



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6212 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 08 - Educação Superior

O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA AMÉRICA LATINA E CARIBE - REFLEXÕES A PARTIR DA DECOLONIZAÇÃO

Simone Riske Koch - FURB - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU

Bárbara Macedo - FURB - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU

Stela Maria Meneghel - FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau

O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA AMÉRICA LATINA E CARIBE - REFLEXÕES A PARTIR DA DECOLONIZAÇÃO

A América Latina e o Caribe (doravante ALC) conformam um continente altamente heterogêneo, marcado por grande diversidade geopolítica e econômica, assim como de povos, culturas, línguas, heranças étnicas. Estas decorrem, em grande parte, de marcas profundas deixadas pelo processo colonizador, presentes até hoje na região (GENTILI, 2008). Este texto tem por objetivo identificar algumas destas marcas e refletir sobre como as instituições de educação superior (IES), ao longo da história do continente, não foram capazes de contribuir para uma visão de mundo alternativa e autônoma, mas, ao contrário, reforçaram esta dependência em diversos aspectos. Buscamos, portanto, refletir sobre a possibilidade das IES, em particular as universidades, atuarem com outra perspectiva, denominada decolonizante (WALSH, 2012), que não apenas respeita e valoriza toda a riqueza da diversidade cultural local, mas a toma por principal referência para suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Para tanto, o estudo utiliza uma abordagem qualitativa, com foco nos processos que produzem e definem a dinâmica de relações entre os sujeitos/instituições e o mundo real (GODOY, 1995). Seguimos o método da revisão e análise bibliográfica, desenvolvido com apoio em Cellard (2012), selecionando artigos de revistas indexadas, assim como obras de referência na área sobre o pensamento decolonial e sobre a história e o desenvolvimento das IES na ALC.

A relação de colonização e os papéis de colonizador e colonizado são atravessadas por situações reveladoras de que os espaços de expressão são exclusivos dos que detém poder (MEMMI, 2007). Ao longo da história da ALC esta relação, assim como as marcas dela decorrentes, foram naturalizadas e, por conseguinte, feitas 'invisíveis'. No entanto, elas são facilmente perceptíveis em diversos aspectos da educação e das culturas, como explica Quijano (2005, p.117) sobre o conceito de raça: "é uma construção mental que expressa a

experiência básica da dominação colonial e que, desde então, permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo”. O termo raça foi fator determinante para a colonização dos muitos povos latino-americanos, tendo sido utilizado para teorizar e justificar a violência da escravidão e dominação empregadas, além de afirmar a superioridade da cor branca sobre a negra e indígena.

Assim, a colonialidade está fundada na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular de um ‘padrão de poder’ que opera nos vários planos, âmbitos e dimensões (materiais e subjetivas) da existência cotidiana e da escala social. Segundo Costa (2006, p.83-84), o termo ‘colonial’ também alude a “situações de opressão diversas, definidas a partir de fronteiras de gênero, étnicas ou raciais”. Todas estas marcas se fazem presentes no cotidiano dos países da região até hoje.

Entre os países que constituem a ALC a língua é uma diferença bastante perceptível, pois em todos os países predomina o idioma espanhol – à exceção do Brasil, onde vigora o português. Este fator de enorme influência na identidade regional é, até hoje, uma barreira que divide a região - outra herança do processo de colonização, E que interfere na integração e reconhecimento dos povos, pois, apenas 4% dos brasileiros se reconhecem latino-americanos, sendo que entre os demais países da região - como Argentina, Chile, Colômbia, Equador, México e Peru - essa média chega a 43% (GUIMARÃES, 2015).

Colonialidade e colonialismo são termos utilizados para fazer referência à violência física e epistêmica pelas quais passaram esses povos, forçadamente submetidos a uma cultura estrangeira que dizimou grande parte da sua população (LAMAR; VICENTINI, 2018).

Com a invasão de espanhóis, portugueses e outras etnias europeias, esta região do mundo, posteriormente denominada América Latina, foi considerada descoberta, subjugada e colonizada política, cultural e economicamente. Esta região é vítima dos efeitos da coerção programada exercida pela colonialidade do poder. Isto é, as sociedades latino-americanas foram - e continuam – pautadas por uma visão ocidental específica que, em diferentes esferas, também na educativa, impede o exercício de direitos em condições de igualdade e equidade de todos os cidadãos (ARAÚJO-OLIVERA; MONTRONE, 2012, p. 01).

Quanto à criação de IES, segundo Mollis (2006, p. 94): “As primeiras universidades do subcontinente surgem no século XVI, constituindo em geral instituições estatais, mas fortemente relacionadas à igreja católica, segundo o modelo que vigorava na Europa”. Elas serviam à colonização disseminando a língua, a religião e modos de vida (aculturação), e embora denominadas universidades, não eram exatamente como as congêneres europeias, pois organizadas à parte da sociedade, conduzidas pelo dogma e massificação intelectual: “todos aprendiam a mesma coisa e deveriam aceitar conformar-se com o pensamento único sob pena de exclusão. As universidades eram sinônimo de imobilismo.” (DIAS, 2018, p. 62).

Os povos da ALC começaram suas lutas pela independência no século XIX. A partir destes movimentos, as universidades foram chamadas a contribuir para a construção de projetos de país; no entanto, estes tenderam a se manter elitistas, visando apenas à formação de profissionais (SANTOS, 2005). Poucas conseguiram superar o modelo da colônia, sendo o Brasil um dos poucos que conseguiram criar, ao final do séc. XX algum espaço para pesquisa e desenvolvimento (P&D), produzindo ciência e tecnologia (TRINDADE, 2000). Quijano (2005) chama a atenção para padrões colonizantes desta produção do conhecimento.

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do

padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p. 9).

Importante observar que as IES não apenas reproduziram uma visão de mundo colonizadora ao longo de sua história; grande parte delas ainda segue na mesma perspectiva, atuando como espaço de imposição de visões de mundo importadas da Europa e dos Estados Unidos da América (LAMAR; VICENTINI, 2018). Assim, como alerta Quijano (2000, 2005), as relações de colonialidade nas esferas econômica, política e cultural, identificadas como colonialidade do poder, não findaram com a destruição do colonialismo; foram perpetuadas pelas e nas universidades, fazendo parte do “lado obscuro e necessário da modernidade” (MIGNOLO, 2003, p. 30).

Cabe destacar a criação do termo decolonial, por Catherine Walsh, a fim de distingui-lo de descolonial – pois em espanhol, tal como no português, o “des” pode ser entendido como um desfazer ou reverter o colonial. A autora pretende, com esse jogo linguístico de retirar o ‘s’ do prefixo, deixar claro que não existe um ‘estado nulo’ de colonialidade, reversível no tempo. Existem apenas posicionamentos, horizontes e projetos de resistir, transgredir, intervir e insurgir contra a colonização. O decolonial denota, portanto, um caminho de luta contínua a fim de identificar, visibilizar e encorajar “lugares” de exterioridade e construções alternativas à dominação (WALSH, 2012, p. 25).

A ALC entrou no século XXI sem que suas IES e o sistema de educação superior, como um todo, tenham conseguido contribuir efetivamente para que a maioria dos países do continente deixassem sua posição periférica e se tornassem independentes dos chamados países desenvolvidos, alterando suas economias e sociedade.

Em termos gerais, o balanço de toda uma época, é que a região da ALC continua a manter um sistema heterogêneo, mas não estruturado, diverso, mas não complementar, autônomo, mas não cooperativo, cada vez mais complexo, mas nem por esse motivo, mais ativo e atuante em favor do desenvolvimento de uma sociedade do conhecimento sustentável e bem-estar para todos (DIDRIKSSON, 2018, p. 217).

Nas últimas duas décadas, em decorrência das políticas neoliberais do Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial, as IES da região passaram por significativo processo de expansão. Este, embora tenha triplicado a quantidade de vagas ofertadas, significou a ampliação da ES como um bem comercial, como mercadoria – a chamada mercadorização, promovendo a: “[...] transformação de sua identidade histórica de direito de cidadania em um bem privado, mercantil, submissa aos desígnios da economia e do mercado” (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005, p. 12). Deste modo, muitas novas instituições e cursos foram criados sem qualquer interesse em aportar produção de conhecimento; ao contrário, estavam apenas ávidos para compor um mercado sem qualidade e compromisso com projetos de desenvolvimento social e econômico dos países da região. Nas palavras de Gazola e Pires (2018, p.136), na primeira década do século a ALC se deparou com:

expansão desenfreada do ensino privado em muitos países da região; redução significativa do financiamento da educação superior pública; avanço insuficiente de respostas das universidades às demandas sociais de nossos países por circunstâncias várias, inclusive devido à descontinuidade de políticas públicas de caráter social.

Neste contexto, há marcas da colonização nas IES do continente, em maior ou menor grau, de diversas formas: na sua história de elitização; na formação profissional mimetizada de países do Norte; na utilização de metodologias de ensino doutrinadoras e acrílicas; na

produção científica incipiente e, não raro, alheia às demandas locais; na expansão de vagas mercadorizadas e sem qualidade, com apoio em novos modelos e formatos institucionais. Esse conjunto de fatores tem feito dos diplomas de ES uma mercadoria colonizadora, além de minimizar o potencial de contribuição das IES aos interesses dos países do Sul.

Para alterar este quadro, alguns autores (Walsh, 2005; RESTREPO e ROJAS, 2010) consideram necessário questionar o cânone eurocêntrico das IES, os paradigmas da ciência (em seu caráter imperial e colonial) e desestabilizar a herança colonial/moderna /ocidental das universidades. Tais questões têm sido abordadas nas Conferências Regionais de Educação Superior para a América Latina e o Caribe (CRES), realizadas em Havana/Cuba, 1996; Cartagena de Índias/Colômbia, 2008; e Córdoba/Argentina, 2018. Por meio delas, os países da ALC têm assumido posicionamentos firmes e cumprido papel decisivo nas Conferências Mundiais de Educação Superior (CMES) de Paris, em 1998 e 2009, em defesa da ES com bem público e direito social. Defendem que as IES latino-americanas devem ir além de uma atuação reprodutora da cultura acadêmica que favorece a manutenção do abismo entre a sociedade e as elites socioeconômicas (MENEGHEL et alii, 2018).

Conforme os documentos das CRES, a universidade como bem público está atenta ao seu papel de promotora da equidade em uma sociedade extremamente desigual, realizando ensino, pesquisa e extensão com responsabilidade e relevância social. Ou seja, faz seu trabalho superando a mercantilização e o neoliberalismo educacional, preocupada com formar pessoas e produzir ciência para e com o seu país (SANTOS, 2005). É fundamental, portanto: “reiterar, como princípios fundacionais, o caráter de bem público social da educação, e os compromissos da educação superior inclusiva, socialmente relevante e de qualidade” (GAZOLA; PIRES, 2018, p.136).

Nesta linha, é clara a importância da perspectiva decolonial das IES da ALC, com identidade e protagonismo adequados às demandas de formação e ciência dos povos da região. Do mesmo modo, é fundamental sua atuação na contracorrente da competição internacional da produção científica, aprofundando “instrumentos favoráveis a uma cooperação regional solidária, como um exercício indispensável à produção e difusão do conhecimento e das tecnologias ancorado em bases de reciprocidade e sustentabilidade” (idem, p.137).

As possibilidades de decolonialidade na ES permeiam a organização do sistema em seus diversos níveis – micro, da sala de aula; meso, das instituições; e macro, das políticas governamentais. Em cada um deles, porém, há necessidade de programas e ações específicas que viabilizem a diversidade cultural, que reconheçam histórias, saberes e culturas que têm ficado alijadas das universidades, que criem espaços de abertura e diálogo com todos os segmentos da sociedade, que rompam com a hierarquização de saberes, que reconheçam a diversidade epistêmica. Conforme aponta Santos (2007) cabe conceder lugar central às falas antes subalternizadas, aproximando movimentos sociais e academias humanizando-as, transgredindo metodologias e validando novos conhecimentos na medida de sua intervenção no real.

Neste sentido, tanto a formação de pessoas quanto a produção acadêmica ganhariam nova dimensão, cabendo às IES, na linha do que afirma Fávero (2006, p. 3): “procurar responder às necessidades sociais mais amplas e ter como preocupação tornar-se expressão do real, compreendida como característica do conhecimento científico, mas sem a falácia de respostas prontas e acabadas”. E a extensão, por sua vez, torna-se central no desenvolvimento das atividades acadêmicas, pois, desenvolvida no diálogo e no respeito à

cultura local, alimentaria um processo transformador, emancipatório e democrático, no qual: “os atores não trocarão de papéis ou perderão sua identidade, mas devem gerar mudanças, transcender; assim a Universidade que vai não será a mesma que volta, a comunidade que vai não será a mesma que volta”. (SERRANO, 2010, p. 11).

Finalizando, fica claro que as IES, e em especial as Universidades, têm papel fundamental na construção de uma América Latina e Caribe mais autônomos e igualitários, com sociedades mais justas e respeitadas de suas origens étnicas e culturais. Diante desse cenário, portanto, torna-se tarefa de toda a comunidade acadêmica buscar formas para “Descolonizar as universidades para contribuir com a luta para a descolonização do poder”. (GENTILI, 2008, p. 118).

Palavras-chave: Educação Superior. América Latina e Caribe. Decolonialidade. Universidades latino-americanas.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO-OLIVERA, S. S.; MONTRONE, A. V. G. Educación superior latinoamericana: diversidades y homogeneidad. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 58, v. 4. 2012. p. 1-11.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. 317 p.
- COSTA, S. **Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo e cosmopolitismo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. 276 p.
- DIAS, M. A. R.. A educação superior nas últimas décadas – Contextos e cenários de uma cooperação possível. In: MENEGHEL, S. M.; CAMARGO, M. S. de; SPELLER, P. **De Havana a Córdoba: Duas Décadas de Educação Superior da América Latina**. Brasília: Novalettra. Brasília, 2018. p. 19-67. Disponível em <https://www.oei.es/uploads/files/news/Oei/1066/de-havana-a-co-rdoba-e-book.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2020.
- DIDRIKSSON, A. **Los (Des) Caminos de la Educación Superior Latinoamericana: De la CRES 2008 a la Construcción de un Escenario de Transformación**. In: MENEGHEL, S. M.a; CAMARGO, M. S. de; SPELLER, P. **De Havana a Córdoba: Duas Décadas de Educação Superior da América Latina**. Brasília: Novalettra, 2018. p. 203-232. Disponível em: <https://www.oei.es/uploads/files/news/Oei/1066/de-havana-a-co-rdoba-e-book> Acesso em: 29 abr. 2020.
- FÁVERO, M. L. de A.. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. n. 28. Curitiba: Educar - Editora UFPR, 2006. p. 17-36.
- GAZOLLA, A. L.G.; PIRES, S. Conferência Regional de Educação Superior na América Latina - CRES 2008 e a defesa da Educação Superior como um bem público e social. In: MENEGHEL, S. M.a; CAMARGO, M. S. de; SPELLER, P. **De Havana a Córdoba: Duas Décadas de Educação Superior da América Latina**. Brasília: Novalettra, 2018. p. 114-139. Disponível em: <https://www.oei.es/uploads/files/news/Oei/1066/de-havana-a-co-rdoba-e-book> Acesso em: 29 abr. 2020.

GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo, reforma universitária e excelência acadêmica**. In: SADER, E. (Org.). *Cadernos de Pensamento Crítico Latino-Americano*. v. 2. São Paulo: Expressão Popular; CLACSO, 2008. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2014/12/VIIIcadernopensamentocritico.pdf> Acesso em: 02 jun. 2020.

GODOY, A. S.. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de administração de empresas**. São Paulo, v.35, n.3, 1995. p. 20-29. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2020.

GUIMARÃES, T. **Brasileiro despreza identidade latina mas quer liderança regional aponta pesquisa**. 2015 https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151217_brasil_latinos_tg Acesso em em: 20 abr. 2020.

LAMAR, A. R.; VICENTIN, T. **Epistemologia e educação comparada na América Latina e no Caribe: algumas concepções**. v.10, n.3. Campinas, SP: Filos. e Educ, set./dez., 2018. p. 618-634.

MEMMI, A. **Retrato do colonizado precedido de Retrato do colonizador**. ed. 1ª. Editora: civilização brasileira, 2007. 190 p.

MENEGHEL, S. M.; CAMARGO, M. S. de; SPELLER, P. **De Havana a Córdoba: Duas Décadas de Educação Superior da América Latina**. Brasília: Novalettra. 2018. p. 183-202. Disponível em: <https://www.oei.es/uploads/files/news/Oei/1066/de-havana-a-co-rdoba-e-book> Acesso em: 19 abr. 2020.

MIGNOLO, W. **Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2003. 452 p.

MOLLIS, M.. Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latino-americanas. In: VESSURI, H. (org.). **Universidad e investigación científica**. Buenos Aires: Clacso, 2006. p. 85-101.

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder y clasificación social**. v. 11, n. 2. *Journal of world-systems research*, 2000. p. 342-386.

_____. **Colonialidade do poder e eurocentrismo na América Latina**, 2005. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/12_Quijano Acesso em: 14 mai. 2020.

RESTREPO, E.; ROJAS, A. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán: Samava, 2010. 240 p.

SANTOS, B. S.. **A Universidade no século XXI – para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. Educação, Sociedade e Culturas, 2005. 260 p.

_____. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. n. 79. São Paulo: Novos Estudos, nov. 2007. p. 71-94.

SERRANO, R. M. **Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire**, 2010. Disponível em: https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/1%20Universidade%20e%20Sociedade/US%2013_Texto%201%20Serrano_Conceitos%20de%20extensao%20universit Acesso em: 21 jun 2020.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 29, p. 6-27, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2ly40qX> Acesso em: 20 jun. 2020.

TRINDADE, Hégio. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Estudos Avançados** [S. l.], v. 14, n. 40, p. 122-133, set./dez, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/2U3NLDy> Acesso em: 20 jun. 2020.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniais**: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Tomo I. Série Pensamiento Decolonial, 2012. 553 p.

_____. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.