



Laplage em Revista  
ISSN: 2446-6220  
geplageufscar@gmail.com  
Universidade Federal de São Carlos  
Brasil

## Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento

**Estermann, Josef; Tavares, Manuel; Gomes, Sandra**

Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento

Laplage em Revista, vol. 3, núm. 3, 2017

Universidade Federal de São Carlos, Brasil

**Disponível em:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552756523004>

**DOI:** <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201733375p.17-29>

Atribuição não comercial internacional. Direitos de compartilhar igual e dar crédito aos autores e periódico.



Este trabalho está sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

## Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento

Critical interculturality and decoloniality of higher education: towards to new geopolitics of knowledge

Interculturalidad crítica y decolonialidad de la educación superior: hacia una nueva geopolítica del conocimiento

*Josef Estermann*

*University of Lucerne – SWI, Suíça*

josefestermann@hotmail.com

DOI: [https://doi.org/10.24115/](https://doi.org/10.24115/S2446-6220201733375p.17-29)

S2446-6220201733375p.17-29

Redalyc: [https://www.redalyc.org/articulo.oa?](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552756523004)

id=552756523004

*Manuel Tavares*

*Universidade Nove de Julho – UNINOVE, Brasil*

manuel.tavares@outlook.com.br

*Sandra Gomes*

*Universidade Nove de Julho – UNINOVE, Brasil*

san.r.gomes@hotmail.com

Recepção: 10 Junho 2017

Aprovação: 10 Agosto 2017

### RESUMO:

Pretende-se, no presente texto, refletir e promover um debate sobre a decolonialidade da educação superior numa relação estreita com a problemática da interculturalidade crítica. Muitas propostas de uma "educação decolonizadora" pretendem substituir a natureza da educação ocidental pela educação indígena nativa, substituindo a língua oficial por línguas nativas. Embora louvável, esse esforço fica aquém quando se trata da tarefa de uma decolonialidade profunda e estrutural. Os educadores são formados para reproduzir fielmente a epistemologia dominante, numa matriz institucional e curricular dada e herdada da época colonial, com o desejo de "produzir" cidadãos que respondam ao projeto nacional dominante, ele próprio submetido ao projeto internacional dominante. Uma educação decolonial implica a consciência dos etnocentrismos, androcentrismos e antropocentrismos em praticamente todos os sistemas de educação e modelos epistêmicos. Conferir dignidade ontológica aos povos originários e dignidade epistemológica aos seus saberes contribuirá para a construção de uma nova geopolítica do conhecimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Decolonialidade Diálogo inter-epistêmico. Educação superior. Geopolítica do conhecimento. Interculturalidade crítica..

### ABSTRACT:

In the present text, it is intended to reflect and promote a debate about the decoloniality of higher education in a close relationship with the problematic of critical interculturality. Many proposals for a "decolonizing education" are intended to replace the nature of western education by native education, replacing the official language by native languages. Although laudable, this effort falls short when it comes to the task of deep and structural decoloniality. Educators are trained to faithfully reproduce the dominant epistemology in an institutional and curricular matrix given and inherited from colonial times, with the desire to "produce" citizens who respond to the dominant national project, itself submitted to the dominant international project. A decolonial education implies the awareness of ethnocentrism, androcentrism and anthropocentrism in virtually all education systems and epistemic models. Confering ontological dignity to the original peoples and epistemological dignity to their knowledge will contribute to the construction of a new geopolitics of knowledge.

**KEYWORDS:** Decoloniality Inter-epistemic dialogue. Higher education. Geopolitics of knowledge. Critical interculturality..

### RESUMEN:

En el presente texto se pretende reflexionar y promover un debate sobre la decolonialidad de la educación superior en una relación estrecha con la problemática de la interculturalidad crítica. Muchas propuestas de una "educación decolonial" pretenden sustituir la naturaleza de la educación occidental por la educación indígena nativa, sustituyendo la lengua oficial por lenguas

nativas. Aunque es loable, ese esfuerzo se queda corto cuando se trata de la tarea de una decolonialidad profunda y estructural. Los educadores están formados para reproducir fielmente la epistemología dominante, en una matriz institucional y curricular dada y heredada de la época colonial, con el deseo de "producir" ciudadanos que respondan al proyecto nacional dominante, el mismo sometido al proyecto internacional dominante. Una educación decolonial implica la conciencia de los etnocentrismos, androcenrismos y antropocenrismos en prácticamente todos los sistemas de educación y modelos epistémicos. Otorgar dignidad ontológica a los pueblos originarios y dignidad epistemológica a sus saberes contribuirá a la construcción de una nueva geopolítica del conocimiento.

**PALABRAS CLAVE:** Decolonialidad Diálogo inter-epistémico. Educación universitaria. Geopolítica del conocimiento. Interculturalidad crítica..

## INTRODUÇÃO

O presente texto é uma discussão sobre a universidade na época contemporânea, quer no que diz respeito aos modelos tradicionais de universidade, do ponto de vista institucional, quer da educação superior, considerada do ponto de vista de uma formação intercultural e crítica dos cidadãos. Discutimos aspectos da crise da universidade contemporânea, no seu modelo tradicional e elitista, e os novos modelos de educação superior, estes com base nas novas universidades que surgiram no Brasil a partir de 2003. Consideramos, como tese central do texto, a necessidade de decolonialidade<sup>1</sup> da universidade, das suas estruturas coloniais construídas a partir dos modelos eurocêntricos de universidade e do paradigma dominante como modelo único de conhecimento, das práticas pedagógicas e dos modelos pedagógicos que as fundamentam. O conceito de colonialidade global, proposto por Quijano (2005), e suas influências perniciosas nas instituições, nas sociedades e nas mentes representa um enorme obstáculo ao processo de decolonialidade da educação superior tendo em conta a tendência à imposição de um pensamento único e monocultural.

Trabalhamos o conceito de interculturalidade no sentido crítico do conceito, sobretudo a partir de Catherine Walsh (2006), opondo-o ao conceito de multiculturalismo que, do ponto de vista da mesma autora e de Boaventura Santos (2004), pode ter um significado meramente descritivo e funcional, acabando por legitimar o monoculturalismo. A interculturalidade, na sua dimensão crítica, é um conceito estratégico, político-cultural e de resistência que não surge no mundo académico, mas nas comunidades indígenas da América Latina, na sua reivindicação por um Estado pluricultural e plurilinguístico. Nessa perspectiva, é um conceito não contaminado pelo eurocentrismo, emerge nas e das comunidades locais e, posteriormente, passa a ser discutido pelo mundo académico. Defendemos que o processo de decolonialidade, em todas as dimensões, está indissolúvelmente ligado à interculturalidade, fundamento teórico incontornável para um diálogo inter-epistémico. A diversidade cultural e de saberes existente no Brasil e na América Latina exige que as universidades correspondam e incluam essa riqueza de saberes, lhe confirmem legitimidade epistemológica e promovam a interculturalidade como diálogo inter-epistémico. Numa perspectiva mais ampla, defendemos que a afirmação da multiplicidade de saberes existente no Sul, a sua legitimação académica e a sua inclusão numa rede dialógica transnacional contribuirá para a construção de uma nova geopolítica do conhecimento.

## A UNIVERSIDADE EM CONTEXTOS DE COLONIZAÇÃO E COLONIALIDADE

A instituição “universidade” foi, historicamente, um dos elementos-chave para a propagação dos valores da civilização europeia-ocidental, da afirmação da hegemonia das ciências experimentais e do modo como se vem construindo e reproduzindo o conhecimento e os saberes no mundo inteiro. A construção do modelo universitário na América Latina seguiu, até pelo menos meados do século passado, quando passa a sofrer as influências do modelo estadunidense, os fundamentos, princípios e objetivos das universidades europeias, uma vez que, historicamente, a universidade foi o pilar da civilização cristã ocidental e de difusão dos valores ocidentais. Os processos de colonização das mentes, dos poderes e micro-poderes académicos, do

conhecimento e da cultura universitária resultam, não só, da dominação colonial, mas também dos processos de neo-colonização levados a cabo pelo colonialismo interno que manteve a hegemonia política, econômica e cultural das elites. Nesse sentido, o processo de decolonialidade da universidade revela, em primeiro lugar, as estruturas de poder transmitidas e construídas em cenários coloniais e, seguidamente, a colonialidade que invade todas as dimensões da instituição universitária: desde a sua estrutura, os poderes e micropoderes em conflito, a sua gestão, os seus departamentos, a disciplinarização dos saberes, o conhecimento construído e transmitido, as produções científicas, os modelos pedagógicos, a avaliação etc.

As universidades tradicionais, moldadas por um modelo de conhecimento disciplinar, fragmentário e hierárquico, estabelecem uma distinção radical entre o conhecimento científico e as outras formas de saber irredutíveis à lógica e à racionalidade modernas. O mundo académico no Brasil contemporâneo é, ainda, o resultado do modelo ocidental de universidade, com os seus paradigmas epistemológicos e a tendência para a fragmentação, disciplinarização e dualização dos saberes. Tal modelo redutor, ainda dominante, não tem em consideração uma visão holística, transdisciplinar e intercultural do conhecimento. Do ponto de vista da sua construção, não tem raízes populares nem territoriais-locais nem se direciona para a transformação social. Ao contrário, é um modelo promotor das desigualdades sociais, legitimador e perpetuador das estruturas de dominação social. (ALMEIDA FILHO; TAVARES; ROMÃO, 2015). Apesar de, etimologicamente, o conceito sugerir uma perspectiva unívoca tendente à universalização do conhecimento, a "universidade" nunca foi capaz de chegar à "universalidade" de fato, no sentido da integração e inclusão de todas as disciplinas cognitivas, tipos de conhecimentos, métodos de pesquisa e de sua aplicação à vida. Contemporaneamente, as universidades promovem o conhecimento compatível com os parâmetros de um cânone científico estabelecido no Ocidente, estudam e ensinam sobretudo membros das classes média e alta, de preferência do sexo masculino e de pele branca, e utilizam-se métodos estabelecidos dentro da tradição dominante da filosofia ocidental.

Até meados do século XVIII, as universidades latino-americanas foram bastiões de legitimação intelectual e científica do poder colonial, da suposta superioridade do "espírito" europeu e da fundamentação da inferioridade das raças negra, índia e mestiça. Estavam ao serviço da elite crioula, eram centros de estudo para os espanhóis, ilhas intelectuais num mar agitado por ondas de rebeldia, insurgência e resistência. Na segunda metade do século XVIII, certas universidades introduziram, pouco a pouco, as ideias seculares e "modernas" dos racionalistas europeus, em menor medida dos empiristas ingleses, e dos filósofos franceses da Ilustração com as suas ideias revolucionárias de liberdade, igualdade e fraternidade entre os seres humanos, com estatuto de cidadania e dotados de direitos humanos. A concepção dominante de "universidade", mesmo na América Latina e na maior parte dos países periféricos e semiperiféricos, reflete alguns dos pressupostos culturalmente enraizados na tradição filosófica e cultural ocidental. Entre eles, podemos referir:

a. "Conhecimento é poder". O lema de Francis Bacon (1561-1626) determinou grande parte da vida académica das universidades. Hoje em dia falamos, muitas vezes, da "acumulação" de conhecimento, como falamos de acumulação de capital ou poupança. Em todas as idades históricas, o conhecimento tem sido usado para dominar a população historicamente subalternizada, social e economicamente dominada.

b. Predominância da analiticidade. A partir da modernidade europeia impõe-se a análise como método ortodoxo das pesquisas académicas, baseada na Bíblia da Modernidade, o Discurso do Método, de René Descartes.

c. Compartimentalização do conhecimento. As universidades têm vindo, ao longo do tempo, a promover uma compartimentação do conhecimento cada vez mais profunda e radical.

d. Objetividade ideológica. Na grande maioria das universidades permanece o ideal da "objetividade", com pretensão supra-cultural e universal.

e. Androcentrismo universitário. Embora seja verdade que as universidades se abriram nos últimos cinquenta anos para as mulheres, as estruturas hierárquicas, a conceituação de conhecimento, o procedimento-padrão, os códigos de idiomas académicos e técnicos continuam a reflectir uma visão forte da ideologia androcêntrica.

f. Escrituralidade do conhecimento. O Ocidente tem promovido uma cultura universitária centrada no texto como fonte básica de referência e evidência para a construção do conhecimento.

g. O fetiche dos títulos acadêmicos. Os graus acadêmicos conferidos por universidades servem de "moeda universal", tal como o dólar para o prestígio e reputação de pessoas que os possuem.

h. Universidades como reféns da ideologia de mercado. As universidades com fins lucrativos oferecem carreiras ao serviço da ideologia neoliberal globalizante, desde que o seu conhecimento se converta em bens e seus atores em concorrentes e "produtores".

i. Desvinculação da sociedade civil. Muitas universidades ainda são "ilhas" no mar de agitação social, das lutas indígenas e sociais, contribuem para a deterioração da natureza, para a ampliação e legitimação da pobreza e das injustiças sociais cada vez mais acentuadas.

As universidades na América Latina, conjuntamente com a igreja católica e o poder político crioulo, foram, durante mais de 400 anos, o sustentáculo do projeto da civilização ocidental cristã por meio de uma estratégia de imitação, adaptação e incorporação das ideias filosófico-teológicas vigentes na Europa e, posteriormente, nos Estados Unidos da América. Todos os intelectuais que aspiravam a um título acadêmico e ao prestígio social correspondente tinham que submeter-se a uma "circuncisão helênica" rigorosa. Na contemporaneidade, as universidades e a vida acadêmica continuam sendo um eco de um anatopismo alienante e alienado ao serviço de uma elite ocidentófila (ESTERMANN; TAVARES, 2015).

É assim que, hoje, as universidades latino-americanas, porque são o resultado da influência dos modelos europeus, mantêm o seu caráter elitista e colonial, quer na sua estrutura quer no conhecimento que produzem e reproduzem. No entanto, ao longo dos últimos vinte anos produziram-se alterações sociais e epistemológicas que desestabilizaram esse modelo de instituição de educação superior e de conhecimento e apontaram para a emergência de outros modelos, a que chamamos contra-hegemônicos. Santos e Almeida Filho (2008, p. 41) designam essa alteração pela "[...] passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário." Esse conhecimento, continuam os autores, "[...] é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada", tendo em vista a resolução dos problemas sociais e a transformação da sociedade. Mais do que um conhecimento interdisciplinar, afirma-se como transdisciplinar, dado que "pela sua própria contextualização obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento." (op. cit., p. 43) O conhecimento pluriversitário, na linha dos autores referidos, será um conhecimento comprometido politicamente com a realidade social, com a sua transformação, o que supõe uma educação crítica e emancipatória.

No Brasil, por iniciativa dos governos Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003-2015), surgiram novas universidades cujos princípios institucionais e epistemológicos se situam na contramão daqueles que suportam as universidades tradicionais. Referimo-nos, a título de exemplo, à Universidade Federal do ABC (UFABC), sediada em Santo André, estado de São Paulo, à Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), sediada em Chapecó, Santa Catarina, Universidade Federal da Integração Latinoamericana (UNILA), em Foz de Iguaçu, Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Embora tenham alguns objetivos diferentes, sobretudo a UNILA e UNILAB, dado o seu caráter internacional, elas confluem nas perspectivas de inclusão dos grupos sociais mais subalternizados historicamente, na dimensão "popular", substancializada no seu olhar para os alunos da escola pública e na proposta de novos modelos pedagógicos e epistemológicos<sup>2</sup>. Outras experiências interessantes surgem em outros países da América Latina direcionadas para a inclusão dos povos originários e das suas culturas na educação superior, como na Venezuela, Bolívia, Argentina, Equador e outros.

## CONSTRUINDO PARADIGMAS INSURGENTES E DECOLONIAIS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

A diversidade cultural existente na América Latina requer, efetivamente, a construção de outros modelos de educação superior que possam incorporá-la nos debates atuais e traduzi-la como epistemologia emergente, de modo a contribuir para o cumprimento da justiça histórica e cognitiva, por meio da inclusão dos



povos e culturas silenciadas e oprimidas pelos diversos processos de violência colonial e neocolonial. O processo histórico violento de colonização dos povos foi produzido num contexto de dominação cultural, social, política e econômica, pela destruição do imaginário dos diversos povos, das suas culturas e das suas representações simbólicas. Esse processo terminou com a independência dos territórios coloniais, dando-se início ao processo de descolonização. Nem sempre, no entanto, o fim da colonização externa eliminou o domínio colonial. Em muitos casos, na América Latina e em África, as elites brancas e ou negras deram continuidade a esse processo por meio de um colonialismo interno, mantendo o seu povo oprimido e subjugado tal como nas diversas fases do colonialismo externo.

Os processos de neocolonização contribuíram para o atraso social e o aprofundamento das desigualdades e injustiças sociais. No mundo contemporâneo, a colonialidade global (QUIJANO, 2005) impõe, tendencialmente, um pensamento único, eliminando todas as formas de pensar e de conhecimento irredutíveis a uma suposta cultura global. O que agrava todo o processo educativo, hoje de dimensões globais, é a vigência de um pensamento único, monocultural e que impõe a todos os povos e culturas um destino para a vida, para o mundo, para a educação e para as sociedades em geral. Como afirmava Darcy Ribeiro (1995), referindo-se à diversidade cultural do povo brasileiro, trata-se, hoje, de “reinventar o Brasil” a partir da riqueza da mestiçagem resultante da multiplicidade de povos que estão em sua origem. O mesmo dizemos em relação à universidade. Conscientes da falência do modelo tradicional de educação superior, cada vez mais comprometido com as exigências do mercado e com as determinações das agências internacionais de regulação, é preciso reinventar a universidade e a educação, promover a decolonialidade das suas estruturas de dominação, democratizá-las profundamente e exigir compromissos com a justiça social e cognitiva. Apesar da expansão da educação superior, levada a cabo, sobretudo, pelo crescimento do setor privado, os processos de exclusão de grande parte dos estudantes mais pobres de uma educação superior de qualidade acentuaram-se significativamente.

Faz sentido que o conceito de “universidade” seja substituído pelo conceito de interversidade (ESTERMANN; TAVARES, 2015) como espaço de diálogo e disputa entre os saberes, a fim de contribuir para o bem comum e para a plena participação da maioria da população no conhecimento construído. A filosofia intercultural e a filosofia não ocidental indígena emergente, tal como os saberes locais das diversas culturas historicamente dominadas e silenciadas, têm um duplo papel no que diz respeito à vida acadêmica e universitária dominante: por um lado, assumir a tarefa de uma desconstrução intercultural em oposição ao saber elitista, eurocêntrico e instrumental proposto pela realidade acadêmica mundial; por outro, propõem alternativas na direção de uma “pluriversidade” cultural que interligue todas as formas de conhecimento, ou seja, promovendo a interversidade como proposta inter-epistêmica emancipatória.

Temos defendido (TAVARES, 2013, 2013b; TAVARES; ROMÃO, 2015; SANTOS; TAVARES, 2016; GOMES; TAVARES, 2017) que o modelo tradicional de educação superior, por sua história e caráter elitista, não dá conta da inclusão dos novos públicos e da diversidade cultural e epistemológica. Os movimentos sociais, por intermédio das suas lutas, têm contribuído para que, também no setor da educação, se gerem dinâmicas sociais pressionantes do poder político no sentido da formulação de políticas públicas mais equitativas e inclusivas e que apontem para horizontes humanistas.

O tempo atual da educação nos países do Sul é o da decolonialidade, é o tempo de construção de uma educação a partir da e com a diversidade cultural e linguística que define a identidade dos povos, desse modo buscando superar as pretensões colonizantes do monoculturalismo ocidental e, hoje, global. Uma educação crítica que problematize e reverta a visão universalizante da educação imposta pelo colonialismo e pela visão neoliberal que impera em todo o mundo e nas instituições educativas. A colonialidade global (QUIJANO, 2005) é a nova forma de colonialismo e de dominação dos povos.

Um dos resultados das lutas sociais pela democratização das sociedades foi a conquista do direito à educação, o que exigiu a criação de um conjunto de instituições públicas para garantir esse direito à população socialmente mais desfavorecida, não só em nível básico, mas também no superior. Esse direito é uma conquista

democrática quando a educação está indissolivelmente ligada ao princípio da igualdade de acesso e de sucesso, ou seja, quando cada vez mais sujeitos, independentemente dos grupos sociais a que pertencem, possam ter acesso a processos formativos e a condições que lhes permita produzir o conhecimento. O acesso à universidade não pode continuar a ser uma questão de mérito e privilégio, sobretudo quando, na contemporaneidade se lhes atribui um sentido neoliberal. É um direito inalienável, que não se discute, mas que se deve exigir. O direito à educação, em condições de igualdade, implica, assim, a ampliação do espaço público de educação e a democratização das instituições educativas. A universidade, como espaço de formação, constitui-se como consequência das relações e lutas sociais, mas também de acordo com os interesses económicos e estratégicos dos grupos sociais dominantes. Foi assim que, historicamente, a universidade se afirmou como aparelho de produção de bens simbólicos e de reprodução, não só das relações de força objetivas existentes no campo social, mas também para garantir e perpetuar essas relações de força. O poder simbólico, afirma Bourdieu (2001, p. 9),

[...] é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) e supõe aquilo a que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências.

Desse ponto de vista, as universidades são instrumentos fundamentais ao serviço do poder político e cultural dominante, produzindo e reproduzindo uma monocultura e um conhecimento de acordo com os interesses de exploração e dominação dos grupos sociais dominados e excluídos. Produzem uma ordem representativa que tende a naturalizar a dominação, a exploração e a exclusão social. Confirmando tal ideia, ainda de acordo com Bourdieu (2001, p. 11),

[...] enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento [...] os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo, assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados.

O diálogo com Bourdieu permite-nos inferir que as universidades, no seu formato tradicional, não têm cumprido as suas funções de democratização do conhecimento e de consciência crítica da sociedade; pelos compromissos originários com a classe dominante e com as elites, não respondem às exigências da sociedade do conhecimento, de uma sociedade democrática e da construção de uma ciência pública à qual possam ter acesso todos os cidadãos. Têm-se afirmado pela exclusão dos grupos sociais historicamente silenciados e excluído outros saberes irredutíveis ao paradigma científico dominante e pelo elitismo cultural de carácter ocidentocêntrico. Muito claramente, e ainda de acordo com o pensamento de Bourdieu, têm sido instituições que se impõem pela violência simbólica.

O processo histórico de colonização, paralelamente ao extermínio físico, ao holocausto simbólico e à violência predatória, foi acompanhado da validação e legitimação de uma forma única de conhecimento, excluindo, silenciando ou destruindo outros saberes. Como afirmam Boaventura Santos e Maria Paula Meneses (2009, p. 10), “o genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas estranhas de conhecimento porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos.” Em três dias, por exemplo, os espanhóis destruíram, pelo fogo, sete milénios de civilização azteca. Os processos de colonização impuseram, pela destruição, exclusão, silenciamento e violência uma geografia mundi e uma única geopolítica do conhecimento.

O fim dos processos de colonização política nos diversos países do mundo inaugurou uma nova era: o colonialismo interno e o neocolonialismo em muitos países, a continuidade da colonização das mentes, das estruturas de dominação política, económica e sociocultural. O processo de decolonialidade, conceito preferido pelos autores dos estudos pós-coloniais (MIGNOLO, WALSH, QUIJANO, GROSFUGUEL, CASTRO-GÓMEZ e outros), tem o sentido de desmistificar determinados discursos políticos e académicos

segundo os quais vivemos num mundo descolonial e pós-colonial desde o fim das administrações coloniais e da formação dos EstadosNação na periferia do mundo europeu-ocidental.

A divisão internacional do trabalho entre centros e periferias, tal como a hierarquização étnicoracial das populações, não se transformou significativamente com o fim do colonialismo. Como defende Quijano (2005), assistimos à transição de um colonialismo moderno para uma colonialidade global, processo que alterou as formas de exploração e de dominação, mas não as estruturas de dominação e as relações entre os centros e as periferias à escala mundial. As agências internacionais impositoras das regras em nível mundial mantêm a periferia numa posição de subalternização em relação aos centros de poder político e econômico-financeiro. A partir do enfoque decolonial se considera que o capitalismo global contemporâneo ressignifica, num formato pós-moderno, as exclusões provocadas pelas hierarquias epistémicas, espirituais e raciais, étnicas e de género/sexualidade iniciadas e promovidas pela Modernidade ocidental (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007). Defendemos que as universidades, no seu formato tradicional, ratificam e legitimam os processos de exclusão, hierarquização e subalternização. Nenhuma universidade tradicional, pelas suas estruturas de dominação, promoção das hierarquias e exclusão de culturas, tem capacidade para promover a interculturalidade e a decolonialidade. É como pedir aos colonos que descolonizem, ao neoliberalismo que promova a justiça e igualdade social e ao poder financeiro que empreste dinheiro aos pobres a juro zero ou reduza as taxas de juro em função do poder económico de cada grupo social: maiores taxas para os ricos e menores para os pobres.

A introdução da abordagem intercultural nas universidades e na vida académica é, sem dúvida, o início de uma mudança revolucionária de paradigma. Quem defende a interversidade constitui uma vanguarda de transformação intercultural do saber e de pluralização cultural na construção do conhecimento e na diversificação de metodologias, normas e procedimentos educacionais. Consideramos que essa posição teórica não é um capricho exótico ou folclórico, mas uma proposta que pode contribuir para uma filosofia do “Viver Bem”<sup>3</sup>, para um mundo pluriverso com espaço para todas as culturas e espiritualidades, para a natureza humana e não humana, para o profano e o sagrado. Sob essa perspectiva, vale a pena empreender essa tarefa árdua e atrevermo-nos a entrar nesse caminho ainda desconhecido.

## DISCUTINDO O CONCEITO E OS HORIZONTES DA INTERCULTURALIDADE: DECOLONIALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O conceito de interculturalidade que assumimos neste texto aponta para o reconhecimento de e o respeito a todas as culturas, sem hierarquias entre elas. Na América Latina, a interculturalidade tem um significado específico: “[...] ela está ligada às geopolíticas do espaço e do lugar, às lutas históricas e atuais dos povos indígenas e negros e à construção de projetos sociais, culturais, políticos, éticos e epistémicos, orientados para a transformação social e para a descolonização.” (WALSH, 2006, p. 21). Mais do que um conceito que faz o apelo e promove a interação e comunicação entre culturas e saberes, o significado que lhe é atribuído assinala a necessidade de construção de outros modelos de conhecimento, de uma outra prática política, de um outro poder social e de uma outra sociedade, o que supõe e implica o desvio das formas de poder dominantes e dos paradigmas sociais e epistemológicos de carácter ocidentocêntrico e colonial. A vantagem do conceito de interculturalidade é a de que a sua origem não está nos meios académicos, mas nas comunidades indígenas e na diferença colonial<sup>4</sup> (MIGNOLO, 2003) que o tomam como um princípio ideológico transformador da realidade social e comunicacional. Origina-se, assim, nas experiências e feridas coloniais de Abya-Yala.

Por não ter a sua origem nos centros geopolíticos de produção e difusão do conhecimento – o mundo académico –, não está impregnado de eurocentrismo nem de princípios que o norte global tradicionalmente impõe ao Sul. É, por isso, pensamos, um conceito subversivo, resistente e insurgente. Consideramos que sem os pressupostos assinalados não haverá qualquer possibilidade de descolonização do poder e do saber e de um diálogo inter-epistémico. A filosofia intercultural, por seu posicionamento crítico e suas propostas



decolonizadoras, revela, com clarividência, o caráter monocultural e eurocêntrico da universidade. Estudar em Paris, Nova York, Oxford, Londres, Shangai, São Paulo, Buenos Aires, Nairóbi, Quito ou Nova Délhi é, precisamente, a mesma coisa: o currículo dos estudos acadêmicos, os títulos universitários, as normas e padrões de pesquisa científica, a terminologia técnica e conceitual e os procedimentos epistemológicos em nada diferem. Essa uniformização dos estudos universitários é defendida em nome de um academicismo universal, sustentado por uma visão supra-cultural (monocultural) dos conteúdos, métodos, organização acadêmica e padrões científicos.

O pensamento intercultural questiona a suposta universalização e supra-culturalidade geradoras da uniformização cultural, epistemológica e acadêmica. A concepção dominante de universidade e de educação superior na América Latina, nos países periféricos e semiperiféricos, aqueles que foram submetidos ao jugo colonial, está fundamentada nos pressupostos culturalmente enraizados na tradição filosófica, cultural e epistemológica europeia e ocidental. A inclusão de uma visão intercultural na universidade é, do nosso ponto de vista, o pressuposto incontornável para o início do processo de decolonialidade da universidade como instituição, do saber que ela difunde, da avaliação, dos procedimentos metodológicos na construção do conhecimento e dos procedimentos educativos.

Muitas propostas de uma "educação decolonial" pretendem substituir a natureza da educação ocidental pela educação indígena nativa, a língua oficial por línguas nativas. Embora louvável, esse esforço fica aquém quando se trata da tarefa de decolonialidade profunda e estrutural. Os educadores são formados para reproduzir fielmente a epistemologia dominante, numa matriz institucional dada e herdada da época colonial, com o desejo de "produzir" cidadãos que respondam ao projeto nacional e internacional dominante. Reproduzem o capital simbólico de uma minoria (BOURDIEU, 2001), como se fosse patrimônio nacional e de interesse da maioria. Enquanto não se tiver plena consciência do "caráter colonial" da educação realmente existente, o discurso da "descolonização" e de uma "educação decolonial" acaba por ser mera retórica e mistificação.

Enquanto a "colonização" é um processo (imperialista) de ocupação e determinação externa dos territórios, povos, economias e culturas por parte de um poder conquistador que usa medidas militares, políticas, econômicas, culturais, religiosas e étnicas, "colonialismo" refere-se à ideologia concomitante que justifica e legitima a ordem assimétrica e hegemônica estabelecida pelo poder colonial. A "colonização", no sentido de um sistema político, e a "descolonização" clássica, no sentido de independência política formal tornaram-se praticamente fenômenos do passado; porém, o que nos interessa para o tema de uma educação intercultural e decolonial não é a "independência" ou a "descolonização" formal (também chamada de "grande descolonização"), mas o fenômeno da "colonialidade" (ou "condição colonial") persistente em grande parte das regiões que foram objecto do processo de "colonização" e de formas de colonização interna. Daí a proposta do conceito de decolonialidade como superação dos conceitos coloniais muito utilizados no mundo acadêmico.

A decolonialidade da educação exige, não só um diálogo inter-epistêmico, no sentido de uma interculturalidade crítica, mas, sobretudo, uma ruptura epistemológica intercultural, superando as formas funcionais de interculturalismo e de multiculturalismo descritivo. A decolonialidade da educação implica uma hermenêutica intercultural da suspeita<sup>5</sup> e uma interpretação crítica da diversidade cultural e a decolonialidade das estruturas de dominação (RIVERA CUSICANQUI, 2010) inerentes às instituições educacionais e ao processo educacional, imanentes às leis sobre educação, currículo e processos de avaliação. A decolonialidade da universidade e da educação superior é um projeto insurgente e resistente às investidas da sociedade de mercado e às exigências das agências internacionais reguladoras (BM, FMI, OCDE, OMC, UNESCO). Não é suficiente que uma universidade inclua os grupos sociais mais desfavorecidos do ponto de vista social e económico para que seja decolonial; não basta, também, que incorpore outras culturas, diferentes da cultura hegemônica, para que seja intercultural. É necessário, isso sim, que se decolonize em todas as suas

dimensões (poder, conhecimento, estruturas de dominação, gênero, sexualidade, economia, gestão) e que assuma princípios emancipatórios promotores de uma justiça social e cognitiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A decolonialidade, no sentido que lhe é atribuído pelos teóricos dos estudos pós-coloniais, representa, na contemporaneidade, um imperativo de ação política e epistêmica. Toda a educação é um ato político, um compromisso com o ato de educar e com a transformação social. Não há transformação social possível, no sentido da promoção da justiça social e cognitiva e da humanização, no âmbito dos paradigmas coloniais e neoliberais. A decolonialidade é, do nosso ponto de vista, um processo teórico e prático que tem por finalidade a humanização da vida, do conhecimento e das relações sociais. A instituição histórica chamada universidade, pela sua natureza fundacional, seus compromissos com o poder dominante e pela violência simbólica estrutural, cultural e epistêmica, é o último reduto da colonização e da colonialidade.

A partir de um conjunto de referências teóricas que hoje pensam a universidade noutros moldes, suas funções e responsabilidades sociais, e que ao longo do texto foram enunciadas, argumentamos que os modelos tradicionais de educação superior são, do ponto de vista estrutural (poderes e micropoderes distribuídos pelos departamentos e disciplinas) e funcional incapazes de um processo de auto-regeneração. A Fênix renascida, que na mitologia grega simboliza a continuidade da vida depois da morte e a esperança num perpétuo renascimento, não é, por certo, o símbolo da universidade no seu modelo tradicional.

Consideramos, por isso, que os novos modelos emergentes de educação superior, porque estabelecem rupturas diversas com o modelo tradicional, estariam em condições estruturais e funcionais para iniciar o processo de decolonialidade da educação superior numa relação indissociável com o processo de interculturalidade crítica. Defendemos que o diálogo interepistêmico, a ecologia de saberes só se tornará possível no quadro da interculturalidade crítica, que implique o respeito por todas as culturas e saberes, que dissolva as hierarquias construídas pela diferença colonial e promova a heterarquia<sup>6</sup>. Um pensamento heterárquico e pluriversitário é, precisamente, aquele que reconhece o pluralismo epistemológico e promove o diálogo em rede entre os diversos saberes, tendo em vista a recuperação da riqueza epistemológica que a colonização silenciou e que promoveu a injustiça cognitiva e a colonialidade do poder e das mentes.

Questiona-se, em tempos de globalização neoliberal, como poderão as novas instituições de educação superior participar no diálogo entre os diversos saberes e nos processos de internacionalização. Experiências recentes no âmbito da pesquisa revelam essa possibilidade pela participação em redes internacionais de pesquisa, constituídas por pesquisadores de múltiplas culturas e nacionalidades. O CLACSO, por exemplo, tem promovido múltiplos projetos internacionais de pesquisa em que participam pesquisadores de América Latina, Caribe e Península Ibérica. Por sua vez, o Programa Ibero-Americano de Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento (CYTED), criado pelos governos dos países ibero-americanos, tem financiado projetos internacionais de pesquisa no sentido de promover a cooperação nos âmbitos da ciência, tecnologia e inovação para um desenvolvimento equilibrado da Ibero-américa. A União Europeia também possui linhas de financiamento para múltiplos projetos de pesquisa cuja participação de pesquisadores ultrapassa as fronteiras da Europa. O intercâmbio docente e discente é outro fenômeno de internacionalização dos novos modelos de educação superior.

Finalmente, é de salientar o papel preponderante das revistas acadêmicas no diálogo entre o Sul e o Norte e entre os pesquisadores da América Latina. A divulgação de representações diferentes sobre o mundo e a vida, sobre o conhecimento e a sua produção e sobre as funções da universidade nas sociedades contemporâneas constitui, de fato, uma forma de diálogo interepistêmico transnacional que contribui para um conjunto de estratégias de resistência às políticas neoliberais para a educação superior, com potencial de construir uma nova geopolítica do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, N.; TAVARES, M.; ROMÃO, T. A emergência de modelos contra-hegemônicos de educação superior: a Universidade Federal do Sul da Bahia e sua contribuição para a redefinição da geopolítica do conhecimento. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 29, p. 201-211, 2015.
- BOURDIEU, P. *O poder Simbólico*. Lisboa: Difel, 2001.
- CASTRO-GÓMEZ, S; GROSGOUEL, R. *El giro decolonial - Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- ESTERMANN, J.; TAVARES, M. Hacia una interversidad de saberes: universidad e interculturalidad. *Revista Lusófona de Educação*, 31, 2015, pp. 65-84.
- GOMES, S.; TAVARES, M. Continuing Education of Higher Education Professors: New Languages, New Practices, and New Challenges. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, Volume 6 Issue 3|| March. 2017 || p. 26-33. Disponível em [http://www.ijhssi.org/papers/v6\(3\)/version-III/F0603032633.pdf](http://www.ijhssi.org/papers/v6(3)/version-III/F0603032633.pdf). Data de acesso: 6-04-17.
- MIGNOLO, W. *Histórias locais, projetos globais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- MIGNOLO, W. Decolonialidade como caminho para a cooperação. Entrevista a Luciano Gallas. Disponível em: [http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5253&sec=ao=431](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5253&sec=ao=431). Data de acesso: 05-05-2017.
- QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Centro de Investigaciones Sociales (CIES), Lima, 2005.
- RIVERA CUSICANQUI, S. *Oprimidos pero no vencidos*. La Paz: La mirada Salvaje, 2010.
- RIBEIRO, D. *O povo brasileiro. A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RICOEUR, P. *Amor y Justicia*. Madrid: Caparrós Editores, 1990.
- SANTOS, B. de S. *Reconhecer para libertar*. Porto: Edições Afrontamento, 2004.
- SANTOS, B. de S.; ALMEIDA FILHO, N. *A Universidade no Século XXI*. Coimbra: Almedina, 2008.
- SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.
- SANTOS, E.; TAVARES, M. Desafios Históricos da Inclusão: Características Institucionais de duas novas Universidades Federais Brasileiras. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (62). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.226>.
- TAVARES, M.; ROMÃO, T. A emergência de modelos contra- hegemônicos de educação superior: a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e sua contribuição para a redefinição da geopolítica do conhecimento. *Revista Lusófona de Educação*, núm. 29, 2015, p. 201-211. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34941151013>. Data de aceso: 6-04-17.
- TAVARES, M. A Filosofia Andina: Uma interpelação ao pensamento ocidental. Colonialismo, colonialidade e descolonização para uma interdiversidade de saberes (J. Estermann). *ECCOS, Revista Científica*, nº 32, 2013b, p. 197-252. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71530929012>. Data de acesso: 6-04-17.
- TAVARES, M. A universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidentocêntricos. *Revista Lusófona de Educação*, nº 24, 2013, p. 53-79. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34929705004>. Data de acesso 6-04-17.
- WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In WALSH, Catherine; GARCÍA LINERA, A.; MIGNOLO, W. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento* (21-70). Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2006.

## NOTAS

- 1 Adotamos o conceito de decolonialidade na perspectiva dos autores pós-coloniais por considerarmos que, em oposição ao conceito de descolonização é mais profundo e abrangente. O conceito de descolonização tem um sentido político e administrativo. É, a nosso ver, um conceito colonial, originado no Norte global, imperial e colonial e que significa uma mera transferência de poderes da administração colonial para a administração dos novos países que se tornaram independentes, tendo uma dimensão essencialmente histórica e política. O conceito de decolonialidade, pelo contrário, tem maior amplitude, abrangendo as dimensões epistêmica, política, ontológica, ética, de gênero e a despatriarcalização das sociedades.
- 2 Não cabe, no presente texto, discutir os novos modelos brasileiros de educação superior. Outros textos de nossa autoria ou em parceria têm sido publicados em revistas acadêmicas como ECCOS (2017), Revista Lusófona de Educação (2013, 2015, 2017), Arquivos Analíticos de Educação Superior (2016).
- 3 A idéia de "Viver Bem" não é nova nem exclusiva do mundo andino, muito menos das culturas Aymara e Quechua. No Ocidente, Aristóteles propôs o ideal de "boa vida" (Eubios) como viver no meio entre dois extremos; é uma abordagem para o "homem livre", ou seja, o macho adulto vivendo na pólis e que é proprietário de um terreno. A "boa vida" aristotélica não se destina a mulheres, ou crianças, escravos, estrangeiros, ou àqueles que não são cidadãos (moradores da cidade com voz e voto). É um ideal muito restrito e extremamente individualista. O Epicureanismo retomou depois esse ideal e interpretou-o no sentido de "imperturbabilidade" (ataraxia) da alma, mas acrescentou que era o valor supremo da amizade. O pós-modernismo ocidental reconsidera este ideal da antiguidade ocidental, agora em sentido consumista e hedonista, como uma "vida confortável, agradável e em abundância." Neste sentido, a "boa vida" pósmoderna muito bem se encaixa na ideologia neoliberal de "crescimento", "progresso" e "ordem", que se reflecte metaforicamente na companhia estadunidense de eletrodomésticos LG, que significa, literalmente, life is good ("a vida é boa"). Por outro lado, o ideal de viver bem, de uma vida boa, na perspectiva de Paul Ricoeur (1990) tem um sentido moral e implica a existência de instituições justas.
- 4 Na perspectiva de W. Mignolo (2013), o conceito de diferença colonial é produzido na intercepção entre modernidade e colonialidade. É a transformação da diferença cultural em valores e hierarquias raciais e patriarcais, por um lado e geopolíticas por outro. As distinções estabelecidas entre Novo Mundo, Terceiro Mundo, Países Emergentes não são distinções ontológicas, mas classificatórias e epistêmicas que visam diminuir os povos que têm outros saberes e culturas irredutíveis à cultura ocidental. A diferença colonial é uma estratégia fundamental para rebaixar e diminuir culturas, povos, saberes e regiões do mundo.
- 5 Entendemos por hermenêutica da suspeita, na linha de Paul Ricoeur e de Michel Foucault, representantes da hermenêutica moderna francesa, a desconfiança em relação às representações históricas construídas sobre os povos e culturas não europeus, a partir de uma racionalidade duvidosa. Os autores referidos partem das críticas de Marx, Nietzsche e Freud (filósofos da suspeita) à racionalidade do pensamento ocidental, aos seus paradigmas epistemológicos e axiológicos. Uma hermenêutica da suspeita é, por isso, uma hermenêutica crítica que põe em causa o paradigma dominante como único modelo de racionalidade e epistemológico e, simultaneamente, reconhece a falsidade de um imaginário colonial construído a partir de pressupostos culturais e epistemológicos ocidentais.
- 6 Conceito de Kyriakos Kontopoulos que se opõe ao conceito de hierarquia e que promove e defende a ausência de hierarquia entre as diversas formas de conhecimento, um pensamento em rede, múltiplas lógicas e racionalidades, diálogo entre saberes, diferentes temporalidades e dispositivos múltiplos de poder.

## LIGAÇÃO ALTERNATIVE

<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/download/375/604> (pdf)

## ARTIGO RELACIONADO

[Artigo corrigido , vol. 3 (3), 17-29] <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/375/604>