

bell hooks e a pluriversalidade epistêmica: perspectiva de interlocução para descolonização da universidade

Filipe Joaquim Kalenguesa*

Introdução

A pluriversalidade epistêmica como modo de enfrentamento, insurgência e criticidade contra o saber hegemônico (euro-americano) nas universidades tem se constituído no ponto principal de inflexão no debate sobre a diversidade epistêmica no mundo contemporâneo. A canonicidade epistêmica (eurocêntrica) gerou e continua gerando formas de injustiça cognitiva que privilegia saberes do Norte e inferioriza saberes do Sul, alinhada aos projetos imperial, colonial e patriarcal do mundo. Ou seja, é o projeto da colonialidade de poder que “[...] interliga a formação racial, o controle de trabalho, o Estado e a produção de conhecimento” (QUIJANO, 2014 *apud* MALDONADO, 2014, p. 342). Para combater (descolonizar) tal estrutura dominante é preciso usar categorias que possibilitam rupturas efetivas e sólidas no interior do sistema. Elementos como classe, raça e sexismo devem incorporar a organicidade da pluriversalidade epistêmica, no sentido de que qualquer manifestação contra o saber hegemônico tem de estar atrelada ao antagonismo social (luta de classe, raça e gênero), haja visto que tal dinâmica é atravessada pela perspectiva intercultural em que se articulam, em um mesmo processo, a subjetividade e a objetividade. De acordo com hooks (2017), a inclusão da diversidade epistêmica pode transformar construtivamente a academia.

No entanto, é preciso estar atento ao tipo de inclusão, pois a abordagem liberal de colagem de esferas culturais como modalidade de multiculturalismo não assenta como elementos categoriais de reflexões para a compreensão da mobília do real. Justamente porque promovem uma inclusão desprovida de criticidade e de lutas sociais. Neste sentido, o artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da pluriversalidade epistêmica, a partir do antagonismo social, para descolonização da universidade e

* Bacharel em Administração pela UNIASSELVI (Centro Universitário Leonardo da Vinci), graduando em Filosofia pela UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), Mestrando em Educação pela UDESC (Universidade Estadual de Santa Catarina), Pesquisador no grupo Lutas Sociais, Trabalho e Educação (LUTE).

E-mail: kfilipejoaquim@gmail.com

avançar na análise teórica da pluriversalidade dentro da configuração de uma educação democrática e emancipadora.

Bell hooks e a pluriversalidade epistêmica

Pensar o rumo da universidade contemporânea não é tarefa fácil. A pós-modernidade, com todos os seus mecanismos, impõe certo jogo de cintura quando pretende-se fazer um diagnóstico estrutural sobre as mudanças contemporâneas na atual conjuntura global, particularmente das universidades e especificamente das humanidades e ciências sociais. No caso das universidades, uma das grandes questões que reverbera no contexto atual é tentar mudar a lógica de dominação que permeia todo escopo da sua existência.

No livro *Ensinando a transgredir* (2017), Bell hooks nos mostra como essa lógica dificulta avanços significativos na estruturação da universidade. De acordo com hooks, “[...] a cultura de dominação necessariamente promove os vícios da mentira e da negação” (2017, p. 44). Mentiras que aparentam ser inocentes, como: não existe mais racismo e sexismo nas universidades, pois todos têm oportunidades de igualdade social (exemplo: no departamento Y tem um professor negro, tem uma professora etc.); como se a proporcionalidade fosse fator de comprovação das inverdades que mascaram o real. Segundo hooks (2017), em um exame crítico no papel tradicional da universidade, no que tange a busca da verdade e partilha de conhecimento e informação, fica evidente que a imparcialidade não é o seu ponto forte (não existe neutralidade epistêmica) e que a “[...] supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorcem a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática da liberdade” (2017, p. 45). A autora identifica que o clamor pelo reconhecimento da multiculturalidade e da desconstrução das antigas epistemologias são construções necessárias que buscam dar uma ressignificação a uma academia enfraquecida, que precisa urgentemente despertar.

Antes de avançarmos na análise, é importante frisar que a educação que quase todos nós recebemos/receberemos não era, não é e nunca será politicamente neutra. A validade desta afirmação se dá no sentido de que a universidade quase sempre partilhou o conhecimento de modo a reforçar o colonialismo e a dominação, o que, portanto, não significa que não há ou nunca houve insurgências no interior dela, ainda que de forma tímida. Vale lembrar que, nessa relação de saber e poder, existe uma disputa de memória, ou seja, de narrativas históricas (a luta de classe pela história), na qual prevalece a epistemologia do vencedor. Bell hooks (2017) chama atenção ao fato de que a diversidade cultural não pode ser pensada apenas como se fosse um caldeirão de ideias ou um arco-íris coletivo no qual todos estariam unidos em suas diferenças e

felizes para sempre (uma espécie de “paz e amor”). Na verdade, esta “era a essência da fantasia colonizadora, uma perversão da visão progressista de diversidade cultural” (2017, p. 46-47).

Nos últimos anos, tornou-se comum a afirmação da necessidade de intensificar o debate sobre a diversidade do currículo, falar sobre o feminismo, racismo, etnias, culturas locais etc. Entretanto, a maioria dessas afirmações não passa de desejo liberal em querer promover certos tipos de acertos de contas (com os povos marginalizados, gênero) em que o objetivo principal é gerir os conflitos que advém dessas demandas da sociedade, de modo a criar maior harmonia e consenso entre as classes, raça e gênero. Tal mobilidade é essencial para o capital, pois permite-lhe uma articulação constante de adaptabilidade para a manutenção dos seus interesses.

Essa localização política, econômica e multicultural do nosso objeto de análise é fundamental para a compreensão da pluriversalidade epistêmica. De acordo com Peter McLaren, trabalhar a categoria de diversidade a partir da construção de harmonia é endossar um tipo de amnésia social, ou conforme coloca:

A diversidade que se constitui de algum modo como uma harmônica colagem de esferas culturais benignas é uma modalidade conservadora e liberal de multiculturalismo em que, a meu ver, merece ser jogada fora. Quando tentamos transformar a cultura num espaço imperturbado de harmonia e concordância, onde as relações sociais existem dentro da forma cultural de um acordo ininterrupto, endossamos um tipo de amnésia social onde esquecemos que todo conhecimento é forjado em histórias que se desenrolam no campo dos antagonismos sociais (MCLAREN *apud* HOOKS, 2017, p. 47).

Os antagonismos que a pluriversalidade acarreta são também um dos fatores do porquê desse tema ser bastante complexo e conseqüentemente ser evitado nas salas de aulas, pois se levamos em conta que a maioria dos professores formados na epistemologia eurocêntrica não estão preparados para tal embate, junta-se o elemento conservador (a velha guarda) que de certa forma se recusa à mudança. Para hooks (2017, p. 55, grifo nosso), “[...] à vontade de incluir os considerados “marginais” não corresponde à disposição de atribuir a seus trabalhos o mesmo respeito e consideração dados aos trabalhos de outras pessoas *ou de autores ocidentais*”.

Quem melhor capta essa realidade é o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoquel (2016), que no seu artigo “*A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI*” apresenta um diagnóstico perspicaz sobre o eurocentrismo das

universidades: tendo como base argumentativa a ideia de que o privilégio epistêmico do homem ocidental foi construído às custas do genocídio/epistemicídio dos sujeitos coloniais. O autor nos convida a olhar tal fenômeno (o privilégio eurocêntrico) de maneira integral – de modo a compreendê-lo a partir de suas barbáries. A tese central do artigo é fundamentada na premissa segundo qual “a condição de possibilidade para o cartesianismo idolátrico dos anos 1640 que assume o olho de Deus e arroga-se o direito de dizer ‘penso, logo existo’ é o ‘extermino, logo existo’” (GROSFOGUEL, 2016, p. 25). Grosfoguel retira da filosofia cartesiana a consequência de que a substituição de Deus (cristão), como fonte de conhecimento para o cogito, produz uma equivalência na qual a universalidade, que até então pertencia apenas a Deus, no sentido de que nenhuma particularidade está além de qualquer condição da existência, agora o homem (qual homem?) também possui tais habilidades psíquicas.

Tal visão cartesiana está ancorada em dois elementos: primeiro, no seu dualismo ontológico (mente e corpo como substâncias separadas) que permite ao filósofo francês inferir que a mente não está determinada nem condicionada em relação ao corpo. Logo, é possível estar em um corpo marcado historicamente, politicamente, economicamente e, ainda assim, não ser afetado em relação às análises teórica ou ontológicas da vida, ou seja, o corpo em nada afeta a mente. Entretanto, sem o dualismo a mente estaria condicionada e determinada pelo corpo, o que poderia indicar “[...] que o conhecimento se produz a partir de um espaço particular do mundo e, assim, não existe produção de conhecimento não situada” (GROSFOGUEL, 2016, p. 28). O segundo elemento primordial do sistema filosófico cartesiano é o seu método, que se constitui como o único modo de o “cogito” alcançar a certeza do conhecimento, e este método é o solipsismo. A pergunta “como o ‘Eu’ pode enfrentar o ceticismo e ser capaz de alcançar a certeza da produção do conhecimento?” é respondida por Descartes, através de um monólogo interior do sujeito consigo mesmo. De acordo com Grosfoguel (2016), com o método do solipsismo, o sujeito pergunta e responde questões em um monólogo interior até alcançar a certeza do conhecimento. De forma certa, Grosfoguel pergunta “o que aconteceria se os sujeitos humanos produzissem um conhecimento dialógico, ou seja, em relações sociais com outros seres humanos?” e a resposta é que:

A principal implicação disso seria o desmoronamento da pretensão de um “Eu” capaz de produzir certeza em um conhecimento isolado nas relações sociais com outros seres humanos. Sem o solipsismo epistêmico, o “Eu” estaria situado nas relações sociais particulares, em contextos históricos e sociais concretos e, então, não haveria uma produção de conhecimento monológica, deslocada de lugar e antissocial. Se o conhecimento é produzido nas relações sociais particulares, ou seja, dentro de uma sociedade particular, então não se pode

argumentar que o “Eu” humano pode produzir conhecimento equivalente à visão do “olho de Deus” (GROSFOGUEL, 2016, p. 29).

A importância de René Descartes para a epistemologia ocidentalizada pode ser percebida 370 anos depois, pois as universidades ocidentalizadas continuam com o legado cartesiano e a utilizam como critério para validar a produção da ciência e do conhecimento. Ou seja, apesar de haver muitos críticos da filosofia cartesiana, ainda assim, as universidades continuam utilizando-o como critério para diferenciar o que é ciência ou não. Em outras palavras, a divisão sujeito-objeto, a objetividade entendida como “neutralidade” – o mito de um “Ego” que produz conhecimento “imparcial” desprovido de localização social, histórica, política, econômica e cultural, bem como a pseudouniversalidade, entendida como algo além da particularidade, “[...] continuam sendo os critérios utilizados para a validação do conhecimento das disciplinas nas universidades ocidentalizadas” (GROSFOGUEL, 2016, p. 30). Mais adiante mostraremos como isso se dá no currículo e na democratização de acesso.

Por ora, devido aos limites do artigo, não cabe uma análise profunda, basta apenas afirmar que, para o sociólogo porto-riquenho, o “penso, logo existo” só é possível a partir do “conquisto, logo existo”. Entretanto, o que conecta o “conquisto, logo existo” (Ego conquiro) com o “penso, logo existo” (Ego cogito) é o racismo/sexismo epistêmico produzido pelo “extermínio, logo existo” (Ego extermino). Isto é, o “extermínio, logo existo” se apresenta como condição sócio-histórica estrutural que faz possível a conexão entre ambas as categorias (Ego conquiro e Ego cogito). A outra face desse privilégio epistêmico é a inferioridade epistêmica. “O privilégio epistêmico e a inferioridade epistêmica são dois lados da mesma moeda. A moeda é chamada racismo/sexismo epistêmico na qual uma face se considera superior e a outra inferior” (GROSFOGUEL, 2016, p. 27). Poderíamos nos questionar sobre qual tipo de conhecimento é capaz de oferecer explicações sólidas? Será que um conhecimento poderoso ajudaria na superação da epistemologia da dominação?

Para nos ajudar na resposta de tais questões, invocaremos o sociólogo, político e ativista britânico Michael Young. Para Young (2007), a superação da epistemologia da dominação precisa vir da construção de um conhecimento poderoso que se refere “[...] ao conhecimento que pode fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 1294). Outro aspecto que o autor dá ao conhecimento poderoso é o seu caráter, independente de contexto (diferente do conhecimento que depende do contexto e do procedimental), o que o possibilita oferecer generalizações e universalidade, ou seja, trata-se de um conhecimento teórico capaz de oferecer explicações sólidas e universais. Percebe-se que Young entende e

compreende a tensão existente entre os objetivos de uma universidade que visa de um lado a emancipação e do outro a dominação e, consciente de tal tensão, ele procura uma forma de contemplar e diluir, ou ao menos sair da subjetividade epistêmica e abraçar a objetividade através de um conhecimento capaz de reconhecer o conhecimento local sem com isso o tomar como base de um currículo, mas, sim, como complemento na dinâmica pedagógica. Então, uma das questões que o autor coloca é justamente esta: “este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?” (YOUNG, 2007, p. 1297). A preocupação em relação à questão é de tentar atribuir à escola o papel de promotora da igualdade social através do currículo, na medida em que o conhecimento poderoso que é oferecido na escola alcance todos (principalmente aos alunos desfavorecidos). A ideia é elevar as condições de possibilidades dos alunos por meio da aquisição do conhecimento poderoso.

Entretanto, apesar da proposta de Young parecer interessante no que tange à diluição da tensão (emancipação e dominação), ainda assim, o conhecimento poderoso, conforme apresentado pelo autor, não é propício ou suficiente para contemplar a pluriversalidade epistêmica, justamente porque, ainda que aceite-se a produção teórica de um determinado “conhecimento poderoso” cujo o produto final e o valor intrínseco sejam capazes de responder às várias demandas da universidade, ela não poderá no seu todo desprender-se do seu contexto. Por exemplo, as teorias do contrato social, a história da filosofia, teorias da economia, teorias políticas e sociais. Tais conhecimentos que aparecem em quase toda parte do mundo não nasceram a partir de uma visão global, mas, sim, de uma visão particular e local, ou seja, Hobbes não pensou o contrato social com pretensões universais, mas locais; mesmo assim, quando é apresentado (pelos professores), ele aparece como universal. Não se trata, portanto, de invalidar tais conhecimentos, mas de encará-los a partir do processo geo-histórico. Por outro lado, a nossa crítica é direcionada justamente a esse tipo de pretensão epistêmica que, apesar de todo embelezamento teórico, não consegue esconder o seu caráter de dominação em relação a outros saberes.

Por isso, tanto Ramón Grasfoguel (2016) quanto Bell hooks (2017) apontam que a construção de uma universidade pluriversal passa pelo questionamento, criticidade e abertura para diálogos que criam clima de rigor intelectual. Por essas e por outras razões, afirmamos que vale a pena uma reflexão sobre a descolonização da universidade.

Descolonizando a universidade

No dia 09 de abril de 2015, na Cidade do Cabo, a estátua do colonialista (branco) britânico Cecil Rhodes caía diante de gritos e cânticos de vitórias dos estudantes, amplamente considerado como tendo estabelecido as bases legislativas para o apartheid na África do Sul. A universidade decidiu remover a estátua depois de vários protestos do movimento “RHODES MUST FALL”¹, o qual pedia que o ato fosse realizado, pois a estátua era um ícone do racismo. A presença da estátua na universidade era uma forma de humilhação e tormento mental de alunos negros e, portanto, não se poderia aceitar tamanha barbárie psicológica.

Por conseguinte, a aceitação acarretaria “a menos valia psicológica” (FANON, 2008), haja visto que eles sabiam quem essas imagens representavam. A remoção da iconografia tornou-se um marco histórico na luta contra a descolonização da universidade. Segundo Gebrial, o movimento tem alcançado várias partes do globo, isto é, “*campus organising had been growing globally – from Jawaharlal Nehru University in India to Amherst College in the US*” (GEBRIAL, et al., 2018, p. 19). Este episódio singular nos instiga a refletir sobre o papel da universidade na disseminação ou no combate ao racismo estrutural e como ela (a universidade) tem se tornado (é) um lugar de luta, em que não apenas as iconografias precisam ser questionadas, mas também as epistemologias que permeiam esses espaços teóricos.

Assim sendo, para refletir sobre a descolonização da universidade invocaremos dois autores cujas perspectivas, apesar de serem diferentes do ponto de vista contextual, apontam para uma mesma premissa: “a necessidade de descolonizar a universidade”. De um lado, temos o filósofo camaronês Achille Mbembe, com sua crítica em relação às universidades africanas (principalmente a sul-africana), no artigo “*Decolonizing the University: New directions*”; do outro lado está a antropóloga argentina Rita Laura Segato, residente no Brasil, com sua crítica sobre as universidades latino-americanas (principalmente a brasileira), no artigo “*Brechas descoloniales para una universidad nuestro americana*”.

¹ *Rhodes Must Fall* (Rhodes deve cair) foi um movimento de protesto que começou em 9 de março de 2015, originalmente dirigido contra uma estátua na Universidade da Cidade do Cabo (UCT) e que comemorava Cecil Rhodes. A campanha para a remoção da estátua recebeu atenção global e levou a um movimento mais amplo para “descolonizar” a educação em toda a África do Sul (e em toda parte da África). Em 9 de abril de 2015, após uma votação do Conselho da UCT na noite anterior, a estátua foi removida. O movimento também inspirou o surgimento de movimentos estudantis aliados em outras universidades, tanto na África do Sul quanto em outras partes do mundo.

Segundo Mbembe (2016), existe um consenso de que há algo de anacrônico ou ainda algo totalmente errado com várias instituições de ensino superior. Parte do que está errado com estas instituições é que elas são totalmente ocidentalizadas. Para Mbembe, ocidentalizadas significa que as instituições acadêmicas são setores locais de um modelo acadêmico dominante baseado em cânone epistêmico eurocêntrico, ou seja:

Um cânone eurocêntrico é um cânone que atribui a verdade apenas ao modo ocidental de produção de conhecimento. É um cânone que desconsidera outras tradições epistêmicas. É um cânone que tenta retratar o colonialismo como uma forma normal de relações sociais entre seres humanos, e não como um sistema de exploração e opressão” (MBEMBE, 2016, p. 32, tradução nossa).

Nesse sentido, de acordo com o autor, a parte problemática dessa tradição é que ela se tornou hegemônica e gerou práticas científicas, discursivas e configurações de interpretações que tornam difícil pensar fora dessa configuração. Por isso, “[...] toda e qualquer coisa ativa e articulada, pensada e imaginada fora dessa estrutura é rapidamente reprimida e excluída” (MBEMBE, 2016, p. 33, tradução nossa). Desse modo, por essas razões, o consenso emergente é que nossas instituições (africanas) devem passar por um processo de descolonização, tanto do conhecimento quanto da universidade como instituição. Dessa maneira, uma das primeiras áreas de interlocução para a descolonização da universidade, em que emerge uma perspectiva libertadora, será em relação à “democratização de acesso”. Sendo esta uma área chave quando se pensa sobre a democratização da universidade a partir da dimensão da inclusão social e do reparo histórico à população negra e indígena, que durante séculos lhes foi negada a possibilidade de ocupar e habitar os espaços acadêmicos.

Entretanto, a democratização de acesso não é apenas sobre a questão demográfica, mesmo que tal elemento constitua um dos pressupostos para a descolonização da universidade. A democratização de acesso é, antes, a possibilidade de habitar no espaço acadêmico sem ser constrangido por ser *Negro, Indígena, LGBTQ+, Mulher, Estrangeiro* etc.; é o modo de estar ali sem ser confundido. Em outras palavras, é “[...] a possibilidade de habitar um espaço na medida em que alguém possa dizer: ‘Esta é minha casa, eu não sou estrangeiro, eu pertencço a este lugar, isto não é hospitalidade, estar aqui não é caridade’” (MBEMBE, 2016, p. 30). Em resumo, a democratização de acesso é a busca pelo espaço seguro. A saúde dos autores da universidade também depende, de certa forma, do ambiente em que os diálogos ocorrem, pois ambientes heteronormativos, racistas e homofóbicos não possibilitam construções significativas.

Faz-se necessário recordar que Achille Mbembe (2016) usa o conceito “descolonização da universidade” no sentido de africanizar as universidades, como uma busca contínua que pressupõe uma perspectiva libertadora de modo a “nos vermos claramente em relação a nós mesmos e a outros seres no universo”. Segundo o autor, trata-se de responder a questões centrais das nossas lutas, como: o que fazer com o sistema de educação colonial herdado e a consciência que ele necessariamente inculca na mente africana? Que rumo um sistema educativo deve tomar na África que deseja romper com o neocolonialismo? Quais são as matérias as quais eles (os/as africanos/as) devem ser expostos e em que ordem e perspectivas? Tais questionamentos são importantes para compreender e “rejeitar a suposição de que o ocidente moderno é a raiz central da consciência e do patrimônio cultural da África. Em determinado sentido, trata-se de rejeitar que a África seja apenas uma extensão do ocidente” (MBEMBE, 2016, p. 35).

Invocando o escritor queniano Ngugi wa Thiong’o, Mbembe (2016), que argumenta que o apelo à descolonização (africanização) é um projeto de “recentralização”, em que a África deve ser colocada no centro, uma vez que a educação é um meio de conhecimento sobre nós mesmos, “[...] depois de nos examinarmos, irradiamos para fora e descobrimos pessoas e mundos ao nosso redor” (MBEMBE, 2016, p. 35). Nesse sentido, o projeto de descolonização parece apontar para duas etapas.

A primeira é sobre a crítica ao modelo acadêmico dominante, ou seja, é a luta contra a colonialidade epistêmica (segundo a concepção latino-americana), isto é, produção infinita de teorias baseadas na tradição europeia. Em última instância, os europeus e homens euro-americanos são quase sempre os produtores, os únicos aceitos como capazes de atingir a universalidade

[...] que envolve até certo ponto um determinado conhecimento antropológico que é um processo de conhecer os outros – mas que na verdade, é um processo que nunca reconhece plenamente esses outros como sujeitos pensantes e produtores de conhecimento (MBEMBE, 2016, p. 36).

Já a segunda descolonização é a tentativa de imaginar como poderia ser a alternativa a esse modelo, após feita a crítica. Segundo Mbembe (2016), citando o sociólogo português Boaventura de Sousa e o filósofo argentino Enrique Dussel, o conhecimento só pode ser pensado como universal se for pluriversal. Em outras palavras, isso ocorrerá se outros saberes também ocuparem esse mesmo espaço e forem reconhecidos como tal. Logo, para Mbembe, pluriversalidade significa um

processo de produção de conhecimento que está aberto à diversidade epistêmica. É um processo que não abandona necessariamente a noção de conhecimento universal para a humanidade, “[...] mas que o abraça através de uma estratégia horizontal de abertura ao diálogo entre as diferentes tradições epistêmicas” (MBEMBE, 2016, p. 37). Assim, para Mbembe, descolonizar a universidade é, portanto, reformá-la com o objetivo de criar um pluriversalismo cosmopolita crítico, menos provinciano e mais aberto – uma tarefa que envolve a refundação radical de nossas divisões disciplinares.

Análoga à perspectiva de Achille Mbembe está a antropóloga argentina Rita Laura Segato (2011) que, no seu artigo “*Brechas descoloniales para una universidad nuestro americana*”, nos apresenta uma crítica contundente em relação às universidades latino-americanas. Segundo Segato, a relação com a educação acadêmica convencional é tensa, entre a maioria do continente, isto devido à herança inadequada do cânone educacional clássico. Tal como Mbembe, que reconhece que existe algo de incômodo no atual modelo acadêmico herdado (no caso das universidades africanas), Segato também reconhece que existe esta preocupação ou desconforto nas universidades latino-americanas. Todavia, a autora argumenta que a educação é um direito de todos e que, desse modo, qualquer grupo ou setor da sociedade tem os mesmos direitos e devem, de certa forma, se sentir representados, reconhecidos e aceites, ainda que ela reconheça que alguns setores são excluídos em consequência do racismo da sociedade.

Na secção sobre “Racismo acadêmico em nível internacional”, Segato (2011, p. 10) argumenta que

O fato inapelável de que somos percebidos como emanações da paisagem geopolítica à qual pertencemos e com referência à posição histórica dessa paisagem atinge e contamina o trabalho intelectual e atribuição de valor à nossa produção acadêmica.

Assim, a posição histórica de colonizado e, conseqüentemente, de subalternidade coloca as produções intelectuais do Sul em um nível baixo, se comparado com as produções dos intelectuais do Norte. Ambas não são equivalentes do ponto de vista valorativo, sendo que uma é a distribuidora e a outra, por sua vez, é a consumidora. O interessante nessa percepção é que a mesma estrutura é reproduzida a nível local, de maneira que determinados saberes, ou culturas, ocupam lugares centrais-delimitadores, enquanto outros, dada a sua estratificação, permanecem como místicos, intuitivos, extremamente afetivos e, de certa forma, desprovidos de racionalidade. Tais

características das universidades latino-americanas (em especial a brasileira) parecem demonstrar traços de alienação em relação à modernidade dos países centrais.

Curiosamente, aceita-se a falta de reciprocidade, quando de bom grado procura-se manter nos textos do Sul recortes referenciais do Norte, ou quando, conforme afirma a antropóloga argentina, “[...] alimentamos nossos textos, muitas vezes sem necessidade real, com recortes e referência de autores do norte, com a pretensão de nos afiliar com suas genealogias intelectuais em uma ficção de pertencimento não validada por sua contraparte” (SEGATO, 2011, p. 11). Em outras palavras, trata-se de bater às portas do Norte pedindo abrigo e adaptando a linguagem, a tecnologia de produção textual, retórica argumentativa, elencos de citações e um mimesis forçado de prestígio projetado para simular uma inclusão inexistente. Assim sendo, para romper com esse imaginário dominante nas universidades, e entre outras razões, a autora propõe quatro lacunas descoloniais que podem ser abertas na educação para democratizá-la: direito à educação; educação para direitos; direito nas práticas educacionais; e, por fim, o direito ao controle social dos conteúdos e métodos de ensino da educação a cargo do sujeito enraizado em sua comunidade.

A primeira lacuna compreende ações afirmativas e investimentos de recursos públicos. Segundo Segato, a educação, em todos os níveis, pode ser entendida como “[...] instituição por excelência que avalia geração após geração, pela pedagogia eurocêntrica da raça” (SEGATO, 2011, p. 16). Logo, ao forçar o escurecimento da instituição acadêmica, tocaremos no músculo do braço ideológico que sustenta a colonialidade do poder.

A segunda lacuna, a educação para direitos, é, para a autora, o que ocorre com as universidades eurocêntricas que não formam sujeitos responsáveis por suas comunidades, muito menos ativos no cuidado da sociedade e da natureza. Ao contrário, formam o sujeito para o mercado e para funcionar dentro das leis produtivistas. Para contrariar tal perspectiva, uma parte da educação “[...] deve ser voltada para trabalhar a noção de responsabilidade, impulso ético e ativismo vinculado à expansão constante dos direitos existentes” (SEGATO, 2011, p. 19).

Já a terceira lacuna diz respeito aos direitos nas práticas educacionais. Nesse caso, a primeira lição de uma aula é a lição de pluralismo democrático. Para a autora, a pedagogia por excelência reside na natureza exemplar que emana do comportamento do professor e dos líderes institucionais. Expressões que inibem ou maltratam a pluralidade de presenças na sala, desvalorizando e intimidando não-brancos, ou aqueles que praticam uma religião de origem indígena ou africana, devem ser rejeitadas.

Por fim, a quarta lacuna está relacionada ao direito ao controle social dos conteúdos e métodos de ensino da educação a cargo do sujeito enraizado em sua comunidade. Para Segato, um projeto de educação que pretende ser intercultural deve atentar para a intervenção dos interesses e a perspectiva dos autores (principalmente os estudantes) do sistema educacional nas decisões sobre o que será ensinado e como será ensinado. Isso porque a interculturalidade significa que os conhecimentos canonizados pelo Estado, representado localmente pela universidade, “[...] podem ser transformados à medida que novos sujeitos coletivos entram na educação e são, nos espaços de ensino reconhecidos como tal” (SEGATO, 2011, p. 21).

Dessa forma, a segunda área de interlocução para descolonização da universidade é a área dos “currículos”. Nenhum assunto causa mais tensão nos docentes do que a questão dos currículos. A tensão parece recair sempre na indagação (illegítima) “por que mudar o cânone?”, como se tal fato fosse um processo imutável, como se toda verdade estivesse contida e acabada nos textos clássicos. O que se percebe nestas lutas é que a construção de um currículo, em qualquer nível de ensino, é produto de uma luta pelo poder e essa compreensão, às vezes, passa despercebida nos debates. Como Gebrial *et al.* (2018, p. 26, tradução nossa) bem afirmam que

Em vez disso, parece um processo “natural”, no qual cânones disciplinares e enquadramentos narrativos surgem através de meios apolíticos “racionais” que não precisam ser examinados: na verdade a própria pretensão de grandeza apolítica é em si a característica definidora do cânone.

O silêncio dos currículos em relação a alguns pontos cruciais apaga ativamente a história da violência. O questionamento que se coloca é: como são tomadas as decisões dos currículos nas universidades? Quem decide o que é importante para o currículo e com base em quê? Leva-se em consideração a diversidade e o contexto sociocultural da sociedade e que a universidade está inserida? Existe nestes processos uma intenção de desconstrução da colonialidade ou uma intenção de sua perenização? O que é omitido dos currículos e por quê? Qual é o objetivo do sistema educacional: perpetuar estruturas de poder e normas existentes ou equipar os alunos com as ferramentas para questioná-los?

Essas questões de um currículo branco afetam – e implicam – o mundo exterior à instituição. Não se trata apenas de diversidade ou de inclusão de certos autores não-brancos nos currículos, mas, sim, de questionar como os fundamentos tidos como intocáveis foram postos, quem os nomeou e os classificou como cânone e à custa de

quem? “Se por um lado entender isso é essencial para combater essa ordem de coisas, por outro lado, é precisamente ao combater essa ordem que começamos a entendê-la bem” (SEGATO, 2011, p. 2). As chamadas guerras culturais de meados do século XX (EUA) em que por meio das reações de movimentos sociais “[...] foram criadas várias disciplinas: estudos afro-americanos, estudos feministas, estudos da sexualidade, estudos de culturas não ocidental etc.” (TERRA, 2014, p. 85) são exemplos práticos de um processo de descolonização da universidade através do currículo.

Assim sendo, podemos propor que as formulações próprias do nosso pensamento precisam ser descentralizadas para alcançar o pensamento do outro em um processo de alteridade radical. Esse movimento, em particular, pressupõe que a alteridade demanda uma descolonização na geopolítica do conhecimento, uma vez que não existe certo “mito ocidental de neutralidade e objetividade na produção epistêmica, pois ela está marcada geo-historicamente, isto é, caracterizada pelo lugar de enunciação que é produzido” (DANTAS, 2018).

(In)Conclusão

Neste pequeno processo explicativo, procurou-se apresentar de forma sistemática uma breve contemplação dos pressupostos que constituem a pluriversalidade epistêmica e, por conseguinte, a descolonização da universidade. Tal estruturação assenta-se na premissa sendo que a desconstrução que se propõe visa uma educação que contemple o pluralismo cultural em todos os níveis, não na forma de substituição do modelo vigente ou segundo o feito “Robin Hood” (CANDAU, 2016), mas, sim, de reparação histórica. Uma educação que busca incluir, restituir e possibilitar que culturas (saberes) antes marginalizadas possam reverberar os mesmos recintos teóricos e práticos no processo de ensino e aprendizagem. Na verdade, é justamente a “[...] inclusão da diversidade cultural que pode transformar construtivamente a academia” (HOOKS, 2017, p. 49). Logo, a necessidade de uma descolonização epistêmica/universidade passa pela desconstrução na aprendizagem, através do processo de aprender a desaprender. É, em suma, um ato de “desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2017). E, portanto, apresenta-se como uma possibilidade de diálogo na medida em que descolonizar a universidade pressupõe um processo de ressignificar, reescrever e valorizar o que somos, re-conhecer/desejar o outro e ir ao alcance da alteridade. Isto é, colocar a pluriversalidade a serviço da ética e da luta social, tendo o indivíduo como o bem maior.

Referências

- CANDAU, V. M.F. Cotidiano escolar e práticas Interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00802.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- DANTAS, L. T. F. **Filosofia desde África**: perspectivas descoloniais. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em filosofia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
- FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.
- GEBRIAL, Dalia *et al.* **Decolonising the University**. London: Pluto Press, 2018.
- GROSFOGUEL, Ramón. 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, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/se/a/xpNftGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?lang=pt>>. Acesso em: 04 abr. 2021.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF, 2017.
- MALDONADO, Nelson Torres. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: Modernidade, império e colonialidade, In. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula *et al.* (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.
- MIGNOLE, Walter D. Desobediência Epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. **Revista Gragoatá**, n. 22, p. 11-41, 1. sem. 2007. Disponível em: <http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2021.
- MBEMBE, Achille Joseph. Art & Humanities in Higher Education. **Decolonizing the university**: New directions, Johannesburg, v. 15, p. 29-45. 2016. Disponível em: <http://www.historicalstudies.uct.ac.za/sites/default/files/image_tool/images/149/Decolonizing%20the%20university%20New%20Directions%20-%20Achille%20Joseph%20Mbembe.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- MBEMBE, Achille Joseph. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.
- SEGATO, Rita Laura. Brechas descoloniais para una universidad nuestro americana. **Observatório da jurisdição constitucional**, Brasília, IDP, 5, 2011/2012. Disponível em: <<https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/observatorio/article/view/685>>. Acesso em: 14 set. 2020.
- TERRA, Ricardo. A Universidade entre a Excelência administrada e o social- desenvolvimentismo. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 100, p. 81-95, nov. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/sngJsxK347rTsCzjvXynqzc/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13 mar. 2021.