemplo disso. O prefácio, escrito por uma das professoras que coordena o NEPEMIGRA, conta que o livro nasce, sob muitas

⁶ A obra encontra-se disponível para download gratuito no site da Editora Fi: <https://www.editorafi.com/196yonrale>. Acesso em: 4 fev. 2022.

perspectivas, com uma finalidade dialógico-educativa: é material pedagógico para o ensino da língua portuguesa, é exercício da escrita da autora – uma escrita política, uma escrita de palavra-viva, de práxis - é um convite à consciência crítica. A obra

é um modo de experimentar, com coragem e sem pudor, o idioma que ainda lhe desafia, lhe coloca enigmas. Não se resume, entretanto, a um projeto individual. Ele nasce do desejo de produzir material pedagógico para as aulas de português que ministra a haitianos e haitianas, numa perspectiva freiriana - ela, que tanto admira Paulo Freire - significativa, capaz, ao mesmo tempo, de armar seus conterrâneos para a luta contra o racismo que encontrarão por aqui, legado espúrio de um projeto colonial que teima em perdurar. (MARQUES, 2021, p.10).

A obra trata, literalmente, de mediação, diálogo e educação. Estruturado em quatro partes, o livro se passa em uma roda de conversas em que Jean, Carole e Roland discutem sobre racismo e escravidão. A diáspora enquanto movimento de busca pela humanização, tão presente na vida de Rebecca Bernard, dá o tom da perspectiva freiriana exercitada pela autora, que espera que “todos que lerem a conversação desses jovens negros possam ter um olhar lúcido sobre a diversidade de existência de etnias, o respeito a cada uma delas e também, a razão do tratamento diferenciado aos descendentes dos povos da África no Brasil e no mundo inteiro” (BERNARD, 2021d, p. 11). Esse olhar lúcido proposto por Rebecca Bernard no livro pode ser percebido, também, nos trabalhos conjuntos desenvolvidos entre o NEPEMIGRA e a AINTESO.

É um olhar lúcido que marca o “cuidado epistemológico com a escuta”, que perpassa pelos “relatos de uma extensionista”, que se faz presente nas aulas e nas leituras e nos encontros promovidos na Biblioteca Comunitária. O olhar lúcido de Rebecca conecta as três temáticas que formam a constelação da dimensão pedagógica e representa esse esforço de produzir experiências e saberes “casa adentro” e “casa fora”. Diversidade étnica, respeito às diferenças e racismo são temas que perpassam pelo KOMBIT, pelo Anfòm e pela Biblioteca. Para caracterizar o NEPEMIGRA como espaço pedagógico a partir das metodologias utilizadas no ensino, pesquisa e extensão, retomo o conceito de “pluriversalidade da educação”, desta vez colocando-o em contexto com o título do artigo de Nogueira (2013): as ações do Núcleo se estruturam em um espaço de mediação pedagógica que trabalha para “denegrir” a pauta migratória em sua interface com a universidade na sociedade. Conforme Nogueira (2013, p. 69), denegrir significa

[...] tornar negro e enegrecer. O que torna relevante pode ser descrito na defesa da pluriversalidade. Nossas propostas, redes e tramas em favor de uma educação pluriversal antirracista passam por um exercício filosófico antirracista. No caso, denegrindo o pensamento e o território epistêmico. Em termos mais precisos, se trata de amplificar a capacidade criativa e regeneradora como método. Ou seja, não se trata de dividir e divorciar os elementos, mas, compreendê-los de modo articulado, policêntrico, dentro de um polidiálogo, uma efetiva pluriversalidade. Denegrir é pluriversalizar as abordagens, revitalizando e regenerando as redes de relacionamentos políticos, econômicos, etnicorraciais, de gênero, exercícios de sexualidade etc. [...] Portanto, denegrir tem como alvo o abandono das disputas e controles dos bens materiais e imateriais, visando uma cooperação e construção compartilhada dos poderes.

Em suas metodologias, o NEPEMIGRA busca construir mediações pedagógicas que viabilizem “denegrir” o discurso sobre a mobilidade humana, com o objetivo de transformar a realidade, de fazer incidência política e intervenção nas políticas públicas em nível local e regional, “casa adentro” e “casa fora”. *Dentro* de uma lógica de cooperação, de tradução e de dialogicidade, o Núcleo trabalha na lógica da igualdade epistêmica,

visando uma ética do cuidado, tendo ela como horizonte. Redução de danos; ética do cuidado; escuta ativa, interessada, disponível; sensibilidade intercultural; entendimento dos nossos próprios limites; entendimento do colonizador, do lugar que a gente ocupa, né, racial, social; disposição para o encontro com a diferença. Nesse sentido eu acho que o NEPEMIGRA é sim um lugar onde cabe mais mundo, porque ele tem se disponibilizado a ser esse espaço, e ele tem dado vazão a práticas que vão nessa direção e que tem essa ética como seu horizonte.(PROFESSORA).

São esses elementos apresentados pela professora e evidenciados nas experiências e práticas dos Grupos de Trabalho, nas atividades formativas e nas pesquisas desenvolvidas que me permitem compreender como essa constelação se caracteriza como espaço pedagógico. O que nos resta agora é compreender como esse conjunto de “is” que dá forma à constelação é capaz de promover “bem-viver” e apontar para uma formação cidadã em perspectiva global.

5. HUMANIZAÇÃO, DIÁLOGO E BEM-VIVER: CONECTANDO OS “IS” PARA FORMAR A CONSTELAÇÃO DA CIDADANIA EM PERSPECTIVA GLOBAL

A ideia de que a cidadania garante tudo que a gente precisa, ela também vem da Europa; ela também vem de um conceito moderno de Estado-Nação que faz com que o pacto - aquele teórico lá que Hobbes e o Locke nos disseram que a população fez, inclusive o Rousseau disse - para valer a pena a gente tem que ter direitos à cidadania resguardados. Então eu acho que a gente precisa sair daí também, sabe?! Começar a desestabilizar esse conceito como gerador de vida boa e pensar se é isso mesmo, se é a efetivação de direitos que garante cidadania. Vamos pensar, se sim, ok. Mas é só isso? Quais são os limites disso? Quando a gente reconhece os limites, bom, a pessoa tem que ter acesso a direitos sim, pra ter dignidade, para ter um mínimo, né, para não ser escoraçada de serviço de saúde, para conseguir ter moradia garantida, para conseguir usar transporte público, ... ela tem que ter direitos e ela não pode abrir mão disso. A não ser que ela consiga se aquilombar - e aí é outra coisa importante, interessante também [...]. Uma vez tendo a sua cidadania efetivada, como é que ela produz vida boa? O que é que produz vida boa? O que é que produz Bem-Viver? (PROFESSORA)

Em uma de suas mais famosas obras, “As Origens do Totalitarismo”, Hannah Arendt discute a centralidade da humanidade na história moderna e a contraditória restrição ao direito de ser humano. A partir do século XVIII, diz ela, a ideia de “humanidade” assumiu de fato um papel antes atribuído à natureza ou à história, o papel de protagonista nas decisões e transformações do mundo; neste contexto, “[...] o direito a ter direitos, ou o direito de cada indivíduo de pertencer à humanidade, deveria ser garantido pela própria humanidade. Nada nos assegura que isso seja possível” (ARENDR, 1989, p. 332).

Ou seja, a ideia de humanidade, de que todos(as) pertencemos a um mesmo agrupamento, a uma mesma comunidade e, portanto, somos iguais, não é universal; ela foi construída em um determinado momento histórico, político e geográfico para retratar um determinado grupo de seres humanos, com sexo, raça e país de origem bem definidos. Arendt fala de uma “humanidade” que tem como sinônimo a população europeia. Talvez seja por isso que o Holocausto é o exemplo mais conhecido da história moderna do quão cruel é a negação do outro enquanto ser humano. E talvez seja por isso que Arendt tenha escrito sobre as limitações do “direito a ter direitos”, enquanto condição humana, somente quando o horror da negação do outro chegou às portas da Europa. Três décadas, diz ela,

[...] de 1884 a 1914 — separam o século XIX — que terminou com a corrida dos países europeus para a África e com o surgimento dos movimentos de unificação nacional na Europa — do século XX, que começou com a Primeira Guerra Mundial. É o período do Imperialismo, da quietude estagnante na Europa e dos acontecimentos empolgantes na Ásia e na África. Certos aspectos fundamentais dessa época assemelham-se tanto aos fenômenos totalitários do século XX que se poderia considerar esse período como estágio preparatório para as catástrofes vindouras. Por outro lado, sua calmaria faz com que pareça ainda parte integrante do século XIX. Não podemos deixar de ver esse passado — tão próximo e, contudo, tão remoto — com os olhos demasiado bem informados de quem conhece o fim da história e sabe que ele levou a uma interrupção quase completa do fluxo da história, pelo menos no que diz respeito ao Ocidente, como a conhecíamos havia mais de 2 mil anos. No entanto, devemos também confessar uma certa nostalgia pelo que ainda se pode chamar “idade de ouro da segurança”, ou seja, por uma época em que mesmo os horrores eram ainda caracterizados por certa moderação e controlados por certa respeitabilidade e podiam, portanto, conservar alguma relação com a aparência geral de sanidade social. Em outras palavras, por mais historicamente próximo que esteja esse passado, a experiência ulterior de campos de concentração e fábricas de morte é tão alheia à sua atmosfera quanto o é de qualquer outro período anterior da história do Ocidente. (ARENDR, 1989, p.120).

Contudo, há quem discorde de Arendt quanto ao sentimento de nostalgia pela época em que “mesmo os horrores eram caracterizados pela moderação”. Henrique Dussel (1993) situa a conquista da América como sendo o maior e mais violento genocídio da história, aquele que deu origem à modernidade e moldou o “ocidente” como hoje conhecemos. Para Marcelo Gromdim e Moema Viezzer (2021), a conquista é a história trágica do maior genocídio da história da humanidade, que matou mais de 70 milhões de vítimas entre os povos originários das Américas; dizimando pessoas, culturas e histórias. A história do Imperialismo não é uma história de “acontecimentos empolgantes” – ao menos não para o Sul global. É a continuidade da história de “um processo militar, prático, violento que inclui dialeticamente o Outro como “si-mesmo”. O Outro, em sua distinção, é negado como Outro e é sujeitado, subsumido, alienado [...]” (DUSSEL, 1993, p. 44) pela lógica moderno-colonial.

A humanidade – assim como a cidadania – são produtos da modernidade e, por isso, se baseiam na diferença, na oposição. O Nazismo é um exemplo disso, foram muitos os *outros* torturados e assassinados no coração da Europa durante o período, isso é inegável; mas a lógica que o coloca no centro da história e interpreta esse hediondo período como o mais cruel dos últimos 2 mil anos no ocidente também é um exemplo dessa modernidade excludente.

É a partir da profunda experiência de desumanização da Segunda Guerra Mundial, que a necessidade de universalizar a humanidade ganha espaço nas agendas políticas internacionais e se materializa na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948. Da DUDH surge, três anos depois, a Convenção Relativa ao Estatuto do Refugiado de 1951, o primeiro dispositivo jurídico que compõe o regime de proteção internacional ao refugiado. Fato curioso desta convenção é o quão relativizado é esse direito e o quão próximo do modelo colonial de negação do outro ele se encontra: o Estatuto do Refugiado de 1951 só confere o status de refúgio àqueles e àquelas que se deslocaram devido a conflitos surgidos antes 1 de janeiro de 1951 e ocorridos dentro da Europa⁷, ou seja, a pessoa

perseguida em virtude da sua raça, religião, nacionalidade, filiação em certo grupo social ou das suas opiniões políticas, [que] se encontre fora do país de que tem a nacionalidade e não possa ou, em virtude daquele receio, não queira pedir a proteção daquele país; ou que, se não tiver nacionalidade e estiver fora do país no qual tinha a sua residência habitual após aqueles acontecimentos, não possa ou, em virtude do dito receio, a ele não queira voltar (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU), 1951).

Assim, a pessoa é considerada uma refugiada desde que seja europeia e esteja se deslocando em função da II Guerra Mundial. O Estatuto do Refugiado de 1951 reproduz a lógica da negação do outro, do estrangeiro absoluto, vindo de outra parte do mundo que não o centro de poder. E é a partir dela que Arendt (2010, p. 08) escreve uma das mais importantes contribuições para compreendermos a cidadania: a noção de que a humanidade é plural e de que “os homens [e mulheres], e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo”. Ao defender o direito das mulheres e dos homens de viverem na Terra e habitarem o mundo, a autora inaugurava, no continente europeu, as discussões sobre o direito humano (e universal) à mobilidade humana e à cidadania – um direito soberano ao Estado, independente de vontades políticas ou interesses individuais. É do reconhecimento deste direito universal que surge a garantia aos refugiados do

⁷ O Protocolo Relativo ao Estatuto do Refugiado, de 1967, retira as cláusulas de limite geográfico e temporal, ampliando a noção de refúgio para além da Europa pós-guerra. As discussões acerca do princípio da não-devolução e do mito da diferença (distinção entre os fluxos migratórios em função da região) são melhor desenvolvidas por Rodrigo Führ (2018), no texto “O Direito Internacional dos Refugiados e o Terceiro Mundo”, publicado no primeiro número da Revista Limiares.

Holocausto ao “direito a ter direitos” em outros países, que concedeu o status de cidadão para aqueles(as) que conseguiram fugir da Europa Nazista.

Passadas sete décadas desde as reflexões de Arendt e do Estatuto do Refugiado, pouca coisa mudou acerca do imaginário e dos discursos que perpassam pela noção de refúgio e de quem tem ou não o direito à humanidade e ao mundo. A cobertura midiática sobre a atual guerra na Ucrânia ilustra isso muito bem e permite que o conceito de xeno-racismo, apresentado no capítulo anterior, seja visto na prática. “Pipocam” em veículos de informação “tradicionais” da Europa e da América do Norte discursos racistas e xenofóbicos, que limitam o direito à humanidade e os horrores da guerra aos “nossos irmãos”, de “olhos azuis” e “cabelos loiros”⁸. Stycer (2022) narra, em matéria publicada no site do UOL, comentários como o feito pelo correspondente norte-americano Charlie D’Agata, da Rede CBS, que, em transmissão ao vivo de Kiev disse: “Este não é um lugar, com todo o respeito, como o Iraque ou o Afeganistão [...] Esta é uma cidade relativamente civilizada, relativamente europeia, tenho que escolher as palavras cuidadosamente, uma cidade onde você não esperaria isso”. Na mesma linha, o francês Philippe Corbe, para mostrar a “gravidade da situação”, reproduz a lógica do Estatuto ao dizer que “não estamos falando aqui de sírios fugindo do bombardeio do regime sírio apoiado por Putin, estamos falando de europeus saindo em carros parecidos com os nossos para salvar suas vidas”. O comentário do inglês Peter Dobbie avança um pouco na diferenciação entre a humanidade e a barbárie, o centro e a periferia, o humano e o “outro”, quando diz que os ucranianos “são pessoas prósperas de classe média, não são obviamente refugiados tentando fugir de áreas do Oriente [...] Não são pessoas tentando fugir de áreas do norte da África. Eles se parecem com qualquer família europeia”.

A narrativa construída é que os horrores desta guerra são maiores, pois afetam a Europa. Pois se trata de famílias europeias que estão vivendo algo impensável desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos: estão sendo obrigadas a buscar refúgio junto a outras famílias europeias. Ainda que essa herança da tradição grega de territorializar a cidadania mantenha-se presente no pensamento de Arendt, seus escritos evidenciam que a cidadania representa muito

⁸ O Jornalista Maurício Stycer, colunista do OUL, publicou em 03/03/2022 a matéria “Cobertura da guerra na Ucrânia também expõe preconceitos de jornalistas”, de onde essas falas foram retiradas.

mais do que um vínculo, uma relação de responsabilidade mútua com a polis. Ela está vinculada aos valores humanos universais, a princípios que não podem ser restringidos pelas soberanias nacionais. Em sua dimensão internacional, a cidadania fundamenta a noção de Direitos Humanos. Mas, a história recente, mais uma vez, mostra que nem todos os direitos são para toda a humanidade. Diferentemente dos Sírios, afegãos, palestinos e tantos outros povos do Sul global, os ucranianos partilham do senso de humanidade comum, dos valores universais eurocêntricos – o que lhes garante o direito a ter direitos.

A atual “crise migratória” é outro bom exemplo dos limites geográficos e temporais dos direitos humanos. Ao abordarem aspectos políticos e institucionais do atual contexto migratório, a professora Veronica Gonçalves e o professor Fabian Domingues (2018, p.10) enfatizam que

[...] não há que se falar em “crise migratória”, se com isso se quer significar o deslocamento de pessoas ao redor do globo. As pessoas sempre se deslocaram e continuarão se deslocando. A atual “crise” refere-se menos ao número de pessoas e mais às reações dos Estados, suas políticas e seus exércitos, especialmente das chamadas principais democracias ocidentais, na medida em que desnudados e evidenciados os limites de seu arcabouço principiológico de sustentação: não tão democráticos, não tão solidários, não tão respeitadores de direitos humanos e garantias fundamentais quanto suas legislações proferem.

Há que se falar, portanto, em negação do outro. Uma negação histórica, que se constitui como herança colonial. Neste sentido, é de importante contribuição a leitura de Aimé Césaire (1978), que situa o “direito a ter direitos” e o debate internacional em torno dos direitos humanos – para este trabalho, dou especial ênfase aos direitos de deixar qualquer país e a mudar de nacionalidade – no contexto da colonialidade, situando a origem eurocêntrica desta agenda internacional, que construiu a “razão europeia” a partir da oposição entre civilização e barbárie, a partir da (re)produção de genocídios e etnocídios.

Em seu célebre *Discurso sobre o colonialismo*, Césaire (1978) explicita alguns dos “muros” que limitam o direito a ser humano e a ser cidadão a determinadas pessoas, em determinadas regiões do globo, a partir da dicotomia entre colonização e civilização. É desta relação antagônica e excludente que surge o *outro*, o não civilizado, o não cidadão. Da colonização à civilização, diz o autor, há uma distância imensurável, pois, o processo de colonização baseia-se na negação da existência de valores humanos comuns, que é o princípio da civilização. Ou seja, não há

direitos humanos e nem cidadãos em contextos de colonização. Não há espaço para essa existência, pois a ideia de humanidade, que só existe a partir do Norte e para o Norte, é a responsável pela desumanização em escala global, argumenta. O exemplo utilizado na obra para corroborar essa afirmação é, justamente, o Holocausto.

O que tornou esse trágico evento erroneamente conhecido como o maior genocídio da história moderna não foi o número de mortos ou de refugiados; para Césaire, a comoção internacional e a consequente criação dos Direitos Humanos – dentre os quais destaco, mais uma vez, o direito à mobilidade – fundamentou-se no tom da pele das vítimas e no continente aonde viviam. O maior crime da Alemanha, assim, não foi matar seres humanos, foi matar humanos brancos e europeus (algo muito próximo dos discursos dos jornalistas anteriormente mencionados). Pouco mais de trinta anos antes de inaugurar o campo de concentração de Auschwitz, no sul da Polônia, a Alemanha promovia o primeiro genocídio do século XX na África, no território onde hoje é a Namíbia. Voltando outras três décadas, em 1885, na Conferência de Berlim, a Europa dividia, entre os seus países, as terras e povos do Continente Africano (a “corrida para África” a qual Arendt nostalgicamente referia-se). O resultado desta conferência foi, além da devastação física e cultural do continente, o maior genocídio do século XX: a criação do “Estado Livre do Congo”, promovida pelo Rei Leopoldo II, da Bélgica, que assassinou mais de 10 milhões de seres humanos entre 1885 a 1908 (MILANI, 2011).

Dando um passo ainda maior em neste retrospecto histórico e voltando três séculos, chegamos a já mencionada “conquista da América”, que inaugurou a história de uma “civilização da barbárie”, como disse Césaire, “[...] uma civilização moralmente ferida que, irresistivelmente, de consequência em consequência, de negação em negação, chama o seu Hitler, isto é, o seu castigo” (CÉSAIRE, 1978, p.21). Hitler é, assim, a imagem no espelho do processo colonial, pois uma de suas inspirações para a construção da política de Estado Nazista foi o extermínio indígena na América do Norte, que se consolidou como política de Estado, por meio do uso das forças do exército.

É neste contexto de negação do outro e de negação da História que as discussões sobre cidadania e universalização de direitos se constituíram. Essa discussão nasce a partir da criação de fronteiras, da ideia de nação. É da garantia da ausência de direito ao *outro* que se funda o conceito moderno de Estado-Nação

ao qual a professora se refere na epígrafe deste capítulo. O direito a ter direitos, inaugurado em 1948, nasce da aniquilação do *outro* e da necessidade de fugir da(s) política(s) de extermínio da “civilização”. É uma política que surge a partir de uma lógica que não reconhece outras existências para além da lógica moderna-ocidental; que não reconhece o direito natural e cultural de “andarilhar” dos povos não-europeus. Césaire mostra que, em sua falsa busca por “civilização”, a colonização negou a condição humana dos *outros*, limitou o direito à Terra e ao mundo e ceifou vidas. E, assim, ele mostra alguns dos limites e contradições em torno da noção de direitos humanos e de cidadania.

Situar a construção da cidadania a partir das contradições da concepção eurocêntrica de humanidade e de civilização não se trata de querer minimizar as contribuições dos Direitos Humanos, dos organismos internacionais ou da literatura “clássica” para o desenvolvimento de uma vida mais digna e menos desigual; trata-se de, reconhecendo os limites dessa perspectiva, propor um olhar a partir de outras lógicas e contextos para os movimentos e lutas que viabilizam a existência de cidadanias plurais e mais humanizadas. Isso me leva a questionar como nós, que temos em nosso interior um “colonizador à espreita”, podemos produzir bem viver e compreender a cidadania a partir de experiências outras, a partir de conhecimentos diaspóricos. Questionar qual é o papel da universidade e como é possível construir “uma narrativa de que a gente [academia] não produz O conhecimento, a gente aprende, a gente se desloca, a gente escuta” (MESTRANDA 2). Como, então, por meio dos “is” que emergiram das experiências e práticas do NEPEMIGRA, cidadania e participação se correlacionaram com educação? Como as epistemologias (de)coloniais podem auxiliar na compreensão de uma cidadania em perspectiva global?

Vigilância, cuidado epistêmico, escuta, tradução intercultural e pluriversalidade da educação são alguns dos conceitos que, ao longo desta tese, emergiram dos saberes e das experiências produzidos no Núcleo. A extensão enquanto “coração da universidade” tem se mostrado um espaço potente para o desenvolvimento de práticas que se fundam na relação entre interculturalidade e internacionalização. Práticas a partir das quais a cidadania se constitui como “uma dinâmica em constante mudança e em permanente tensão e luta, enfatizando os interesses coletivos” (STRECK; ADAMS, 2014, p.71). Uma das dimensões dessa permanente tensão, como apontam as conversas que tive, se dá na relação entre o

global e local, entre o micro e o macro. O fortalecimento do público, da cidadania enquanto ação emancipatória, enquanto reconhecimento da humanidade, perpassa, portanto, pela articulação entre a participação local e as transformações estruturais; ou seja, perpassa, por exemplo, pelas práticas dialógicas de democratização do conhecimento, de incidência política, de reflexão coletiva e de intervenção no mundo promovidas pelo NEPEMIGRA.

E é por meio desta dimensão prática que a cidadania e a pedagogia estreitam laços. Cidadania é, nesta perspectiva, “ter as condições que tornam viável o ‘ser mais’, não como algo pronto, mas como uma vivência permanente” (STRECK, 2001, p. 60). É a possibilidade de inserção e de integração à sociedade; de, como dizem os professores Danilo Streck e Telmo Adams (2014, p. 26) escutar as vozes do dissenso e “criar espaço para a articulação destas vozes silenciadas que se encontram nas entranhas de nossas terras e de nossa gente”. É no dissenso que surge a pluralidade e que a humanização assume uma perspectiva concreta, pedagógica. O que quero argumentar aqui – e que os dados indicam – é que o Núcleo tem provado se constituir como um espaço que torna viável o “ser mais”, que não “foge” à escuta das vozes do dissenso, pois são os

[...] tensionamentos que nos fazem repensar o que está acontecendo. Nós tivemos vários episódios de tensionamentos que foram importantíssimos, né, porque o que acontece geralmente em grupos de extensão e pesquisa é que quando tem um tensionamento as pessoas fogem, né... “ah não, não fomos bem recebidos aqui, então não é para gente” e o que a gente tenta fazer é: “não, por que a gente não foi bem recebido? O que é que está acontecendo? Será que a gente está impondo uma presença?”. (MESTRANDA 2).

O que o Núcleo tenta fazer é, mantendo uma postura vigilante, ouvir com cuidado e ser “caixa de ressonância” dessas vozes silenciadas. Tenta assumir a retaguarda, estimular o protagonismo migrante e estudantil. Tenta aproximar cidadania, pedagogia e participação. Por meio do “coração da universidade”, essa aproximação é um espaço potente para produzir vida boa. É isso que a Graduanda 5, haitiana e bolsista da CSVM, afirma. Quando perguntei sobre qual o impacto do NEPEMIGRA na sua formação, ela disse que “o NEPEMIGRA é um espaço de viver bem”, um espaço onde ela pode “ser ouvida, ter voz, ter respeito”. Por quê?

Porque é um espaço de muito respeito. [...] O racismo é muito forte, mesmo que tenha evoluído, tenha desenvolvido muito, não é fácil, não é fácil, eu sofri muito. [...] O NEPEMIGRA junta os temas desenvolvidos pelos imigrantes, pelos estudantes, faz debates, informa os estudantes do que está acontecendo na sociedade. Ele [NEPEMIGRA] fala de imigração, de acolhimento. (GRADUANDA 5).

O Núcleo discute a mobilidade humana em perspectiva global e local, produz um olhar humanizado, dialógico, intercultural da cidadania por meio da escuta de experiências diaspóricas, dos temas desenvolvidos pelos imigrantes. Essas são dimensões relevantes para o debate em torno da formação de uma cidadania em perspectiva global? Neste aspecto,

[...] tem duas dimensões aí que a gente pode trabalhar. Tu fala em “cidadania global”, né, primeiro, eu queria voltar para esse termo aí porque primeiro eu desestabilizaria o “global” desse termo. Acho que todo o nosso esforço é para mostrar que o Global, ele só se realiza localmente. E se ele só se realiza localmente, por que seguir falando em global? Por que não só falar numa efetivação de cidadania [...] que se dê localmente, comunitariamente, de maneira popular? Por que não falar em “cidadania comunitária popular”, que se dá no local, mas que também admite o trânsito, que admite a circulação? Essa questão, porque a gente está falando, quando a gente fala em cidadania parece que está se referindo só às pessoas que se deslocam e que os nacionais já tem tudo assegurado, somos super cidadãos... Então, acho que tem essa dimensão também. De quem é que a gente está falando quando a gente fala em assegurar a cidadania, efetivar a cidadania? Que dimensões estão aí, estão implicadas aí? Tem um grupo de pessoas que a gente sabe - e aí se mescla com a educação antirracista - que não tem sua humanidade reconhecida, quem dirá sua cidadania. Então, eu acho que tem isso aí que gente tem que ver. A gente ainda está discutindo a humanidade de algumas pessoas, se elas são humanas sujeitas de todos os direitos, e isso é um primeiro nível; o segundo é, muito bem posto por ti, quando a gente fala em cidadania a gente não fala só em acesso a direitos, né, talvez, ou talvez sim, e se “talvez sim”, então esse conceito é insuficiente, talvez a gente deva falar de uma outra coisa, de Bem-Viver, talvez de vida boa. (PROFESSORA).

Talvez, uma alternativa para desestabilizar o “global” seja pensar nas contribuições vindas do Sul, para compreendê-lo como uma alternativa ao “universal” e suas raízes eurocêntricas. Streck (2001, p. 49), ao buscar em Freire articulações entre cidadania e educação, lembra que “toda sua prática tinha por pressuposto que uma sociedade justa é construída por cidadãos conscientes, livres e participativos”. Cidadãos que, quanto mais exercitam sua participação, mais se

distanciam da cidadania abstrata e homogeneizadora das garantias jurídicas universais. Desde o Sul do mundo, a cidadania traz, em sua gênese o “[...] reconhecimento de nossa fragilidade e interdependência” (STRECK, 2001, p. 64) enquanto humanidade, enquanto seres que se constroem social e historicamente em relação, em diálogo. Traz em sua gênese o reconhecimento das tensões que constituem nossa forma de pensar e de agir, que constituem a própria cidadania; tensões que busco apresentar ao longo deste capítulo e que são parte do processo de vigilância epistêmica. E este reconhecimento é a essência de uma cidadania que possa vir a assumir uma perspectiva global: uma cidadania que não se fundamente em “[...] esposar determinadas ideias, talvez suficientemente ou abrangentes, mas na densidade com que se busca viver estas e outras tensões, vendo-se a si mesmo como um projeto que carrega dentro de si estas tensões e que delas emerge” (STRECK, 2001, p. 43).

5.1 Uma cidadania que se dá no local, mas admite o trânsito: reconhecendo a humanidade e o direito à participação

Se, para Marshall, Arendt e tantos outros autores clássicos europeus a cidadania pode ser compreendida como o processo histórico de conquista e garantia de direitos, cuja origem está nas revoluções do século XVIII; percebemos que, desde a perspectiva dos povos colonizados, a cidadania assumiu outros contornos, relacionados à resistência, à insurgência e à libertação das lógicas do Estado colonial. Ela é mais do que uma garantia jurídica, um reconhecimento ou um estado de consciência; cidadania é movimento, é ação. É um exercício de libertação do “ponto zero”, da lógica colonial que nega o *outro*. Nesse sentido, cidadania “trata-se de conservar a existência, mas não qualquer tipo de existência [...], uma existência com dignidade [...]” (STRECK, 2009, p. 21), que permita a transformação da realidade e de si mesmo por meio do trânsito, do direito à diáspora e à vida boa; isto é, em grande medida, o direito à participação.

E participar, como disse Paulo Freire ao professor Carlos Alberto Torres (FREIRE, 1991), é discutir, é ter voz. Nesse sentido, parto do pressuposto de que a participação é [...] um fenômeno ou processo constitutivo da condição humana, que tem a ver com a dignidade de homens e mulheres” (STRECK, 2005b, p. 91) e que, por isso, é indispensável para a cidadania. Participar das discussões, da elaboração

de políticas, da construção de saberes. Participar criando espaços de cultura, educação e lazer. Participar andando, existindo, deslocando e sendo deslocado na relação com o outro. Essa premissa é, em tese, bastante universal: seja a partir de uma perspectiva aristotélica, marshalliana ou freireana, cidadania está atrelada ao direito de discutir, de ter voz, de participar.

Contudo, apesar deste aparente consenso, existem muitos caminhos para compreender o que é participação e em quais formas/espços ela ocorre. E é por isso que, apesar de serem interdependentes, a participação, por si, não é sinônimo de cidadania – e nem mesmo de democracia. Streck (2005b, p. 86), em referência à Carole Pateman, ressalta que, nas últimas décadas, a ideia de participação esteve mais associada ao totalitarismo do que à democracia. Por isso, diz Streck, se olharmos para a história ocidental, de tradição europeia, não temos muito do que nos orgulhar, enquanto civilização, acerca do direito de existência e de participação de todos e todas em nossas sociedades. Ao tratar da construção da não-cidadania, Eggert (2005) mostra que desde a Grécia, passando pelo Renascimento, pelo Iluminismo, até a Modernidade, a cidadania sempre teve gênero – e raça, acrescentaria- pré-definido. Cada vez mais, diz Eggert (2005, p. 129), “a universalidade dos direitos à ‘liberdade, igualdade e fraternidade’ vem sendo questionada [...] [por quem] propõe o resgate das vozes esquecidas da história”.

Voices que foram propositadamente esquecidas pelo projeto colonial que, como aponta Lindomal Ferreira (2012, p. 55),

[...] fundou-se com excluídos (degradados europeus) e avançou com a exclusão progressiva da índia população nativa. Os negros, também trazidos em processo de exclusão de suas próprias terras, compuseram um segmento que até hoje exhibe traços da evidente segregação social. Por décadas se impediu a participação da população sob alegação de que era analfabeta, o mesmo acontecendo com as mulheres [...].

E é justamente por essa política de não-cidadania que a participação assume um papel tão importante desde o Sul: a construção de dissensos, de rebeldia, que leva à superação das *situações limite* da colonialidade e à criação de *inéditos viáveis* (MORETTI, 2014). A tese de Cheron Moretti, que trata da pedagogia da insurgência na América Latina, auxilia a compreender a importância da educação no processo de construção da cidadania e da participação. A insurgência e a participação, diz a autora, não podem ser um fim e si mesmas, não podem representar apenas uma ação de descontentamento, uma rebelião. Fazendo referência a Freire, ela diz que

esta ação necessita ser transformada em inserção e, para isso, necessita ser organizada e educada. Daí a necessidade e o papel das pedagogias no processo de construção e efetivação de uma cidadania que se dê no local, mas admita o trânsito; isto é, uma cidadania que se funde em experiências plurais, com essência diaspórica.

O termo “diáspora” assume, aqui, o sentido de um trânsito que tem consciência da pluralidade e que, ao mesmo tempo, reconhece a ancestralidade sem se fixar a ela – como ensinou Handerson (2015), a diáspora, na cultura haitiana, é categoria organizadora do mundo que está relacionada com a ideia de retorno, nova chegada. Não há diáspora sem a volta para casa: “o campo semântico e polissêmico do termo está articulado por três verbos associados à diáspora: residir no exterior, voltar ao Haiti e retornar ao exterior” (HANDERSON, 2015, p. 53); ou seja, a diáspora tem a ver com entre-lugar, com tradução. Mas, como lembra Mbembe (2001, p. 190), no contexto da colonialidade, a diáspora dos povos africanos, a diáspora cujas origens estão na escravidão, nunca foi “interpretada de forma a trazer a possibilidade de fundar um *telos* universal”, ou seja, ela não carrega em si (e nem se propõe a carregar) a noção de “história comum de um povo”, não se traduz em um sentimento de pertença a uma identidade coletiva, ao desejo coletivo da volta para casa, não reivindica o lugar utópico da tradição, como no caso do judaísmo, por exemplo.

Nei Lopes (2004), na “Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana”, corrobora o argumento de Mbembe ao contrapor a noção grega de diáspora, materializada pelo movimento do povo Judeu, com a concepção africana. Lopes explica que a diáspora africana compreende dois momentos: o primeiro, marcado pela violência da escravidão, do tráfico e do genocídio dos povos africanos desde o século XVI; e o segundo, a partir do século XX, cujo movimento é marcado pela imigração dos descendentes de africanos entre os continentes e em direção às metrópoles coloniais, aproximando esses sujeitos e o rico patrimônio cultural construído em diferentes partes do globo. Esses dois momentos, quando analisados a partir dos códigos produzidos nesta pesquisa, permitem inferir que um dos papéis da ancestralidade, enquanto elemento da lógica diaspórica, é promover traduções interculturais que viabilizem a reflexão crítica e coletiva sobre o lugar destes corpos na sociedade.

Achile Mbembe (2001) contribui muito neste sentido ao pensar a história dos povos africanos, a história da colonização e dos processos diaspóricos deslocada de um imaginário diretamente ligado à manutenção da tradição e aos simbolismos. Isso não significa negá-los, pelo contrário, significa (re)conhecê-los em suas pluralidades, em seus contextos, significa colocá-los em diálogo sem partir da ideia da narrativa comum, da história única. A diáspora é um processo ativo, centrado no presente, com intenção política. Isso significa dizer que a associação do termo cidadania à ideia de diáspora não tem relação com a noção de “global” enquanto ideia genérica de valores partilhados, de história comum ou de um “multiculturalismo celebrativo” (CANDAU, 2012). Ela tem relação com autodeterminação, auto(re)conhecimento; com narrar a si mesmo e narrar o mundo. Vejo a potência do termo diáspora para pensar a cidadania pelo protagonismo dessas vidas em fluxo, pela resistência à assimilação – uma assimilação que também perpassa pelas construções e pelos imaginários em torno de uma “identidade genuína, autóctone”, do lugar da tradução e da ancestralidade. A diáspora é um lugar de fronteira marcado pela tradução. E, nesse lugar, o que as experiências e os saberes produzidos pelo NEPEMIGRA mostram é que a “perspectiva global” da cidadania tem muito mais a ver com as tensões, com a pluralidade do que com a identidade comum.

Tem a ver, portanto, com a incidência política, o protagonismo migrante, com a construção de narrativas que fujam à “história única” sobre a América Latina, a África, a diáspora, a pobreza e todas as demais dimensões do imaginário da mobilidade no Sul global. A diáspora não carrega aqui o sentido de preservação de uma cultura e uma história, mas de partilha das múltiplas histórias, culturas e saberes que se formam no trânsito. A cidadania nessa perspectiva refere-se ao exercício de sistematização destas histórias, culturas, saberes e experiências com o objetivo de reelaborar existências, construir espaços de ação e participação. Participação enquanto “algo para ser ensinado, aprendido e vivido. Se ela pode e deve ser ensinada, aprendida e vivida, então podemos falar sim de uma ‘pedagogia da participação’” (LEMES, 2017, p.105).

Eis, aí, o sentido da sistematização: educar para a participação. E eis aí, também, o papel pedagógico desenvolvido pelo NEPEMIGRA, enquanto agente promotor de sistematizações por meio da pesquisa e da extensão. O “coração da universidade” enquanto espaço de formação para a cidadania global se constrói por meio dos processos educativos que perpassam reconhecimento dos seus próprios

tensionamentos, pelo reconhecimento de que ela, a cidadania. “nasce’ partida e se mantém na lógica do sistema-mundo (colonial-imperial-patriarcal-capitalista)” (STRECK; PITANO; MORETTI, 2017, p. 9) e que, por isso, além de ser um direito humano fundamental, também é uma responsabilidade humana fundamental (LEMES, 2017). Responsabilidade de que, pela consciência do próprio inacabamento, leva o Núcleo à busca por “ser mais”; responsabilidade de produzir saberes coletivos, locais, por meio da pesquisa que não visa copiar e/ou repetir o passado; responsabilidade quanto aos espaços ocupados, quanto ao lugar de retaguarda; responsabilidade com o Outro.

Educar para a participação no sentido de dar aos sujeitos o lugar de ação, de “fonte” na produção do conhecimento; no sentido de fomentar espaços para que esses sujeitos, esses corpos diaspóricos, produzam pedagogias, ocupem espaços de formação, de criação de conteúdo. Assim, a participação representa uma dimensão que “[...] vai além da cidadania política tal como é compreendida e praticada nas democracias formais” (STRECK; ADAMS, 2014, p. 69). Em outros termos, dizem os professores Danilo Streck e Telmo Adams, trata-se de promover formas de ruptura com essa cultura do silêncio, formas de “emancipação social no plural (emancipações)”, baseada em processos contraditórios, em construção e não lineares – um reflexo do entre-lugar onde se encontram. A participação é um exercício dialógico, e portanto, coletivo, de resistência e, sobretudo, de alteridade, pois “no diálogo, tão importante quanto ter a oportunidade de opinar, dizer a sua palavra, é a capacidade de ouvir” (STRECK; DAUDT; LODI, 2014, p. 72). Ou seja, é a epistemologia do cuidado e da escuta da qual falam o professor e a professora do Núcleo com quem conversei.

Essa é uma das dimensões pedagógicas da cidadania: a percepção de que a participação, enquanto movimento de resistência, fundamenta-se na interculturalidade, no respeito à humanidade e ao direito de existir de todos e todas. E que esse respeito precisa ser ensinado e constantemente exercitado – daí a importância da curricularização da extensão e da indissociabilidade entre ela, o ensino e pesquisa, por exemplo. Quanto mais aprendermos/ensinamos e exercitarmos essa participação, mais nos aproximamos de uma cidadania que tenha uma perspectiva global, mas que mantenha os “pés” no local.

O sentido de participação como mediação pedagógica pressupõe postura, interesse, mobilização e envolvimento. Não acontece por acaso. Exige canais, mecanismos de participação, não como dádiva, mas como construção, processo de conquista ou apropriação com intencionalidade (no sentido da compreensão política), autonomia solidária (consciência ou postura individual e coletiva). (ADAMS, 2007, p. 225).

Mas como se aprende e se exercita essa participação? O NEPEMIGRA indica como caminho atividades de pesquisa e extensão que articulem os “is” apresentados ao longo desta tese: interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, impacto na formação do estudante, impacto e transformação social, interculturalidade, internacionalização, incidência política, igualdade epistemológica e interconhecimento. As experiências e práticas do Núcleo caminham ao encontro dos princípios fundamentais para a pedagogia da participação elencados por Marilene Lemes (2017) em sua tese. A partir de uma ótica freiriana, a autora compreende que a participação, que tem como compromisso “a difícil tarefa de humanizar o humano”: a) requer conscientização, práxis e “ser mais”; b) suscita conhecimento e formação; c) pressupõe diálogo, comunicação e intersubjetividade; d) demanda liberdade e responsabilidade, disciplina e autoridade; e) exige respeito, confiança, amorosidade, ética e coerência; f) promove autonomia e emancipação.

Os dados produzidos e os indícios que deles emergiram me permitem afirmar que o NEPEMIGRA, enquanto materialização do “coração da universidade”, é um espaço que viabiliza a existência de muitos destes princípios, é espaço de luta e de organização. O Núcleo, enquanto uma constelação, aproxima experiências participativas e auto gestionárias que acabam por promover essa pedagogia por meio de mediações “casa adentro” e “casa afora” que “[...] em vez de abafar ou evitar os conflitos, tornam-se tanto mais pedagógicas quanto mais potencializam os seus elementos para gerar aprendizados, novas compreensões, posturas ou atitudes” (ADAMS, 2007, p. 192).

5.2 Desestabilizando a cidadania global: tensões entre as agências internacionais e a garantia da vida boa

No início deste capítulo busquei, de forma breve, refletir acerca da necessidade do exercício permanente da vigilância epistemológica como princípio pedagógico da cidadania. Ao desestabilizar o senso de humanidade apresentado

por Arendt, meu objetivo era contextualizar a racionalidade europeia e mostrar como hoje, setenta anos depois, “As origens do totalitarismo” ecoam nos discursos sobre direitos humanos, cidadania e refúgio. Desestabilizar o conceito de cidadania, colocar em suspensão o que é “global”, como me recomendou a professora com quem conversei, perpassa pelo exercício da vigilância. Um exercício permanentemente elaborado pelo NEPEMIGRA. Tendo por base o princípio da vigilância e a necessidade, apontada pelo Núcleo, de pensar e agir localmente me proponho nestas páginas finais a refletir como as práticas e os saberes que envolvem o MigraCidades podem contribuir para desestabilizar a cidadania e os discursos em torno do que é vida boa elaborados pelas agências internacionais.

A capacitação para o aprimoramento da governança migratória local no Brasil – foco das atividades do MigraCidades – centra-se em dois princípios que tem especial relevância para a compreensão da cidadania em perspectiva global: a participação social e o respeito aos direitos humanos. Estruturada em 10 dimensões que foram adaptadas ao contexto brasileiro a partir dos Indicadores de Governança Migratória elaborados pela OIM, a plataforma oferece formação e certificação de boas práticas migratórias a partir de: a) estrutura institucional de governança e estratégia local, que considera a existência de estratégias, órgãos e pontos focais designados para coordenar as ações relativas à migração com vistas à implementação de uma política integral e intersetorial; b) capacitação de servidores públicos e sensibilização sobre direitos do migrantes, cujo foco centra-se na disponibilidade de conhecimentos específicos necessários para que os servidores públicos qualifiquem o atendimento realizado a migrantes; c) participação social e cultural dos migrantes, que visa a participação social dos migrantes nas políticas destinadas a eles, por meio da escuta e da consulta durante as etapas de elaboração, execução e avaliação das políticas públicas; d) transparência e acesso à informação para migrantes, que leva em conta a existência e disponibilização de informações compreensíveis e transparentes sobre direitos e obrigações dos imigrantes no Brasil e sobre o acesso a serviços públicos que eles têm direito; e) parcerias institucionais, que consideram a colaboração entre diferentes instituições, órgãos e setores que se ocupam da temática das migrações e questões correlatas à essa temática, tratando do estabelecimento de parcerias formais e informais pela gestão pública local; f) acesso à saúde, que considera o acesso efetivo à saúde e o atendimento qualificado de migrantes no SUS; g) acesso e integração à educação,

que leva em conta a existência de medidas que facilitem o acesso e a integração dos migrantes ao sistema de educação; h) acesso à assistência social, que avalia a abrangência das ações voltadas ao acesso de migrantes a serviços públicos de assistência social; i) acesso ao mercado de trabalho, leva em conta a existência de medidas diretas ou de parcerias formais que facilitem o acesso de migrantes ao mercado de trabalho; j) acesso aos serviços de proteção: gênero, LGBTIQ+ e igualdade racial, que avalia a existência de medidas que facilitem o acesso e o atendimento de mulheres e imigrantes LGBTIQ+ em serviços de proteção. (MIGRACIDADES, 2021)

Cada uma destas dimensões é orientada por uma questão, que visa facilitar tanto a criação de indicadores, quanto o desenvolvimento de estratégias, políticas e ações por parte dos municípios com vistas a qualificar o acesso e a garantia aos direitos (o que se pode compreender como cidadania substantiva⁹) e, também, aprimorar a transparência do modo como o Estado atua. Estas dez dimensões assumem especial relevância para a argumentação que me proponho a desenvolver quando seus eixos de atuação são relacionados com a Agenda 2030 e com o próprio trabalho desenvolvido pelo NEPEMIGRA. Para ilustrar essa relação, elaborei um quadro onde apresento a dimensão, a pergunta orientadora e algumas práticas e experiências produzidas pelo Núcleo que permitem ilustrar como o trabalho desenvolvido se articula com os temas propostos, permitindo inferir que o Núcleo atua como um agente promotor das “boas práticas” certificadas pela plataforma MigraCidades.

Quadro 10 — Relação entre as dimensões da Governança Migratória e as experiências e práticas desenvolvidas pelo NEPEMIGRA

Dimensão	Pergunta orientadora	Desdobramento nas ações do NEPEMIGRA
Estrutura institucional de governança e estratégia local	Quais elementos o poder público local deve avaliar ao formular, implementar e acompanhar políticas voltadas ao tema da migração?	Foco em três eixos: sensibilidade cultural, conhecimento sobre direitos e documentação dos imigrantes e capacitação linguística (CSVM, GAIRE, GRIGs, Biblioteca Comunitária, GT Educação)
Capacitação de servidores públicos e sensibilização	Quais elementos os governos locais devem considerar para	Partilha de pesquisas: publicização de resultados e

⁹ “Isto é, a cidadania vista não apenas como a base da soberania de um Estado-nação, mas também como expressão do pleno exercício de direitos exigíveis em benefício da pessoa humana e da comunidade” (TENÓRIO, 1999).

sobre direitos do migrantes	desenhar, executar e monitorar programas de capacitação de servidores públicos e de sensibilização sobre direitos dos imigrantes?	democratização do conhecimento; diagnóstico e produção de dados (GAIRE, FARO, CÁRCERES, etc.)
Participação social e cultural dos migrantes	Quais elementos o poder público local pode usar para avaliar e incentivar a participação social e cultural de migrantes por parte de seu governo?	Incidência política: trabalho junto à AINTESO, incentivo ao protagonismo migrante (Anfòm, KOMBIT)
Transparência e acesso à informação para migrantes	Que elementos os gestores podem usar para avaliar se o poder público local disponibiliza, de forma presencial ou virtual, em diferentes idiomas, informações compreensíveis e transparentes sobre direitos e obrigações dos migrantes e sobre o acesso a serviços públicos?	Popularização da pauta, materiais informativos (Anfòm, GT Educação)
Formação de parcerias institucionais	Que elementos são necessários para o gestor público local estabelecer parcerias formais ou informais que tratem das migrações e de questões relacionadas?	Trabalho interdisciplinar e interinstitucional; Cuidado com a escuta (todos os GTs, Seminários Estaduais, AINTESO, participação em espaço de deliberação)
Acesso à saúde	Quais são os elementos para o gestor local avaliar a existência de medidas que facilitem o acesso de migrantes a serviços públicos de saúde?	Tradução intercultural; Cuidado com a escuta; Qualificação do atendimento (Anfòm)
Acesso e integração à educação	Quais são os elementos para os gestores avaliarem a existência de medidas que facilitem o acesso e a integração de migrantes à educação?	Acesso e permanência ao ensino superior, língua portuguesa, formação profissionalizante (GT Educação, BARÁ, CSVM)
Acesso à assistência social	Quais meios o gestor local tem para avaliar as ações voltadas ao acesso de migrantes a serviços públicos de assistência social?	Trabalho em parceria com a Rede socioassistencial (GAIRE, Onè e Respè)
Acesso ao mercado de trabalho	Que elementos o gestor público local pode usar para avaliar a existência de medidas diretas ou de parcerias formais que facilitem o acesso de migrantes ao mercado de trabalho seja no setor público, no setor privado ou em empreendedorismo?	Monitoramento/ Diagnóstico e capacitação Trabalho com a rede de serviços públicos (CSVM, GT Educação)
Serviços de proteção: gênero, LGBTIQ+ e igualdade racial	Quais são as medidas necessárias para que o gestor público local avalie medidas que facilitam o acesso e o acolhimento de mulheres e LGBTIQ+ imigrantes a serviços de proteção?	Formação de profissionais/servidores públicos, educação anti(xeno)racista (Anfòm)

Fonte: Elaborado pela autora 2022.

O quadro busca ilustrar como as ações desenvolvidas pelo Núcleo se articulam com as dimensões e, por consequência, com os Objetivos do

Desenvolvimento Sustentável, uma vez que a proposta da Governança Migratória está em diálogo direto com a Agenda 2030. A partir dessas relações, é possível compreender que, por meio das ações e articulações desenvolvidas com o poder público (em especial a partir da participação em órgãos deliberativos, como o COMIRAT/POA, COMIRAT/RS e FPMH, que atuam como redes e tem relação direta com o Núcleo), o NEPEMIGRA ocupa um espaço de mediação para a viabilização dos Indicadores de Governança Migratória analisados pelo MigraCidades. Há, então, um ponto de convergência, uma aproximação entre as agendas globais sobre migrações, desenvolvimento e cidadania e as atuações locais desenvolvidas a partir do “coração da universidade”.

A partir 1948, com a DUDH, a concepção de direitos humanos universais, que não estão atrelados a um Estado específico e sim a toda e (quase) qualquer pessoa, ganha força e inicia a construção de uma noção Kantiana¹⁰ de cidadania e de direito cosmopolita, que surge muito atrelada ao campo jurídico e das relações internacionais, cujo foco é a garantia do “direito fraterno” (FARENA, 2012), isso é, a garantia de reconhecimento de direitos humanos independente de “quem” ou “onde”. Passados pouco mais de dez anos, McLuhan lança a metáfora da “aldeia global” e inaugura as discussões em torno de uma “vida planetária” marcada pela sociedade da comunicação e pelo encurtamento das distâncias geográficas, políticas e culturais (MCLUHAN, 1972). “Borrimento de fronteiras”, “democracia cosmopolita”, “cidadania global”, “direito cosmopolita”, nas últimas cinco décadas as discussões em torno destes conceitos foram ganhando cada vez mais relevância e ocupado um espaço cada vez maior dentro do escopo do “mundo globalizado”. Surgem, aí, diferentes narrativas que apontam, em sua maioria, para o caminho sem volta rumo a uma sociedade onde as identidades estejam cada vez menos atreladas ao estado e os direitos cada vez mais protegidos pela noção de soberania¹¹.

É dentro deste contexto pós-guerra e de ascensão da perspectiva de cidadania universal, global, cosmopolita, ampliada, etc., que as organizações

¹⁰ “Ora, como se avançou tanto no estabelecimento de uma comunidade (mais ou menos estreita) entre os povos da Terra que a violação do direito num lugar da Terra se sente em todos os outros, a ideia de um direito cosmopolita não é nenhuma representação fantástica e extravagante do direito, mas um complemento necessário de código não escrito, tanto do direito político como do direito das gentes, num direito público da humanidade em geral e, assim, um complemento da paz perpétua, em cuja contínua aproximação é possível encontrar-se só sob esta condição”. (KANT, 2008, p. 22).

¹¹ Cabe ressaltar, nesse sentido, as análises de Habermas que indicam que embora os discursos falem em uma era cosmopolitana, os “indícios falam muito mais de uma recaída no nacionalismo” (HABERMAS, 2018, p. 309).

internacionais emergiram como potenciais mediadoras de um mundo pautado nesses valores. O que quero argumentar com isso é que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a ONU, o “direito a ter direitos”, a “aldeia global” e todos os demais elementos que compõe o contexto, o plano geral sobre o qual as bases da noção de Cidadania Global adotada por organismos multilaterais e da Agenda 2030 se alicerçam estão circunscritos a um território e um tempo histórico específicos¹²; isto é, a ideia de “global” e “cosmopolita” parte de um Ocidente que se relaciona

[...] com seus Outros, desde o deslumbramento incrédulo – e aparentemente inofensivo - diante da possibilidade mesma de existência do diverso aqui e entre nós até a construção ativa e sistemática de um abismo ontológico que mantém o Outro encapsulado em sua diferença, em uma existência paralela à nossa, condenado a jamais ser conosco, [que] denuncia a criação de uma impossibilidade de viver-se junto, de habitar um espaço político e epistêmico – mas também afetivo e afetivo - capaz de sediar o encontro. O Oriente criado pelo Ocidente – enquanto criava-se a si próprio – pode no máximo despertar curiosidade, mobilizar o espírito aventureiro, consolidar-se como carreira, gerar entretenimento ou sugerir erudição, jamais desestabilizar ou colocar em risco a organização do esquema corporal, afetivo e social com que o Ocidental pensa/age/vive no mundo. (MARQUES, 2017, p. 59).

Em sua tese, Marques trata das retóricas coloniais em torno da noção de desenvolvimento/subdesenvolvimento que pautou a agenda da Organização das Nações Unidas no contexto pós 2º Guerra Mundial, e vai, didaticamente, evidenciando como organizações multilaterais institucionalizaram a produção de conhecimento acerca dos países “outros”, “consolidando parcerias com instituições

¹² A esse respeito, as ponderações de Bhabha (2012, p.109) auxiliam a compreender melhor o argumento o “lugar” desta perspectiva “muito influente no momento, que configura o planeta como um mundo concêntrico de sociedades nacionais se estendendo até vilarejos globais. É um cosmopolitismo de relativa prosperidade e privilégio fundamentado em ideias de progresso que são cúmplices de formas neoliberais de governança e de forças de concorrência de livre mercado. Tal conceito de “desenvolvimento” global tem fé nos poderes praticamente sem fronteiras da inovação tecnológica e das comunicações globais. Com certeza ele fez intervenções úteis em economias e sociedades organizadas, estagnadas e controladas pelo Estado e fez avançar muitas sociedades que estavam chafurdando em corrupção burocrática, ineficiência e nepotismo. Os cosmopolitas globais dessa espécie com frequência habitam “comunidades imaginadas” que consistem de vales do silício e campi de software, apesar de, cada vez mais, terem que enfrentar o mundo confinado dos *call centers* e as condições subumanas da terceirização. Um cosmopolitismo global dessa natureza prontamente celebra um mundo de culturas plurais e povos localizados na periferia, enquanto produzem margens de lucro dentro das sociedades metropolitanas. Os países que participam desse multinacionalismo multicultural afirmam seu compromisso com a “diversidade”, em casa e no exterior, enquanto a demografia da diversidade consiste em grande parte de imigrantes econômicos cultos – engenheiros de informática, médicos especializados e empresários, em vez de refugiados, exilados políticos ou pobres. Ao celebrar uma “cultura mundial” ou “mercados mundiais”, esse modo de cosmopolitismo se move rápida e seletivamente de uma ilha de prosperidade para outro terreno de produtividade tecnológica, visivelmente prestando pouca atenção à desigualdade persistente e à miséria produzida por esse desenvolvimento desigual e irregular”.

acadêmicas que, sob o discurso do rigor, estão alicerçadas sobre compadrio, criando expertise entre aliados” (MARQUES, 2017, p. 75) e (re)produzindo discursos acerca dos sentidos da pobreza enquanto condição patológica, diretamente associada à cultura, aos saberes e cosmovisões dessas regiões. Desse modo, diz ela,

o discurso do desenvolvimento como superação da pobreza constrói-se como missão/fardo de um Norte branco que já se encontrava no ápice e, por caridade, preocupação humanitária, esforço pacifista, oferece seu auxílio a um Sul - negro (ou não branco) porque pobre, pobre (ou não desenvolvido) porque negro - insolente, atrasado, do qual se espera, em contrapartida, empenho total, estrito e irrestrito na eliminação dos “entraves” ao progresso econômico constituídos pela ancestralidade, espiritualidade, relações de vizinhança e compadrio. (MARQUES, 2017, p.76).

Esses “entraves”, diz a autora, caracterizaram as manifestações culturais e o conhecimento produzido por esse Sul como “tradicionais”, “não modernos”. E é justamente a respeito das narrativas em torno da “tradição” que se estrutura boa parte da desestabilização do “global” que pretendo exercitar aqui. O discurso comum às diferentes narrativas em torno da cidadania global é o reconhecimento da responsabilidade individual, atribuída a todos e todas de colaborar com o desenvolvimento de uma ética global em prol de um mundo mais equitativo, sustentável e justo (JUNGERSON, 2010); o que a UNESCO (2018) chama de “senso compartilhado de humanidade”. E qual o papel atribuído ao Sul nesse processo? A tradição. Uma tradição que colonizada, esquecida, precisa e merece ser recuperada e ressignificada, sem dúvidas; uma tradição que é, sim, relacionada à ancestralidade, à história, mas se constrói no tempo presente. É traduzida para o “aqui” e o “agora” – e esse parece ser, ao meu ver, o limite dos discursos multilaterais para a compreensão da tradição.

Uma breve mirada para o documento de trabalho “Global citizenship education: taking it local”, da Unesco, permite inferir que os discursos em torno da tradição construídos sobre o Sul seguem sendo aqueles apontados pela professora Marques (2017). Ou seja, a perspectiva de educação para a cidadania global proposta pela Unesco (2018) e ancorada nas noções de respeito à diversidade, solidariedade e senso de humanidade compartilhado, parte de uma construção imaginada sobre o “outro”, que não faz a tradução da tradição para o presente. Que

indício permite essa inferência? A escolha pelas imagens¹³. Não se trata de desenvolver aqui uma análise semiótica do documento, apenas de apresentar como tensionamento, em um nível superficial, as imagens escolhidas para ilustrar a “volta ao mundo” pelos conceitos locais que guiam a concepção de educação para a cidadania global proposta pela Unesco. Superficial, pois não vou me deter em um único ponto, o sentido de “tradição” remetido por cada imagem; mas não superficial por traçar, por propor um juízo de valor, uma análise no campo da moral. Não se trata de julgar, condenar ou desmerecer o trabalho da Organização – pelo contrário, acredito ser necessário reconhecer o avanço, do ponto de vista histórico, que essa “volta ao mundo” representa. Qual o objetivo, então? Apresentar a tensão enquanto possibilidade de diálogo, enquanto espaço com potência para repensar as bases epistemológicas da cidadania global a partir dos sentidos atribuídos à cultura do Sul, às tradições do Sul, ao que representa a nossa diversidade. Por quê? Porque o exercício de vigilância, o reconhecimento do “colonizador interno” que se manifesta de forma sutil nas representações de cada cultura precisa ser reconhecido.

Figura 22 — A “volta ao mundo por conceitos locais” da UNESCO



Fonte: Elaborado pela autora 2022 a partir de UNESCO (2018).

¹³ “Global citizenship education: taking it local” é um documento de trabalho produzido pela Unesco em 2018 que apresenta conceitos relevantes, vindos de diferentes países e culturas, que se constituem como horizonte para a compreensão de cidadania global e para o cumprimento da meta 4.7 dos ODS. Na sessão 2 deste documento, intitulada “uma volta ao mundo por meio de conceitos locais” (tradução livre), são apresentadas dez experiências locais consideradas relevantes: La charte du manden (Mali), Ubuntu (África do Sul), Shura (Oman), Hurriya, Karama, Aadala, Nithaam (Tunisia), Gross National Happiness (Bhutan), Hongik-Ingan (República da Coreia), Multiculturalismo/Interculturalidade (Canadá), Liberdade, Igualdade, Fraternidade (França), Buen Vivir (Bolívia), Sumak Kawsay (Equador). Cada experiência é retratada com uma imagem retirada do site shutterstock.com, uma plataforma que reúne fotografias e imagens produzidas por diferentes profissionais ao redor do mundo.

A tensão, o dissenso é espaço de criação. O Núcleo ensina que é assim que se faz ciência e incidência. E esse olhar vigilante só se torna potente e relevante porque há muito espaço para o diálogo, há muito em comum entre os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, a Educação para a Cidadania Global e as práticas e experiências do NEPEMIGRA. Por que, então, utilizar representações tão distintas para tratar da herança cultural dos povos e suas potencialidades para a construção de um senso partilhado de comunidade, de respeito à diversidade e de promoção da solidariedade? A que tempo, a que espaço a que sentido de desenvolvimento cada uma das fotografias que compõem o mosaico da Figura 14 remetem? Por que algumas tradições se mantêm como retratos do passado e outras compõem o tempo presente? Qual o lugar dos movimentos camponeses para a construção da soberania alimentar hoje? Por que, ao falar em *Buen Vivir* e *Sumak Kawsay*, por exemplo, não se associa a cultura e a tradição às traduções ao tempo presente que se materializam por meio das práticas do Exército Zapatista de Libertação Nacional, no México ou das experiências do Movimento Indígena de Cauca, na Colômbia, que se pauta no bem viver para pensar formas de etnodesenvolvimento? Por que não escolher uma imagem que represente os movimentos populares e comunitários que participaram da proposta de construção da Constituição do Estado Plurinacional da Bolívia?

Enfim, são muitas as questões que podem ser feitas para deslocar o discurso em torno do que é (ou pode vir a ser) cidadania global a partir das culturas, dos conceitos e das práticas do Sul. Todas elas em convergência com os princípios adotados pelas organizações multilaterais que promovem as discussões em torno do desenvolvimento e da cidadania. Não se trata, repito, de criticar a legitimidade destas instituições e seus discursos. Não se trata de desconsiderar os avanços que um programa para pensar alternativas ao desenvolvimento sustentável em nível mundial representa. Trata-se de desestabilizar a lógica que orienta esses projetos. Trata-se de

[...] reconhecer modos comunitários e populares de estar na cidade que não passam por busca de direitos, nem por acesso a direitos, e que tem a ver com cultivar um modo de estar no mundo, tem a ver com as suas rezas, com as suas festas em comunidade, com os seus lugares sagrados, com essa sacralização cotidiana que acontece em muitas dessas comunidades, com seus próprios rituais de bem-viver, de cuidado com a vida, de cuidado com o corpo, que a gente desconhece, que são

desconhecidos para gente e que quando nos aparecem, aparecem exotizados, aparecem como um artefato cultural “ah, isso é da cultura deles”, como se tudo não fosse da cultura de quem tá aqui, vivo, no mundo.(PROFESSORA).

Não exotizar e construir esse senso partilhado por meio da escuta e não da interpretação da História. Esse me parece ser um dos caminhos possíveis para construir a cidadania global a partir dos eixos centrais apresentados pela UNESCO (2018) nas conclusões do já referido documento. Na dimensão do respeito à diversidade, fala-se em relações sociais pacíficas e integração à Terra; na dimensão do senso de humanidade compartilhado, fala-se em segurança alimentar e harmonia com o desenvolvimento natural (sustentável); na dimensão da solidariedade, fala-se em desenvolvimento socioeconômico equitativo, hospitalidade e generosidade. Todas essas noções, esses valores, estão em diálogo com a Agenda 2030 como um todo e perpassam, portanto, pelos objetivos 4 (educação de qualidade) e 10 (redução das desigualdades).

A questão que fica, então, é como viabilizar uma agenda internacional comum entre Norte e Sul sem que os epistemicídios apontados por Marques (2017) se reproduzam, uma vez que as organizações internacionais – que, no que tange à Agenda 2030 e a esse trabalho significa falar, por exemplo, de UNESCO, Mando Mundial (BM), Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Econômica (OCDE), OIM, – não são entidades autônomas e paritárias; elas são financiadas por Estados que tem uma agenda de desenvolvimento própria, que julgam necessário ser partilhada com o mundo “ainda não desenvolvido” (MARQUES, 2017). Nesta mesma linha de argumentação, Feldman-Bianco (2018) aponta que estas entidades tem atuado na padronização e disseminação de visões colonialistas, eurocêntricas e que [...] como parte das estratégias de difusão dessas visões hegemônicas, inclusive para a América Latina, essas organizações internacionais têm reelaborado discursos de direitos humanos para a efetivação de práticas de vigilância e controle da mobilidade que enfatizam simultaneamente a proteção do bem-estar dos imigrantes e da integridade das fronteiras territoriais. (FELDMAN-BIANCO, 2018, p.14).

Dois conceitos parecem relevantes para compreender a relação entre os organismos internacionais, a mobilidade humana e a cidadania em perspectiva global a partir do contexto do Sul e, em especial, para compreender como os saberes e as experiências do NEPEMIGRA auxiliam na construção desta cidadania: o cosmopolitismo subalterno, de Boaventura Souza Santos; e o cosmopolitismo vernacular, de Homi Bhabha. A palavra-chave, portanto, é “cosmopolitismo”. Contudo, como pontua Santos (2003, p.28)

Os debates actuais em torno do cosmopolitismo não me interessam neste momento. Ao longo da sua história, a palavra já significou universalismo, tolerância, patriotismo, o estatuto de cidadão do mundo, comunidade dos seres humanos à escala mundial, etc., etc. As mais das vezes, sempre que o conceito foi utilizado – quer como ferramenta científica para descrever a realidade, quer como instrumento dos combates políticos –, o incondicional carácter inclusivo da sua formulação abstracta foi usado para defender os interesses exclusivistas de um qualquer grupo específico. Em certo sentido, o cosmopolitismo foi sempre um privilégio apenas ao alcance de alguns.

O autor propõe, assim, revisitar o conceito para atribuir um sentido que o desloque do campo do abstrato para contextos locais, reais – a mesma proposta de Bhabha. Parafraseando Stuart Hall, Boaventura Santos estrutura sua reflexão a partir da questão “mas quem é que precisa do cosmopolitismo?”, afirmando que a indagação tem uma resposta simples:

[...] quem quer que seja vítima de intolerância e de discriminação precisa de tolerância; quem quer que veja ser-lhe negada a dignidade humana essencial precisa de uma comunidade de seres humanos; quem quer que seja não-cidadão precisa de cidadania mundial, seja em que comunidade ou nação for. Em suma, os socialmente excluídos, vítimas da concepção hegemónica de cosmopolitismo, precisam de um novo tipo de cosmopolitismo. O cosmopolitismo subalterno é, portanto, uma variedade opositiva. [...] O cosmopolitismo subalterno de oposição é a forma político-cultural de globalização contra-hegemónica. É, numa palavra, o nome dos projectos emancipatórios cujas reivindicações e critérios de inclusão social se projectam para além dos horizontes do capitalismo global. (SANTOS, 2003, p. 29).

Sendo os projetos emancipatórios plurais, não unificados por uma única teoria ou um conceito – e muito menos por uma única estratégia, acrescenta o autor – a melhor maneira de compreender o que esse cosmopolitismo subalterno significa é analisando experiências. Assim, juntamente com a noção de tradução intercultural e com os “is” encontrados nas práticas e nos saberes produzidos no NEPEMIGRA, este conceito parece uma forma potente de desenhar a “linha” que forma a constelação da cidadania em perspectiva global. E como Bhabha contribui para esse desenho? Colocando o cosmopolitismo em uma posição de fronteira, que se move “nos interstícios das tradições culturais e revelando formas híbridas de vida e arte que não têm uma existência anterior dentro do mundo discreto de nenhuma cultura ou linguagem única” (BHABHA, 2012, p.108). Esse cosmopolitismo, diz o autor, “tem sempre que começar em casa” (BHABHA, 2012, p.109), pois representa um “processo político que funciona visando a metas compartilhadas de governo

democrático, em vez de simplesmente reconhecendo entidades ou identidades políticas “marginais” já constituídas” (BHABHA, 2012, p.111).

Compreendo que a cidadania em perspectiva global construída e exercitada pelo NEPEMIGRA pode ser interpretada na relação complementar entre as percepções de Bhabha e Santos a respeito do cosmopolitismo. Elas ajudam a compreender como o horizonte pedagógico, político epistemológico do Núcleo dialoga com os sentidos dos “is” que compõem o “coração da universidade” e com isso se manifesta nas metodologias desenvolvidas e nos saberes coletivamente construídos. O sentido de uma internacionalização que começa em casa, que começa com a escuta das experiências diaspóricas e com a missão de construir uma universidade que dialoga e aprende com as vidas em fluxo. Nessa dimensão metodológica, que perpassa pelas práticas de ensino, pesquisa e extensão, o cuidado epistemológico se relaciona com o que Bhabha chama de “direito de narrar”, ou seja, o exercício de dizer a sua palavra, de teorizar sobre as próprias experiências para se reconhecer como sujeito que se constitui de trânsitos e traduções. O direito de narrar, diz Bhabha (2012, p. 113), é

Um meio de alcançar nossa própria identidade nacional ou comunal em um mundo global exige que revisemos nosso sentido de cidadania simbólica, nossos mitos de pertencimento, nos identificando com os “pontos de partida” de outras histórias e geografias nacionais e internacionais.

Enquanto constelação, o Núcleo é um espaço que conecta diferentes pontos de partida, a partir dos quais vão se tramando os sentidos da vida boa. Que sentidos são esses? Ou melhor, como o NEPEMIGRA se envolve nesse momento de construção da vida boa, a partir do qual compreendo a cidadania em perspectiva global? Por meio dos saberes e das experiências produzidos, identifiquei quatro dimensões de atuação que se articulam enquanto espaços de prática e de promoção da vida boa: a dimensão pedagógica, dimensão comunitária, a dimensão política e a dimensão do planejamento processual e interventivo. É por meio destas dimensões que os conceitos trabalhados ao longo da tese vão se articulando “casa adentro” e “casa fora” para formar um horizonte teórico-prático para compreender a cidadania em perspectiva global. Para finalizar este capítulo, apresento uma reelaboração da Figura 15, presente no capítulo terceiro. Retomo aqui as quatro dimensões que emergiram da codificação focalizada, relacionando os códigos com as perspectivas teóricas adotadas no decorrer destas reflexões.

Figura 23 — Dimensões das experiências e práticas do NEPEMIGRA



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O que as análises me levaram a compreender é que a “vida boa” se traduz como um exercício da cidadania em perspectiva global que se dá por meio destas quatro dimensões. O NEPEMIGRA não apenas promove vida na medida em que articula suas ações em torno destas dimensões, como forma alunos, pesquisadores, servidores públicos e a comunidade migrante para que produzam condições de viver bem em outros espaços. A Biblioteca é um espaço que promove viver bem; a escrita, a produção de saberes sobre a própria história é um movimento promotor de viver bem; o planejamento de políticas públicas adequadas é viver bem. Enquanto espaço de mediação pedagógica e de formação para a cidadania em perspectiva global, o Núcleo vem se constituindo enquanto lugar de viver bem.

O QUE APRENDI COM O NEPEMIGRA? REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE PESQUISA (CONCLUSÃO)

Acho que dá para dizer que esse foi o ponto central na minha formação, assim, sem dúvidas, tanto que eu estou batendo pé de que o meu TCC vai ser sobre isso agora. Porque eu entrei na UFRGS em 2015 e com um ano de Serviço Social, ainda descobrindo o que é que era, fazendo aquelas cadeiras iniciais de Serviço Social eu entrei no GAIRE e muito por uma oportunidade do grupo... Eu acho que isso é uma característica, uma coisa que o grupo faz é essa movimentação, assim, de querer colocar pessoas novas, pessoas sem experiência, para que o GAIRE seja a experiência, para que a gente se forme ali. E pra mim foi exatamente isso, assim. Porque eu acho que abriu muitas possibilidades [...] hoje eu vejo a importância que isso teve no meu processo de formação, sabe, acho que já desde daquela época, além de que eu era naquele momento a única pessoa do Serviço Social, a pessoa mais nova no grupo, foi um espaço muito importante pra mim de estar, que me possibilitou ter uma formação muito articulada com o Direito, com RI, mesmo eu sendo o tempo todo a única pessoa do Serviço Social. (GRADUANDA 4).

A pesquisa, enquanto exercício de escuta e de diálogo, é uma opção metodológica e um compromisso epistemológico. Em meu processo formativo, desde a graduação, fui aprendendo que pesquisar é um movimento político-pedagógico que se realiza de forma coletiva como “possibilidade de se confrontar com o outro, com o diferente, a partir de onde surgem impulsos para novas aprendizagens” (STRECK, 2005, p.16). Essa foi a minha intenção inicial quando “descobri” o NEPEMIGRA, aprender sobre novas formas de pronunciar o mundo, aprender sobre o lugar e o papel da pesquisa a partir de um coletivo formado por pesquisadores e pesquisadoras de outras áreas, vinculados a um tema que me mobiliza, que me fez querer saber mais, mas que até o doutorado era novo para mim.

Eu comecei a acompanhar o Núcleo para saber mais sobre mobilidade humana e para qualificar as minhas experiências e práticas enquanto aprendiz de pesquisadora e enquanto membra de coletivos de pesquisa que tem muito em comum e que podem aprender muito coletivamente. Eu olhava para as estratégias comunicacionais, para a organização das atividades e para o desdobramento das práticas de pesquisa em extensão (e vice-versa) e encontrava ali o “simples da pesquisa”, o “encontro com o óbvio” sobre os quais lia, discutia e aprendia por meio das experiências do Grupo de Pesquisa Mediações Pedagógicas e Cidadania. Eu

iniciei meu contato com o Núcleo me perguntando: “o que posso aprender sobre migrações a partir deste coletivo?”, com o passar do tempo comecei a me questionar sobre “o que posso aprender sobre metodologia, sobre práxis e epistemologia a partir das experiências e dos saberes aqui construídos?”. As interconexões entre a pesquisa e a extensão foram ganhando forma, os relatos e as notícias publicadas no site do NEPEMIGRA foram se tornando cada vez mais frequentes e eu passei a me questionar sobre a produção de saberes e de diálogos com experiências diaspóricas e de que forma esses processos podem qualificar as práticas de ensino, pesquisa e extensão das instituições.

Muito motivada pelas discussões promovidas pelo Centro de Estudos Internacionais em Educação (CEIE/Unisinos) e pela proposta de criação de uma Cátedra de Educação para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental vinculada à Unesco, as reflexões e leituras acerca do papel da universidade na construção de processos formativos e de práticas que viabilizem o desenvolvimento da cidadania global foram ganhando cada vez mais espaço em meus estudos; e quanto mais eu tinha contato com o NEPEMIGRA, mais eu conseguia estabelecer diálogos possíveis entre esses temas e mais necessária se tornava a discussão a respeito dos sentidos, das concepções epistemológicas produzidas pelas instituições acerca de temas transversais para uma cidadania que se entenda como global – uma discussão que sempre teve espaço privilegiado nas atividades desenvolvidas pelo CEIE e pelo grupo de pesquisa.

Construo minha relação com o Núcleo buscando compreender o que poderia aprender sobre práticas de pesquisa e extensão, sobre coprodução de conhecimento local, sobre a relação entre mobilidade humana e universidade e sobre como as tramas entre essas dimensões poderiam me ajudar a compreender os sentidos da cidadania em perspectiva global e o papel das instituições de ensino superior nesse processo. E uma das primeiras coisas que aprendi neste movimento foi a repensar a pesquisa e as formas de construir conhecimento coletivamente. Foi da dinâmica do grupo, da forma como o NEPEMIGRA produz registros, partilha seus relatos de experiência interna e externamente que a possibilidade de desenvolver uma teoria fundamentada nos dados se materializou.

Até então eu não havia estudado sobre TFD - meu contato prévio com essa metodologia era pela experiência da colega de grupo de pesquisa Cláudia Schiedeck Soares de Souza -, e nem tinha contato com a temática migratória. A

experiência da construção da tese foi, assim, um exercício de abertura para novos mundos em muitos sentidos. Mundos esses que foram se materializando na medida em que exercitava um dos grandes aprendizados que tive com o Núcleo: a necessidade epistemológica de ouvir para conhecer e transformar. Ouvindo o grupo, deixando os “dados falarem”, eu compreendi que uma cidadania ampliada, que a “perspectiva global” está menos no “senso compartilhado de humanidade”, menos na “visão universal” e mais no horizonte político-epistemológico que move as práticas locais de formação de seres humanos mais humanos.

Eu aprendi que essa cidadania “outra”, essa cidadania que não se dá na relação direta com a garantia de direitos por parte do Estado e que se constitui como práxis, como exercício permanente, (auto)reflexivo, vigilante e dialógico não é uma agenda recente, algo que se constitui como pauta para a educação e para as ciências sociais a partir da última década do século XX; essa prática intercultural, transfronteiriça, de histórias e futuros partilhados, é uma discussão que acompanha a construção da identidade e do pensamento do Sul Global; uma discussão que só é possível pelo “giro epistemológico” e pelo reconhecimento da permanente necessidade de tradução. Isto significa que o lugar da educação popular, da extensão enquanto coração da universidade, é, por essência, um espaço de construção dessas cidadanias “Outras”. O primeiro ponto, então, é que cidadania em perspectiva global é um exercício permanente de vigilância e é práxis, pois

[...] opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza um discurso sobre a realidade para modificar essa mesma realidade. A ação é precedida pela conscientização, mas gerada por esta leva à construção de um outro mundo conceitual em que o indivíduo se torna sujeito e passa e passa a atuar sobre o mundo que o rodeia. A práxis implica a teoria como um conjunto de ideias capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico, que, num segundo momento, leva um novo enunciado, em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar essa mesma realidade. É uma síntese entre teoria-palavra e ação. (ROSSATO, 2018, p. 380).

Por que é práxis? O que isso significa? É práxis porque é uma prática pedagógica e reflexiva que não está circunscrita a um discurso, a um conceito. Porque atribui sentido e contexto a um conjunto de conceitos polissêmicos; o que significa que é um campo de tensão, de dissensos, cujos significados estão profundamente relacionados com o singular, com o local. O que a difere não são, necessariamente, os termos, o conjunto de elementos (ou dimensões) que

estruturam a noção de “global”, o que difere é o ponto de partida epistemológico a partir do qual “nasce” a interpretação. O que quero dizer com isso? Que a maioria dos “is” que identifiquei no NEPEMIGRA e que compõem as práticas formativas desta cidadania em perspectiva global podem ser localizados em uma série de discursos, com as mais distintas intencionalidades; falar em internacionalização, interculturalidade, interação dialógica, etc. não é, em si, um deslocamento de sentido. O deslocamento não está no termo, no adjetivo; ele está nas práticas, nas experiências e nos saberes que fundamentam a minha interpretação. O que o Núcleo produz enquanto movimento de internacionalização, enquanto exercício de interação dialógica e prática intercultural; a forma como as parcerias interinstitucionais e a produção de conhecimento interdisciplinar se articulam para promover impacto na formação dos estudantes e impacto e transformação social; a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão enquanto princípio pedagógico de intervenção no mundo e incidência política; a igualdade epistêmica enquanto princípio metodológico para o interconhecimento; e as mediações pedagógicas que permitem a interação de todos esses “is”, é que caracteriza a perspectiva “global”.

Neste sentido, o Núcleo promove as “conexões necessárias” entre a universidade e a educação popular (STRECK; ROSA, 2015), por meio das quatro dimensões que apresentei no final quinto capítulo: dimensão pedagógica, dimensão política, dimensão comunitária e dimensão do planejamento processual e interventivo. É por meio delas que o NEPEMIGRA trabalha “casa adentro” e “casa fora” em um exercício que promove essa cidadania em perspectiva global e a vida boa, porque se propõe a contribuir no processo de humanização do mundo (ZITKOSKI, 2018, p. 251). Uma vida boa que exige um deslocamento da pesquisa, da forma como o conhecimento é produzido; que requer uma formação rigorosa, pautada na disciplina e na responsabilidade; que demanda ética, coerência e escuta; que é composta e atravessada por vidas em fluxo, experiências diaspóricas. Esse é o sentido de cidadania que aprendi: uma experiência ética, política, estética e pedagogicamente diáspórica.

Para encerrar, gostaria de apresentar alguns horizontes para esta pesquisa e como vejo que ela pode contribuir para o processo de autorreflexão e construção dialógica do NEPEMIGRA – respondendo, assim, ao meu último objetivo. Ao longo das conversas muitas tensões surgiram, tensões relacionadas à dinâmica interna do Núcleo e que não tinham relação direta com o tema desta pesquisa, razão pela qual

não foram discutidas ao longo do trabalho. Trago essas tensões para a conclusão por compreender que são um importante ponto para iniciar um diálogo com o coletivo, acerca da dinâmica dos encontros, da organização do trabalho coletivo e da identidade do Grupo. Identifiquei três códigos inter-relacionados que acredito merecerem espaço nas reuniões coletivas do Núcleo: a) pandemia; b) participação; c) identidade.

A respeito desta inter-relação, embora a pandemia tenha se constituído como um “inérito viável”, para utilizar a expressão de Paulo Freire (2017), no sentido de viabilizar a interinstitucionalização e a interdisciplinaridade/interprofissionalidade de maneira mais intensa, algumas limitações quanto às possibilidades de participação e interação surgiram, o que acabou por influenciar na forma como o Núcleo se constitui como constelação (a relação entre os grupos na construção de trabalhos coletivos). As atividades remotas ampliaram a visibilidade do Núcleo, as possibilidades de atuação e presença em diferentes espaços, bem como a participação de novos sujeitos; ou seja, o NEPEMIGRA cresceu – e cresceu muito – em função das atividades remotas. Esse é um entendimento coletivo entre professores e alunos.

Contudo, a percepção do discente e das discentes entrevistadas é que esse processo gerou sobrecarga, dificultou a criação de vínculos e tornou o espaço das reuniões mais verticalizado. Os/as discentes percebem que a possibilidade de fala e de interação nos encontros do Núcleo apresentam uma dinâmica distinta daquela estabelecida nos “pequenos grupos”, como as reuniões dos GTs, da Cátedra, do GRIGS e do GAIRE, apontando que, por ser um espaço online aberto, ter um grupo em constante ampliação e não haver possibilidade de diálogo antes e depois (o famoso “cafezinho”), a comunicação em torno dos projetos pessoais, do desenvolvimento das pesquisas e das possíveis parcerias acaba sendo comprometida; e, ainda, em função das dinâmicas da plataforma e da necessidade de habilitar o microfone para a comunicação, o espaço de deliberação acaba sendo centrado nos docentes.

Isso, segundo as alunas de graduação, faz com que as atividades “propriamente do NEPEMIGRA”, como a participação nos Conselhos, a organização dos Seminários, a Revista, os registros e gerência das redes sociais, por exemplo, envolvam um número pequeno de participantes, que acabam sobrecarregados. “As pessoas se sentem parte dos grupos, não do Núcleo”, concluíram duas das alunas

de graduação com quem conversei. O que torna o Núcleo uma constelação, o que conecta os projetos é o espaço dialógico das segundas-feiras, que acaba por ser esvaziado, reduzido, na medida em que o coletivo cresce e aumentam as demandas de pesquisa e extensão – algo natural, já que os projetos vão adquirindo “vida própria”, demandando outros tempos e espaços e envolvendo pessoas de diferentes instituições. O desafio que se apresenta é, segundo as graduandas, como articular melhor as agendas e os tempos dos encontros coletivos semanais, de forma a conseguir integrar de maneira mais efetiva os trabalhos dos diferentes projetos e grupos e a mobilizar mais atores para os trabalhos coletivos. “Se tu conseguir apresentar uma proposta para isso”, me disse uma das alunas, “a tua pesquisa vai ter valido muito”. A tese não apresenta caminhos ou uma solução, mas se constitui como um material que pode subsidiar esse debate coletivo. Debate, do qual, me disponho a participar.

REFERÊNCIAS

- ABBA, Maria Julieta; STRECK, Danilo. A Reforma de Córdoba de 1918 e a Internacionalização Universitária na América Latina. **Revista História da Educação**, [online], v. 25, e102256, 2021. DOI: 10.1590/2236-3459/102256. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/bH8jbQxTWwcYfZJFSfPycbc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- ABBA, Maria Julieta; STRECK, Danilo. Interculturality and Internationalization. **SFU Educational Review**, [S./l.], v. 12, p. 110-126, 2019.
- ADAMS, Telmo. **Educação e economia (popular) solidária**: mediações pedagógicas do trabalho associado, na Associação de Recicladores de Dois Irmãos, 1994-2006. 2007. Tese. (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.
- ANDREOLA, Balduino Antonio. A universidade e o colonialismo denunciado por Fanon, Freire e Sartre. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 29, p. 45 - 72, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1780/1658>. Acesso em: 5 fev. 2022.
- ARENDDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo** – antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ARONNI, Alan. 50 anos da Reforma Universitária de 1968: a reforma que não acabou. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 235-259, 2017.
- AULA Inaugural PPG Educação: Interculturalidade e educação para a cidadania. [S. l.: s. n.], 4 maio 2021. 1 vídeo (1 h 28 min 50 s). Publicado pelo canal Humanidades Unisinos. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=al_1xFb-dA&t=5s. Acesso em: 5 fev. 2022.
- AZEVEDO, Gabriella Azeredo. **Desafios da imigração: extensão universitária no processo de integração dos imigrantes internacionais à comunidade regional**. 2020. Dissertação. (Mestrado em Desenvolvimento Regional) — Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2020.
- BAGGIO, Roberta Camineiro; GONÇALVES, Verônica Korber. Cátedra Sérgio Vieira de Mello da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - CSVN-UFRGS. In: SALA, José B. *et al.* (Orgs). **15 anos de cátedra Sérgio Vieira de Mello no Brasil**: universidades e pessoas refugiadas. São Bernardo do Campo: Universidade Federal do ABC, 2020. p. 127-134.
- BERNARD, Rebecca. Avaliação de uma experiência: relatos de Rebecca Bernard (co-coordenadora da Ação de Extensão “Biblioteca Comunitária René Depestre”). In: **NEPEMIGRA**, 20 out. 2021a. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/nepemigra/2021/10/20/avaliacao-de-uma-experiencia-relatos->

de-rebecca-bernard-co-coordenadora-da-acao-de-extensao-biblioteca-comunitaria-rene-depestre/. Acesso em: 4 fev. 2022.

BERNARD, Rebecca. Avaliação de uma experiência: Relatos de Rebecca Bernard (co-coordenadora da Ação de Extensão “Biblioteca Comunitária René Depestre”). *In: NEPEMIGRA*, [online], 20 out. 2021b. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/nepemigra/2021/10/20/avaliacao-de-uma-experiencia-relatos-de-rebecca-bernard-co-coordenadora-da-acao-de-extensao-biblioteca-comunitaria-rene-depestre/>. Acesso em: 5 fev. 2022.

BERNARD, Rebecca. Relato de encontro em formato de poema. *In: CARPENTIERI, Isabella, NEPEMIGRA*, [online], 7 abr. 2021c. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/nepemigra/2021/04/07/catalogacao-dos-livros-e-outros-pontos-ligados-a-acao-de-extensao-biblioteca-comunitaria-rene-depestre/>. Acesso em: 5 fev. 2022.

BERNARD, Rebecca. **Yon rale**: uma conversa entre haitianos no Brasil. [e-book]. Porto Alegre: Editora Fi, 2021d. p. 9-10.

BERNARD, Rebecca. **Yon rale**: uma conversa entre haitianos no Brasil. [e-book]. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

BETTS, Alexander. Survival migration: a new protection framework. *Global governance. The Netherlands*, [online], v. 16, n. 3, p. 361-382, jul./set. 2010. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/29764952?read-ow=1&seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em: 20 jan. 2022.

BHABHA, Homi. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses**. Belo Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2012.

BRAGUINI, Wellington L. Ética e a atividade extensionista. *In: CRISOSTIMO, Ana Lúcia; SILVEIRA, Rosemari M. A Extensão Universitária e a produção do conhecimento*: caminhos e intencionalidades. Guarapuava: Editora da Unicentro, 2017. p. 55-80.

BRANDÃO, Carlos R. Andarilhagem. *In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs). Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 44-45.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 5 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 fev. 2022.

BUSCEMI, Amelia. La internacionalización de la extensión universitaria en clave de integración regional. La experiencia de la Universidad Nacional del Litoral. **+E: Revista de Extensión Universitaria**, [S./l.], v. 7, n. 7, p. 226-233, 2018. DOI: 10.14409/extension.v0i7.7067. Disponível em: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/7067>. Acesso em: 4 fev. 2021.

CABRAL, Guilherme Perez. Educação para a cidadania global no Brasil e a participação do imigrante. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 172–186, 2019. DOI: 10.21527/2317-5389.2019.14.172-186. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia/article/view/8255>. Acesso em: 5 fev. 2022.

CAMARGO, Raquel Peixoto do Amaral. **Imigração internacional e cidadania: o problema da ausência de cidadania política para os imigrantes**. 2012. Dissertação. (Mestrado em Ciências Jurídicas) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

CAMPANA, Bibiana Waquil. Adoecimento de migrantes no Brasil: uma análise a partir dos marcadores de raça e de classe. **Revista Limiares**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 41-44, 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/grigs/revista-limiares-v-2-2019/>. Acesso em: 4 fev. 2022.

CANDAU, Vera Magalhães. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 fev. 2022.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Perspectivas latinoamericanas Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 80-87.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Perspectivas latinoamericanas Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 80-87.

CAVALCANTI, Leonardo. A década de 2010 (2011-2020): dinamismo e mudanças significativas no panorama migratório e de refúgio no Brasil. In: CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Relatório Anual 2021 – 2011-2020: Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021. p. 213-246.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 1978.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COGO, Denise. Migração é um fenômeno da experiência humana: entrevista especial com Denise Cogo. [Entrevista cedida a] Ricardo Machado. **Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, 30 dez. 2018. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/585292-migracao-e-um-fenomeno-da-experiencia-humana-entrevista-especial-com-denise-cogo>. Acesso em: 20 dez. 2021.

COLUS, Flávia Soares de Oliveira; SILVA, Ana Maria Alves Carneiro. Abordagens teóricas sobre o engajamento das universidades com a sociedade: contextualização e desenvolvimento. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 13, n. 28, p. 9-27, 2021.

CONSTANTINO, Gabriel Gomes. A imigração venezuelana na Região Metropolitana de Porto Alegre. **Revista Limiares**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 35-40, 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/nepemigra/wp-content/uploads/2019/11/limiar-2.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2022.

CRISOSTIMO, Ana Lúcia; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto (Orgs.). **A extensão universitária e a produção do conhecimento: caminhos e intencionalidades**. –Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2017.

CSVM; UNHCR. **Relatório anual CSVM**. Brasília: UNHCR, 2021. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/09/Relatorio-Anual-CSVM-2021_final.pdf. Acesso em: 4 fev. 2022.

CUNHA, Maria Isabel. Qualidade da educação superior e a tensão entre democratização e internacionalização na universidade brasileira. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Internacionalização e democratização: uma tensão na qualidade da educação superior?**. São Leopoldo: OIKOS, 2016.

DE WIT, Hans; LEAL, Fernanda; UNANGST, Lisa. Internacionalização voltada à justiça social global: iniciativas de universidades brasileiras para integrar refugiados e populações deslocadas. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 567–590, 2020. DOI: 10.20396/etd.v22i3.8659331. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8659331>. Acesso em: 4 fev. 2022.

DOMINGUES, Fabian Scholze; GONÇALVES, Veronica Korber. O Atual Contexto Migratório: Aspectos Jurídico-institucionais. **Revista Limiares**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 7-11, 2018. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/grigs/revista-limiares-v-1-n-1/>. Acesso em: 4 fev. 2022.

DOMINGUES, Fabian Scholze; MARQUES, Pâmela Marconatto; GONÇALVES, Veronica Korber. NEPEMIGRA - Relato de uma experiência. **Revista Limiares**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 46,60, 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/grigs/revista-limiares-v-4-2021/>. Acesso em: 4 fev. 2022.

DOMINGUES, Fabian Scholze; MARQUES, Pâmela Marconatto; GONÇALVES, Veronica Korber. NEPEMIGRA - Relato de uma experiência. **Revista Limiares**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 46,60, 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/grigs/revista-limiares-v-4-2021/>. Acesso em: 4 fev. 2022.

DUSSEL. Enrique. **1492: o encobrimento do outro**. Petrópolis: Vozes, 1993.

EGGERT, Edla. A pesquisa como pronúncia do mundo através da produção do conhecimento feminista. *In*: Danilo R. Streck *et al.* (Orgs.). **Dizer a sua palavra: educação cidadã, pesquisa participante e orçamento público**. Pelotas: Seiva, 2005. p. 32-54.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad Latinoamericano. **Revista Tabula Rasa**, Bogotá, n1. 2003, p. 51-86. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600104.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2022.

FARENA, Maritza Natalia Ferretti Cisneros. **Direitos humanos dos migrantes: ordem jurídica internacional e brasileira**. Curitiba: Juruá, 2012.

FÁVERO, Maria de Lourdes. **A UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

FEKETE, Liz. The Emergence of Xenophobia. **Race & Class**, [S.l.], v. 43, n. 2, p. 23-40, out. 2001. DOI: 10.1177/0306396801432003. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0306396801432003>. Acesso em: 4 fev. 2022.

FELDMAN-BIANCO, Bela. O Brasil frente ao regime global de controle das migrações: direitos humanos, securitização e violências. **TRAVESSIA: Revista do Migrante**, São Paulo, n. 83, p. 11-36, maio-ago. 2018. Disponível em: <https://revistatravessia.com.br/travessia/about/contact>. Acesso em: 4 fev. 2022.

FERREIRA, Lindomal. **Conselhos municipais de educação: participação e cultura política para construção democrática**. 2012. Tese. (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

FERREIRA, Marcelo; REINHOLZ, Fabiana. Sem políticas públicas efetivas, imigrantes sobrevivem da solidariedade. *In*: **Brasil de Fato**, Porto Alegre, 28 jun. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/28/sem-politicas-publicas-efetivas-imigrantes-sobrevivem-da-solidariedade>. Acesso em: 4 fev. 2022.

FORPROEX. **Política nacional de extensão universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três ensaios que se complementam**. São Paulo: Cortêz, 1989.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Ana Lúcia. Registro. In: STRECK, Danilo. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autentica, 2018.

FUHR, Rodrigo. O direito internacional dos refugiados e o terceiro mundo. **Revista Limiares**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 33-36, 2018. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/grigs/revista-limiares-v-1-n-1/>. Acesso em: 4 fev. 2022.

GADOTTI, Moacir. **Extensão universitária**: para quê?. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017.

GARCÍA SALAZAR, Juan; WALSH, Catherine. Sobre pedagogías y siembras ancestrales. In: WALSH, Catherine. (Org.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya Yala, 2017. p. 291- 309.

GARCIA, Thiago Roberto Gebert. **Políticas de promoção da cidadania aos imigrantes nos países do Mercosul na contemporaneidade**. 2016. Dissertação. (Mestrado em Direito) - Programa de Pós-Graduação em Direito Stricto Sensu, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Santo Ângelo, 2016.

GIMENEZ, Ana Maria Nunes; BONACELLI, Maria Beatriz Machado. Repensando o papel da universidade no século XXI: demandas e desafios. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 9, n. 18, 2013. DOI: 10.3895/rts.v9n18.2623. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/2623>. Acesso em: 3 nov. 2021.

GONÇALVES, Veronica Korber; DOMINGUES, Fabian Scholze. O Atual Contexto Migratório: Aspectos Jurídico-institucionais. **Revista Limiares**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 7-11, 2018.

GRONDIM, Marcelo; VIEZZER, Moema. **Abya Yala!** – genocídio, resistência e sobrevivência dos povos originários das Américas. Rio de Janeiro: Bambual Editora, 2021.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. Trad. Denilson Luís Werle. São Paulo: Unesp, 2018.

HALE, Charles. As ideias políticas e sociais na América Latina, 1870-1930. In: BETHELL, Leslie (Org). **História da América Latina**. v. 4. São Paulo: Edusp, 2015.

HANDERSON, Joseph Diaspora. Sentidos sociais e mobilidades haitianas. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, a. 21, n. 43, p. 51-78, jan./jun. 2015. DOI: 10.1590/S0104-71832015000100003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/yGY4hRnhhXcNWHsDTH7khRD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 nov. 2021

HERBERT, Sérgio. Cidadania [verbetes]. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 77-78.

IANNI, Octávio. **O labirinto latino-americano**. Vozes: Petrópolis, 1993.

IANNI, Octávio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

INGENIERO, José. **La universidad del provenir**. Buenos Aires: Ateneo, 1920.

ISA, Luciana; ZAPATA, Natalia; ESPINOZA, Jimena. Oscar Jara Holliday: «La extensión es el motor de la relación universidad-sociedad». **Extensión en red**, [S. l.], n. 10, p. e013, 2019. DOI: 10.24215/18529569e013. Disponível em: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred/article/view/5326>. Acesso em: 14 fev. 2022.

JARA, Oscar. Entrevista com Oscar Jara. [Entrevista cedida a] Vicente Fernandes Dutra Fonseca. **Revista da Extensão**, Porto Alegre, n. 17, p. 4-11, 2018. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/prorext/wp-content/uploads/2021/02/Revista17.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2022.

JARA, Oscar. Por qué y para qué sistematizar las experiencias de extensión universitaria?. **+E: Revista de Extensión Universitaria**, [S.l.], v. 9, n. 11, p. 3-9, 3 dez. 2019. DOI: 10.14409/extension.v9i11.Jul-Dic.8675. Disponível em: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/8675>. Acesso em: 4 fev. 2022.

JARDIM, Denise. **Imigrantes ou refugiados? Tecnologias de controle e as fronteiras**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

JORGENSON, Shelane. De-centering and re-visioning global citizenship education abroad programs. **International Journal of Development Education and Global Learning**, Londres, V. 3, n. 1, 2010. Disponível em: <https://blog.ufes.br/kyriafinardi/files/2019/08/Jorgenson.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2022.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História geral da África, I: metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO Office in Brasília, Ministério da Educação; São Carlos: Federal University of São Carlos, 2010.

KIZTKOSKI, Jaime. Humanização/desumanização. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKY, Jaime. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

KNIGHT, Jane. **Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios**. São Leopoldo: Oikos, 2020.

LEAL, Fernanda. **As bases epistemológicas dos discursos dominantes de internacionalização da educação superior no Brasil**. 2020. Tese. (Doutorado em

Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

LEAL, Fernanda; SOUZA, Stefani. Internacionalização e extensão universitárias em diálogo: estado do conhecimento e perspectivas futuras. *In: ENCONTRO DA ANPAD*, 45., 2021, [online]. **Anais [...]**. [S./l.], 2021. p. 2177-2576. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/354581736_Internacionalizacao_e_Extensao_Universitarias_em_Dialogo_Estado_do_Conhecimento_e_Perspectivas_Futuras. Acesso em: 4 fev. 2022.

LEHER, Roberto. Reforma Universitaria de Córdoba, noventa anos. Um Acontecimento Fundacional para a Universidade Latino-americanista. *In: LEHER, Roberto. La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: CLACSO, 2008. p. 53-65.

LEITE, Denise. A pedagogia da reforma de Córdoba. **Integración y Conocimiento**, Córdoba, v. 8, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/20103>. Acesso em: 4 fev. 2022.

LEMES, Marilene Alves. Estratégias de participação na política de assistência social na perspectiva de Paulo Freire. 2017. Tese. (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

LIMA, Licínio C. Sociologia de organizações educativas e da administração educacional. *In: LIMA, Licínio C. Ciências da educação em Portugal: situação e perspectivas*. Porto: SPCE, 1991. p. 91-117.

LOPES, Joana Soares Cordeiro. Migração vista pelo Sul: 5 anos de GRIGs. *In: NEPEMIGRA*, 7 dez. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/nepemigra/2020/12/07/5-anos-do-grigs/>. Acesso em: 4 fev. 2022

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2004.

LOSSO, Adriana Regina Sanceverino. **Os sentidos da mediação na prática pedagógica da educação de jovens e adultos**. 2012. Tese. (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

MANIFESTO de Córdoba de 1918. *In: CLACSO*, n. 5, 21 fev. 2008. Disponível em: <http://extension.fcien.edu.uy/wp-content/uploads/2013/02/Manifiesto-de-la-Federacion-Universitaria-de-Cordoba-1918.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2020.

MARQUES, Pâmela Marconatto. **“Nou led, nou la!”**: “estamos feios, mas estamos aqui!”: assombros haitianos à retórica colonial sobre pobreza. 2017. Tese. (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MARQUES, Pâmela Marconatto. **Biblioteca comunitária para imigrantes e refugiados**. [S. l.: s. n.], 11 maio 2021. 1 vídeo (7 min 7 s). Publicado pelo canal UFRGS TV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-aOA-zWkWYA&t=68s>. Acesso em: 10 dez. 2021.

MARQUES, Pâmela Marconatto. Prefácio. *In*: BERNARD, Rebecca. **Yon rale: uma conversa entre haitianos no Brasil**. [e-book]. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 9-10.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, [online]. v. 30, n. 106, p. 15-35, 2 jul. 2009. DOI: 10.1590/S0101-73302009000100002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>. Acesso em: 7 fev. 2022.

MBEMBE, Achille. A ideia de um mundo sem fronteiras. Trad. Stephanie Borges. *In*: **Revista Serrote**, [online], maio 2019. Disponível em: <https://www.revistaserrote.com.br/2019/05/a-ideia-de-um-mundo-sem-fronteiras-por-achille-mbembe/>. Acesso em: 7 fev. 2022.

MBEMBE, Achille. As formas africanas de auto-inscrição. **Estudos Afro-Asiáticos**, [S.l.], n. 1, 2001, p. 171-209. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/ddR69Y7Ptm6KDvv4tmHSvbF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 4 fev. 2022.

MCLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutenberg**: a formação do homem tipográfico. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Editora da Universidade de S. Paulo, 1972.

MENDONÇA, Gisela. **Política de extensão universitária nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: sentidos, práticas e dialogicidade. 2021. Tese. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2021.

MENON, Gustavo. A reforma de Córdoba, movimentos estudantis e seus impactos para o ensino superior na América Latina. **Revista História da Educação**, [online], v. 25, e103376, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/103376>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/PMw84HfGb7f6gXbVw4sDK3c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2022.

MIGNOLO, Walter D. A geopolítica do conhecimento e a diferença colonial. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 48, n. 48, 2020. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7324>. Acesso em: 4 fev. 2022.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidade, lógica de la colo-nialidad y gramática de la edscolonialidad. Argentina: Ediciones del Signo, 2010.

MIGRACIDADES. **Plataforma MigraCidades**. Porto Alegre: UFRGS, 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/migracidades/a-plataforma-migracidades-2/a-plataforma/>. Acesso em: 4 fev. 2022

MILANI, Martinho Camargo. **Estado livre do Congo: imperialismo, a roedura geopolítica (1885-1908)**. 2011. Dissertação. (Mestrado em História) — Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MILLS, Charles. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MINCHOLA, Luís Augusto Bittencourt. Universidade e Acolhimento: as Experiências do Migraidh na UFSM. **Revista Limiares**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 32-36, 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/nepemigra/wp-content/uploads/2019/11/limiar-2.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2022.

MIRANDA, José Alberto de Venezuela; FOSSATTI, Paulo; WURTH, Cátia Rosane. A Universidade e o imigrante refugiado: uma nova fronteira na agenda da internacionalização da educação superior frente a comunidade. *In*: SOUSA, Jesus Maria. **Avaliação (externa) da qualidade do ensino superior e autonomia científica: tensões e desafios**. Lisboa: Imprensa Académica, 2020.

MORETTI, Cheron Zanini. **Nosso Norte é o Sul: colonialidade do conhecimento e a pedagogia da insurgência na América Latina**. 2014. Tese. (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

MORSE, Richard. **O espelho de Próspero: cultura e idéias nas Américas**. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

NASCIMENTO, Jardelina. B. do *et al.* Data based theory applied to the field of higher education. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 5, e48710515026, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i5.15026. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/15026>. Acesso em: 4 fev. 2022.

NEPEMIGRA. Bará. *In*: **NEPEMIGRA**, Porto Alegre, 2020c. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/nepemigra/bara/>. Acesso em: 4 fev. 2021

NEPEMIGRA. Carta aberta à comunidade [informativo]. *In*: **NEPEMIGRA**, Porto Alegre, 2018a. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/nepemigra/2018/10/10/carta-aberta-a-comunidade/>. Acesso em: 4 fev. 2022.

NEPEMIGRA. GT Biblioteca comunitária. *In*: **NEPEMIGRA**, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/nepemigra/gt-biblioteca-comunitaria/>. Acesso em: 4 fev. 2022.

NEPEMIGRA. I seminário estadual sobre migração e refúgio. Porto Alegre, 4 set. 2018b. Facebook: @nepemigra. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/live/?ref=search&v=285602568924551>. Acesso em: 20 fev. 2022.

NEPEMIGRA. Pauta migratória nas eleições municipais é objeto de pesquisa do FARO em seu primeiro relatório. *In*: **NEPEMIGRA**, Porto Alegre, 2020a. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/nepemigra/2020/11/19/pauta-migratoria-nas-eleicoes->

municipais-e-objeto-de-pesquisa-do-faro-em-seu-primeiro-relatorio/. Acesso em: 10 fev. 2022.

NEPEMIGRA. Relatório Anual 2020. *In: NEPEMIGRA*, Porto Alegre, 2020b. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/nepemigra/relatorios/>. Acesso em: 4 fev. 2021.

NEPEMIGRA. Relatório II Seminário Estadual sobre Migração e Refúgio. *In: NEPEMIGRA*, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/nepemigra/2-edicao-2019/>; 4 fev. 2021.

NETO, José Francisco de Melo (Org.). **Extensão Universitária: diálogos populares**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2002.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. O Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: um ator social em construção. **Interfaces - Revista de Extensão**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 35–47, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18932>. Acesso em: 5 fev. 2022.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana De Filosofia E Educação**, [S. l.], [online], v. 18, p. 62-73. DOI: 10.26512/resafe.v0i18.4523. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4523>. Acesso em: 4 fev. 2022.

O CÂMBIO e suas influências na economia. **Nota Técnica**, Porto Alegre, n. 40, p. 1-22, 24 jul. 2020. Disponível em: <https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/202106/24142804-nota-tecnica-perfil-dos-imigrantes-do-rs-1.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; AZEVEDO, Mário Luiz Neves. A atualidade dos ensinamentos da Reforma de Córdoba (1918). *In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo; ABOITES, Hugo. (Orgs.) La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: CLACSO, 2008.

OLIVEIRA, Nicole de Magalhães. A Educação intercultural como prática educacional para o acolhimento de refugiados. **Revista Limiares**, Porto Alegre, v. 3, ed. especial, p. 94-87, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/grigs/wp-content/uploads/2020/12/v.-3-n.-esp.-.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2022.

OLIVEIRA, Thiago Pernomian de. **Das poéticas de resistência: sentidos de René Depestre**. 2016. Dissertação. (Mestrado em Letras) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

ONU. **Convenção relativa ao estatuto dos refugiados**. Nova York: ONU, 1951. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 4 fev. 2022.

PADILHA, Letícia; MARQUES, Pâmela Marconatto (Orgs.). **Brasil e Haiti: Racismo, Ciência, lutas históricas e dramas atuais**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

PAJUELO, Ramón Teves. Capítulo 5. Bolivia: los múltiples significados de la wiphala. *In*: PAJUELO, Ramón Teves. **Reinventando comunidades imaginadas: Movimientos indígenas, nación y procesos sociopolíticos en los países centroandinos** [e-book]. Lima: Institut français d'études andines, 2007. DOI: 10.4000/books.ifea.4797. Disponível em: <https://books.openedition.org/ifea/4797>. Acesso em: 4 fev. 2022.

PAULO, Fernanda. Pioneiros e pioneiras da Educação Popular freiriana e a universidade. 2018. Tese. (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica e filosofia** / introdução, seleção. Trad. Octanny Silveira da Mota e Leonidas Hegenberg. 2. ed. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

PERICÁS, Luiz Bernardo. **Mariátegui e a questão da educação no Peru**. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, v. 68, p. 169-204, 10 nov. 2006. DOI: 10.1590/S0102-64452006000300007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/33sX7mdv5Bh3C8CmMkFXn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 fev. 2022.

PINHEIRO, Ana Paula. Diários de uma extensionista: os registros de Ana Paula Pinheiro junto à Biblioteca Comunitária René Depestre. *In*: **NEPEMIGRA**, [online], 21 jun. 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/nepemigra/2021/06/25/diarios-de-uma-extensionista-os-registros-de-ana-paula-pinheiro-junto-a-biblioteca-comunitaria-rene-depestre/>. Acesso em: 5 fev. 2022.

PORTO ALEGRE. **Decreto-lei nº 20.821, de 30 de novembro de 2020**. Institui o comitê Municipal de Atenção aos Imigrantes, Refugiados, Apátridas e Vítimas do Tráfico de Pessoas no município de Porto Alegre (COMIRAT-POA) e revoga o Decreto nº 18.815, de 10 de outubro de 2014. Porto Alegre, RS: Prefeito Municipal de Porto Alegre, 2020. Disponível em: https://dopaonlineupload.procempa.com.br/dopaonlineupload/3737_ce_306689_1.pdf. Acesso em: 5 fev. 2022.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Perspectivas latinoamericanas Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 227-278.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RIO GRANDE DO SUL; SECRETARIA DE PLANEJAMENTO, GOVERNANÇA E GESTÃO. **O perfil dos imigrantes no RS segundo o Sismigra, a RAIS e o Cadastro Único**. Nota Técnica, São Paulo, n. 24, p. 1-9, maio 2006.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. Extensão Universitária: comunicação ou domesticação?. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 6/7, n. 2/1, p. 53-60, 1983/1984. Disponível em:

https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/12082/1/1984_art_rmgrocha.pdf. Acesso em: 4 fev. 2022.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. **Voltando a falar da extensão universitária**: a questão da creditação em foco. *In*: Conselho de Educação, 2020. Disponível em: <http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2020/10/VOLTANDO-A-FALAR-DA-EXTENSÃO-UNIVERSITÁRIA.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2022.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKY, Jaime. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

ROTTA, Diego. Por que o fenômeno migratório contemporâneo deve ser teoricamente analisado enquanto “processo migratório”? **Revista Limiares**, Porto Alegre, v. 3, n. esp., p. 175-179, 2020.

SALADINI, Ana Paula Sefrin. **Trabalho e imigração**: os direitos sociais do trabalhador imigrante sob a perspectiva dos direitos fundamentais. 2011. Dissertação. (Mestrado em Direito) - Programa de Mestrado em Ciência Jurídica do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2011.

SANTIAGO, Silviano. **Uma leitura nos trópicos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A construção multicultural da igualdade e da diferença. **Oficina do CES**, Coimbra, n. 135, p. 1-61, 1999. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, [online], n. 63, 1 out. 2002. DOI: 10.4000/rccs.1285. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1285#quotation>. Acesso em: 4 fev. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Poderá o direito ser emancipatório?. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Lisboa, n. 65, p. 3-76, 2003. DOI: 10.4000/rccs.1180. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1180#tocto1n5>. Acesso em: 4 fev. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A quarta missão da universidade**: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra; Editora da UNB, 2012.

SAYAD, Abdelmalek. **Imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo, Edusp, 1998.

SIMIONI, Fabiani. Prefácio. *In*: SMITH, Andreza do Socorro Pantoja de Oliveira (Org.) **Pessoas em deslocamento**: estudos jurídico-sociais [e-book]. Porto Alegre:

Editora Fi, 2021. Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/1Gz8eSsRpADOnNhNFmjKAzJUW6r8icweB/view>.
 Acesso em: 4 fev. 2022

SOUZA, Claudia Schiedeck Soares de. **Internacionalizando a rede federal de educação profissional**: um estudo substantivo. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

SRECK, Danilo R.; PITANO, Sandro de Castro; MORETTI, Cheron Zanini. Educar pela participação, democratizar o poder: o legado freireano na gestão pública. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, e167880, 2017. DOI: 10.1590/0102-4698167880. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/3cgCGtgjsCZT55CcG7VRCqs/?format=pdf&lang=pt>.
 Acesso em: 4 fev. 2022.

SRECK, Danilo R.; ROSA, Carolina Schenatto da. Conexiones necesarias: la educación popular en la universidad. **La Piragua**, Lima, n. 41, p. 35-43, nov. 2015. Disponível em: <https://biblioteca.isauroarancia.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/LA-PIRAGUA-41.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2022.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa Qualitativa**: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STRECK, Danilo R. Conferência - A educação latino-americana e seus labirintos: sobre resistências, insurgências e utopias. *In*: **Seminário Internacional Superar Violências, Construir Alternativas, Escrever um Novo Mundo**, 2019, Caruaru, Brasil. Disponível em: <http://www.ufrpe.br/br/content/semin%C3%A1rio-superar-viol%C3%A2ncias-construir-alternativas-escrever-um-novo-mundo-ser%C3%A1-realizado-em>. Acesso em: 4 fev. 2021.

STRECK, Danilo R. José Martí e a fundação de Nossa América. **Nuevamérica**, Buenos Aires, v. 124, p. 28-31, 2009.

STRECK, Danilo R. **Pedagogia no encontro de tempos**: ensaios inspirados em Paulo Freire. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

STRECK, Danilo R. Pesquisar é pronunciar o mundo. *In*: STRECK, Danilo. EGGERT, Edla; SOBOTTKA, Emil. **Dizer a sua palavra**: educação cidadã, pesquisa participante e orçamento público. Pelotas: Seiva Publicações, 2005. p. 11-30.

STRECK, Danilo R. Por uma pedagogia da participação. *In*: STRECK, Danilo R. EGGERT, Edla; SOBOTTKA, Emil. **Dizer a sua palavra**: educação cidadã, pesquisa participante e orçamento público. Pelotas: Seiva Publicações, 2005b, p. 85-110.

STRECK, Danilo R. Qual o conhecimento que importa? Desafios para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, [S./l.], [online], v. 12, n. 3, p. 8-24, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/streck.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2022.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo. Mediações pedagógicas e pesquisa: registros de práticas e construções participativas. *In*: ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo; MORETTI, Cheron. **Pesquisa-Educação**: mediações para a transformação social. Curitiba: Appris, 2017. p. 39-65.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade**. Curitiba: CRV, 2014.

STRECK, Danilo R.; DAUDT, Paloma F.; LODI, Leonardo C. O Orçamento Participativo como mediação pedagógica para a formação da cidadania: entre potencialidades e “desperdício da experiência”. *In*: ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo R.; MORETTI, Cheron Z. **Pesquisa-educação**: mediações para a transformação social. Curitiba: Appris, 2017, p. 65-82.

STRECK, Danilo R.; MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. **Fontes da pedagogia latino-americana**: heranças (des)coloniais. Curitiba: Editora Appris, 2019.

STYCER, Mauricio. Cobertura da guerra na Ucrânia também expõe preconceitos de jornalistas. *In*: **UOL**, São Paulo, 3 mar. 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/mauricio-stycer/2022/03/03/cobertura-da-guerra-na-ucrania-tambem-expoe-preconceitos-de-jornalistas.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 4 mar. 2022.

TENÓRIO, Fernando G. Inovando com democracia, ainda uma utopia. **Novos Cadernos NAEA**, Belém, v. 2, n. 1, p. 149-162, dez. 1999. Disponível em: <http://novoperiodicos.ufpa.br/periodicos/index.php/ncn/article/view/214/387>. Acesso em: 4 fev. 2022.

TOSCANO RUIZ, Darwin Fabián; NAVAS CHANCAY, Carlos Luis; BORJA, Rene Mesías Villacres. La gestión extensionista del proceso de internacionalización de la universidad. **Revista Conrado**, [S.l.], v. 13, n. 58, p. 105-112, 31 maio 2017. Disponível em: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/482>. Acesso em: 4 fev. 2021.

UNESCO. **Education for all 2000-2015: achievements and challenges**. UNESCO: Paris, 2015. Disponível em: <https://en.unesco.org/gem-report/report/2015/education-all-2000-2015-achievements-and-challenges>. Acesso em: 4 fev. 2021.

UNESCO. **Global citizenship education**: taking it local. UNESCO: Paris, 2018.

VIEIRA CÁ, Vanito Ianium. Sem políticas públicas efetivas, imigrantes sobrevivem da solidariedade. [Entrevista cedida a] Marcelo Ferreira e Fabiana Reinholz. **Brasil de Fato**, [S.l.], 28 jun. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/28/sem-politicas-publicas-efetivas-imigrantes-sobrevivem-da-solidariedade>. Acesso em: 5 fev. 2022.

WALSH, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. **NOMADA**: Revista da Universidad Central da Colombia, Bogotá, n. 26, p. 102-113, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241011.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2022.

WALSH, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. **NOMADA**: Revista da Universidad Central da Colombia, Bogotá, 2007. p. 102-113. Disponível em: https://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_8_son_posibles_catherine.pdf. Acesso em: 4 fev. 2022.

WALSH, Catherine. Decoloniality in/on praxis. *In*: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. **On decoloniality**: concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018.

WALSH, Catherine. Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización. **Boletín ICCI-ARY Rimay**, Quito, v. 6, n. 60, mar. 2004.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, [online], v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>. Acesso em: 4 fev. 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existirere-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entreconcepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 20-53.

APÊNDICE A — PRODUÇÕES ANALISADAS NA REVISÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES

	TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPO M/D	IES	DISPONÍVEL COMPLETO
01	O sonho brasileiro: um estudo sobre o perfil da migração de bolivianos e peruanos na cidade de São Paulo - situação atual, tendências e perspectivas futuras	SILVA, Claudio Ferreira da	2007	M. em Direitos Humanos, Cidadania e Violência	Centro Universitário Euro-Americano	NÃO
02	Imigrantes Internacionais do século XXI: a busca da cidadania na Ilha de Santa Catarina	IHÁ, Natália Cristina	2008	M. em Planejamento territorial e desenvolvimento socioambiental	Universidade Estadual de Santa Catarina	SIM
03	Trabalho e imigração: os direitos sociais do trabalhador imigrante sob a perspectiva dos direitos fundamentais	SALADINI, Ana Paula Sefrin	2011	M. em Ciências Jurídicas	Universidade Estadual do Norte do Paraná	SIM
04	Imigração Internacional e cidadania: o problema da ausência de cidadania política para imigrantes	CAMARGO, Raquel Peixoto do Amaral	2012	M. em Ciências Jurídicas	Universidade Federal da Paraíba	SIM
05	O imigrante nas fronteiras da cidadania: uma análise dos limites normativos do ideal nacional	VENTURA, Raissa Wihby	2013	M. em Ciência Política	Universidade de São Paulo	SIM
06	Bolivianos em São Paulo: Dinâmicas da Imigração, Reflexões e Práticas da Mudança Social	SELARI, Leandro da Silva	2013	M. em Mudança Social e Participação Política	Universidade de São Paulo	SIM
07	Soberania hobbesiana e hospitalidade em Derrida: estudo de caso da política migratória federal para o fluxo de haitianos pelo Acre	SEIXAS, Raimundo Jorge Santos	2014	M. em Ciência Política	Centro Universitário Euro-Americano	SIM
08	Política externa e política migratória no Brasil: convergências e distanciamentos (1995-2010)	DIZNER, Gabriel Felipe da Fonseca	2015	M. em Relações Internacionais	Universidade de Brasília	SIM
09	A imigração na História Constitucional Brasileira: as transformações do conceito jurídico de imigrante	SANTOS, Igor Pinho dos	2015	M. em Sociologia e Direito	Universidade Federal Fluminense	SIM
10	O desaparecimento de Alain: movimento e pertencimento na	SANGALLI, Lucas Ce	2015	M. em Ciências Sociais	Pontifícia Universidade Católica do	SIM

	vida de um migrante				Rio Grande do Sul	
11	Hibridação e globalização em estados multiculturais: a imigração no Brasil diante da redistribuição econômica e do reconhecimento identitário	MARCO, Thais Kerber de	2015	M. em Direito	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	NÃO
12	Direitos políticos do migrante: análise política e jurídica sob a perspectiva brasileira	CRISTINO, Fernanda da Rosa	2016	M. em Direito	Universidade Federal de Santa Maria	SIM
13	Uma (re)leitura do trabalho do imigrante: a perspectiva da imigração haitiana frente à legislação trabalhista brasileira	TIRAPELLI, Amanda	2016	M. em Direito	Centro Universitário Curitiba	NÃO
14	Imigração, trabalho e precarização: as condições de trabalho do imigrante haitiano na região metropolitana de Curitiba a partir de 2013	VIEIRA, Cainã Domit	2016	M. em Ciências Sociais Aplicadas	Universidade Estadual de Ponta Grossa	SIM
15	Políticas de promoção da cidadania aos imigrantes nos países do Mercosul na contemporaneidade	GARCIA, Thiago Roberto Gebert	2016	M. em Direito	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	SIM
16	Imigração haitiana para o Brasil: fragilidades e desafios institucionais	SCHLINDWEIN, Ingrid Nascimento de Aguiar	2017	M. em Direito	Universidade de São Paulo	NÃO
17	Trabalhadoras em movimento: Bolivianas nas oficinas de costura em São Paulo	ETZEL, Maira Costa	2017	M. em Políticas Públicas em Direitos Humanos	Universidade Federal do Rio De Janeiro	SIM
18	Imigração, identidade e trabalho: o caso dos senegaleses em Erechim	PINHEIRO, Vania Aguiar	2017	M. Interdisciplinar em Ciências Humanas	Universidade Federal da Fronteira Sul	SIM
19	Política imigratória frente ao direito de ser sujeito de direito: um olhar para a realidade do imigrante no Brasil	JESKE, Thais Garcia	2018	M. em Direito e Justiça Social	Universidade Federal de Rio Grande	SIM
20	Migrações no Brasil: desafios de inserção nas políticas públicas	RODRIGUES, Jacqueline Freire da Silva	2018	M. em Políticas Públicas em Direitos Humanos	Universidade Federal do Rio de Janeiro	SIM
21	A criminalização racista do imigrante e o subsistema penal da exceção: a alteridade do imigrante convertida	LYRA, José Francisco Dias da Costa	2011	D. em Direito	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	SIM

	em fonte de risco e o Direito(?) Penal					
22	Sombra e Luz: Etnicidade, identidade e cidadania de imigrantes colombianos em Manaus	FERREIRA, Lucia Marina Puga	2013	D. em Antropologia	Universidade Federal Fluminense	NÃO
23	Trajetória e Integração de imigrantes Sul-Americanos no Paraná: o caso dos argentinos, chilenos, paraguaios e uruguaios no Paraná, 1980-2011	BERARDI, Rene Alfonso Castro	2014	D. em Sociologia	Universidade Federal do Paraná	SIM
24	Dois séculos de imigração no Brasil: a construção da imagem e papel social dos estrangeiros pela imprensa entre 1808 e 2015	CAMPOS, Gustavo Barreto de	2015	D. em Comunicação e Cultura	Universidade do Rio de Janeiro	SIM
25	O trabalho social com famílias bolivianas nos Centros de Referência de Assistência Social da Cidade de São Paulo	JORGE, Camila Felice	2016	D. em Serviço Social	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	SIM
26	As respostas governamentais às migrações contemporâneas: Brasil e Canadá em perspectiva comparada	ARRUDA, Aline Maria Thomé	2017	D. em Estudos Comparados sobre as Américas	Universidade de Brasília	SIM
27	Nessa terra somos todos migrantes: interfaces entre religião, acolhida humanitária e políticas de imigração no Brasil de ontem e de hoje	DECKER NETO, Norberto	2017	D. em Antropologia Social	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	SIM
28	Crimes culturalmente motivados: <i>cultural defense</i> nos casos de violência sexual contra a mulher	MORAES, Rodrigo Iennaco de	2017	D. em Direito	Universidade Federal de Minas Gerais	SIM
29	A Escala de Aculturação Integral: Um olhar Integral em aculturação e satisfação com a vida em imigrantes	ARAÚJO, Andrea V.	2017	D. em Psicologia	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	SIM
30	A atualização do conceito de cidadania, frente aos desafios do multiculturalismo e da globalização, na filosofia de Jurgen Habermas	MENEZES, Ilca Santos de	2018	D. em Filosofia	Universidade Federal da Bahia	SIM
31	As migrações	SELARI,	2018	D. em Integração	Universidade	SIM

	fronteiriças na América Latina, Integração e Mundialização da Força de Trabalho: A questão da cidadania e do desenvolvimento humano na região	Leandro da Silva		da América Latina	de São Paulo	
32	Do Haiti ao Brasil: Estratégias de mobilidade e permanência em grupos migrantes	MARTINS, Isis do Mar Marques	2018	D. em Planejamento Urbano e Regional	Universidade Federal do Rio de Janeiro	NÃO
33	Neutralidade política ou estratégica? Limites para o exercício da cidadania pelos imigrantes no Brasil	PARREIRA, Carolina Genovez	2019	D. em Sociologia e Direito	Universidade Federal Fluminense	SIM
34	Direito à migração - a defesa de um direito humano subjugado	SICILIANO, Andre Luiz	2019	D. em Direito	Universidade Federal de São Paulo	NÃO

Elaborado pela autora (2019).

APÊNDICE B — SÍNTESE DOS AUTORES E OBRAS MAIS CITADOS NA REVISÃO DE LITERATURA

Síntese dos autores e obras mais citados sobre “Globalização”



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Síntese dos autores e obras mais citados sobre “imigração”



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Síntese dos autores e obras mais citados sobre “Estado-Nação”



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Síntese dos autores e obras mais citados sobre “Trabalho”



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Síntese dos autores e obras mais citados sobre “Estado X Cidadania”



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

APÊNDICE C — QUESTIONÁRIO

Apresentação:

Gostaria de me apresentar, sou Carolina Schenatto da Rosa, doutoranda em Educação pela Unisinos, sob a orientação da Professora Dr^a. Maria Julieta Abba e do Professor Dr. Danilo Romeu Streck. Estou realizando uma pesquisa que versa sobre a relação entre Universidade e cidadania global, tendo como foco de estudos o NEPEMIGRA e seu papel enquanto agente formador da cidadania em perspectiva global. Para a realização do meu estudo, gostaria de contar com a sua colaboração para responder a este questionário e, posteriormente, a uma entrevista em um tempo médio de, aproximadamente, uma hora de duração.

Nesta pesquisa sua identidade será mantida anônima. Sempre que julgar necessário, poderá solicitar informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados pelo e-mail carolinaschenatto@gmail.com ou pelo telefone (51)999128690.

Agradeço pela sua colaboração!

Sobre o questionário:

Este questionário é breve e tem por objetivo auxiliar na condução das entrevistas individuais por meio da formação de um perfil das/dos entrevistadas/entrevistados e da compreensão dos sentidos do NEPEMIGRA para cada um e cada uma de vocês. As questões são breves e o tempo médio para a realização é de 5 minutos.

- 1) Qual a sua idade?

- 2) Qual sua vinculação com o NEPEMIGRA?
 - a) Aluna / Aluno de graduação da UFRGS
 - b) Aluna/Aluno de pós-graduação da UFRGS
 - c) Aluna / Aluno de graduação de outra universidade
 - d) Aluno / Aluna de pós-graduação de outra universidade
 - e) Professora / professor
 - f) Outro: _____

- 3) Qual seu curso / área de atuação?

- 4) Há quanto tempo você integra o Núcleo e/ou os projetos, grupos e atividades que o compõem?
- 5) Qual tipo de atuação no Núcleo? (Você pode marcar mais de uma opção)
- a) Bolsista de Iniciação Científica
 - b) Bolsista de Extensão
 - c) Orientanda/orientando de graduação ou pós-graduação
 - d) Pesquisadora/pesquisador associada/associado
 - e) Coordenadora/coordenador
 - f) Outros
- 6) Qual a carga horária semanal que você dedica ao Núcleo e aos programas, grupos e atividades que o compõem?
- 7) Qual você acha que é o foco das ações do NEPEMIGRA? (Selecione até 05 (cinco) opções)
- a) Popularizar e qualificar a pesquisa na área da imigração e refúgio
 - b) Criar e fortalecer redes de pesquisa nacionais e internacionais
 - c) Qualificar a formação pedagógica e humana das/dos alunas/alunos da UFRGS por meio da participação nos projetos do Núcleo
 - d) Qualificar a formação das/dos alunas/alunos da UFRGS por meio de atividades voltadas à comunidade acadêmica e da inclusão/discussão da temática nos cursos de graduação e pós-graduação
 - e) Acolher e inserir socialmente imigrantes e refugiados
 - f) Prestar assessoria/consultoria para imigrantes e refugiados (jurídica, linguística, psicossocial,)
 - g) Realizar formações para órgãos governamentais e não governamentais, bem como para a comunidade em geral
 - h) Promover o debate em torno dos direitos dos imigrantes e refugiados e ações para garantia/ampliação dos mesmos
 - i) Colaborar com o desenvolvimento e efetivação de políticas públicas – prestar assessoria a órgãos governamentais e não governamentais
 - j) Garantir o acesso à educação superior e promover um ambiente universitário acolhedor e plural para imigrantes e refugiados
 - k) Combater o racismo, a xenofobia e demais formas de preconceito e violência por meio de ações formativas dentro e fora do ambiente universitário
 - l) Auxiliar no processo de conscientização da sociedade acerca da temática da migração e refúgio
 - m) Promover a interculturalidade e o diálogo em torno da diversidade no ambiente universitário e além dele (na sociedade)
 - n) Promover o sentimento de pertença à comunidade e a partilha de valores
- 8) Gostaria de fazer algum comentário ou incluir algum foco que não tenha sido contemplado na questão anterior?

9) Gostaria de continuar participando desta pesquisa?

A próxima etapa é uma entrevista com duração aproximada de 01 (uma) hora. Caso tenha interesse, por favor deixe seu telefone e/ou e-mail e indique o melhor dia e horário para realizarmos a entrevista. Sua participação é muito importante!

Muito obrigada!

Sua participação é fundamental para a realização da pesquisa. Sempre que quiser saber sobre o andamento da investigação e/ou discutir os avanços, entre em contato por e-mail ou telefone.

E-mail: carolinaschenatto@gmail.com

Telefone: (51) 999128690

APENDICE D — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Este questionário integra uma pesquisa em nível de doutorado que trata sobre a relação entre Universidade e cidadania global, tendo como foco de estudos o NEPEMIGRA e seu papel enquanto agente formador da cidadania em perspectiva global. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS e é realizada pela aluna Carolina Schenatto da Rosa, sob a orientação da Professora Dr^a. Maria Julieta Abba. Nesta pesquisa sua identidade será mantida anônima. Sempre que julgar necessário, poderá solicitar informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados pelo e-mail carolinaschenatto@gmail.com ou pelo telefone (51)981128690. Sua participação neste estudo é voluntária e será respeitado o máximo sigilo. A necessidade de preenchimento de seu nome completo dá-se para a validação deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Gostaria de esclarecer que, conforme as resoluções 466/12 e 510/16 "toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados", contudo, nesta pesquisa os riscos e/ou desconfortos para o participante da pesquisa são mínimos, mas mesmo diante das possibilidades dos mesmos, tomarei todos os procedimentos éticos para prevenir e/ou minimizar tais riscos.