

42º Encontro Anual da ANPOCS

SPG 25 – Modernidades Periféricas

Descolonizando a Universidade periférica: atores transformadores do saber

Cláudia Monteiro Fernandes

Descolonizando a Universidade periférica: atores transformadores do saber

Cláudia Monteiro Fernandes

claudia.monteiro@ufba.br

Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais (PPGCS) - UFBA

Introdução

As atividades acadêmicas têm na pesquisa uma de suas principais atribuições, como meio de construir conhecimento e desenvolver um ambiente de crítica e debate. No entanto, falando do ponto de vista dos povos colonizados, o termo “pesquisa” está ligado de forma inexorável ao imperialismo e ao colonialismo Europeus (SMITH, 1999). Relatos de viagens (cartas, diários, relatórios etc.) feitos por missionários, viajantes, comerciantes, exploradores, militares, administradores coloniais; pesquisas sobre “povos primitivos”; construção de teorias gerais e universais a partir da perspectiva europeia – são formas de pesquisa que deram início às atividades científicas dos colonizadores, cujos modelos e métodos passaram a ser considerados “tradição acadêmica” e permanecem nas universidades até hoje.

Edward Saïd (2007) afirmou que os conceitos de “Oriente” e “Ocidente” são construídos a partir do esforço humano de identificação do “Outro”, com o apoio de “instituições, vocabulários, estudos, imagens, doutrinas, ou mesmo burocracias e estilos coloniais”, que alimentam “conflitos reducionistas que agrupam pessoas sob rubricas falsamente unificadoras (...), inventando identidades coletivas para multidões de indivíduos que na realidade são muito diferentes uns dos outros”. Esse debate vale para apoiar a crítica a uma chamada “ciência universal” que, partindo de um determinado momento histórico e de um determinado lugar, se impõe como uma forma de conhecimento e de gerar conhecimento que domina a pesquisa e os currículos acadêmicos.

Tal constatação ainda não é suficiente para uma proposta de mudança epistêmica.

Os estudos multiculturais e sobre o chamado “orientalismo” deram origem a este debate, assim como as críticas aos estudos ocidentais sobre as sociedades do Novo Mundo, nas Américas. Maldonado-Torres (2006) lembra que “o orientalismo se encarregava de estudar as grandes civilizações do chamado Oriente, enquanto a antropologia estudava principalmente os grupos chamados então ‘primitivos’ que ainda existiam no mundo. Estas disciplinas desempenhavam um papel fundamental para o mundo europeu moderno.” No século XIX, algo equivalente a estudos afro-orientais teria sido uma mistura de orientalismo e antropologia. Em meados do século XX, os Estudos Étnicos e Raciais trouxeram a proposta de mudança epistemológica com maior força, partindo da interdisciplinaridade mas para além dela, buscando a transformação de ciências colonizadoras em ciências descoloniais.

Uma importante contribuição dos Estudos Étnicos norte-americanos, por exemplo, nos anos 1950 e 1960, está na noção de que a universidade moderna deve encontrar um lugar para estudos interdisciplinares que, apesar das críticas¹, tem ganhado certa legitimidade com o uso de novas tecnologias e descobertas nas ciências, que demandam uma aproximação multi ou interdisciplinar (MALDONADO-TORRES, 2006).

Ainda que tenha havido uma grande expansão das epistemologias interdisciplinares nos Estados Unidos, os Estudos Étnicos não são vistos como parte de um esforço global contra dimensões problemáticas da episteme moderna. Tendem mesmo a ser vistos como mais uma invenção da academia estadunidense que, uma vez hegemônica, tem caráter imperial. Contra tais argumentos, Maldonado-Torres (2006) defende a ideia dos Estudos Étnicos como ciências descoloniais, que exigem não só um espaço na universidade, mas uma transformação nas suas bases epistemológicas.

Grosfoguel (2007) vai além, e critica a pretensão de fazer dos Estudos Étnicos “estudos interdisciplinares”. Para o autor, “a interdisciplinaridade mantém intactas as identidades disciplinares (de padrão e epistemologia eurocentradas) e somente se abre ao diálogo interdisciplinar no interior da epistemologia ocidental, fechando-se ao diálogo transmoderno entre diversas epistemologias”.

1 Ver Maldonado-Torres (2006).

No Brasil, os Estudos Étnicos e Raciais passaram a se relacionar com pesquisas que abordam temáticas como desigualdades, estratificação social, gênero e políticas públicas, e já tem um caráter mais transdisciplinar. Barreto et al (2017) apresentam uma reflexão sobre o campo de estudos da temática racial no Brasil, do ponto de vista da produção sociológica, e procuram demonstrar que, nos últimos quarenta anos, os estudos sobre a situação racial brasileira deixaram de se constituir em um campo altamente isolado, separado dos demais.

As autoras apresentam os Estudos Étnicos e Raciais que aconteceram no Brasil em período próximo ao movimento que vinha se fortalecendo nos Estados Unidos. Citando Guimarães (2004), com os estudos pioneiros de Donald Pierson (1942) no Brasil, fomentados pela UNESCO, deu-se início às pesquisas relacionadas com a Escola de Chicago, grupo de pesquisadores que abordou, no início do século XX, temas sobre as cidades, grupos étnicos que habitavam as cidades, psicologia social, antropologia, associando métodos quantitativos e qualitativos, assim como a noção de interação simbólica. Temas como preconceito e discriminação raciais, racismo e antirracismo foram fundamentais nos estudos pioneiros para o estabelecimento de uma sociologia das relações raciais; num segundo momento, as temáticas passaram pela desigualdade racial e estratificação, considerando a interface entre raça e classe, e alguns trabalhos incluíram gênero, nos estudos inaugurados por Carlos Hasenbalg; um terceiro recorte trata da produção intelectual oriunda de uma inflexão política relacionada com o advento das políticas de ações afirmativas de acesso à educação superior pública ocorrido a partir dos anos 2000. Trarei mais alguns detalhes, sobretudo do último recorte, mais à frente no texto.

Sejam os Estudos Étnicos e Raciais no Brasil como nos Estados Unidos, essa temática é fundamental para a crítica ao pensamento hegemônico nas Universidades e a defesa da importância da representatividade de atores de grupos historicamente discriminados e tratados como objetos de pesquisa, e não como atores fundamentais na mudança na produção de conhecimentos acadêmicos.

Neste artigo, trago elementos para discutir a Universidade enquanto espaço de

pensamento crítico e de construção de conhecimento sob a perspectiva descolonial, com base nos chamados Estudos Descoloniais mais recentes, na América Latina, mas também em estudos que defendiam a transdisciplinaridade – antes mesmo de se falar de interseccionalidade – nos Estados Unidos e no Brasil, na abordagem dos Estudos Étnicos e Raciais. O papel dos atores que fazem parte das minorias que tradicionalmente eram “objetos de estudos” dos pesquisadores ocidentais ou ocidentalizados passa a tornar relevante o lugar de fala na definição do que ou de quem será pesquisado nas Universidades, ou com base em que episteme será (ou está sendo) construído o conhecimento na atualidade. Por fim, apresento algumas indicações das próximas etapas da pesquisa de doutoramento que está em andamento no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia.

Epistemologia ocidental e colonialidade do poder/saber

Desde o final dos anos 1990, a relação entre a vida universitária e a “colonialidade do saber” tem sido objeto de estudos a partir dos debates crescentes acerca das teorias sociais pós-coloniais e descoloniais. O campo de Estudos Descoloniais foi se fortalecendo com base na crítica ao pensamento “universal” da modernidade ocidental, das epistemologias eurocentradas, que se caracteriza por um determinado padrão de pensamento. A “realidade” aludida pelas teorias sociais modernas e pós-modernas, bem como sua subsequente compreensão, passa necessariamente por uma interpretação particular de mundo, e não é possível dissociá-la de aspectos culturais, sociais e geográficos que a conformam.

Noções de epistemologia territorial e geopolítica do conhecimento, elaboradas por Walter D. Mignolo, sintetizam bem a questão (MIGNOLO, [2000] 2003). Ao final do século XVIII e início do século XIX, o critério de hierarquização da inteligência e civilização dos povos passou a ser a “história”.

“Os ‘povos sem história’ situavam-se em um tempo ‘anterior’ ao ‘presente’. Os povos ‘com história’ sabiam escrever a dos povos que não a tinham. No início do século XX, Max Weber transformou o discursos dos

missionários sobre essa lacuna em celebração da conquista, pelo Ocidente, do verdadeiro saber como valor universal.(...) Weber nunca mencionou o colonialismo, não atentava para a diferença colonial e não refletiu sobre o fato de que oferecia uma imagem tão lisonjeira no auge da expansão colonial europeia e da acumulação de capital na história do sistema mundial colonial/moderno.” (MIGNOLO, [2000] 2003:23)

Mignolo vai desenvolver sua reflexão como réplica a Weber, que, na introdução do livro fundamental às ciências sociais, *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, escreveu:

“Sendo produto da moderna civilização europeia, o estudioso de qualquer problema da história universal não pode deixar de indagar a que conjunto de circunstâncias deve atribuir-se o fato de que na civilização ocidental, e nela apenas, surgiram fenômenos culturais que (como nos apraz pensar) traçam uma linha de desenvolvimento dotada de valor e significação universal. Somente no Ocidente existe uma ciência num grau de desenvolvimento que hoje reconhecemos como válido. Resumindo, conhecimento e observações de grande sofisticação já existiram em outras partes do mundo, sobretudo na Índia, China, Babilônia, Egito. Mas na Babilônia e em outros lugares faltava à astronomia – o que torna o seu desenvolvimento um tanto mais espantoso – a base matemática que, pela primeira vez, lhe forneceram os gregos. A geometria indiana carecia de prova racional... Às ciências naturais indianas faltava o método experimental.” (WEBER, [1904] 1992: 13 *apud* MIGNOLO, [2000] 2003:24)

Tratando da pesquisa sobre indígenas, Linda Smith (1999) aponta a importância de metodologias de busca do conhecimento que sejam construídas na perspectiva dos próprios indígenas, que sejam “culturalmente sensíveis” e que não privilegiem o distanciamento científico do pesquisador, propondo uma interpretação dinâmica sobre as relações de poder e de dominação. Ela lembra que formas de imperialismo e colonialismo, noções do “Outro” e teorias sobre a natureza humana existiam bem antes

do Iluminismo e da Filosofia Ocidental, que tiveram o papel de redefinir conhecimentos numa “Epistemologia Ocidental” que se tornou dominante em determinado contexto histórico. A pesquisa fundamentada numa “epistemologia ocidental” tem como suporte uma orientação cultural, um conjunto de valores, uma conceitualização diferente de temas como tempo, espaço e subjetividade, teorias do conhecimento diversas e que competem entre si, formas de linguagem altamente especializadas e estruturas de poder (SMITH, 1999: 42).

Stuart Hall (*apud* SMITH, 1999: 42) levanta a questão de que o Ocidente é uma ideia ou conceito, uma linguagem para imaginar um conjunto complexo de histórias, ideias, eventos históricos e relações sociais, e funciona de forma que: (1) permite a “nós” caracterizar e *classificar* sociedades em categorias; (2) condensa imagens complexas de outras sociedades por meio de um *sistema de representações*; (3) provê um *modelo padrão de comparação*; e (4) provê *critérios de avaliação*² segundo os quais outras sociedades podem ser hierarquizadas. Para Smith, esses são os procedimentos pelos quais os povos indígenas e suas sociedades foram codificados no sistema Ocidental de conhecimento. E a pesquisa acadêmica contribui, e faz uso, desses sistemas de classificação, representação e avaliação. Reconhecer essas práticas é parte importante da perspectiva de mudá-las, o que nem sempre passa pelo pensamento acadêmico.

“O arquivo cultural não incorpora um sistema unitário de conhecimento, mas deve ser concebido como contendo múltiplas tradições de conhecimento e formas de conhecimento. Alguns conhecimentos são mais dominantes do que outros, alguns são submersos e desatualizados. Alguns conhecimentos estão ativamente em competição uns com os outros e alguns só podem ser formados em associação com outros. Embora possa não haver um sistema unitário, existem ‘regras’ que ajudam a compreender o que está contido no arquivo e permitem que o ‘conhecimento’ seja reconhecido.” (SMITH, 1999: 43)

Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias são

2 Grifos da autora no original em inglês.

reconhecidos como projetos globais, uma episteme que articula o sentido e o perfil da colonialidade do poder e a partir da qual é canalizada a nova produção de conhecimento, por meio de estruturas funcionais nas quais a Universidade pode ser incluída. A defesa da descolonização dos currículos universitários passam pelo conhecimento da produção intelectual não coloniais, não europeus. “Os saberes subjugados se tornam subalternos na estrutura da colonialidade do poder” (MIGNOLO [2000] 2003). Darcy Ribeiro, no final dos anos 1960, articulou a noção da saberes subalternos:

“Do mesmo modo que a Europa levou várias técnicas e invenções aos povos presos em sua rede de dominação... ela também os familiarizou com seu equipamento de conceitos, preconceitos e idiossincrasias, referentes simultaneamente à própria Europa e aos povos coloniais. Os colonizados, privados de sua riqueza e do fruto do seu trabalho sob a dominação colonial, sofreram, ademais, a degradação de assumir como sua a imagem que era um simples reflexo da cosmovisão europeia, que considerava os povos coloniais racialmente inferiores porque eram negros, ameríndios ou ‘mestizos’. Mesmo as camadas mais inteligentes dos povos não europeus acostumaram-se a enxergar-se e às suas comunidades como uma infra-humanidade, cujo destino era ocupar uma posição subalterna pelo simples fato de que a sua era inferior à da população europeia”. (RIBEIRO, 1968: 63 *apud* MIGNOLO [2000] 2003: 46).

Portanto, a Universidade, enquanto estrutura do sistema educacional como um todo, é mais um espaço de reprodução da epistemologia dominante do que um espaço de acolhimento da diversidade e dos diferentes saberes. Cabe questionar em que medida a universidade “faz” o *homo academicus* e alimenta um processo de reflexividade na sociedade e na academia. Esta reflexão tem forte paralelo com o conceito de reprodução desenvolvido por Pierre Bourdieu tratando da universidade tradicional francesa e seu *homo academicus* (BOURDIEU & PASSERON, [1970] 2008; BOURDIEU, 1984; BOURDIEU, 2007), que traz elementos para a compreensão dos sistemas educativos e suas relações com as estruturas sociais. Por meio de um discurso crítico sobre a

educação, a proposta teórica de Bourdieu se assenta na premissa de que as relações de poder contêm sempre uma dimensão de violência simbólica de imposição de valores de grupos sociais dominantes ao conjunto da sociedade, de forma a garantir a manutenção da estrutura social vigente e sua condição de dominação. Os processos educativos constituem-se em violências simbólicas na sociedade capitalista, uma vez que se inserem num quadro de relações de forças desiguais e, ao mesmo tempo, impõem significados e conteúdos que reproduzem a ordem dominante. Apesar das críticas a respeito de certo determinismo e sobre uma subjacente negação da possibilidade de mudança nesse processo de reprodução levado a cabo pelos sistemas educacionais, Bourdieu sai em defesa da sua análise. Ao reconhecer esse processo de violência simbólica, os atores dominados teriam elementos para reivindicar a sua transformação e reconhecer sua potência.

A questão que se coloca é se é possível refutar os supostos epistemológicos que localizam a produção de conhecimento unicamente na academia e dentro dos cânones e paradigmas estabelecidos pelo cientificismo ocidental, seguindo o referencial da colonialidade do poder/saber. O sociólogo venezuelano Edgardo Lander defendeu a ideia de que as ciências sociais e as humanidades que são ensinadas na maior parte das universidades latinoamericanas não apenas carregam a “herança colonial” de seus paradigmas, mas também contribuem para reforçar a hegemonia cultural, econômica e política do Ocidente, mais especificamente da Europa.

A dinâmica cotidiana da atividade universitária deve ser pausada de tempos em tempos, de forma que seja possível o questionamento do sentido do que fazem os atores desse campo. Questões tais como: para que e para quem é o conhecimento que criamos e reproduzimos? Quais valores e quais possibilidades de futuro são alimentados? Quais valores e quais possibilidades de futuro são rejeitados? Para Lander,

“[...] a formação profissional [que oferece a universidade], a pesquisa, os textos que circulam, as revistas que recebem, os lugares onde são realizadas as pós-graduações, os regimes de avaliação e reconhecimento de seu pessoal acadêmico, tudo aponta para a reprodução sistemática de uma

visão de mundo a partir das perspectivas hegemônicas do Norte.” (LANDER, 2000: 65)

Lander identifica uma visão de mundo relacionada a heranças coloniais de conhecimento e que, em sua opinião, são reproduzidas sistematicamente pela universidade. Para o autor, “a busca de alternativas à conformação profundamente excludente e desigual do mundo moderno exige um esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade-capitalista liberal. Isto requer um questionamento de todas as pretensões de objetividade e neutralidade dos principais instrumentos de naturalização e legitimação desta ordem social: o conjunto de saberes que conhecemos globalmente como ciências sociais” (LANDER, 2005:4).

Para Castro-Goméz (2007), esse olhar colonial sobre o mundo obedece a um modelo epistemológico revelado pela modernidade ocidental, que o autor denominou de “a *hybris* do ponto zero”, que representa uma visão de que o pensamento ocidental é o ponto de partida para todo o conhecimento moderno na atualidade, e deixa de fora toda uma diversidade de formas de pensar e de gerar conhecimento. Para fazer frente a este modelo, a proposta é de diálogo de saberes, com a redução das hierarquias entre diferentes formas de conhecimento, de origens distintas.

Um diálogo de saberes somente seria possível por meio da descolonização do conhecimento e da descolonização das instituições produtoras ou administradoras de conhecimento e de seus atores. Descolonizar o conhecimento significa abrir mão do ponto zero e pôr em evidência o lugar do qual se produz conhecimento. Abrir mão do ideal de pureza e distanciamento e assumir a contaminação e aproximação. Sem apelar para a disjunção, mas certamente para a **conjunção epistêmica**, é importante destacar. Um pensamento integrador sob o qual a ciência ocidental possa se entrelaçar com outras formas de produção de conhecimento, com a esperança de que a ciência e a educação passem a reconhecer a diversidade de atores da sociedade e os diversos lugares, superando a fragmentação do capitalismo pós-fordista, pós-moderno e pós-colonial.

O argumento que está sendo desenvolvido na pesquisa em andamento é o de que a

universidade reproduz este modelo, enquanto estrutura funcional da colonialidade do poder/saber, tanto no que diz respeito ao pensamento disciplinar que adota como na própria organização de suas estruturas. Mas que a mudança no perfil dos atores que compõem a instituição universitária a partir das ações afirmativas, liderada pelos movimentos negros, é um fator de reconhecimento dos processos de permanência e reivindicação por uma epistemologia descolonial.

O papel dos atores na universidade, pois, é de fundamental importância nesse movimento. Não são “quaisquer” atores que terão a agência de questionar criticamente o pensamento hegemônico e propor um diálogo de saberes. No texto “Pode o Subalterno Falar?”, Spivak (2010) defende que uma crítica aos essencialismos como um desafio necessário, e o reconhecimento do outro não ocidental como parte desta crítica. Para ela, seria permanente o problema de toda investigação tender para uma busca positivista que tenta “revelar” a verdade de um sujeito, grupo ou classe, o que gera vastas consequências negativas. O fazer teórico deve portanto utilizar estrategicamente a noção de consciência, mas também reconhecer a força política do multiculturalismo e do comunitarismo, com suas concepções demarcadas de identidade, que se faz presente no cotidiano acadêmico. Spivak (2010) questiona a tessitura epistêmica que caracteriza as Ciências Humanas e pretende interrogar os fundamentos da ciência e da filosofia europeias à luz das experiências e dos saberes provenientes dos sujeitos subalternos dos territórios coloniais, que, para a autora “é irremediavelmente heterogêneo” (ibidem, p.57). A autora propõe que seja questionado o “lugar do investigador” (ibidem, p.19), que deve permanecer atento em todo e qualquer esforço de teorização para reconhecer e se reconhecer em diferentes epistemes.

No Brasil os debates a respeito das ações afirmativas nos anos 1990 teve como um dos principais eixos “as reivindicações dos movimentos negros, de intelectuais e de diversas organizações sociais para a elaboração de um conjunto de medidas de cunho reparatório, voltadas para a população negra, apresentavam-se como uma pauta importante desde os anos 1960, com Abdias Nascimento, e adensaram-se em meados dos 1990.” (BARRETO et al, 2017). Em um primeiro momento, o debate tratou de questões

mais conceituais; depois, passou a reivindicar a “adoção de políticas sociais de ação afirmativa, seja para a transformação estrutural das relações sociais, seja para a consolidação de identidade racial”. Dentre as políticas sociais que foram objeto de construção e debate intenso desde o final dos anos 1990, as ações afirmativas de acesso à educação superior nos interessa mais especificamente. No início dos anos 2000, algumas Universidades públicas³ adotaram cotas raciais de ingresso, estimulando reflexões mais profundas sobre desigualdades raciais como eixo constitutivo da sociedade brasileira, o papel das Universidades públicas nesta sociedade extremamente desigual, políticas de inclusão, acesso e permanência, mas também sobre representatividade e interdisciplinaridade na academia.

“Na última década, as produções sobre políticas de ação afirmativa, relações raciais e ensino superior foram impactadas pela Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas), que, ao ser sancionada, levou todas as universidades federais, assim como os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, a reservarem 50% de suas vagas para alunos de escolas públicas, com sub-cotas para negros e portadores de necessidades especiais. Essa incorporação das ações afirmativas como política pública consolidou o campo de reflexões sobre relações raciais e políticas sociais, estimulando que fossem observados os distintos processos de implementação da lei em diferentes universidades, assim como o impacto da política de inclusão em realidades universitárias diferentes e as percepções dos estudantes diante das políticas de inclusão.” (BARRETO et al., 2017: 130)

A mudança do perfil dos atores das comunidades universitárias não para no ingresso de estudantes – as estruturas e as epistemes passam a ser temas de debates no interior das instituições, contestando hierarquias da gestão, processos de seleção de professores, currículos e metodologias de ensino, pesquisa e extensão, e analisando os efeitos da política na sociedade. E “as ações afirmativas se constituíram como um campo profícuo de estudos” dentro da própria academia. (BARRETO et al., 2017: 130)

3 Sobre as universidades pioneiras, ver BARRETO et al. (2017: 130).

O pensamento crítico e contra-hegemônico na academia

Grosfoguel (2007) quando faz a crítica aos estudos étnicos nos Estados Unidos, trata da contradição entre dois discursos hegemônicos (multiculturalismo identitário e colonização disciplinar) e um contra-hegemônico (epistemologias descoloniais).

“Se a epistemologia eurocêntrica se caracteriza não apenas por privilegiar um padrão de pensamento ocidental mas também por estudar o “outro” como objeto e não como sujeito que produz conhecimentos (encobrendo, ao mesmo tempo, a geopolítica e a corpo-política do conhecimento, a partir das quais pensam os intelectuais e acadêmicos brancos), a entrada de professores “de cor”, com os programas de ação afirmativa e a criação de programas de estudos étnicos dirigidos a estudar os problemas que confrontam as minorias discriminadas, constitui uma mudança importante na produção de conhecimentos acadêmicos.” (Grosfoguel, 2007).

No contexto dessa discussão, desenvolveu-se uma linha de pesquisa chamada de “giro decolonial”, que pode ser definida como “um movimento de resistência política e epistêmica à lógica da modernidade/colonialidade. Como formulação analítico-acadêmica, ou como elaboração de um grupo/rede de pesquisadores, o giro decolonial pode ser entendido como um projeto recente. No entanto, como projeto prático e cognitivo, o giro decolonial pode ser encontrado na longa tradição de resistência e tentativa de ressignificação da humanidade articulada pelas populações negras e indígenas e, posteriormente, por aqueles que Frantz Fanon (2005) nomeou como os condenados da terra.” (BERNARDINO-COSTA, 2018).

Bernardino-Costa (2018) traz alguns dos conceitos fundamentais do projeto político e epistêmico da decolonialidade, no qual é importante a afirmação da corpo-geopolítica do conhecimento e a resistência à colonialidade do poder, do saber e do ser. Os autores do giro decolonial que deram origem a esses conceitos foram Anibal Quijano, Walter D. Mignolo e Nelson Maldonado-Torres, também referências deste artigo. É interessante pontuar o desenvolvimento analítico desses conceitos para a compreensão da

proposta de uma epistemologia descolonial nas Universidades. “A **colonialidade do poder** refere-se à constituição de um padrão de poder em que a ideia de raça e o racismo se constituíram como princípios organizadores da acumulação do capital em escala mundial e das relações de poder no sistema-mundo.” O poder de um determinado grupo (branco ocidental europeu) sobre povos colonizados e escravizados tem como alicerce a ideia de raça e de hierarquização entre raças. A **colonialidade do saber** estabelece uma geopolítica do conhecimento e uma classificação hierárquica entre povos com escrita e povos sem escrita, difundida por missionários europeus nas Américas durante o domínio colonial. Os colonizadores passaram a se definir como detentores de conhecimento válido e verdadeiro, superior às demais tradições, deslegitimadas no âmbito da modernidade/colonial. E o conceito de **colonialidade do ser**, inspirado nas análises de Enrique Dussel e Franz Fanon, segundo o qual o privilégio da detenção de conhecimento “válido” de uns tem como corolário a negação do conhecimento de outros, “a desqualificação epistêmica se converte em instrumento privilegiado da negação ontológica”. (Maldonado-Torres, 2007:145 *apud* BERNARDINO-COSTA, 2018:123). O genocídio dos povos colonizados e escravizados é acompanhado de epistemicídio.

Grosfoguel (2016) descreve quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI: contra muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus, contra povos nativos na conquista das Américas, contra povos africanos na conquista da África e a escravização dos mesmos nas Américas e, finalmente, contra as mulheres europeias queimadas vivas acusadas de bruxaria. Esses genocídios/epistemicídios são formadores das estruturas globais de conhecimento dominantes, fundamentais para o processo de acumulação global capitalista e presentes enquanto racismo/sexismo epistêmico da estrutura das universidades ocidentalizadas e do mundo moderno. O exercício político e epistemológico de um pensamento contra-hegemônico tem objetivo reconhecer, visibilizar e combater esses elementos fundantes.

Os projetos do giro decolonial e dos estudos étnicos trouxeram para o debate acadêmico o complexo processo de dominação e as demandas de grupos historicamente subalternizados e invisibilizados, grupos sociais que demandavam uma nova

universidade, a proposta de “des-pensar” as ciências para o século XXI, a partir de uma mudança epistemológica inovadora, transdisciplinar.

A Universidade no século XXI: é possível um outro modelo?

Boaventura de Sousa Santos (SANTOS & MENESES, 2009) empreendeu um esforço epistemológico na direção de descolonizar o pensamento. O autor afirma que “não há epistemologias neutras, e que as que reclamam sê-lo são as menos neutras.” Questiona, logo no início do prefácio da obra referida:

“Por que razão, nos dois últimos séculos, dominou uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento? Quais foram as consequências de uma tal descontextualização? São hoje possíveis outras epistemologias? (SANTOS & MENESES, 2009, p.5)

Boaventura defende que não há conhecimento sem práticas e atores sociais, valorizando, portanto, a construção do conhecimento atrelada a experiências sociais, que por sua vez são constituídas por vários conhecimentos, de diferentes contextos culturais e políticos. Uma vez que reconhecemos que o mundo é epistemologicamente diverso, aceita-se a possibilidade de afirmação de epistemologias outras que não sejam a epistemologia dominante do chamado “mundo moderno cristão ocidental, o colonialismo e o capitalismo”, sob a afirmação de uma ilusória ideologia de neutralidade científica. Afirma-se que a produção do conhecimento não deve estar reduzida a uma epistemologia com pretensões universalizantes, mas, ao contrário, reconhecer os contextos sociais e políticos em que estão inseridos. Neste sentido, a Universidade tem o importante papel de acolher e ser espaço de debate de diferentes paradigmas, reconhecimento de outros saberes e contextualização social, política e institucional do conhecimento, ou seja, espaço de enfrentamento de todas as formas de dominação e de exclusão.

Em texto de 1994⁴, Boaventura já tratava da proposta de uma universidade

4 Santos (1997), capítulo X - “Da ideia da universidade à universidade de ideias”.

moderna, comprometida com a busca desinteressada da verdade, a escolha autônoma de métodos e temas de investigação e a paixão pelo avanço da ciência como marca ideológica constitutiva. Identificava três crises com as quais a universidade se defrontava. Em primeiro lugar a crise de hegemonia, que resultava das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que ao longo do século XX lhes foram atribuídas, como a formação de mão de obra qualificada para o desenvolvimento capitalista. Como a universidade não conseguiu dar conta de garantir, por um lado, produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos científicos e humanísticos necessários à formação das elites, e ao mesmo tempo, padrões culturais médios e conhecimentos instrumentais, terminou perdendo a sua hegemonia enquanto instituição de domínio do ensino superior e na produção de pesquisa. A segunda crise foi de legitimidade por conta da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através da restrição de acesso e do credenciamento de competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas de democratização da universidade ampliando o acesso de classes populares e grupos historicamente excluídos do campo universitário. Por fim, a crise institucional, resultante da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter a instituição a critérios de eficácia e produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social.

Após dez anos, Boaventura (SANTOS, 2004) constatou que as crises aprofundaram-se, com a observação de uma tendência em diversos países de redução da autonomia universitária e constrangimentos à produção e divulgação livre de conhecimento crítico, assim como, em certos países, de uma falsa autonomia atrelada ao aprofundamento da crise financeira, com a perda de prioridade da universidade pública entre os bens públicos produzidos e mantidos pelo Estado, resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência). O autor afirma que está em curso a globalização neoliberal da universidade, um processo de mercantilização que já citamos anteriormente. Mas que a comercialização do conhecimento científico é apenas o lado mais visível da perda de hegemonia que transformou a universidade em alvo fácil de crítica social; “as transformações em curso são de sentido contraditório e as implicações são múltiplas, inclusive de natureza epistemológica” (SANTOS, 2004).

O conhecimento universitário produzido até o século XX é descrito por Santos (2004) como “o conhecimento científico produzido nas universidades ou instituições separadas das universidades, mas detentoras do mesmo *ethos* universitário predominantemente disciplinar, cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades”. As transformações que aconteceram a partir do início do século XXI desestabilizaram este modelo de conhecimento universitário para aquele que o autor chamou de “conhecimento pluriversitário”, que é contextual e sua produção é norteada pela aplicação que lhe pode ser dada.

“É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna inteiramente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica. Todas as distinções em que assenta o conhecimento universitário são postas em causa pelo conhecimento pluriversitário e, no fundo, é a própria relação entre ciência e sociedade que está em causa. A sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência.” (SANTOS, 2004: 30)

Santos admite que esta contraposição entre dois modelos de conhecimento tem o exagero próprio dos tipos ideais, e que, na realidade, os conhecimentos produzidos ocupam lugares diferentes ao longo de um *continuum* entre os dois polos extremos, alguns mais próximos do modelo universitário, outros mais próximos do modelo pluriversitário. No caso da ampliação do acesso de atores mais diversos por meio de cotas, por exemplo, que vem acontecendo no Brasil desde o início dos anos 2000, percebe-se que a pressão em direção a um modelo pluriversitário também vem crescendo.

“Nos países pluriétnicos e multinacionais, o conhecimento pluriversitário está a emergir ainda no interior da própria universidade quando estudantes de grupos minoritários (étnicos ou outros) entram na universidade e verificam que a sua inclusão é uma forma de exclusão: confrontam-se com a tábua rasa

que é feita das suas culturas e dos conhecimentos próprios das comunidades donde se sentem originários. Tudo isso obriga o conhecimento científico a confrontar-se com outros conhecimentos e exige um nível de responsabilização social mais elevado às instituições que o produzem e, portanto, às universidades. À medida que a ciência se insere mais na sociedade, esta insere-se mais na ciência. A universidade foi criada segundo um modelo de relações unilaterais com a sociedade e é esse modelo que subjaz à sua institucionalidade atual. O conhecimento pluriversitário substitui a unilateralidade pela interatividade, uma interatividade enormemente potenciada pela revolução nas tecnologias de informação e de comunicação.” (SANTOS, 2004: 31)

Grosfoguel (2007) propõe um pensamento na linha da “transdisciplinaridade”, ou seja, ultrapassando os saberes disciplinares. Menciona os Estudos Étnicos, sem desconsiderar trabalhos críticos importantes que vêm sendo produzidos pela academia ocidental, mas que se organizam em departamentos/programas que se concentram em fazer “sociologia da raça e etnicidade, antropologia das identidades etno/raciais, história ‘sobre’ (não ‘dos’ e ‘com os’) negros, economia da inserção laboral dos indígenas etc.”. Grosfoguel defende que é necessário romper com o formato de disciplinas acadêmicas que privilegiam o padrão epistêmico eurocentrado, e propõe a definição de “estudos descoloniais transmodernos”, abertos à diversidade epistêmica do mundo e dispostos a pensar “a partir dos” e “com os” “Outros” subalternizados e inferiorizados pela modernidade eurocentrada. Implicaria uma organização temática, baseada em problemas (racismo, sexismo, epistemologias “outras” etc.) e não com base em identidades etno/raciais (negros, indígenas, asiáticos etc.) nem em disciplinas coloniais ocidentais (sociologia, antropologia, história, ciência política, economia etc.).

Nesta direção, Walsh (2007) argumenta que as ciências sociais podem e devem ser repensadas desde uma pluriversalidade epistemológica que leve em conta e dialogue com as formas de produção de conhecimentos que são geradas em âmbitos extra-acadêmicos e extracientíficos. Apesar de referir-se mais especificamente ao pensamento produzido por comunidades indígenas e afro-andinas, entende-se que outros grupos sociais brasileiros e

latino-americanos têm sido sistematicamente invisibilizados. E a partir da ideia de pluriversalidade ou multiculturalidade pode-se tratar a necessidade de reconhecimento de outras epistemologias e conhecimentos tradicionais no âmbito da pesquisa acadêmica. Mais ainda, o repensar da universidade enquanto espaço desse reconhecimento em suas práticas cotidianas, seja na pesquisa, extensão ou no ensino.

Também enquanto proposta prática, Castro-Gomez (2007) defende que um diálogo de saberes dentro da universidade, incorporando a transdisciplinaridade e o pensamento complexo de forma a permitir um intercâmbio cognitivo entre a ciência ocidental e formas pós-ocidentais de produção de conhecimentos. Mesmo admitindo ser algo ainda difícil, mas que já dá sinais tímidos de existência, propõe a convivência de diferentes formas culturais de conhecimento no mesmo espaço universitário. Assim sendo, uma primeira consequência do paradigma do pensamento complexo seria a flexibilização transdisciplinar do conhecimento, e uma segunda consequência seria a “transculturização” do conhecimento.

Para o autor, descolonizar a universidade não significa apenas reconhecer a fala de seus atores mais invisíveis, mas sobretudo favorecer a transdisciplinaridade, ultrapassando as dicotomias modernas – natureza/cultura, sujeito/objeto – e substituindo esta lógica exclusiva (“isto ou aquilo”) por uma lógica inclusiva (“isto e aquilo”). A universidade deveria ser o espaço de favorecimento da transculturalidade, assegurando diálogos e práticas articuladoras como conhecimentos que foram excluídos do mapa moderno das epistemes. Não se trata de ser contra a ciência ocidental moderna, nem da instituição universitária enquanto estrutura social, mas de se permitir ir além das categorias de análise dominantes e ampliar o seu campo de visão para outras formas de produção de conhecimento.

Um diálogo de saberes somente seria possível por meio da descolonização do conhecimento e da descolonização das instituições produtoras ou administradoras de conhecimento. Descolonizar o conhecimento significa abrir mão do ponto zero e pôr em evidência o lugar do qual se produz conhecimento. Abrir mão do ideal de pureza e distanciamento e assumir a contaminação e aproximação. Sem apelar para a disjunção,

mas certamente para a conjunção epistêmica. Um pensamento integrador sob o qual a ciência ocidental possa se entrelaçar com outras de produção de conhecimento, com a esperança de que a ciência e a educação passem a reconhecer a diversidade de atores da sociedade e os diversos lugares, superando a fragmentação do capitalismo pós-fordista, pós-moderno e pós-colonial.

Considerações finais e caminhos da pesquisa

Existem, portanto, propostas de saída deste círculo fechado e duradouro (SMITH, 1999; SANTOS, 2004; MALDONADO-TORRES, 2006; CASTRO-GOMÉZ, 2007; GROSGOUEL, 2016), sobretudo a partir da inclusão de novos agentes na comunidade acadêmica, estudantes e professores com perfis bem diferentes daqueles tradicionalmente dominantes nas universidades e que falam de um lugar diferenciado (SPIVAK, 2010). As políticas de ações afirmativas de ingresso e permanência de estudantes, assim como as mais recentes políticas de ações afirmativas em concursos para docentes, trazem para dentro da universidade atores com o potencial de questionar os modelos dominantes e construir uma universidade que seja um espaço de resistência e de criatividade, num processo de avanços e recuos e embates cotidianos entre a “tradição acadêmica” e a descolonização do saber/poder/ser.

A proposta de Grosfoguel (2016) para descolonizar as estruturas de conhecimento da universidade ocidental inclui, entre outras coisas:

“1. Reconhecimento do provincialismo e do racismo/sexismo epistêmico que constituem a estrutura fundamental resultante de um genocídio/ epistemicídio implementado pelo projeto colonial e patriarcal do século XVI.

2. Rompimento com o universalismo onde um (‘uni’) decide pelos outros, a saber, a epistemologia ocidental.

3. Encaminhamento da diversidade epistêmica para o cânone do pensamento, criando o pluralismo de sentidos e conceitos, onde a conversação intepistêmica, entre muitas tradições epistemológicas, produz novas redefinições para velhos conceitos e cria novos conceitos plurais com ‘muitos decidindo por muitos’ (pluri-verso), em lugar de ‘um definir pelos outros’ (uni-verso).” (GROSFOGUEL, 2016:46).

A pesquisa de doutoramento em andamento inclui a análise de dados secundários sobre ingresso e perfil de discentes e docentes desde a implementação da Lei 12.711/2012, conhecida como a “Lei de Cotas para o Ensino Superior”. com base em levantamentos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação. Dados do Censo da Educação Superior, do Inep, trazem informações relevantes e pouco trabalhadas sobre os estudantes e professores deste nível de ensino, com a possibilidade de comparações temporais. Estão sendo analisados em Censos de 2012 a 2016, com o objetivo de verificar a mudança de perfil de docentes e discentes neste período, após a implementação da Lei.

Além de analisar as mudanças recentes do perfil dos estudantes universitários, pretende-se analisar os discursos de membros das comunidades universitárias (gestores e professores pesquisadores, e grupos focais com discentes beneficiados pelas políticas de ações afirmativas em duas universidades federais e uma estadual na Bahia) para tentar identificar sua compreensão a respeito da necessidade de mudanças mais estruturais, que vão além do acesso à universidade, mas passam por transformações na forma de construir conhecimento. Em direção a pluri-versidades decoloniais, cuja produção de conhecimento deve estar a serviço de um mundo para além do “sistema-mundo capitalista, patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista”.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Paula; LIMA, Márcia; LOPES, Andrea; SOTERO, Edilza. Entre o isolamento e a dispersão: a temática racial nos estudos sociológicos no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia** (RBS), Vol. 05, No. 11 | Set/Dez/2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20336/rbs.223>>. Acesso em: 23.04.2018.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. **Revista Sociedade e Estado**, Volume 33, Número 1, Janeiro/Abril 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v33n1/0102-6992-se-33-01-117.pdf>. Acesso em 08 de agosto de 2018.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Vozes, [1970] 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Paris, Éditions Minuit, 1984.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes**. In: El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, 2007, p. 79-91.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e Cultura**, v.59, n.2. São Paulo, Apr./June 2007. Print ISSN 0009-6725.

_____. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 23-47, 2016.

LANDER, Edgardo. **¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos.** In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago (ed.). La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina, Bogotá, Instituto Pensar / Centro Editorial Javeriano, 2000.

LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar> . Acesso em 15 de agosto de 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Pensamento crítico desde a subalteridade: os estudos étnicos como ciências descoloniais ou para a transformação das humanidades e das ciências sociais no século XXI. **Revista Afro-Ásia**, n. 34, pp.105-130. 2006. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21114/13703>>. Acesso em: 16.08.2018.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias Locais/Projetos Globais: Colonialidade, Pensamento Liminar e Saberes Subalternos.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, [2000] 2003.

SAÏD, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente.** 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. ISBN: 978-85-359-1045-2.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade.** São Paulo: Cortez Editora, 2004 (3ª edição).

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo; Editora Cortez. 2010. 637 páginas. Disponível em

SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizing methodologies: reserach and indigenous peoples.** London: Routledge, 1999.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 133p., [1985] 2010.

WALSH, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. **Nómadas**, n. 26. Abril 2007. Universidad Central – Colombia, p. 102-113.