

Rotas epistemológicas para pluri-versar a uni-versidade: contribuições para descolonizar o conhecimento

Gabriela da Nóbrega Carreiro¹
Tânia Rodrigues Palhano²

RESUMO

Este ensaio tem como objetivo propor reflexões a partir de rotas epistemológicas não hegemônicas para compreendermos as relações coloniais que ainda se fazem presentes nos espaços de formação, nos centros universitários brasileiros, desdobradas nos seus currículos e epistemes. Tratamos de situar o debate em torno das colonialidades que inter cruzam os moldes acadêmicos de formação, produção e legitimação de conhecimento, endossando a crítica ao modelo epistêmico hegemônico, universalista, cristão, euro-androcentrado e monodiscursivo que impõe, silencia e exclui outras narrativas, outras epistemes. Compreendendo que as Instituições de Ensino Superior no Brasil (IES) tem como função social formar sujeitos para a vida em sociedade e trabalho, através da produção e difusão de conhecimentos, enfatizamos a importância do alargamento das concepções epistemológicas que fundam esses centros do saber. Desse modo atentamos para a potencialidade do projeto descolonizador e pluriversal como premissa para a necessária justiça social e reparação com aquelas/es

¹ Mestra em educação e licenciatura e bacharelado em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB (PPGE-UFPB). Vinculada ao grupo de pesquisa ÁGORA de estudos e pesquisas em filosofia da educação). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5559-9901> E-mail: gncarreiro@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba UFPB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de processos de ensino e aprendizagem e do Departamento de Fundamentação em Educação na área de filosofia da educação (UFPB). Líder do grupo ÁGORA de estudos e pesquisa em filosofia e psicologia da educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3573-6889> . E-mail: taniarpalhano@gmail.com

que empreendem diariamente, por séculos, a luta e resistência pela memória e narrativas de seus povos. Perpassando por conceitos como epistemicídio, injustiça epistêmica, violência epistêmica e opressão epistêmica buscamos criar rotas outras, baseadas na Pedagogia Engajada e na Pedagogia Decolonial, para potencializarmos outras concepções de educação, de formação, de currículo.

Palavras-chave: descolonização; ensino superior; epistemologias decoloniais.

Epistemological routes to multi-verse the university: contributions to decolonise knowledge

ABSTRACT

This essay aims to propose reflections from non-hegemonic epistemological routes to understand the colonial relations that are still present in training spaces, in Brazilian university centers, unfolded in their curricula and epistemes. We try to situate the debate around the colonialities that intersect the academic molds of formation, production and legitimation of knowledge, endorsing the criticism of the hegemonic, universalist, Christian, Euro-androcentric and monodiscursive epistemic model that imposes, silences and excludes other narratives, other epistemes. Understanding that the Higher Education Institutions in Brazil (HEI) have the social function of training subjects for life in society and work, through the production and dissemination of knowledge, we emphasize the importance of broadening the epistemological concepts that found these centers of knowledge. In this way, we pay attention to the potential of the decolonizing and pluriversal project as a premise for the necessary social justice and reparation with those who undertake daily, for centuries, the struggle and resistance for the memory and narratives of their peoples. Passing through concepts such as epistemicide, epistemic injustice, epistemic violence and epistemic oppression, we seek to create other routes, based on Engaged

Pedagogy and Decolonial Pedagogy, to enhance other conceptions of education, training, curriculum.

Keywords: decolonization; university education; decolonial epistemologies.

Rutas epistemológicas para multiversar la universidad: aportes para descolonizar el saber

RESUMEN

Este ensayo tiene como objetivo proponer reflexiones desde rutas epistemológicas no hegemónicas para comprender las relaciones coloniales que aún están presentes en los espacios de formación, en los centros universitarios brasileños, desplegadas en sus currículos y epistemes. Intentamos situar el debate en torno a las colonialidades que entrecruzan los moldes académicos de formación, producción y legitimación del conocimiento, avalando la crítica al modelo epistémico hegemónico, universalista, cristiano, euroandrocéntrico y monodiscursivo que impone, silencia y excluye otras narrativas, otras epistemes. Entendiendo que las Instituciones de Educación Superior en Brasil (IES) tienen la función social de formar sujetos para la vida en sociedad y el trabajo, a través de la producción y difusión del conocimiento, destacamos la importancia de ampliar las concepciones epistemológicas que fundamentan estos centros de conocimiento. De esta forma, ponemos atención a la potencialidad del proyecto descolonizador y pluriversal como premisa para la necesaria justicia social y reparación con quienes emprenden diariamente, desde hace siglos, la lucha y la resistencia por la memoria y las narrativas de sus pueblos. Atravesando conceptos como epistemicidio, injusticia epistémica, violencia epistémica y opresión epistémica, buscamos crear otros caminos, basados en la Pedagogía Comprometida y la Pedagogía Decolonial, para potenciar otras concepciones de educación, formación, currículo.

Palabras clave: descolonización; enseñanza superior; epistemologías decoloniales.

INTRODUÇÃO

Despertar do sonambulismo que caracteriza a vida universitária exige parar para formular algumas questões básicas. Questões pré-teóricas, que remetem ao sentido essencial do que fazemos: O que e para quem é o conhecimento que criamos e reproduzimos? Que valores e que possibilidades futuras são nutridas? Que valores e possibilidades para o futuro são prejudicados?
(LANDER, 2000, tradução minha)

As raízes coloniais que instituem a educação formal brasileira continuam sendo reordenadas e restruturadas desde parâmetros atuais de manutenção das relações de poder que antes se amparavam no domínio sobre as/os selvagens e seus territórios, nos relegando uma herança que racializa e generifica os corpos, desqualificando-os e desautorizando seus conhecimentos, suas experiências, suas existências. A colonialidade é a herança colonial moderna que atravessa as experiências de vidas daquelas/es que estão ao Sul Global, à margem da dinâmica de poder que intercruza o sistema global e suas relações marcados pelas intersecções de raça, gênero, classe, território.

A história da educação formal³ brasileira se enreda com a investida colonialista nestes territórios do Sul Global. É por volta de 1549, quando os primeiros jesuítas chegam em nosso território com função de civilizar nativos - aferida pelo rei de Portugal Dom João III – que inicia-se o projeto de criação das escolas com vistas à disseminação do cristianismo, da língua e cultura portuguesa. Assim, a educação formal brasileira, ordenada aos moldes ocidentais de reprodução de conhecimento, foi engendrada na essência hedionda da colonização e catequização/cristianização.

É no entendimento dessas implicações que propomos nesse ensaio um caminho reflexivo acerca do debate sobre a Modernidade/Colonialidade como chave de entendimento para as

³A noção de Educação formal advém do entendimento de um projeto educacional com fins determinados, que no caso do Brasil estava amparado num plano de controle e domínio da população que aqui já habitava.

relações coloniais que ainda se fazem presentes nos espaços de formação, nos centros universitários brasileiros e seus currículos (PALERMO, 2014). Trata-se de situar as colonialidades que inter cruzam os moldes acadêmicos de formação, produção e legitimação de conhecimento, constituindo a crítica ao modelo epistêmico hegemônico, universalista, euro-androcentrado e monodiscursivo que impõe, silencia e exclui aquelas/es marcados pelos cruzos da raça, gênero, classe, sexualidade, capacitismo e territórios.

Compreendendo que as Instituições de Ensino Superior no Brasil (IES) tem como função social formar sujeitos para a vida em sociedade e trabalho, através da produção e difusão de conhecimentos, enfatizamos a importância do alargamento das concepções epistemológicas que fundam esses centros do saber. Desse modo atentamos para a potencialidade do projeto descolonizador e pluriversal (RAMOSE, 2011) como premissa para a necessária justiça social e reparação com aquelas/es que empreendem diariamente, por séculos, a luta e resistência pela memória e narrativas de seus povos.

COLONIALISMO E COLONIALIDADES

A(s) Colonialidade(s) podem ser minimamente definidas como as marcas atualizadas do *modus operandi* colonial em territórios que tiveram o sistema colonial/colonialismo como experiência invasora e expropriadora das formas de organização social, cultural, econômica, política, em territórios definidos como colônias. A própria designação de terminologias como política, economia e cultura irrompem um olhar já atravessado pela lógica hegemônica eurocentrada e colonial sobre outros modos de organização social, de tal forma que designar por essas categorias sociológicas os arranjos sociais que aqui já eram vivenciados, desvela o quão profundo é o enraizamento das colonialidades no nosso modo ocidentalizante de compreender, interpretar e produzir conhecimentos sobre o mundo e suas relações.

Herdeiras do Sistema Moderno Colonial, as colonialidades constituem-se nos modos pelos quais a matriz colonialista ainda impõe poder, estruturando e hierarquizando as sociedades nos dias atuais. Desse modo, vale enfatizar que o colonialismo pode ser compreendido enquanto um sistema econômico, ideológico e de poder que (de)forma historicamente os territórios definidos como colônias; como, por exemplo, deu-se em Abya Yala⁴ e no continente Africano. Assim, compreendemos que a(s) colonialidade(s) é a condição impositiva de manutenção e permanência desse sistema nos dias atuais, conforme definiu o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres:

o colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a 'descoberta'; e colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. A 'descoberta' do Novo Mundo e as formas de escravidão que imediatamente resultaram daquele acontecimento são alguns dos eventos-chave que serviram como fundação da colonialidade. Outra maneira de se referir à colonialidade é pelo uso dos termos modernidade-colonialidade, uma forma mais completa de se dirigir também à modernidade ocidental. (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 35-36)

Como um rizoma que empreende base de sustentação para as relações de dominação nesses territórios, a colonialidade se destrincha em diversas facetas mobilizadas em manter a distinção hierárquica de subalternizar aquelas/es que tem em seus corpos

⁴Abya Yala é o nome original do continente latino-americano dado pelos povos indígenas Kuna, presentes no território do Panamá e Colômbia, muito antes da chegada dos colonizadores. Hoje Abya Yala é uma terminologia que demarca politicamente América Latina na posição decolonial frente a crítica Modernidade/Colonialidade, resgatando, na centralidade anticolonialista, uma identidade geopolítica que demarca nosso território pluriversal.

marcadores que não a branquitude⁵ (BENTO, 2022), a cristandade, a heteroperformatividade, compreendidas como premissas civilizatórias que, inauguram na criação do marcador da diferença *raça*, a chave colonial que viria justificar todas as relações de dominação e extermínio que a “conquista” exigia. A racialização dos corpos foi/é uma criação moderna/colonial e, como aponta Quijano (2005), é na experiência de colonização das Américas que se inaugura essa formação identitária amparada em discursos que afirmam “uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros.” (QUIJANO, 2005, p. 117).

Salientamos que grande parte desses discursos naturalizantes da racialização e domínio foram empreendidos também por referências canônicas das Ciências Humanas e Sociais, o que revela uma urgência ética diante do que estamos continuamente reforçando como epistemologias, parâmetros e discursos legítimos sobre a nossa sociedade. As instituições sociais, implicadas numa sociedade que ainda carrega as querelas coloniais entranhadas no seus valores morais e éticos, tendem a reproduzir essas relações de poder nos instrumentos burocráticos, políticos e culturais, priorizando alguns princípios em detrimento de outros, numa balança que pesa assimetricamente, reafirmando para algumas/alguns a destituição de direitos e acesso à políticas públicas, educação, saúde, lazer e bem viver.

Como já afirmava em 1992 a Filósofa Ameericana Lélia Gonzalez – que ainda é muito pouco reconhecida nos currículos dos centros de formação do Brasil, especialmente na área de Filosofia – no artigo “A categoria político cultural da Amefricanidade”, o racismo, essa herança da colonização europeia, “estabelece uma hierarquia racial e cultural que opõe a ‘superioridade’ branco-ocidental à ‘inferioridade’ negro-africana.” (GONZALEZ, 2019, p. 349) de tal modo

⁵O termo branquitude é apresentado aqui por Cida Bento (2022) na obra “O pacto da branquitude” publicado pela primeira vez em 2022. O termo propõe uma observação sobre a preservação dos privilégios que a raça branca (que não se reconhece como raça) mantém sobre pactos de garantias de sua supremacia na vida social, política, jurídica e afetiva.

que essa lógica passa a constituir a métrica valorativa universal para legitimar e deslegitimar conhecimento, disseminando, por vias do pacto da branquitude (BENTO, 2022), do silenciamento das injustiças e da manutenção da exclusão dos povos negros, indígenas dos espaços de poder.

As instituições públicas, privadas da sociedade civil definem, regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna hegemônico e uniforme não só processos, ferramentas, sistemas de valores, mas também o perfil de seus empregados, lideranças, majoritariamente masculino e branco. Essa transmissão atravessa gerações e altera pouco a hierarquia das relações de dominação ali incrustadas. Esse fenômeno tem um nome, branquitude, e sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios. (BENTO, 2022, p. 18)

As violências imperadas pelas colonialidades de poder, ser, saber, gênero e território, ecoam desde uma pretensa verdade objetivada, neutra, universal que define, sobre os mesmo parâmetros, critérios ontológicos que humaniza uns e animaliza outros. Esses critérios são estabelecidos, segundo a filósofa afro-brasileira Sueli Caneiro, desde a “prevalência da concepção de que certos humanos são mais ou menos humanos do que outros” (CARNEIRO, 2011, p. 16). Assentados na suposta cientificidade do século XIX, as colonialidades reproduzem a lógica Moderna/Colonial que divide e hierarquiza a humanidade em raças, entoando pelas vias do discurso naturalizador as relações de domínio, extermínio e apropriação que imperaram no colonialismo e nos dias atuais se amalgamam no racismo estrutural⁶ (ALMEIDA, 2021).

Ao designar critérios ontológicos, a lógica Moderna/Colonial, instituí sobre a égide de um Sistema Moderno Colonial, o

⁶O Racismo estrutural, conceito difundido pelo Filósofo afro-brasileiro Silvio de Almeida, aponta que o racismo, constituído num processo histórico e político, define condições/relações sociais que discrimina sistematicamente, no âmbito político, jurídico, econômico e afetivo, grupos racialmente identificados.

afunilamento de mecanismos que visam ratificar, desde o argumento da racionalidade, a soberania do homem branco, europeu, cristão, heteronormativo, como modelo de humanidade, de sujeito do conhecimento. É pelas vias das colonialidades de saber e gênero que as mulheres, especificamente as mulheres negras, indígenas, de cor⁷, não são reconhecidas pelos parâmetros ontológicos coloniais impostos, conforme sinaliza a pensadora nigeriana Oyèrónké Oyèwùmí (2004), a cultura da modernidade, situada exclusivamente sobre os moldes eurocêntricos, tem no gênero masculino a designação do ethos, ou seja, é no auto reflexo euro-androcentrado que se concentra a referência colonial de humanidade, racionalidade, cientificidade.

DESCOLONIZAR E CONTRACOLONIZAR

Na contracorrente à colonialidade e sua empreitada de desvalorização e deslegitimação das experiências constituídas nos muitos Sul(s) Global(ais)⁸, a decolonialidade acampa uma concepção de insubordinação e enfrentamentos práticos-teóricos às imposições de subalternização tão necessárias à lógica moderna/colonial. Descolonizar é para além de um conceito e categoria sociológica/filosófica, uma posição ético-político-epistêmica diante do Sistema Moderno Colonial Capitalista que mantém relações amparadas na colonialidade de poder, sob a égide da dominação de uma geopolítica compreendida como padrão universal. Como expressa Aníbal Quijano (2014):

las experiencias del colonialismo y de la colonialidad con las necesidades del capitalismo, se fueron configurando como un nuevo universo de

⁷A filósofa argentina María Lugones utiliza do termo "mulheres de cor" afirmando que esta terminologia "não é equivalente aos termos raciais impostos pelo Estado racista, e sim proposta em grande tensão com eles." (LUGONES, 2008, p. 59)

⁸Sul global é uma categoria geopoliticamente localizada que toma como premissa a noção de que há uma polarização entre as relações coloniais de poder, assumindo diante desta um projeto político em disputa. Há uma imposição de poder e domínio no Norte Global, advindo da Europa e dos EUA, e há outros modos de organização social que são definidos para além desse parâmetro colonialista e impositivo, o(s) Sul(s) Global(is).

relaciones intersubjetivas de dominación bajo la hegemonía eurocentrada. (QUIJANO, 2014, p. 286)

Na perspectiva descolonizadora encontramos terminologias que ora parecem sinonímias mas que comportam caminhos diversos de entendimentos acerca da colonialidade e suas querelas. A teoria decolonial, tem centrado suas elaborações tomadas como premissa as experiências e epistemologias produzidas desde América Latina e Caribe. O grupo Modernidade/Colonialidade composto por pesquisadoras/es de diversas áreas⁹ é um importante referencial para essa perspectiva.

A teoria pós-colonial, também centra suas elaborações e análises desde experiências colonialistas, demarcando um campo epistêmico de diálogo com o pós-estruturalismo e suas/seus teóricas/os, conforme afirma Walter Mignolo:

O projeto des-colonial difere também do projeto pós-colonial (...). A teoria pós-colonial ou os estudos pós-coloniais estão entre a teoria crítica da Europa (Foucault, Lacan y Derrida), sobre cujo pensamento se construiu a teoria pós-colonial e/ou estudos pós-coloniais, e as experiências da elite intelectual nas ex-colônias inglesas na Ásia e África do Norte" (MIGNOLO, 2010, p.19).

A teoria pós-colonial ou mesmo o movimento pós-colonialismo advêm do século XX, ganhando notoriedade nos anos 80 com o lançamento das obras de Edward Said intitulada "Orientalism" (1972) e da obra "The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures" (1989) de Bill Ashcroft, Gareth Griffiths e Helen Tiffin. O marco importante para o pós-colonialismo são os movimentos de independência que começam a eclodir em 1960 no continente asiático e africano.

⁹Dentre os principais nomes, podemos situar os sociólogos Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel; a/o semióloga/o Zulma Palermo e Walter Mignolo; a pedagoga Catherine Walsh; os antropólogos Fernando Coronil e Arturo Escobar; a/os filósofa/os María Lugones, Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, Nelson Maldonado-Torres; e o crítico literário Javier Sanjinés. (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL 2007)

Já o movimento decolonial, que também pode ser intitulado de descolonial, tem no pós-colonialismo inspirações e indagações, pois centrado na crítica ao colonialismo europeu e estadunidense, as/os teóricas/os que compõe o grupo Modernidade/Colonialidade desenvolverão perspectivas analíticas desde América Latina e Caribe, descentralizando a noção da Europa como centro de produção de conhecimento e interpretações, formulando inicialmente com Aníbal Quijano o conceito de Colonialidade de Poder. Como destaca o filósofo brasileiro Luiz Rufino (2019) evoca-se desses territórios aqui outras epistemes, outras experiências, tendo como premissa a negação da universalidade europeia:

a descolonização deve emergir não somente como um mero conceito, mas também como uma prática permanente de transformação social da vida comum, é, logo, uma ação rebelde, inconformada, em suma, um ato revolucionário. Por mais contundente que venha a ser o processo de libertação, é também um ato de ternura, amor e responsabilidade com a vida. A colonização acarreta o destroçamento dos seres subordinados a esse regime, os colonizados, mas também a bestialização do opressor, o colonizador. Sobre a colonização não se ergue civilização, mas sim barbárie. [...] o termo descolonização será reivindicado não como a subtração da experiência colonial, mas como ação que encarna força utópica, política e pedagógica para a transgressão de obras/efeitos/heranças coloniais (colonialidade) e a remontagem dos seres/saberes em prol de outro projeto mundo. (RUFINO, 2019, p.11)

Cabe ressaltar que ambas abordagens estão implicadas em projetos teóricos-políticos, desdobrados academicamente desde diversos centros de estudos e universidades, mas é preciso reafirmar continuamente que a descolonização emerge implicada na relação direta com a vida das relações equiparadas pela colonialidade de poder e suas adjacências como heranças ainda presentes nesses Sul(s) Global(ais). Não podendo ser enquadrada exclusivamente como campo teórico, de serventia à seletiva episteme acadêmica e

suas *grades* curriculares, a descolonização precisa ser abordada sobre a premissa de ser efetivamente contracolonial, conforme afirma enfaticamente o pensador e lavrador piauiense, Nêgo Bispo¹⁰ (2015).

Para Bispo (2015) a colonização é experienciada nas práticas de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação, imposição e substituição de uma cultura por outra. A resistência à essa lógica de dominação e extermínio, é definida por ele de contracolônização, ou seja, é o impulso movido e fundado desde experiências da luta pela cultura, terra, símbolos, crenças e existências próprias desses territórios que viveram as dores da colonização.

Destaco uma afirmação enfática do poeta, lavrador e filósofo brasileiro Nêgo Bispo, em que o entendimento da contracolônização se reafirma como movimento de embate diante da colonização:

[...] eu estou dizendo contracolônialista, eu não estou dizendo descolônialista, descolônizado... Eu não uso esse termo descolônizado, porque não sou eu que devo usar esse termo, são outras pessoas... porque? Eu só acreditaria na descolônização se os próprios colonizadores desistissem de continuar colonizando e fossem desfazer a besteira que eles fizeram, mas isso não é possível... porque muita gente já morreu, então... primeiro que eles não desistiram de colonizar, eles continuam colonizando ao extremo, com muito mais sofisticação, então se eles não desistiram de colonizar eles não vão descolônizar. E nós não vamos descolônizar, por

¹⁰Antonio Bispo dos Santos, também conhecido por Nêgo Bispo, nasceu em 10/12/1959 no Vale do Rio Berlingas, antigo povoado Papagaio, hoje município de Francinópolis/PI. É lavrador, formado por mestras e mestres de ofícios, morador do Quilombo Saco-Curtume, localizado no município de São João do Piauí/PI, semiárido piauiense. Ativista político e importante referência para os estudos decoloniais no Brasil e na América Latina. Ele nos apresenta uma outra abordagem da crítica colonial, reivindicando a contra-colônização como prática insurgente dos movimento sociais. Poeta e autor dos livros *Quilombos, modos e significados* (2007) e *Colonização, Quilombos: modos e significados* (2015). Atuou como liderança quilombola na Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Piauí (CECOQ/PI) e na Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). É um importante filósofo contemporâneo brasileiro, contribuindo na vida e teoria sobre o movimento quilombola, os territórios tradicionais e suas epistemologias e vidas.

que nós não sabemos, por que nós não colonizamos... Eu não sei desmanchar uma coisa que eu também não sei fazer, eu posso até destruir, mas desmanchar não. Agora, nós vamos contracolonizar! Porque a contracolonização é a resistência e não a desistência... e eu não acredito na desistência desse povo perverso. Então, o que é o termo Quilombo? Quilombo é contracolonização, não cabe no marxismo, não cabe... (SANTOS apud OLIVEIRA 2022, p. 69)

Nêgo Bispo demarca, ao enfatizar o uso da contracolonização como desmantelamento ou destruição das práticas colonialista, uma crítica às práticas academicistas de incorporações conceituais e analíticas que, muitas vezes, são herdadas de tradições distintas das quais nos propomos analisar. E essa análise que Bispo faz, pode ser uma chave interpretativa para compreender também o campo conceitual dos estudos decoloniais que, herdados de uma tradição latino-americana de estudiosas/os acadêmicas/os do Grupo Modernidade/Colonialidade são fomentados, não exclusivamente, no cerne das academias.

Compreendemos que os conceitos se fundem desde realidades e para elas se voltam, no exercício recursivo e simultâneo de analisá-las e transformá-las, mas no caso da definição de contracolonização há a implicação da ação descolonizadora como premissa para a construção de outras rotas de experiências, realidades e conhecimentos. A inserção, a demarcação, o aprofundamento da analítica que Nêgo Bispo nos impele ao afirmar que contracolonizar é a resistência colonial, tem raízes profundas nas experiências ancestrais da produção de conhecimento dos povos pindorâmicos, seus modos de organização social, de experiência com a terra, com a natureza e tudo que se constitui na sua essência de Ser.

PLURIVERSAR A UNIVERSIDADE

A perspectiva pluriversal evoca mudança de paradigma, propondo a superação e negação de perspectivas universais, totalizadoras, que se fazem presentes como categorias filosóficas na história do pensamento ocidental que definiu, não somente o radical

da palavra, mas também a concepção do que atualmente conhecemos por *uni-versidades*. Conforme aponta o filósofo sul-africano, Mogobe Ramose (2011) a pluriversalidade é uma premissa ontológica da experiência humana que a filosofia ocidental insiste em unificar como ser universal:

Na prática, esta disposição filosófica do ser é experimentada como a exclusão dos outros, que não aparecem como sendo o mesmo que nós, ou que são percebidos como uma ameaça à mesmidade inscrita em nossa particularidade. Esta lógica da exclusão foi experimentada historicamente, como o foi para nós, na cristianização e colonização dos outros povos do mundo. O significado filosófico desses eventos históricos é a afirmação de que uma perspectiva particularista pode reivindicar o direito de se impor como a primeira e única experiência, conhecimento e verdade se encaixam e se tornam válidos para todos os outros seres humanos independentemente de suas condições existenciais. Esta é a peculiaridade do esforço de suprimir e mesmo eliminar a pluriversalidade do ser. (RAMOSE, 2011, p.11)

Remontamos desde a história da filosofia ocidental a concepção de epistemologia, de teoria do conhecimento, como áreas de desdobramentos das pesquisas e teorizações filosóficas. É desde essa filosofia hegemônica e exclusivamente academicista, que aprofundam-se as bases da evocada racionalidade ocidental, uma herança que comporta querelas de hierarquia e exclusão para validação do que é conhecimento e os espaços únicos e legítimos onde circula. Conforme enfatiza Ramose (2011) a noção de universalidade situa-se na história da humanidade ao tempo em que acreditou-se no “cosmos como um todo dotado de um centro” e com o desdobramentos das ciências, constatou-se que “o universo não possui centro” e isso implica na mudança paradigmática da universalidade para a pluriversalidade (RAMOSE, 2011, p. 10).

Enquanto espaços sociais que institui e reafirma paradigmas ao tempo em que perpassam conhecimentos por gerações, as

universidades detêm em suas bases um poder grandioso de disseminar, compartilhar, escolher, ocultar saberes, valores. Conforme aponta Nilma Lino Gomes, a “educação não é um campo fixo e nem somente conservadora” (GOMES, 2017, p. 25) mas também um espaço de potencialidades transformadoras onde problematizamos ao tempo em que evocamos a potencialidade desses espaços desde a compreensão da necessidade de ampliação dos horizontes epistêmicos edificando caminhos outros para epistemologias outras, comprometidas com aquelas/es que ainda tem suas histórias e saberes minorizados pela lógica ocidentalizadora, colonialista, euro-androcentrada e misógina.

Da validade e contribuição histórica de grande relevância, as universidades públicas são espaços que munem de valores sociais aquelas/es que conseguem acessá-la, ou seja, valores que desdobram além do acesso à educação e a cultura, englobando o status social da formação intelectual e do trabalho. É certamente um espaço que assegura e confere ao conhecimento a dimensão do poder, e por estar inserido nos moldes estruturados pelas relações sociais de exclusões e silenciamentos, ainda faz imperar a “violencia epistêmica y científica” que se constitui como “forma silenciosa de genocidio intelectual y de los cuerpos, operada por el ‘pensamiento único’” (PALERMO, 2014, p.42).

No chão da experiência educacional brasileira, Sueli Carneiro (2005) define o epistemicídio enquanto fenômeno colonial e que ainda persiste em nossa sociedade, assentada nas diversas camadas da colonialidade de ser, de saber. Evocados pela negação da razão aos conhecimentos não-ocidentais, eurocentrados, esses conhecimentos são desconsiderados e invalidados sob a égide de parâmetros da verdade universal reverberada pelo mito moderno do selvagem, do irracional, do não ser, do Outro como sujeitos desprovidos da aptidão da racionalidade. É com base nessa noção de “inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais (CARNEIRO, 2005, p.95) que por séculos a educação no Brasil foi proibida para pessoas negras, indígenas.

Sendo, pois um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da

possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o epistemicídio nas suas vinculações com as racialidades realiza, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores constitui, uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade/biopoder, e que tem por característica específica compartilhar características tanto do dispositivo quando do biopoder, a saber, disciplinar/normatizar e matar ou anular. (CARNEIRO, 2005, p. 97)

O problema apontado por Sueli Caneiro ainda se faz presente, especialmente se trouxermos ao centro da análise a concepção de epistemologia reconhecida, legitimada e reverberada pelas universidades e seus currículos de formação. É certo reconhecermos devidamente que significativos avanços foram empreendidos por aquelas/es que reivindicavam suas narrativas, epistemologias outras, rotas outras na produção de conhecimento. Como afirma Nilma Lino “diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes tipos de epistemologias” (GOMES, 2017, p. 28) ainda que a tônica que insiste em prevalecer seja acomodadamente estruturada em epistemologias canônica, que em larga escala reafirma o lastro epistêmico da colonialidade de poder e saber de uma Europa e sua história como projeto global, como narrativa universal e referência (MIGNOLO, 2003).

É na esteira da compreensão que nossa sociedade tem em sua estrutura o racismo como prática discriminatória e prerrogativa na constituição das relações políticas, econômicas, jurídicas e familiares, que desvelam-se os engendramentos do racismo estrutural (ALMEIDA, 2021) – e conseqüentemente também epistêmico – ainda presentes nos espaços de formação universitários. É certo que políticas de alargamento e acesso à educação superior foram empreendidas graças aos movimentos sociais populares, aos movimentos negros e movimentos indígenas, mas essas conquistas ainda estão em curso, continuamente para serem de fato conquistas no âmbito das justiças sociais.

Enquanto espaço de formação, as universidades são necessariamente espaços pedagógicos, o que culmina na sua função de formação e institucionalização de conhecimentos, organizados e

estruturados nos currículos, empregando o valor de verdade e legitimidade à epistemologias ali definidas. No entanto, compreendemos que é, também, no currículo que temos a potencialidade de provocarmos fissuras nessas estruturas enrijecidas do conhecimento e intercruzarmos espaços de disputa institucional e pedagógico. Relembremos continuamente que o currículo, esse constituinte vivo da educação (SACRISTÁN, 2017), é resultado também das definições que departamentos e quadros docentes instituem como conhecimento a ser ensinado, e isso reforça nosso entendimento de que pluriversalizar a universidade é, também, difundir epistemologias outras como campos de interesses e responsabilidades de quem ocupa essas instâncias.

A cultura institucional é móvel assim como qualquer cultura, de tal forma que projetar e incorporar práticas descolonizadoras no âmbito das universidades implica necessariamente em alargarmos o funil branco, euro-androcêntrico, heteronormativo, cristão, patriarcal, capacitista, questionando sua validade universal e monodiscursiva como modo de reprodução da colonialidade de poder, saber, ser, gênero e território. A mesma cultura que “acostumou-se” a definir as tramas curriculares por “grades curriculares” tem nas entranhas da noção de constituição do saber, implicações coloniais de restrição ao próprio saber enquanto algo que se mantém fechado, impedido de acesso, gradeado e até protegido, como afirma Miguel Arroyo na obra “Currículo território em disputa”:

Em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo tem vez em territórios tão cercados. Há grades que tem por função proteger o que guardam e há grades que tem por função não permitir a entrada a recintos fechados. As grades curriculares tem cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitindo a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum. (ARROYO, 2013, p. 17)

O conhecimento institucionalizado, quando gradeado por um currículo imóvel, deslocado das realidades e contextos que o

circundam, não cumpre sua função disseminadora, educativa e formativa. As universidades, como instituições que autoriza, legitima, reproduz e dissemina por gerações conhecimentos selecionados, é munida pelos conflitos que atravessam os contextos, de tal forma que por ser parte das sociedades, constituem-se também enquanto campo de disputas pelo monopólio do poder social. Manter conhecimentos sob a métrica epistêmica colonial, que autoriza determinadas narrativas ao tempo em que deslegitima a história, cultura e conhecimentos milenares de povos subalternizados é compactuar com o racismo institucional e estrutural (ALMEIDA, 2021).

Endossamos com Reis (2022, p. 9) o entendimento de que as universidades públicas precisam empreender uma urgente reavaliação crítica das epistemologias que permanecem inquestionáveis, assumindo o “compromisso de interrogar os repertórios que dissemina e (re)produz, com o fito de não fortalecer modelos de saber-poder que consolidam os cânones (excludentes) das disciplinas”. Quais parâmetros usamos para definir currículos? Quais vozes e narrativas se fazem presentes dentro das universidades? Qual compromisso político e ético que as universidades assumem diante do racismo, do sexismo, do capacitismo, da LGBTQIAP+fobia e todas as formas de subalternização e discriminação? Quais nossas referências bibliográficas e o que elas nos dizem sobre a pluriversidade?

Nos desdobramentos de tais questões, precisamos constituir rotas epistemológicas transgressoras como a potencialidade da resistência epistêmica, apresentada por Hill Collins (2022). Conforme sinaliza a autora, a resistência epistêmica, que é também uma resistência política, resulta do enfrentamento ao poder epistêmico que está profundamente enraizado com práticas de dominação política (COLLINS, 2022, p.182). Similares à resistência epistêmica, conceitos como opressão epistêmica, injustiça epistêmica, desvelam os desdobramentos e comprometimento de pesquisadoras/es que empreendem esforços para dismantelar e compreender as hierarquias complexas de “como a epistemologia constitui uma dimensão estruturante da injustiça social” para além do racismo, da misoginia e colonialidades “como sistemas ideológicos.” (COLLINS, 2022, p. 185). A autora afirma que há, nas universidades

a crença de que as ideias de todas as pessoas são igualmente valiosas e têm o direito de serem ouvidas, muitas vezes tem pouca semelhança com práticas acadêmicas reais. Em vez disso, as comunidades acadêmicas de investigação se utilizam de ideias tidas como certas acerca de raça, classe, gênero, sexualidade e categorias semelhantes para avaliar ideias à luz das pessoas que as criam. Essas categorias não determinam privilégios e desvantagens, mas se alinham às hierarquias predominantes que privilegiam ou derrogam categorias inteiras de pessoas como capazes ou incapazes de fazer teoria social. (COLLINS, 2022, p. 186)

Compreendendo também pela via interseccional, bell hooks¹¹ (2017) na obra “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade” aponta rotas que podem desmobilizar essas hierarquizações que estão impregnadas nas abordagens metodológicas, gnosiológicas e epistemológicas tão ressaltadas e resguardadas pela evocada cientificidade e objetividade. A autora apresenta com a definição da Pedagogia Engajada uma outra perspectiva didática que abrange desde da concepção de educação e suas implicações nas constituições curriculares, até as relações vivenciadas nos processos de ensino-aprendizagem que culminam na experientiação da “comunidade de aprendizagem” (HOOKS, 2017).

Segundo hooks, a Pedagogia Engajada uma rota para problematizarmos e potencializarmos outras concepções de educação, pois aponta um horizonte de

promessa de participação total dos estudantes. A pedagogia engajada estabelece um relacionamento

¹¹Enfatizo que a escrita do nome da autora tem essa especificidade das letras minúsculas. Isso demarca integralmente a obra de bell hooks e sua concepção de produção de conhecimento. Para ela essa maneira de assinar seus escritos é também uma forma de desmobilizar a lógica de produção de conhecimento que mais tem enfatizado egos do que de fato o conhecimento e a experiência. Ressalto ainda que este é um codinome que a autora optou por utilizar em toda sua vida de professora e escritora. Seu nome de registro é Gloria Jean Watkins e a escolha de “bell hooks” é uma homenagem que a autora faz a sua ancestralidade, é o nome de sua bisavó materna.

mútuo entre professores e estudantes que alimentam o crescimento de ambas as partes, criando uma atmosfera de confiança e compromisso que sempre está presente quando o aprendizado genuíno acontece. Ao expandir o coração e a mente, a pedagogia engajada nos torna aprendizes melhores, porque nos pede que acolhamos e exploremos juntos a prática do saber, que enxerguemos a inteligência como um recurso que pode fortalecer nosso bem comum. (HOOKS, 2020, p.51)

A lembrança contínua de que as universidades são instituições formadoras, de ensinamentos e aprendizagens de diversas áreas, necessita ser endossada pelo engajamento pedagógico em reformular os modos pelos quais as relações de poder ainda têm definido o acesso, a produção e difusão de conhecimentos nesse *locus*. hooks nos chama atenção para a não desvinculação da função pedagógica dessas instituições ao afirmar que “a academia não é o paraíso”, mas é nela, pela experiência do aprendizado engajado, comprometido com a justiça social, que podemos transformá-la em “um lugar onde o paraíso pode ser criado.” (HOOKS, 2017, p. 273).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revistar criticamente os parâmetros que autorizam a episteme branca eurocentrada, heteropatriarcal como matriz irrefutável é necessariamente incorporar nas nossas práticas educativas o que Nelson Maldonado-Torres (2020) chama de giro decolonial. Girar decolonialmente é movimentar-se, é contracolonizar como afirma Nêgo Bispo (2015), é ir de frente, de frente às imposições que as heranças coloniais impõem na sociedade contemporânea, provocando desde experiências-outras, deslocamentos práticos-teóricos que, impulsionados pelos movimentos sociais populares, já acampam na luta pela descolonização das vidas-corpos há séculos.

Descolonizar e pluri-versar as uni-versidades, os espaços de legitimidade de saber-poder, é função daquelas/es que ocupam esses espaços de privilégios, sejam no âmbito administrativo, na

docência ou discência: repensar e projetar um espaço formativo e educacional assentado em outras concepções de educação que irrompam com a lógica dicotômica herdada do século XIX e que em nada sintetiza nossa realidade. Desse modo, atentemos para outras perspectivas de educação e de pedagogias, como destaca a Pedagogia Engajada, a Pedagogia Decolonial que nos convida a perceber e transformar a Educação em vias abertas para ampliarmos “genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos” (WALSH, 2013, p. 28).

Aqui propomos um deslocamento, um olhar desde onde produzimos, reafirmamos e divulgamos conhecimentos; provocado pelo exercício e compromisso de compreender os limites da evocada racionalidade que ainda se sustenta em moldes moderno/colonial e suas premissas. Escrevemos nessas linhas ao tempo em que nos provocamos também nelas e repensamos nossas práticas pedagógicas, nossas escritas e o modo como todo esse conhecimento produzido desde centros universitários podem ser pluri-versalizados dentro e fora desse âmbito. Assim, como nos ensinou bell hooks (2020, p. 59) quando compreendermos que a libertação é uma experiência contínua, buscaremos sempre caminhos, rotas “para descolonizar nossa mente e a mente de nossos estudantes”, e essa tem sido a rota que estamos traçando, coletivamente, durante séculos.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-ser como fundamento do Ser**. Tese (Doutorado em Educação) -

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo: FUESP, São Paulo: 2005.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CASTRO-GÓMEZ SANTIAGO Y RAMÓN GROSGOQUEL. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico, en: **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, Siglo del Hombre, Bogotá, 2007.

COLLINS, Patricia Hill. **Bem mais que ideias**: a interseccionalidade como teoria social crítica. Tradução Bruna Barros e Jess Oliveira. São Paulo: Boitempo, 2022.

GIMENO, Sacristán J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. A categoria política de Amefricanidade. In: HOLANDA, Heloísa Buarque. **Pensamento Feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

LUGONES, María. Colonialidad y genero. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.9: 73-101, julio-diciembre 2008. Disponível em http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892008000200006&script=sci_abstract&tlng=es Acesso em: 3 de fev. de 2023.

MALDONATO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONATO-TORRES, Nelson; GROSGOQUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica:** retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad Argentina: Ediciones del signo, 2010. Disponível em: https://monoskop.org/images/9/9b/Mignolo_Walter_Desobediencia_epistemica_retorica_de_la_modernidad_logica_de_la_colonialidad_y_gramatica_de_la_descolonialidad_2010.pdf Acesso em 3 de fev. de 2023.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **Conceituando o gênero:** os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Tradução para uso didático de: OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies. African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. CODESRIA Gender Series. Volume 1, Dakar, CODESRIA, 2004.

PALERMO, Zulma. Colonización del saber: una violencia invisible, Inmanencia. **Revista del Hospital Interzonal General de Agudos (HIGA) Eva Perón**, Vol. 3, no 2, Buenos Aires, 2014. Disponível em <http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/article/view/427> Acesso em 7 de fev. de 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In: QUIJANO, Aníbal (Org.) **Cuestiones y Horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Colección Antologías, CLACSO, 2014.

RAMOSE, Mogobe Bernard. Sobre a legitimidade e o estudo da Filosofia Africana. Trad. Dirce Solis, Rafael Lopes e Roberta Cassiano. **Ensaios Filosóficos**, v. 4, out./2011, p. 6-23. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf Acesso em: 2 de fev. de 2023.

REIS, Diego dos Santos. A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade. **Educação & Sociedade**, v. 43, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.240967> Acesso em: 4 de fev. de 2023.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SACRISTÁN José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOS, Antonio Bispo. **Colonização, quilombos, modos e significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SILVA, Breno. Colonização, quilombos, modos e significações: Colonization, quilombos, modes and meanings. Argumentos - **Revista do Departamento de Ciências Sociais da Unimontes**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 250–258, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/argumentos/article/view/269> Acesso em: 4 de fev. de 2023.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine. Pedagogias decoloniales. **Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir**. TOMO I. Quito-Ecuador: Abya Yala, 2013. Disponível em <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-> Acesso em 28 de fev. de 2023.

OLIVEIRA, Yan Gabriel Souza de. Filosofia como abertura de caminhos contribuição ao processo de descolonização libertária do pensamento, (en)cruzando práticas, política e conceituais. **Revista de Estudos Libertários**. v. 04, n. 09, 2022. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjEt_ew07_5AhXFtpUCHcTmAewQFnoECAoQAQ&url=https%3A%2F%2Frevistas.ufrj.br%2Findex.php%2Festudoslib

ertarios%2Fissue%2Fdownload%2F2078%2F1340&usg=AOvVaw3p0
7_tHYg7hPSxiSYvRNum_Acesso em 11 de fev. de 2023.

Recebido em: *Março/ 2023*.

Aprovado em: *Julho/ 2023*.