



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

RAPHAEL CARMESIN GOMES

**AS UNIVERSIDADES FRONTEIRIÇAS A PARTIR DO
PENSAMENTO DECOLONIAL**

BELÉM/PA
2023

RAPHAEL CARMESIN GOMES

**AS UNIVERSIDADES FRONTEIRIÇAS A PARTIR DO
PENSAMENTO DECOLONIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, na Linha de pesquisa “Educação, Cultura e Sociedade”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira

**BELÉM/PA
2023**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

G633u Gomes, Raphael Carmesin.
As universidades fronteiriças a partir do pensamento decolonial
/ Raphael Carmesin Gomes. — 2023.
229 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Belém, 2023.

1. Universidade. 2. Pensamento decolonial. 3.
Universidade fronteiriça. 4. Universidad de la Tierra. I. Título.

CDD 370.711

RAPHAEL CARMESIN GOMES

**AS UNIVERSIDADES FRONTEIRIÇAS A PARTIR DO
PENSAMENTO DECOLONIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, na Linha de pesquisa “Educação, Cultura e Sociedade”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Drº. Damião Bezerra Oliveira, Universidade Federal do Pará (UFPA).
Orientador

Prof.ª. Drª. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Avaliador Externo

Prof. Drº. Reinaldo Matias Fleuri, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Avaliador Externo

Prof. Drº. Waldir Ferreira de Abreu, Universidade Federal do Pará (UFPA)
Avaliador Interno

Profª. Drª. Sônia Maria da Silva Araújo, Universidade Federal do Pará (UFPA)
Avaliador Interno

Prof. Drº. Vitor Sousa Cunha Nery, Universidade do Estado do Amapá (UEAP)
Suplente externo

Prof. Drº. Carlos Jorge Paixão, Universidade Federal do Pará (UFPA)
Suplente interno

Dedico esta tese à minha família: Maria (*in memoriam*), Ana Cristina, mulheres fortes que me iniciaram nas histórias e na leitura do mundo; meu pai, João Laércio, que me ensinou a valorizar o trabalho e o esforço pessoal; meu irmão, Thiago e cunhada, Lígia, pelo exemplo constante de fé; meus sobrinhos: Estevão e Rebeca, por serem o renovo da família; minha amada Anthonia, pelo companheirismo. A todos que, de alguma forma, estão construindo universidades fronteiriças ao redor do mundo.

AGRADECIMENTOS

Este estudo foi fruto de um processo de aprendizado, angústias e separações, mas também de conquistas, alegrias e esperança. Aliada à pesquisa acadêmica, surgiram problemas de toda sorte (lutos, crises financeiras etc.), se constituindo em um período de amadurecimento e sobrevivências (individual e coletiva), atravessado por uma recessão econômica, pela pandemia, além de crises políticas que atingiram as universidades brasileiras.

Por isso, primeiramente, agradeço por estar vivo e por concluir este ciclo. Louvo a Emanuel, “Deus conosco”, pois nada do que tenho ou sou vem de mim mesmo, mas da Fonte de toda a vida que é o Cristo encarnado em todas as religiosidades de respeito ao Outro, de apreço à vida e de justiça aos oprimidos deste mundo.

Agradeço à minha família, pelo apoio e compreensão incondicionais durante a jornada em busca da realização desse projeto, especialmente à minha mãe e avó (*in memoriam*), as pessoas mais presentes em minha existência até então.

À minha namorada que, com suas palavras de incentivo e motivação, me ajudou a trilhar o bom caminho até o fim.

Aos colegas da turma do doutorado (2019/2023) do Programa de Pós-Graduação em Educação, principalmente do Grupo de Pesquisa Paideia, companheiros na jornada da vida intelectual e nos gracejos, e que tornaram a vida mais leve.

Ao professor Damião Oliveira, meu orientador, por seu acolhimento desde o momento em que me aceitou como seu orientando e durante todo o percurso deste trabalho, por suas observações e provocações intelectuais argutas.

Aos professores do Programa de Doutorado (PPGED/ICED/UFPA), principalmente àqueles que estão sendo os interlocutores de minhas reflexões na banca avaliadora.

Ao corpo administrativo do Instituto de Educação (ICED), vinculados ao Programa, pelo eficaz atendimento, sempre que necessário.

À Universidade Federal do Pará, especialmente à PROEX, através de seu Pró-Reitor e Diretores, pela compreensão e disposição em me apoiar desde o início deste desafio.

Ao Sci-Hub, Libgen, Z-Library, Nexus e outras plataformas de compartilhamento livre do conhecimento. Sem esses sítios eletrônicos, esta tese seria mais pobre.

A todos que, cotidianamente, fazem as múltiplas histórias das universidades.

“E se não há fenda, pois bem, fazemos uma — raspando, mordendo, chutando, golpeando com as mãos e a cabeça, com o corpo todo, até causar na história a exata ferida que somos”. (GALEANO, 2021, p. 28).

RESUMO

A presente tese objetiva analisar e compreender as contradições e tensões que emergem das diferentes compreensões e projetos de universidade, a partir dos movimentos de decolonização desta instituição, encarnados em práxis de sujeitos, movimentos sociais e grupos étnicos/territoriais. Para este fim, a investigação, segundo a abordagem e o procedimento de coleta de dados, caracteriza-se por ser qualitativa, descritiva e exploratória, baseada em pesquisa bibliográfica-documental, principalmente de artigos, livros, teses, dissertações acadêmicas e sítios eletrônicos, que serão analisados à luz do pensamento decolonial. Sob esta perspectiva, a tese descreve os “modelos” eurocêntricos de universidade que se constituíram historicamente. Faz um levantamento do estado de conhecimento, apresentando um panorama internacional de práxis universitárias fundamentadas no referencial teórico da Rede Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade. Explicita a crítica decolonial da universidade, desenvolvendo a noção de “universidade fronteiriça” para compreender as instituições que, em suas dimensões (espaciais, estéticas, ético-políticas, epistemológicas, ontológicas) e práxis formativas (curriculares, metodológicas, de ensino, pesquisa etc.) estabelecem uma abertura e recepção ao Outro, desde uma alteridade radical, com propostas formativas de resistência à colonialidade. Como exemplo, abordamos, ao final, uma experiência relevante de decolonização universitária, qual seja, a práxis decolonial da *Universidad de la Tierra*, localizada em Oaxaca, no México. Quanto aos achados da tese, identificamos, entre as principais características das universidades fronteiriças: o caráter anti-universalista e dinâmico de suas propostas, instituídas conforme as necessidades histórico-sociais de cada sujeito e/comunidade; a fluidez pedagógica e epistemológica entre o espaço acadêmico e outros espaços sociais; a busca de autonomias gradativas frente às determinações estatais; o currículo voltado para conhecimentos localizados, subalternizados, ancorados em necessidades sociais particulares e o estabelecimento de alianças em rede com outras práxis universitárias em nível planetário.

PALAVRAS-CHAVE: Universidade; Pensamento Decolonial; Universidade Fronteiriça; Universidad de la Tierra.

ABSTRACT

The present thesis aims to analyze and understand the contradictions and tensions that emerge from different understandings and projects of university, from the decolonization movements of this institution, embodied in the praxis of subjects, social movements and ethnic/territorial groups. To this end, the research, according to the approach and the data collection procedure, it is characterized as qualitative, descriptive, and exploratory, based on bibliographic and documentary research, mainly on articles, books, theses, academic dissertations, and sites, which will be analyzed in the light of decolonial thought. From this perspective, the thesis describes the Eurocentric "models" of universities that have been historically constituted. It makes a survey of the state of knowledge, presenting an international panorama of university praxis based on the theoretical framework of the Collective Modernity/Coloniality/Decoloniality. It explains the decolonial critique of the university, developing the notion of "border universities" to understand institutions that, in their dimensions (spatial, aesthetic, ethical-political, epistemological, ontological) and formative praxis (curricular, methodological, teaching, research, etc.) establish an openness and reception to the Other, from a radical alterity, with formative proposals of resistance to coloniality. As an example, we address, at the end, a relevant experience of university decolonization, which is the decolonial praxis of the *Universidad de la Tierra*, located in Oaxaca, Mexico. As for the thesis findings, we identified among the main characteristics of the border universities: the anti-universalist and dynamic character of their proposals, instituted according to the historical-social needs of each subject and/or community; the pedagogical and epistemological fluidity between the academic space and other social spaces; the search for gradual autonomy from state determinations; the curriculum focused on localized, subalternized knowledge, anchored to particular social needs; the establishment of networking alliances with other university praxis at a planetary level.

PALAVRAS-CHAVE: University; Decolonial Thought; Border University; Universidad de la Tierra.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Eixos Temáticos.....	131
----------------------------------	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Primeiros textos coletivos da Rede M/C/D.....	45
Quadro 2 — Textos que articulam universidade e decolonialidade.....	47
Quadro 3 — Teses e Dissertações/BDTB.....	111
Quadro 4 — Teses e Dissertações/CAPES.....	116
Quadro 5 — Teses e Dissertações/CORE.....	118
Quadro 6 — Resumos Expandidos/ANPED.....	126

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Entrada da Unitierra, Oaxaca.....	188
Figura 2 — Verbos para construir a Autonomia.....	190
Figura 3 — Compilatórios dedicados ao <i>maíz</i>	193
Figura 4 — Epistemologias de Fronteira em Unitierra.....	195

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDI/UNITIERRA	Centro de Encontros e Diálogos Interculturais /Universidad de la Tierra
EECA	Escuela de Educación y Cultura Andina
EZLN	Exército Zapatista de Libertação Nacional
FMI	Fundo Monetário Internacional
ICED	Instituto de Ciências da Educação
MESPT	Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais
PRI	Partido Revolucionário Institucional
PROEG	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROPESP	Pró-Reitoria de Pesquisa
REEVO	Red de Educaciones Alternativas
RPPDA	Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia
THOA	Taller de Historia Oral Andina
TLCAN	Tratado de Livre Comércio da América do Norte
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNIA	Universidade Nacional Intercultural da Amazônia Peruana
UNILA	Universidade de Integração Latino-Americana

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	16
2	APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	44
3	MODELOS UNIVERSITÁRIOS EM PERPESCTIVA EUROCÊNTRICA	57
3.1	As Origens Medievais Da Universidade	61
3.2	A Universidade Humboldtiana	72
3.3	A Universidade Napoleônica	82
3.4	A Universidade Liberal: O Modelo Inglês	85
3.5	A Universidade Reformista	88
3.6	A Universidade Neoliberal	93
4	A CRÍTICA DECOLONIAL À UNIVERSIDADE... ..	107
4.1	Biblioteca Digital Brasileira De Teses E Dissertações (BDTD)	110
4.2	Catálogo De Teses E Dissertações Da CAPES.....	116
4.3	CORE	118
4.4	Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação (ANPED).....	126
4.5	Estado Da Arte: Unitierra.....	129
4.6	Eixos Temáticos.....	130
4.6.1	Universidade E Currículo	132
4.6.2	Universidade e Relações Étnico-Raciais	135
4.6.3	Projetos De “Universidades Outras”	138
4.6.4	Universidade E Decolonialidade Epistemológica/Metodológica	139
4.6.5	Universidade E Gestão	142
4.6.6	Universidade E Movimentos Sociais	143
4.7	Um Subcampo Do Conhecimento: A Práxis Decolonial Da Universidade.....	143
5	DO PENSAMENTO DECOLONIAL ÀS UNIVERSIDADES FRONTEIRIÇAS	147

5.1 Universidades Fronteiriças: Projetos Inesgotáveis De Futuros.....	166
5.1.1 Crítica Da Razão Disciplinar.....	167
5.1.2 O Outro Geo-Corpo-Politicamente Que Sabe	172
5.1.3 Outras Fronteiras Para O “Humano”	176
6 UMA UNIVERSIDADE COM OS PÉS NA TERRA: A PRÁTICA COMUNITÁRIA UNITIERRA.....	181
6.1 Na Fronteira Há Um Muro: Construindo Fendas	186
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	198
REFERÊNCIAS.....	201

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Gostaria de iniciar esta tese de doutoramento com uma pequena história, de origem hassídica, transmitida por Larrosa (1995), o qual conta que certa vez, uma “pessoa do povo” passou em frente a uma destas “Casas de Estudos” famosa e ficou com medo de entrar, confessando:

Não, eu não posso entrar aqui... tudo está cheio aqui dentro. De parede a parede e do solo ao teto, tudo está cheio das palavras sábias e das orações piedosas que aqui se não pronunciado. Onde poderia encontrar um lugar para mim? Vendo que todos os que o acompanhavam o miravam sem compreender, disse: “De todas essas palavras feitas desde a borda dos lábios pelos que rezaram e pelos que ensinaram, nem uma só subiu aos céus. Nem uma só palavra foi levada daqui por um alento do coração, por isso tudo o que foi dito permaneceu na Casa do Estudo. E a Casa do Estudo terminou por ficar cheia de parede a parede e desde o solo ao teto”. (LAROSSA, 1995, p. 88).

Esta história é uma provocação a todos aqueles que se dedicam a pesquisar, a escrever e a ensinar sobre a universidade, senão a principal, uma das mais importantes “Casas de Estudos” que se constituíram ao longo da história. Será que a universidade não está “cheia de parede a parede e desde o solo ao teto” de todas as nossas “palavras sábias”, “feitas desde a borda dos lábios” ao ponto de preencher a todos os espaços com o seu vozerio ininterrupto?

Deve-se entender a importância do silêncio como imprescindível no processo pedagógico. É no silêncio meditativo que se encontra a oportunidade para a reflexão, para a emergência daquilo que mobiliza as nossas faculdades, os nossos interesses e curiosidades. (LAROSSA, 1995).

Diz-se que Tomás de Aquino, com cinco anos de idade, ao iniciar os seus estudos na célebre abadia beneditina de Monte Cassino, permaneceu durante muitos dias, em silêncio na sala de aula. Quando decidiu falar, a primeira coisa que pronunciou foi uma pergunta ao professor: “O que é Deus?” (CHESTERTON, 2000, p. 12). Ninguém, nem mesmo Aquino, recordava a resposta dada pelo professor, mas a pergunta constituiu o próprio destino e obsessão de um dos maiores filósofos da cristandade.

Rousseau (1990, p. 22) dizia que o “homem civil nasce, vive e morre na escravidão: ao nascer, é metido em roupas que o apertam; quando morre pregam-no num caixão; enquanto mantém o aspecto humano, é acorrentado pelas nossas instituições”. A “Casa de Estudos” (a universidade), não deveria ser um enclave, uma espécie de anteparo, onde as correntes pudessem ser rompidas, pelo menos no que diz respeito à imaginação do estudante? Rompendo-se os grilhões, irrompe-se a curiosidade.

O silêncio aqui reivindicado não é um chamado ao solipsismo abstrato, aliás, inexistente e impossível, mas um chamado ao retiro, que é o laboratório do espírito (SERTILLANGES, 2016). Mesmo silenciando as vozes exteriores, estamos em constante diálogo com o nosso interior, com uma espécie de biblioteca que nos constitui, a partir da linguagem que descortina o mundo e nos dá sentidos. Normalmente, portanto, contrapõe-se ao silêncio exterior um ruído interno, muito bem traduzido pela frase que se atribui ao físico Stephen Hawking: “as pessoas silenciosas têm as mentes mais barulhentas”.

Kohan (2016, p. 17) ressalta o “valor do silêncio” nas culturas indígenas de Chiapas.

Esse silêncio não significa omissão, complacência ou legitimação. Ao contrário, é também uma forma de comunicação, de construção de vínculos, de expressão de uma cultura atacada, perseguida, castigada. É também, no caso dos zapatistas, um meio para lutar e propagar uma maneira diferenciada de entender a própria palavra, a vida, a comunidade. O silêncio é algo que os zapatistas cuidam, preservam e alimentam, desde a sua própria gênese, porque também os cuida, os preserva e os alimenta.

Os estudiosos do Talmude têm muito a nos ensinar a respeito deste silêncio que nos preserva e alimenta. Quando dizem que por mais páginas que leia o estudioso, ele não deve esquecer jamais que nem sequer chegou à primeira página, resta muito claro que, não importa o quanto coloquemos a nossa confiança em nossas certezas e tradições: as nossas perguntas mais candentes (e suas respostas) não poderão ser pronunciadas pela linguagem humana.

É a linguagem, no entanto, o que nos constitui. É sempre importante lembrar que boa parte desta tese foi construída na solidão do silêncio meditativo imposto pelo isolamento social, muito em voga entre aqueles que tiveram o “privilégio” classista de se isolar em tempos pandêmicos. A vida, às vezes, nos leva a outras correntes. Entre mortos e enlutamentos, tive, portanto, que relembrar das perguntas que me levaram, ainda em 2019, ao desafio do doutoramento.

Na Universidade nos vemos obrigados a dissertar sobre estas perguntas enquanto “problemas científicos”, a partir dos quais se originam as nossas pesquisas e investigações. Pouco, no entanto, se fala sobre um movimento que está por trás da emergência da pergunta-problema, como um movimento sísmico, e que expressa a formação da atenção para aquilo que nos rodeia: a curiosidade.

Alberto Manguel traz interessantes *insights* sobre a constituição de nossas perguntas. O primeiro deles é a afirmação de que “a curiosidade é um meio de declarar a nossa aliança com a comunidade humana”. (MANGUEL, 2016, p. 07).

De fato, herdamos e nos engajamos com os outros habitantes desse mundo em perguntas feitas e refeitas de geração em geração e que se renovam de acordo com as necessidades que as

sociedades produzem. Por isto, não começo a tese com um problema formulado ou criado tão somente por mim, certo de que mesmo a individualidade é problemática, no sentido de autenticidade e originalidade das perguntas.

Petrarca — que, dizem, foi encontrado morto com a cabeça recostada em um livro de Virgílio — relatava ter lido tantas vezes as obras literárias do condutor de Dante, além de Boécio e Horácio, que tais poetas tinham lançado raízes profundas em seu coração, ao ponto de esquecer, às vezes, quem escrevera os livros e achar-se leitor e autor ao mesmo tempo daqueles versos. (PETRARCA, 2013).

Concordamos com Manguel (2016, p. 311) ao dizer que “não há livros escritos individualmente: há apenas um texto, infinito e fragmentado, que folheamos sem preocupação com a continuidade ou com o anacronismo, ou com reivindicações burocráticas de propriedade”. Nesse sentido, pensamos não poucas vezes por citações, e reproduzimos perguntas seculares sem, muitas vezes, nos darmos conta disso.

Em respeito aos “direitos sagrados de propriedade intelectual”, tomaremos o devido cuidado, na presente tese, de atribuir a cada indivíduo a sua lavra, com a ressalva crítica de que, atualmente, intelectuais aferrados a uma proposta decolonial de produção acadêmica, têm começado a assinar os textos a partir de autorias coletivas¹ e não individuais, reconhecendo a multidão por trás de suas ideias. (COLECTIVO ANDINO AESTÉTICAS DECOLONIALES, 2017; COLECTIVO PEDAGOGÍAS DECOLONIZANTES, 2021)

Manguel (2016) continua as suas reflexões ao relatar, a partir de uma genealogia do sentido de palavra “curiosidade”, que sua compreensão sempre foi dupla e valorada como positiva ou negativa. A curiosidade é positiva ao ser tratada enquanto humilde busca pela alma sedenta de saber, motor-contínuo da inquirição natural do ser humano e da busca do conhecimento; torna-se negativa ao confundir-se com o orgulho e a vaidade dos seres humanos que desejam descobrir aquilo que lhes é vedado, atraindo, sobre si, a cólera e a punição divina (como na Torre de Babel; na obsessão de Ulisses em querer ver o que existia para além do pórtico de Hércules ou na curiosidade de Pandora).

Aqui não precisaremos definir se a curiosidade que nos arrasta tem caráter santo ou profano. Até onde sabemos, seremos julgados pela nossa coerência, não pela nossa virtude. Então, até que ponto esta distinção nos é útil?

¹ Este autor teve a oportunidade de co-escrever um artigo dentro de um processo de autoria e diálogo coletivo (COLECTIVO PEDAGOGÍAS DECOLONIZANTES, 2021), tendo como interlocutores a Prof.^a Zulma Palermo, e pesquisadores da Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia (RPPDA). Tal experiência foi sentida como uma subversão do modo de expressão tradicional da produção acadêmica de conhecimento, ainda pautada por questões de autoria, propriedade do conhecimento e individualismo meritocrático.

Pensamos que é útil, na medida em que revela valores fundamentais para a postura do pesquisador: a humildade e a honestidade intelectual.

A curiosidade nasce da vivaz certeza de nossa ignorância e morre (para renascer de novo) com a certeza vivaz de que, embora tenha alcançado um ponto, um destino e tenha servido a um propósito, ela não termina nem esgota a infinita realidade. Ao contrário, a curiosidade pode se distrair pelo caminho, resvalar em obstáculos e sucumbir ao erro, se perder da linearidade, o que é muito comum na busca pelo conhecimento, em que os fracassos possuem tanta importância quanto os acertos.

Mas, se a curiosidade é o que nos insere na comunidade humana, possuindo uma dimensão ontológica e antropológica; se é o que nos coloca em tensão constante com a realidade, adquirindo dimensões éticas, gnosiológicas e, até teológicas, ela se constitui, também, como uma atividade, e uma das mais árduas: a atividade de fazer perguntas.

Perguntamos porque somos seres sedentos de sentido. Em nossa viagem pela existência (para usar-se a metáfora da Odisseia), desconfiamos do caos, o rejeitamos, tentamos dominá-lo como se fosse um Leviatã pronto a emergir de sombras profundas e caóticas. Camus (2010) demonstra esse desassossego ao explicitar a absurdidade que exsurge da relação do ser humano com o mundo e a nossa busca, incessante, por tentar capturar as razões, o sentido da vida a fim de não capitularmos e saltarmos para fora da existência por meio do suicídio.

Anzaldúa (2000, p. 232) ecoa a busca desse sentido através da sua própria escrita no mundo, que busca não somente o sentido deste mundo, mas o sentido da própria existência, o testemunho da própria humanidade: “Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo”.

E mesmo com toda a honestidade intelectual, o investigador curioso (nem todo curioso investiga, mas todo investigador tem que ser, antes de tudo, um curioso) não pode fugir desse dilema: estabelecer sentidos para ordenar o caos e, de certa forma, violentar a revoltosa realidade através da linguagem e dos conceitos, como forma de erigir uma “casa habitável”, onde possa se sentir seguro.

Como esquecer da Biblioteca de Alexandria e o anseio dos antigos reis ptolomaicos em colecionar, arquivar e ordenar a representação do conhecimento de todo o mundo conhecido? (CANFORA, 1989). Como não lembrar de Paul Otlet que, como um faraó moderno, idealizou o Instituto Internacional de Bibliografia, ambicionando criar uma cidade — o *Mundaneum* —, que seria um depósito universal, no qual se catalogaria, organizaria e documentaria todo o

conhecimento humano sob um único lema: “classificação de tudo, por todos e para todos”? (LEVIE, 2006).

Embora não seja uma digressão, antes, seja o início mesmo de qualquer pretensão investigativa, e, em um primeiro olhar, pareça um truísmo cômico, refletimos em torno da curiosidade afirmando que, embora não tenhamos as mesmas pretensões megalômanas de Otlet ou dos faraós alexandrinos, partiremos de nossa própria curiosidade e de nossas próprias perguntas (digo nossas porque, como dito, muitos que vieram antes de nós e que virão depois, também, se perguntarão as mesmas questões) a fim de ordenar o nosso caos interior, sem pretensões de definitividade e esgotamento.

Como sugerido desde o início, voltamos a nossa curiosidade para esta “Casa de Estudos” conhecida como universidade. Muitas gerações passaram por essa instituição. Quantas vidas foram consumidas sob suas arcadas, desde que a primeira instituição universitária surgiu? Quantas dessas vidas escreveram e deixaram registros, testemunhos, análises, histórias de suas vivências? Quantos se debateram diante da pergunta: o que é, afinal de contas, a universidade?

Penso que, mesmo com uma obsessão como a de Paul Otlet (LEVIE, 2006), não seria possível arrolar todos os livros, comentários, excertos, tratados etc., que abordam, de maneira direta ou indireta, esta instituição secular. Desta maneira, todo e qualquer *corpus* documental que acessemos para esta pesquisa não deixa de ter, mais ou menos, uma limitação humana natural, balizada seja pela intencionalidade de nossas escolhas teórico-metodológicas, seja pelas nossas próprias barreiras espaciotemporais.

Não é difícil imaginar que qualquer outro que realizasse esta tese, o faria de maneira diferente, pois partiria de outros caminhos, construiria outras trajetórias e pontos de chegada. E estas diversas perspectivas têm uma razão de ser em particular: ancoram-se nas diversas experiências que nos constituem. Faz-se razoável supor, portanto, que as mais honestas “considerações iniciais” exigem uma exploração de si mesmo, antes de qualquer exploração do mundo, certo de que cada investigação possui um tempo, um espaço e um corpo que pergunta.

Tentemos estabelecer um início, portanto.

Os meus primeiros interesses pela universidade não surgiram propriamente quando ingressei em uma instituição universitária, em 2007. No final do século XX e início do século XXI, a universidade, para as classes trabalhadoras, era sinônimo de ascensão social, profissionalização e inserção no mercado de trabalho. A partir deste “senso comum”, todo o meu percurso escolar, como projeto de família, passou a ser direcionado para que conseguisse acessar o espaço universitário, encarado como um ambiente elitizado, apartado, quando não muitas vezes “acima”, do restante da sociedade.

Inserido neste contexto, não pensava na universidade enquanto uma instituição social, como expressão historicamente determinada de uma sociedade. Já havia ouvido falar de neoliberalismo; terceirização e privatização dos serviços universitários; de greves de docentes; de movimentos estudantis. Eram (e são) temas muito em voga (CHAUÍ, 2001) que sempre atravessaram a realidade brasileira, principalmente por meio da cobertura, nem sempre responsável, de nossos canais midiáticos.

Entretanto, não tinha ainda noção da dimensão das atividades universitárias (ensino, pesquisa e extensão), nem de que era uma instituição em permanente disputa, sob cujas arcadas já se derramou muito sangue e se promoveu morticínios. Para mim, a universidade era, semelhantemente a escola, um local de ensino anódino, uma espécie de ensino profissionalizante, voltado para a preparação para o mundo do trabalho, conforme muitos ainda a projetam.

Com essa visão empobrecida, entrei no curso de Bacharelado em Direito da Universidade Federal do Pará (UFPA). A experiência inicial em uma universidade relativamente nova — fundada em 1957 —, localizada no Brasil, na América Latina, no século XXI, por si só, já traz muitas camadas históricas difíceis de serem compreendidas.

Afinal, o que persiste, ainda, das antigas universidades europeias que surgiram no século XII (Universidade de Bolonha, de Paris etc.) na universidade pública em que me formei? Quais características desta universidade amazônica foram adquiridas a partir do influxo da Modernidade²? Quais legados os movimentos políticos reformistas das universidades latino-americanas, no final do século XIX, deixaram para UFPA? Quais traços da *multiversity* norte-americana, da racionalidade neoliberal também se discernem no seio da instituição?

Instituições antigas como as universidades, enredadas no tempo histórico, se tornam muitas coisas ao mesmo tempo e, por isso, não devem ser analisadas como se pudessemos alcançar o “verdadeiro” conceito delas, uma espécie de essencialidade a-histórica de sua existência (CHARLE, VERGER, 2012).

Não obstante Rüegg (2003) diga que a universidade é a única instituição europeia que preservou um padrão e suas funções sociais básicas ao longo do milênio, entendemos que tudo o que podemos fazer são cercos, aproximações, intelecções descritivas e compreensivas dessa

² Aqui, usa-se o termo “Modernidade” na acepção propugnada pelos teóricos latino-americanos da decolonialidade, isto é, como um longo processo histórico, iniciado em 1492, em que a passagem do feudalismo para o capitalismo, o Renascimento, a Reforma Protestante, a emergência do circuito comercial do Atlântico, a Ilustração, a Revolução Industrial e as Revoluções Burguesas se articularam inextricavelmente com as políticas colonialistas adotadas por nações europeias em relação a populações não europeias. (DUSSEL, 1993; MIGNOLO, 2005).

busca incessante pelas mais variadas “ideias de universidade”, que possuem um caráter mais valorativo do que fatural.

Oliveira (2013, p. 155), por exemplo, em uma tentativa de apreender os valores formativos da UFPA, relata que a instituição se aproxima mais do modelo napoleônico do que do humboldtiano, “uma vez que não é a pesquisa desinteressada da verdade o núcleo essencial da instituição, mas antes a preparação de profissionais em Faculdades e Escolas vocacionadas ao desenvolvimento de atividades pragmáticas”.

De fato, foi com este espírito pragmático, fruto do meu tempo histórico, que iniciei os estudos universitários. O fato de ter sido uma universidade pública trouxe, ainda, especificidades que não existiriam, caso se tratasse de uma instituição privada. Cedo na vivência acadêmica tive contato com as dimensões que, a partir do século XX, passaram a constituir as atividades fins da universidade, constituindo grupos de pesquisa e participando de projetos de extensão durante o percurso curricular da graduação

Foi neste período, por exemplo, que iniciei as primeiras experiências na extensão universitária, inicialmente de forma irrefletida é bem verdade, convencido de que um dos compromissos da universidade seria o de estender à sociedade os benefícios oriundos da produção do conhecimento acadêmico.

Durante a graduação vivenciei o Núcleo de Prática Jurídica (NPJ), bem como os projetos "*Trabalho análogo ao de escravo: conscientização para o combate a essa chaga*" e "*Saúde infantil e necessidades especiais em Belém: acessibilidade física no Pará*", os quais contribuíram para que eu percebesse a importância da práxis extensionista, para a minha formação e problematizasse a própria formação jurídica propugnada pelo Projeto Político Pedagógico do curso de Direito da UFPA.

Ademais, junto às atividades de ensino e pesquisa, pude perceber e problematizar que a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, preconizados, inclusive, pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), padecia com dificuldades de implementação, principalmente no caso da formação jurídica. A partir de 2015, já trabalhando como advogado, passei a trazer tal preocupação para o meu percurso formativo enquanto pesquisador.

Vindo da área jurídica e, mobilizado por uma “Especialização em Filosofia da Educação”, realizada em 2015, no Instituto de Ciências da Educação (ICED) da UFPA, pude acessar os primeiros textos que refletiam sobre educação e formação. Neste período, investiguei o fenômeno do bacharelismo no Brasil na formação do Bacharel em Direito, tentando compreender os mais variados modos de existir deste profissional, a partir do Brasil Colônia. (SARMENTO, GOMES, 2015).

Em 2016, ingressei no quadro de servidores técnico-administrativos da UFPA, iniciando o exercício profissional na Pró-Reitoria de Extensão. Neste espaço institucional pude entreter relações com as outras Pró-Reitorias — de Ensino (PROEG) e de Pesquisa (PROPEP) —, bem como com os extensionistas da universidade, em suas mais variadas áreas do conhecimento.

A inserção institucional proporcionou um maior contato com a universidade em outra perspectiva: a da gestão. A gestão universitária — respeitadas as especificidades de uma universidade pública — evidencia que a universidade é uma instituição com uma estrutura burocrática complexa, submetida a um corpo normativo detalhado e às injunções estatais e políticas, com relativa (e cada vez mais ameaçada) autonomia orçamentária, financeira e administrativa.

O que se destaca na gestão universitária é a clareza dos conflitos políticos, econômicos e ideológicos, que atravessam a universidade, influenciando inexoravelmente na formação dos discentes e nas escolhas políticas que nortearão a sua relação com a sociedade.

Com o olhar da gestão acadêmica, partindo do lugar da Extensão Universitária, iniciei o Mestrado em Educação, em 2016, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), incorporado na Linha de Pesquisa “Educação, Cultura e Sociedade”.

Neste período, dando continuidade aos estudos iniciados na especialização, busquei compreender qual a função da extensão universitária na formação do Bacharel em Direito, tendo como estudo de caso o “Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular ‘Aldeia Kayapó’”, no período de 2004 a 2014, vinculado à Universidade Federal do Pará.

Continuamos, portanto, os nossos estudos, sobre a formação dos graduandos em Direito da UFPA, a partir dos seus envolvimento em um tradicional Programa de Extensão, vinculado ao Instituto de Ciências Jurídicas (GOMES, OLIVEIRA, 2018).

Para além deste percurso formativo mais formal, ao longo desses mais de dez anos em que atravessei, pela primeira vez, os umbrais da UFPA, é importante ressaltar que a universidade adquiriu outros sentidos para mim, para além das vivências como estudante e como profissional: aqui obtive amigos, amores, tristezas, alegrias, triunfos e fracassos.

Diz Manguel (2016) que a experiência do mundo compete por nosso amor e nossa inteligência e que o experimentamos fazendo perguntas, pondo a nossa curiosidade em palavras. Talvez por isto queremos saber onde estamos: porque queremos saber quem somos. Cá estou, portanto, de alguma forma, querendo saber quem sou, quem somos na universidade e quem é a universidade em nós.

Não deve ter sido pelo acaso, portanto, que o meu percurso acadêmico, profissional e pessoal se construiu por meio de e através da problematização constante dos sentidos da

universidade, suas ressignificações, suas histórias, suas potencialidades para a formação humana, dentro do que o Ocidente passou a denominar de “formação superior”.

Por meio do contato com a grande área dos Estudos sobre a Universidade e, dentro desta área, a partir de minha experiência — geo-corpo-politicamente situada na América Latina, na Pan-Amazônia — busco dar sentido (entre tantos possíveis) a esta instituição multifacetada.

Na presente pesquisa, pensamos, portanto, a universidade³ a partir de nossas experiências. Sob uma concepção cientificista isso seria considerado falta de rigor acadêmico, mero exercício literário autobiográfico. Dentro dos marcos positivistas da ciência moderna, a ciência não se faz a partir destas vivências individuais, não depende de perspectivas, nem deve ser atrelada ao volúvel espaço-tempo de nossas individualidades. Ao contrário, as suas análises podem ser replicadas e as suas conclusões generalizadas, universalizadas, mantendo-se as condições dos testes e dos experimentos iniciais (HESSEN, 1999).

Consideramos, no entanto, analisar a universidade sob uma perspectiva teórica que ressalta a historicidade, a situacionalidade, a geopolítica e a corpo-política de todo sujeito do conhecimento. Por isso, optamos por pensar a universidade a partir das práxis decoloniais, que colocam a instituição universitária em confronto com os seus principais marcos filosóficos e políticos, vinculados aos processos de sua constituição na Europa.

Neste momento, em que a perspectiva decolonial ganha expressão na universidade brasileira, parece se tornar relevante saber o que ela tem a nos oferecer em termos de crítica à própria instituição que lhe dá visibilidade.

Importante ressaltar que iremos explicitar os fundamentos teóricos do pensamento decolonial, posteriormente. Entretanto, desde já, salientamos que, para além de uma teoria academicista — com seus rigores, cânones e panteão de intelectuais —, encaramos a teoria decolonial como uma postura existencial, encarnada em práxis que problematizam categorias e conceitos estabelecidos e naturalizados, e que busca trazer à lume aquilo que foi invisibilizado a partir das relações de poder fundadas entre colonizadores e colonizados.

Assim como, a partir do encontro (ou encobrimento) do “totalmente outro” (DUSSEL, 1993) ocorrido quando da chegada dos europeus na América, teve-se genocídio, etnocídio e epistemicídio, entendemos que a universidade, situada nos territórios que sofreram com o processo de colonização, pode, tal qual um espelho, reencontrar-se com a sua matriz europeia,

³ Inclusive utilizamos o termo “universidade” conscientes de que é um termo que não dá mais conta das transformações que essa instituição sofreu, principalmente a partir do século XX, à luz das exigências pós/decoloniais. Alguns autores, como Mbembe (2016) ressaltam o termo “Pluriversidade”.

agora em uma perspectiva invertida de confronto, de tensionamento, de problematização e questionamento.

A decolonialidade⁴ tem se tornado uma perspectiva teórica cada vez mais utilizada, principalmente nas pesquisas acadêmicas. Em uma consulta sobre a tendência de buscas do termo “decolonial”, e as suas variantes, tanto no *Google Trends* quanto no *Books Ngram Viewer*⁵, observamos, a partir dos anos 2000, um incremento nas pesquisas sobre o tema, principalmente na América Latina e na América do Norte.

Por um lado, torna-se interessante ver o alargamento de um referencial teórico e a sua capacidade de operar conceitos nos mais variados âmbitos de análise. E isto se constata através do levantamento da produção intelectual que já existe, consolidando uma fortuna crítica do pensamento decolonial e de sua crítica à instituição universitária, como veremos, posteriormente, quando abordarmos a construção do estado de conhecimento sobre o tema. Por outro lado, quando um instrumental teórico fica “na moda”, corre dois riscos: ser utilizado sem rigor e ser apropriado acriticamente.

Na presente tese, acreditamos que a teoria decolonial tem grande poder heurístico, de mobilização política, contestatória e de reflexão ética, congregando indivíduos e coletividades que sentem o peso da exclusão e da invisibilidade em meio aos processos globalizatórios, grupos estes reunidos sob o conceito de “Sul Global” (SANTOS, 2010). Daí, talvez, se origine a crescente popularidade da perspectiva decolonial nestas regiões.

Como a decolonialidade se trata de uma análise crítica diversificada da sociedade, tendo como local de enunciação privilegiado a América Latina e a práxis de movimentos sociais, grupos étnicos e intelectuais, em sua maioria latino-americanos, que passaram a desenvolver um programa de investigação em torno das implicações econômicas, políticas, éticas, epistemológicas e ontológicas de uma sociedade que fora colonizada por europeus (ESCOBAR, 2003); entendemos que a amplitude analítica do pensamento decolonial tem algo a nos dizer sobre a universidade.

⁴ Nesta tese utilizaremos os termos “pensamento decolonial”, “decolonialidade”, teoria decolonial”, “perspectiva decolonial”, “práxis decolonial”, “movimento decolonial” e “giro decolonial” como se fossem sinônimos de um mesmo âmbito teórico-prático de investigação e intervenção sobre a realidade, que será detalhado ao longo da tese, principalmente na última seção.

⁵ O Google Inc. é uma ferramenta que possibilita, a partir de determinadas palavras-chave, verificar a evolução do número de buscas, os assuntos e pesquisas relacionadas a um tema. Neste caso específico, consultar: <https://trends.google.com.br/trends/explore?date=2006-01-01%202020-04-26&q=decolonial>. O Ngram Viewer possibilita visualizar a história, a ascensão, desenvolvimento e desuso de palavras, expressões, conceitos etc. (Ex: https://books.google.com/ngrams/graph?content=decolonial&year_start=1800&year_end=2019&corpus=26&smoothing=5&direct_url=t1%3B%2Cdecolonial%3B%2Cc0).

Em suma, partimos da premissa de que a teoria decolonial demarca certas compreensões em torno desta instituição que precisam ser explicitadas.

Se consultarmos as obras de historiadores da universidade — em âmbito internacional e nacional — constataremos que, a sua origem é um fenômeno atrelado a constituição da Europa, com todas as implicações advindas disso. Charle e Verger (2012); Gilli, Verger e Le Blévec (2007); Makdisi (1981); Moore (2018); Nuria e Bergan (2006); Rubião (2013), Rüegg (2003), Verger e Weijers (2013), entre outros autores, asseveram as raízes europeias da universidade.

Gian Paolo Brizzi, eminente pesquisador da história da universidade, principalmente da *Università di Bologna*, um dos fundadores do *Centro per la Storia delle Università Italiane* (CSUI), da revista *Annali di storia delle università italiane*, e um dos autores, junto a Jacques Verger, dos seis volumes de “*Le Università dell’ Europe*”, por meio de contato pessoal, via e-mail, afirmou, categoricamente, que está errado concluir que a universidade surgiu de experiências na África ou na Ásia, sob o risco de confundi-la com as antigas Escolas de Atenas e de Alexandria ou outras experiências de “formação superior” que surgiram em territórios não europeus. Para Gian Paolo Brizzi, portanto, a universidade é uma experiência histórica especificamente europeia.

Não obstante esta longa tradição historiográfica, identificamos uma produção acadêmica minoritária que, agora, procura relativizar a perspectiva eurocêntrica quanto ao surgimento da instituição universitária. Enquanto alguns preconizam que a universidade deve a sua existência às instituições surgidas em países árabes, outros não negam propriamente a origem europeia da universidade, mas tentam estabelecer importantes liames, continuidades e influências de experiências formativas orientais em relação a sua constituição (ALATAS, 2006; ASSIE-LUMUMBA, 2006; BEDMAR, 2012; CHERRADI, 2016, 2020; DRAY, WAAST, 2008; DMITRISHIN, 2013; GHUNAIMA apud MAKDISI, 1981; LULAT, 2003; POURCELOT, 2015)

A teoria decolonial também proporciona essa capacidade de revisitar a história, não por meio de um negacionismo intransigente, fruto de um uso circunstancial e ideológico da narrativa histórica, mas como um convite a experimentar um olhar outro, seguir as contradições e rupturas históricas, muitas vezes esquecidas na poeira do tempo.

Compreendemos que o pensamento decolonial se nutre daquilo que não foi contado, da palavra que foi derrotada nas seculares relações de poder entre sociedades que colidem para dizer a sua palavra, fazendo-se presentes no mundo (FIORI, 1987). É esse “não dito” que nos interpela nesta tese e nos provoca com a seguinte questão-problema:

Quais as contradições e tensões que emergem das diferentes compreensões e modelos de universidade, a partir dos movimentos de decolonização desta instituição, encarnados em práxis de sujeitos, movimentos sociais e grupos étnicos/territoriais, mobilizando a articulação de universidades fronteiriças?

Insistimos, sob todos os riscos, com a expressão “compreensões de universidade” em claro contraponto à noção de “ideia de universidade”, que se tornou familiar a partir da obra homônima do cardeal Newman (2015), no século XIX, pois, diferentemente do idealismo newmaniano, pensamos que a teoria decolonial não propugna uma ideia ou modelo de universidade, mas sim entendimentos, percepções críticas que são construídas a partir das mais variadas práxis decoloniais universitárias em tensão e contraponto constantes aos modelos de universidade desenvolvidos em perspectiva eurocêntrica.

Enquanto Newman (2015) concebe a universidade dedutivamente, partindo de sua experiência individual, em Dublin, para o exterior, tendo por fundamento as suas intelecções e raciocínios teóricos; a teoria decolonial desenvolve compreensões de universidade, partindo das experiências que emergem das práxis adotadas por coletividades e indivíduos, possuindo, assim, uma ancoragem teórico-prática (DUSSEL, 1974). Em outras palavras, as compreensões de universidade propugnadas pela teoria decolonial são fundadas nas práxis decoloniais (WALSH, 2009a; WALSH, MIGNOLO, 2018).

Esta distinção é relevante para que não recaiamos no idealismo de Newman (2015), no qual a ideia de universidade está concluída, pronta na mente imaginativa do teólogo e estabelecida como uma régua instrumentalizada para julgar se a universidade concreta — no caso, a sua Universidade Católica de Dublin — está conforme o modelo preconcebido.

Na verdade, as compreensões em torno da universidade que emergem da crítica decolonial, ao contrário, nunca estão acabadas. Como dito no início desta tese, não nos propomos encher-nos de palavras sábias, feitas desde a borda dos lábios, ao ponto de preencher a todos os espaços com a fotografia de uma ideia conclusa.

O inacabamento dos projetos de universidade está ancorado na própria dinâmica da práxis decolonial que constrói concepções de universidade na cotidianidade dos coletivos, dos movimentos sociais, das vivências dos povos, reescrevendo-se, continuamente, pelo e através do confronto com a colonialidade.

Nessa esteira, temos como objetivo geral: analisar e compreender as contradições e tensões que emergem das diferentes compreensões e projetos de universidade, a partir dos movimentos de decolonização desta instituição, encarnados em práxis de sujeitos, movimentos sociais e grupos étnicos/territoriais.

Para a consecução deste objetivo geral, estipulamos, ainda, como objetivos específicos:

a) descrever os “modelos” de universidade que se constituíram historicamente, sob uma perspectiva eurocêntrica, mas de forma sempre a tensionar este percurso a partir da crítica decolonial; b) fazer um apanhado (através do estado da arte) de trabalhos acadêmicos que apresentem um panorama internacional de práxis universitárias com propostas decolonizadoras da universidade; c) explicitar a crítica decolonial da universidade eurocêntrica, tomando em consideração a noção de “universidades fronteiriças” e o que consideramos uma experiência (entre tantas) relevante de decolonização universitária, qual seja, a práxis decolonial da Universidad de la Tierra⁶, localizada em Oaxaca, no México.

De fato, existem tantos projetos de universidade quanto existem comunidades e movimentos de base étnico-territorial construindo “suas” universidades (sem falar nas intervenções decoloniais “por dentro” das universidades tradicionais, legitimadas pelos Estados)⁷. Por isso, como dito, a Unitierra, enquanto universidade decolonial, não nos permite idealismos, nem modelos paradigmáticos. Ao contrário, como diz Palermo.

É de fundamental importância o lugar sócio-histórico em que se encontram radicadas as universidades desde onde refletimos, pois todo o conhecimento supõe não somente um espaço físico, senão — e sobretudo — uma experiência comum que define a forma de habitar um território, pois não se trata somente de uma delimitação global e administrativa, senão de uma reconstrução simbólica realizada por seus próprios membros e conceitualizada por seus intelectuais. (2015, p. 19).

É fundamental, portanto, a relevância do lugar e do conhecimento local para a explicitação das práxis decoloniais (ESCOBAR, 2005). O nosso objetivo é apreender e sistematizar o que consideramos serem algumas características norteadoras dessas práxis esparsas, obtendo uma visão panorâmica da crítica decolonial à instituição universitária, sem qualquer pretensão universalista que, não poucas vezes, torna-se a tentação dos acadêmicos.

Considerando que não podemos fazer uma abordagem generalista e que se pretenda universal sobre o tema, iremos trazer à discussão essa experiência de “universidade fronteiriça” que vem sendo construída desde o início do século XXI, no México, uma vez que as

⁶ De agora em diante denominada “Unitierra”. Além das duas instituições-irmãs originárias, localizadas em Oaxaca e Chiapas, existem projetos de Unitierra em outros países (EUA, Colômbia, Espanha etc.) compartilhando os mesmos valores e esperanças, e que em cada lugar tem encontrado as suas próprias formas de construir espaços de aprendizagem. Na presente tese, nos restringimos à experiência Oaxaca, coordenada por Gustavo Esteva, cujo falecimento ocorreu em 2022.

⁷ Benzaquen (2012) denomina estas experiências de “Universidades dos Movimentos Sociais” e mapeia algumas de suas propostas, analisando a práxis da Unitierra de Chiapas, também, no México.

universidades interculturais indígenas que começaram a surgir na década de 90 têm se destacado, historicamente, na subversão do padrão de poder da colonialidade⁸.

É que o pensamento decolonial alimenta-se da práxis social de comunidades invisibilizadas que procuram resistir ao epistemicídio, ao genocídio, ao racismo e a todas as formas de opressão originadas no processo colonizador. Atualmente, essa resistência se traduz por meio da crítica e rejeição de sociabilidades, pedagogias e formações vinculadas a sociedades moderno-capitalistas e pela elaboração de um novo *ethos* universitário.

Nesse sentido, concordando com Jardim (2018, p. 16), pensamos que “quanto mais próximas das dinâmicas particulares as teorizações forem feitas, mais legitimidade e potencial de mudança efetiva sobre as chamadas ‘colonialidades’ o Pensamento Decolonial terá”.

No caso desta tese, elegemos a Unitierra e sua práxis zapatista como uma experiência relevante para a crítica decolonial da universidade, até por sua antiguidade (sua fundação remonta ao início do século XXI), em relação a outros projetos.

Não intentaremos, no entanto, realizar um estudo de caso histórico-organizacional da Unitierra (TRIVIÑOS, 1987).

No percurso desta investigação, tentamos, inicialmente, denominar a presente investigação como um estudo de caso instrumental, “[...] com o propósito de auxiliar no conhecimento ou redefinição de determinado problema” (GIL, 2002, p. 139). Lembramos, porém, de uma pergunta importante a ser feita por qualquer pesquisador: “Quem sou eu para realizar esta pesquisa?” (LUNA, 2002, p. 46). De fato, o processo de pesquisa é dinâmico e exige, não poucas vezes, sensibilidade por parte do pesquisador em relação aos condicionamentos da realidade.

Esbarramos, por exemplo, em obstáculos intransponíveis que nos fizeram refletir sobre se, de fato, se tratava de um estudo de caso ou mesmo se uma pesquisa desta natureza seria exequível. Após a qualificação da tese, concluímos que não.

Entre tais obstáculos podemos citar, primeiro, os de ordem familiar que, intensificados com a pandemia do COVID-19, geraram dificuldades com a saúde pessoal e de parentes próximos, fora o enlutamento e a responsabilidade pelo cuidado de membros da família. Outrossim, problemas de ordem financeira, caracterizados pelos cortes nos recursos de pesquisa

⁸ Erdősóvá (2015) relata que a primeira destas instituições surgiu na Nicarágua, em 1996, seguida de outras iniciativas semelhantes, sendo uma das mais antigas a *Universidad Comunitaria Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi*, no Equador, e a *Universidad Autónoma Indígena Intercultural*, na Colômbia.

promovidos pelo governo Bolsonaro, bem como pela não obtenção de uma bolsa para realização de doutorado sanduíche; e os de ordem metodológica, que desenvolveremos a seguir.

Isso não quer dizer que abandonamos a experiência da Unitierra. Ainda acreditamos se tratar de uma experiência útil para a obtenção de uma compreensão geral das contradições e tensões que se manifestam a partir das diferentes compreensões e projetos de universidade, colocadas em movimento nos processos de decolonização desta instituição (STAKE, 1995).

De fato, embora distante geograficamente, a Unitierra é um marco histórico para o debate proposto nesta tese, uma vez que tem a sua fundação vinculada à resistência de povos indígenas (*choles, tzeltales, tzotziles, tojolabales*) e não indígenas em diálogo com teorias marxistas, anarquistas e pós-coloniais (um verdadeiro exercício epistemológico de fronteira), ante o genocídio e epistemicídio do Estado mexicano, evidenciando a persistência da colonialidade até os nossos dias e as estratégias para se “in-surgir, re-existir e re-viver” desses agrupamentos sociais (WALSH, 2009).

A partir da violência estatal, estes povos têm buscado investir em movimentos formativos e reprodutivos de suas existências inseridas na colonialidade, reinscrevendo suas identidades, inventando novas formas de re-existir, forjando estratégias de sobrevivência e inquietude que tencionam e objetivam subverter a geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2003).

Ademais, a Unitierra tem presença recorrente em obras individuais e coletivas do pensamento decolonial, como uma experiência que demarca uma investida de peso em prol de uma universidade fronteira, motivo pelo qual ganha relevância enquanto exemplo a ser abordado nesta tese (GROSFOGUEL, HERNÁNDEZ, VELÁSQUEZ, 2016; MIGNOLO, 2015; WALSH, 2015).

Neste sentido tornou-se um caso paradigmático, perpassando estudos nacionais e internacionais, essencial para se compreender os movimentos de decolonização da universidade.

Por outro lado, não ousaríamos chamar nossa análise de um estudo de caso, diante das investigações semelhantes que já foram realizadas em torno da mesma experiência ou em outras Unitierras localizadas no México (BENZAQUEN, 2012; RESTREPO, 2019; ZALDÍVIA, 2021)⁹.

⁹ Em Luna (2002, p. 38), uma sentença nos chamou atenção: “Pesquisas que não tem passado dificilmente terão futuro...”. É essencial considerar as importantes teses que se debruçaram sobre a Unitierra, ressaltando a qualidade de suas análises. Há um passado teórico que aqui levamos em consideração nessa reflexão.

Acreditamos sim que o estudo de caso é relevante para examinar um fenômeno complexo, multidimensional, como o é a questão sobre a decolonização da universidade.

Entretanto, é um método de pesquisa que exige, principalmente a partir do referencial teórico-metodológico aqui adotado, a análise das práticas reais da Unitierra de maneira detalhada, imersiva, bem como do contexto em que se situa, a fim de que seja compreendida em profundidade. Outrossim, o estudo mesmo que aprofundado desta instituição não seria o suficiente para realizarmos induções analíticas suficientes em torno do objeto de pesquisa. Em suma, as exigências supracitadas não seriam satisfeitas em nosso percurso.

Por isso, em termos de coleta de dados, nos utilizaremos, majoritariamente, de “dados de papel” (GIL, 2002, p. 141), isto é, de documentos, fontes primárias (sítio eletrônico, manifestos zapatistas etc.) e secundárias (outras investigações já realizadas) que se debruçam sobre a Unitierra, de forma a obter melhor refino na análise.

Acessaremos essa “realidade”, portanto, de maneira indireta, isto é, por meio da mediação de outros sujeitos que escreveram e narraram a sua experiência, dentro dos muros da Unitierra. Não teremos, portanto, a empiria inerente ao estudo de caso (YIN, 2001), o que nos impossibilitaria de capturar os movimentos *in loco* (STAKE, 1995).

Preferimos, assim, evocar a Unitierra, não como estudo de caso, mas como uma práxis pedagógica exemplificativa (WALSH, 2009b; WALSH, MIGNOLO, 2018), — uma das mais importantes da América Latina — essencial para o que está em jogo quando falamos em decolonização da universidade e que, por isso, merece ser conhecida.

Quando falamos de universidade (e das compreensões em torno de si mesma), falamos de uma concepção de realidade (ontologia), de humanidade (antropologia), de conhecimento (epistemologia), de ética, estética e política num todo integrado. Por meio dela, podemos traçar um retrato da própria Modernidade/Colonialidade.

Nesse sentido, consideramos a práxis Unitierra não, como já alinhavado, uma experiência universalizável, mas como uma experiência inspiradora de outras práxis universitárias decoloniais que se espraiam por todo o mundo. Aliás, como veremos, quando do levantamento do estado da arte, há uma rede de práxis decolonizadoras sendo tecida, muitas das quais estabelecendo trocas dialógicas entre si.

Transitamos, portanto, tentando estabelecer uma síntese teórica dessas práxis, sem descuidar de sua variabilidade, sem desprezitar as suas especificidades, sem desacreditar, no entanto, nas suas capacidades de serem multiplicadas, levando-se sempre em conta os contextos específicos em que se desenrolam.

De maneira nenhuma, porém, pensamos obter um trabalho “menor” em virtude da ausência do estudo de caso, da empiria, da observação, do contato “direto” com a realidade da Unitierra. Ao contrário, reafirmamos que se trata de uma análise teórica com lastro em uma práxis concreta que tem importantes registros sobre o seu quefazer.

Neste sentido, será possível realizar uma análise documental da experiência Unitierra, por meio da consulta dos materiais disponibilizados em seu sítio eletrônico¹⁰, o que será essencial para a compreensão de como a própria instituição fala de si própria (CELLAR, 2008).

É bem verdade que a pesquisa documental possibilita um maior controle das variáveis envolvidas na investigação (escopo, contexto, conteúdo), permitindo uma análise mais precisa, tendo em vista a menor suscetibilidade às idiosincrasias da pesquisa de campo. Isto nos possibilita uma maior flexibilidade em termos de adaptação de nossa abordagem.

Pensamos, assim, inspirados pela chamada teorização enraizada¹¹ (LAPERRIÈRE, 2008) que, a partir da análise documental, poderemos nos abrir ao que a Unitierra tem a dizer sobre si mesmo, levando em consideração categorias teóricas que emergirão de sua própria práxis e do discurso que constrói sobre sua própria existência.

É sempre importante lembrar que todo universo documental possui um “lugar de produção” (BARROS, 2020, p. 44) eivado de intencionalidades: servem para projetar uma imagem social, para atender interesses específicos, para delimitar uma direção aos olhares que se estenderão sobre o seu conteúdo.

Nesse sentido, os documentos gerados por Unitierra, a linguagem empregada, seus modos de expressão e estratégias discursivas são seus “monumentos”, isto é, “resulta do esforço de sociedades históricas para impor ao futuro — voluntária ou involuntariamente — determinada imagem de si próprias” (LE GOFF, 1990, p. 549).

Tal constatação, acolhida, aliás, nesta tese, assume a alteridade crítica que considera o “Outro” (no caso, a comunidade Unitierra) como sujeito capaz de proporcionar conhecimento para compreender e atuar no mundo, nos proporcionando categorias de análises e enriquecendo a nossa própria investigação. Unitierra ao produzir seus documentos, torna-se emissora coletiva, considerando-se que os documentos gerados, difundidos e disponibilizados, somente o são à medida em que representam o posicionamento coletivo.

¹⁰ Tivemos acesso aos sítios eletrônico de Unitierra (<https://unitierraoax.org/> e <https://unitierra-oaxaca.org/>), que se constituem como um importante manancial (iconográfico, filmográfico, textual) para compreender os princípios, as ideias, os projetos, os discursos construídos pela comunidade em torno de si mesma.

¹¹ Ressaltamos que se trata de uma inspiração específica, vinculada à uma característica essencial desta abordagem metodológica: deixar os dados coligidos gerarem novas categorias teóricas ao longo da investigação.

Desta forma, de maneira nenhuma nos restringiremos às categorias da decolonialidade como lente teórica para analisar a Unitierra, embora já saibamos que é uma perspectiva importante para as próprias reflexões da comunidade. Compreendemos, porém, que outras categorias, outras teorias, bem como outros autores são fundamentais para a sua existência.

Abordar essas categorias, a partir da análise documental, é respeitar a própria comunidade em sua capacidade de produzir pensamento e conhecimento acerca da realidade, não a tratando como mero objeto de pesquisa, como aliás já foi alinhavado por Raymundo Sánchez Barraza, Coordenador Geral de Unitierra (Chiapas), ao ser interpelado pela etnografia de Restrepo (2019).

Como Kohan (2016, p. 12) diz, ao abordar o zapatismo como “mais do que uma fonte de estudos”, consideramos, neste momento, a Unitierra, também, como sujeito, em que “[...] o zapatismo é falado e ao mesmo tempo nos fala, em nossas palavras; ele é a uma só vez, letra e palavra; ele nos permite pensar o que pensamos e também pensarmos-nos naquilo que ainda não pensamos”. Nesse sentido, a postura acadêmica externa, normalmente julgadora, normativa, hierárquica, abre-se à escuta do Outro.

A partir do léxico de Eco (2007), temos, portanto, uma tese de compilação, uma vez que busca coligar estudos em torno das experiências históricas universitárias de maneira a apreender as proposições de contestação, enfrentamento e reformulação da universidade, como hoje concebida, por meio da inserção de pedagogias, filosofias e práxis indígenas, de movimentos sociais e comunidades outras.

Outrossim, revisitamos a produção acadêmica que analisa a universidade à luz da teoria decolonial, não para que a repliquemos, mas para que analisemos como os intelectuais que vivenciam a universidade eurocentrada tentam se desprender de seus marcadores, criticando a instituição de onde saíram e onde foram formados.

Assim, iremos nos defrontar com abordagens que enfrentam a questão da colonialidade no âmbito universitário, o que exige que tentemos imergir no que foi pensado, até o momento, sobre a decolonização da universidade. Neste sentido, nossa pesquisa terá uma abordagem qualitativa, de tipo exploratória e descritiva, tendo como fontes principais de investigação as textuais, sejam bibliográficas, sejam documentais.

É qualitativa por estar preocupada com os significados atribuídos à universidade, com a compreensão de sua organização, isto é, “as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico”. (GERHARDT, SILVEIRA, 2009; TRIVIÑOS, 1987, p. 130) e exploratória por proporcionar uma maior familiaridade com o objeto, tornando-

o mais explícito e descritivo por exigir o estudo das variadas características que compõem o quadro de concepções sobre a universidade (GIL, 2002; OLIVEIRA, 2007).

Já sinalizamos que compreendemos os limites da pesquisa. Do ponto de vista da crítica decolonial podemos identificar ainda outros. Temos consciência do quão dependente somos do logocentrismo, do “livrocentrismo”, das injunções (metodológicas, epistemológicas) próprias de nossa universidade e do fato de não termos acesso “direto” ao quefazer dos sujeitos que estão, efetivamente, construindo experiências formativas universitárias decoloniais.

De fato, investigações como as de Benzaquen (2012) e Restrepo (2019), que se utilizaram da observação participante, de um exercício etnográfico dialógico, demonstram a importância de qualquer investigação decolonial encontrar-se com o outro no tempo/espço em que este último se constitui.

Diante desses limites, podemos afirmar que, uma tese que aborda o pensamento decolonial não é, necessariamente, decolonial, ainda mais se prescinde do contato com o outro, isto é, se não é fruto do chão da práxis decolonial. Mesmo assim, reconhecendo as limitações conjunturais da pesquisa, já apresentadas (geográficas, orçamentárias, pessoais etc.), entendemos que, não obstante a distância, podemos ter contato indireto com as experiências sociais universitárias pautadas em perspectivas decoloniais, por meio das fontes documentais e da bibliografia consultada.

Diante da realidade que se impõe, nos resignamos aos limites sem, no entanto, conformismos. Mais do que nunca, precisamos fazer o melhor que pudermos com a conjuntura em que nos situamos, principalmente diante das investidas que as universidades brasileiras têm sofrido, historicamente, por parte de governos autoritários de extrema-direita que abominam espaços de crítica, de reflexão e de cultura.

O fato é que estamos implicados, inexoravelmente, em nossa crítica. Ao olharmos para a universidade, para a formação universitária, olhamos para nós mesmos e, como a Alice através do espelho, ao responder o enigma da Lagarta — “Quem é você?” —, respondemos: “Não estou bem certa, senhora... Quero dizer, neste exato momento não sei quem sou... Quando acordei hoje de manhã, eu sabia quem eu era, mas acho que já mudei muitas vezes desde então...” (CARROL, 2014, p. 47).

Estamos expostos em nossa crítica. Assim, ao expressarmos a nossa curiosidade, materializada em um problema de pesquisa; o nosso envolvimento pessoal, biográfico com o tema; a relevância da questão para o conhecimento sobre a universidade, tendo por eixo teórico a teoria decolonial, pensamos restar justificada a nossa investigação.

É importante ressaltar que o conhecimento mobiliza o corpo, o fazer, o sentir junto à espacialidade e à temporalidade de nossas vivências coletivas (COLECTIVO ANDINO AESTÉTICAS DECOLONIALES, 2017). Esta vinculação coletiva deriva da própria teoria decolonial, cuja pedagogia é, reafirme-se, uma práxis política, ética e epistemológica, uma forma de se posicionar em confronto com a realidade posta pela colonialidade do poder que atravessa todos os sujeitos que habitam a ferida colonial.

Por isso, mais do que o mero significado do termo “decolonialidade”, interessa-nos na presente pesquisa a concepção ético-política e epistemológica subjacente ao pensamento decolonial, que incide sobre a universidade, isto é, como o pensamento decolonial problematiza as múltiplas concepções de universidade que surgiram historicamente e como esta universidade pode ser ressignificada a partir de uma perspectiva decolonial.

Acreditamos, assim, que é uma pesquisa recepcionável dentro da linha de pesquisa “Educação, Cultura e Sociedade”, uma vez que interroga a formação dos sujeitos inseridos em uma instituição educacional — a universidade — que, por sua vez, não está alijada das condições históricas das sociedades de que faz parte.

A historicidade da universidade revela que não estamos falando de um espaço anódino para a reprodução das estruturas de poder que existem na sociedade, sendo, ao contrário, uma instituição perpassada por relações conflituosas de poder (político, econômico, simbólico, racial etc.).

A universidade revela relações contraditórias, tensionadas com a sociedade que lhe atravessa, principalmente quando estabelece fronteiras, hierarquias e divisórias em relação a outros processos educacionais, forjados por movimentos sociais, por meio de ações no campo da mobilização política, com base em representações e ações coletivas de outros sujeitos.

Um exemplo que poderíamos invocar de que a universidade não é uma instituição monolítica e imutável, é a própria universidade latino-americana que, no início do século XX passou a ser problematizada com relação a sua inserção social, o seu papel no desenvolvimento dos países e na busca de uma identidade latino-americana; movimento este normalmente identificado com as reivindicações de reformas universitárias, cujo marco foi o Manifesto de Córdoba de 1918 (BELLOT, 2018; PORTANTIERO, 1978).

Outro exemplo foi o projeto político do Governo Bolsonaro — materializado no “Projeto Future-se” — que intentava inserir a universidade dentro de uma lógica neoliberal agressiva, ao mesmo tempo em que solapava a sua autonomia didática, financeira e administrativa.

Explicitar essas transformações institucionais é uma tarefa complexa. Certamente, em algum momento, teremos que ceder às generalizações e padrões conceituais que suplantarão os detalhes e os matizes das histórias universitárias nacionais, regionais e locais.

Neste sentido, a realização desta tese de doutorado, exigirá um maior aprofundamento sobre as conceitos e categorias evocados pelo pensamento decolonial, e que são utilizados com potencialidade crítica diante das concepções eurocêntricas de universidade.

Desde já, de maneira introdutória, é importante ressaltar que o pensar-fazer decolonial se debruça sobre a configuração do Sistema-Mundo Colonial Moderno, no qual o Norte Global (Europa e EUA) detêm o controle da produção de conhecimento tidos por legítimos, passíveis de maior circulação internacional, *rankeamento* e credibilidade. Configura-se, assim, uma verdadeira geopolítica do conhecimento, na qual a América Latina, África e Ásia se inserem dentro de uma posição de subalternidade epistêmica. (SEGATO, 2015).

Em se tratando, mais especificamente, do legado colonial deixado como herança histórica dos países latino-americanos, temos que a universidade latino-americana foi constituída de frente para a Europa e de costas para as experiências, conhecimentos e cosmovisões dos povos colonizados.

Desta forma, a universidade possui modelos eurocentrados, alicerçados nos valores e padrões europeus que tem se alterado desde o século XII e influenciaram indelevelmente na constituição das universidades que surgiram nos territórios colonizados.

O escolasticismo e o cientificismo moderno — que estabeleceram uma convivência conflituosa, entre as universidades do Norte da Europa e as da região Ibérica —, tinham, em comum, uma contraface: o racismo epistêmico, através do qual povos e comunidades colonizadas, não eram encaradas como sujeitos produtores de conhecimentos, mas, quando muito, como meros objetos de estudo e intervenção.

Imersos dentro dessa configuração geopolítica, o pensamento decolonial tem instigado uma fecunda práxis, voltada para a decolonização da universidade, a partir do posicionamento de intelectuais, de movimentos sociais e sujeitos que estão para além dos muros da universidade; mas, também, a partir de perspectivas de dentro da instituição, dos grupos de docentes, discentes e gestores que habitam, internamente, os espaços universitários, que são atravessados por suas estruturas de poder e, mesmo assim, cultivam uma atitude decolonial (GROSGOUEL; HERNÁNDEZ; VELÁZQUEZ, 2012).

Isto porque a universidade não se configura como espaço meramente reprodutor das ideologias dominantes, à semelhança do que as chamadas teorias reprodutivistas defendiam em relação ao papel da escola inserida no modo de produção capitalista. Para os reprodutivistas a

escola era apenas a instituição que reproduzia em seu interior, mecanicamente, os conflitos externos, inerentes a uma sociedade de classes. (FRIGOTTO, 2010).

Partimos do pressuposto que encara a universidade, assim como a escola, como uma instituição que se faz através de variadas mediações históricas e conflitos, não sendo uma entidade passiva e inerte frente ao devir histórico, mas ativa e transformadora desde dentro de sua própria estrutura, por meio dos sujeitos que a constituem, os quais, organizados, podem exercer mediações transformadoras a partir da instituição e não apesar dela. (FREIRE, SHOR, 1986; FRIGOTTO, 2010; GIROUX, 1997).

Assim, seja através de projetos curriculares, metodologias pedagógicas, políticas universitárias de gestão e projetos de pesquisa, ensino e extensão, a universidade eurocêntrica, como a conhecemos, tem sido problematizada, desde práticas decolonizadoras, nos mais diferentes espaços geopolíticos do mundo, o que apresentaremos com maiores detalhes quando do levantamento do estado da arte.

Nesta primeira seção, feita à guisa de introdução, apresentamos tão somente as justificativas para a realização da pesquisa, isto é, as motivações pessoais, acadêmicas e profissionais que nos levaram a dedicar uma pesquisa de doutoramento ao objeto de análise. Outrossim, explicitamos a problemática, isto é, o conjunto de fatores (históricos, sociais, culturais, epistemológicos etc.) que trouxeram à luz o problema de pesquisa, bem como a questão que nos mobiliza, bem como o objetivo geral e específico que norteará nossos caminhos.

Na esteira da problematização, apresentamos, ainda, referencial teórico que orienta a análise das categoriais conceituais que forem emergindo durante a pesquisa, oriundas, do pensamento decolonial.

Para concluir esta seção, finalizaremos com uma subseção intitulada “Notas Metodológicas” a fim de se explicitar os caminhos teóricos-metodológicos que irão nortear a pesquisa. Esta delimitação será necessária porque a perspectiva teórica decolonial também invade e critica as posturas metodológicas eurocentradas. Nesse sentido, iremos verificar como uma tese analítica pode ser realizada, metodologicamente, à luz da decolonialidade.

Diferentemente da ciência moderna, positivista, que apregoa um conhecimento universalizante, destituído de impressões e subjetividades (JAPISASSÚ, 1994), me situo enquanto um sujeito de vivências na universidade, instruído dentro de uma cultura acadêmica, com todas os valores, prescrições, preconceitos, padrões e juízos — moderno-coloniais — inerentes a quem é formado nesta instituição.

Desta forma, não adotaria — até mesmo pela impossibilidade ontológica e epistemológica — uma postura de total desprendimento deste repertório comum de hábitos, muitas vezes inconscientes, que adquirimos na vida acadêmica.

Por outro lado, não é menos verdade que me situo como sujeito de vivências fora da universidade, em outros espaços — também formativos — que tensionam constantemente as ideias, os lugares comuns (até mesmo as referências teóricas) que temos quando pensamos em educação, formação, ensino e produção do conhecimento, como os movimentos sociais e coletivos literários independentes¹².

Assim, eu mesmo, sujeito fronteiro, cujo corpo e espaço em que habito é atravessado por vivências ambivalentes, me vejo desafiado em dissertar sobre as fronteiras que nos cercam, atravessados que somos por experiências formativas universitárias e não universitárias. Por isso, inclusive, faço questão de me colocar neste texto, tendo em vista que qualquer expectativa de impessoalidade, sucumbiria frente a uma crítica que seria, inevitavelmente, uma autocrítica.

Browitt (2014) acusa os teóricos decoloniais de incorrerem em uma “contradição performativa”, pois utilizariam as ferramentas da teoria crítica europeia para desconstruir o discurso da modernidade eurocêntrica, colocando em uma espécie de “quarentena” as suas próprias construções discursivas e ideológicas, protegendo-as da mesma revisão.

No entanto, a impossibilidade ontológica e epistemológica de nos desprendermos completamente da realidade colonial que nos constitui, mesmo teoricamente, conceitualmente ou linguisticamente, não pode ser subterfúgio para não buscarmos uma atitude decolonial, criticamente transformadora dessa realidade.

A atitude decolonial pode ser traduzida como uma postura dos sujeitos perante o mundo, cujo ponto de partida é o horror e o espanto diante da morte e do aniquilamento do outro; é um estado ético-político-afetivo que se opõe a todas as consequências concretas da colonialidade como o genocídio, o epistemicídio, o racismo e o sexismo, adotando um compromisso com práticas decoloniais. (MALDONADO-TORRES, 2008).

A minha atitude decolonial não recai, no entanto, em uma “contradição performativa” porque estou escrevendo em uma língua imperial, como o português, por exemplo; não perde validade porque está expressa em forma de uma tese de doutoramento, rigorosamente regida pelas marcas do pensamento cientificista moderno, logocêntrica, no qual temos que delimitar

¹² A partir de 2020, comecei a escrever ficção especulativa (horror, ficção científica e fantasia) desde um olhar decolonial e fazer parte de um coletivo de escritores comprometido com esse projeto: o Escamba Clube, pertencente à Editora Escambau. Outras informações em: <https://escambau.org/escambanautica/>.

objeto de pesquisa, hipóteses, objetivos, referenciais teóricos, descrever uma metodologia de abordagem, entre outros elementos.

Pensar assim seria crer que apenas alguns poucos sujeitos poderiam ter legitimidade e autoridade — ética, política e epistemológica — para não recaírem em “contradição performativa”. Quem seriam estes sujeitos exclusivos, porventura? Povos indígenas isolados? Quilombolas? Algum grupo social que não teve contato com elementos estruturantes da modernidade?

Ao contrário do que está implicado na crítica de Browitt (2014), a práxis decolonial se alimenta das experiências dos sujeitos fronteiriços, isto é, daqueles que habitam a casa da ferida colonial (MIGNOLO, 2003), dos que são capazes de olhar para a realidade a partir de uma Epistemologia de Fronteiras.

Quando Mignolo (2008, p. 250) refere-se ao pensamento decolonial como um pensamento que se desprende e se abre

A possibilidades encobertas (colonizadas e desprestigiadas como tradicionais, bárbaras, primitivas, místicas, etc.) pela racionalidade moderna montada e encerrada nas categorias do grego e do latim e das seis línguas imperiais europeias modernas (italiano, castelhano, português, inglês, francês e alemão). (tradução minha)¹³

Ele não está, com isso, propugnando um pensamento que se constitua pelo abandono do idioma português (ou castelhano), em favor de um idioma quéchua, aymara ou qualquer outro que supostamente tenha uma “aura” de autenticidade, legitimidade e pureza para ser considerada decolonial. Em realidade, a língua do opressor pode ser imposta e, paradoxalmente, ser reapropriada e reclamada como espaço de resistência (hooks, 2013).

Da mesma forma, quando Walsh (2017) refere-se a aprender, desaprender e reaprender como um processo imprescindível para se tecer pedagogias e práticas decoloniais, em se tratando das práticas que emergem da dinâmica das lutas sociais, não quer com isso prescrever que devemos abandonar, como a serpente abandona a sua pele pelo caminho, os conceitos, as categorias, os pensamentos surgidos nas Metrôpoles Coloniais, mas que estes sejam absorvidos e ressignificados pelos povos colonizados, como estratégias de luta e de apropriação da realidade.

Pensar ao contrário disso, seria conceber que a teoria decolonial busca uma espécie de genealogia de “saberes antimodernos”, uma cruzada em torno da restauração de saberes essencialistas (conhecimentos “autenticamente” indígenas, ribeirinhos, quilombolas, etc.) em

¹³ As citações escritas, originalmente, nas “línguas imperiais” (inglês, espanhol, italiano, francês) serão traduzidas, livremente, pelo autor.

contraposição a saberes eurocentrados, deslegitimados, desde o início, justamente por seu lugar de enunciação.

Fazer isso, segundo Grosfoguel (2008, p. 117), seria adotar “uma crítica anti-europeia fundamentalista e essencialista” e uma posição de tal natureza iria na contramão do próprio potencial crítico do pensamento decolonial, pois partiria da premissa de que há apenas uma “tradição epistêmica a partir do qual pode alcançar-se a Verdade e a Universalidade”: a tradição epistêmica de quem habita a ferida colonial.

Partimos, portanto, de uma atitude — a atitude decolonial — como forma de abordagem da realidade, incluindo-se aqui a interpretação das categorias, conceitos e ideias apresentadas; e com uma intencionalidade: esquadrihar perspectivas outras, pedagogias outras, outras possibilidades — encobertas pela racionalidade moderna — voltadas para a decolonização da universidade.

Indo mais além, pensamos que, da mesma forma que Mignolo (2008, 2013, 2015a) sugere a fronteira¹⁴ como metáfora de um lugar epistemológico, no qual a potência decolonizadora exsurge, as compreensões de universidades que emergem das práxis decoloniais nos conduzem a uma noção de “universidade fronteiriça”.

A universidade fronteiriça não recebe esse qualificativo por ser aquela que habita a fronteira física e geográfica de um determinado espaço físico, como a Universidade de Integração Latino-Americana (UNILA). Trata-se de uma universidade que, em suas dimensões (espaciais, estéticas, éticas, políticas) e práxis formativa (curriculares, metodológicas, de ensino, pesquisa, etc) estabelece uma abertura e recepção a epistemologias, ontologias e concepções ético-políticas outras, a fim de habitar e construir outros mundos possíveis, isto é, conforme frase lapidar do “sonho zapatista”, é uma universidade que se transmuta em “um mundo onde cabem muitos mundos” (LE BOT, 1996).

Desta maneira, habita o quefazer da universidade fronteiriça toda história de resistência, lutas e oposição de sujeitos, coletivos étnicos e movimentos sociais que confrontam a colonialidade que impregna as universidades desde sua origem, por meio da crítica decolonial aos seus fundamentos eurocêntricos.

Na segunda seção, realizaremos uma análise panorâmica da história das universidades, interpelando os seus variados modelos, forjados na colonialidade, desde a crítica decolonial.

¹⁴ Exploramos mais a noção de “Epistemologia de Fronteira” em Mignolo, em Oliveira e Gomes (2021). Ressaltamos que outros teóricos, mais alinhados com epistemologias afrocentradas, consideram a “fronteira” uma noção que não dá conta dos movimentos de resistência decolonial, preferindo adotar as potencialidades da “encruzilhada” (RUFINO, 2019).

Essa crítica perpassa pelo questionamento da universalização de espaços provinciais — como o era o espaço europeu —, pelo exame crítico da concepção eurocêntrica, linear e evolutiva da história humana, que preconiza que o progresso civilizatório tem como ponto culminante, a sociedade europeia, seus valores e instituições, e pela contestação dos valores epocais que marcaram cada modelo eurocêntrico de universidade.

Isto porque é possível destacar os valores que ressaem de cada modelo apresentado (proselitismo, cientificismo, estatismo, elitismo, americanismo e corporativismo) e que compõem o ideário em torno da universidade eurocêntrica, proporcionando um debate epistemológico, que diz respeito à constituição da Ciência Moderna e sua relação com o colonialismo e a colonialidade. Tal seção é fundamental para, depois, contrapormos tais modelos à crítica decolonial das universidades.

Intentaremos demonstrar que uma das principais contribuições da decolonialidade para os estudos históricos reside, fundamentalmente, na crítica à “história única” (ADICHIE, 2019). Segundo a Adichie (2019, p. 10) “é assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna”. Embora esta abordagem não se inicie com o pensamento decolonial, tendo raízes nos estudos pós-coloniais, ali é aprofundada e largamente utilizada.

De fato, a história recebe uma marca: a do poder de quem narra a história, determina as condições em que ela será narrada, quando serão narradas, em que quantidade, frequência e forma, estabelecendo presenças e ausências com ares de naturalidade e definitividade.

A teoria decolonial lança-se em um terreno de disputas — das memórias, das fontes historiográficas, das construções narrativas — a fim de trazer à lume aquilo que foi silenciada, borrado e esquecido pela história considerada “oficial” e “universal”, semelhantemente ao que já foi confrontado por intelectuais pós-coloniais (CHAKRABARTY, 2000; SAID, 1990).

Mais especificamente, é nessa seção que iremos verificar até que ponto a crítica decolonial pode tensionar a história da universidade, seu surgimento, transformações e modelos. Para este fim, tentaremos ir além da narrativa única, que conta a história do surgimento das universidades na Europa por meio e tão somente de fenômenos intra-europeus (escolasticismo, o surgimento das corporações de ofício, a urbanização, o Renascimento, etc.).

A partir desta reflexão, verificaremos se movimentos culturais inseridos ainda na Primeira Modernidade, no mundo árabe, quando a Europa latino-germânica era tão somente uma periferia do mundo, possibilitaram o surgimento de universidades fora do que ficou conhecido como “Europa Ocidental” ou se, pelo menos, influíram na constituição das primeiras universidades europeias. (DUSSEL, 2016).

Posteriormente adentraremos, especificamente, na discussão histórico-social em torno da universidade, seu surgimento, transformações e modelos, iniciando pelas primeiras instituições na Idade Média, perpassando pela constituição da Universidade Moderna e suas transformações a partir dos séculos XIX e XX, chegando até o processo de constituição do modelo neoliberal de universidade, ressaltando as transformações do padrão de poder estabelecido pela colonialidade.

De fato, esta seção só ganha sentido se compreendermos que não podemos falar dos processos de decolonização da universidade, sem entender quais modelos de universidade foram propugnados pela Modernidade/Colonialidade. É a partir desses modelos que poderemos extrair as tensões e conflitos que estão em jogo.

Para este fim, discutiremos as especificidades históricas que transformaram a universidade, influenciando em suas concepções. Não abordaremos instituições específicas, mas modelos que inspiraram e tem inspirado a constituição da universidade em todo o mundo, alguns dos quais serviram e servem como parâmetros universalizáveis.

Na terceira seção, destacaremos o relativo ineditismo da abordagem, por meio de um levantamento da arte sobre o tema, isto é, a crítica da universidade, a partir da perspectiva teórica da decolonialidade.

Este levantamento será realizado por meio do levantamento de teses, dissertações e artigos encontrados em bancos de dados nacionais e internacionais como: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; CORE; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Tal levantamento, será acompanhado de sínteses sobre o material encontrado e sobre o que pensamos ser a constituição de um subcampo de conhecimento, dentro do âmbito dos estudos sobre universidades.

Importa ressaltar, ainda, que esses trabalhos serão organizados por eixos temáticos (Universidade e currículo; Projeto de Universidades Outras; Universidade e Movimentos Sociais; Universidade e Relações Étnico-Raciais; Universidade e questões epistemológicas/metodológicas; Universidade e gestão), uma vez que são ações de decolonização que problematizam múltiplas frentes, que vão de dimensões mais pontuais, focalizados, até questões mais estruturais da universidade.

Uma vez concretizado o levantamento do estado da arte, estaremos aptos para verificar o que o pensamento/práxis decolonial tem a oferecer enquanto crítica aos modelos eurocentrados de universidade.

Na quarta seção, iremos analisar, de maneira mais focalizada como a teoria decolonial pensa a universidade, suas contradições e tensões. É, portanto, a seção culminante da tese, pois tentará chegar ao alcance de nosso objetivo. Nesta altura, mobilizaremos o referencial teórico a fim de descrevermos as convergências, as divergências e considerações que o pensamento decolonial propõem sobre o que denominamos de “universidade fronteiriça”.

Ressaltamos que os teóricos da decolonialidade possuem variadas origens e formações, o que cria um cambiante panorama teórico, uma multiplicidade de olhares e posicionamentos. Mesmo diante dessa variabilidade, no entanto, podemos encontrar pontos em comum que associam tais pensadores a uma atitude decolonial e a um compartilhamento de categorias teóricas.

Aqui, longe de tentarmos esgotar a lista de remissão a “intelectuais decoloniais”¹⁵, o que, em certa medida, poderia ser arbitrário; intentaremos estabelecer um diálogo temático e conceitual entre todos aqueles que, em algum momento, refletiram sobre a universidade a partir do referencial teórico decolonial, o qual, academicamente, começou a ganhar terreno, a partir da década de 90 do século passado, principalmente a partir das análises fundacionais de Immanuel Wallerstein (1996, 2005a), Enrique Dussel (1973, 1974, 1993, 2017) e Aníbal Quijano (2014a).

Desta forma, ainda que tenhamos consistentes argumentos que insiram intelectuais do passado em uma espécie de “genealogia decolonial” — como Mariátegui, Paulo Freire, Orlando Fals-Borda, Frantz Fanon etc. —, não iremos destacar as suas eventuais contribuições críticas para pensar a universidade, o que ampliaria demasiadamente o nosso escopo.

Outrossim, reconhecemos que existem muitas pesquisas já realizadas que podem ser decoloniais de fundo, não obstante não mobilizem, necessariamente, as categorias utilizadas pelo pensamento decolonial. Passaremos, também, ao largo destas análises, uma vez que nos propomos abordar o referencial teórico decolonial que se constituiu a partir da década de 90, associado a intelectuais como Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Rita Segato, Zulma Palermo, Henrique Dussel, Arturo Escobar, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gomez, Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh, entre outros, os quais compartilham referencial e categorias teóricas comuns, constituindo uma “coletividade de argumentação”¹⁶ que compartilha

¹⁵ Ballestrin (2013) até tenta elaborar um quadro esquemático individualizando os membros da Rede M/C/D. Dada a expansão do pensamento decolonial, no entanto, principalmente na América Latina, optamos por dar ênfase menos aos indivíduos, e mais ao coletivo, ressaltando aquilo que há de comum entre eles, isto é, o compartilhamento de questões, problemas e categorias.

¹⁶ Preferimos, como Restrepo (2010), utilizar o termo “coletividade de argumentação” à “comunidade de argumentação” (ESCOBAR, 2003; SOUTO, 2008), a fim de nos desprendermos de qualquer noção homogeneizante ou romantizada em torno da palavra “comunidade”.

conceitos em comum, constrói um vocabulário compartilhado e define uma série de questões e agendas de investigação partilhadas.

Dentro desta lógica, o *corpus* textual que nos acercamos ignora fronteiras geográficas e disciplinares, uma vez que as categorias analíticas exploradas pela decolonialidade hoje são utilizadas nos mais variados âmbitos de investigação¹⁷.

Antes, porém, de adentrarmos nestas questões, será necessário iniciar-se a apresentação de algumas notas teórico-metodológicas, a fim de se explicitar quais caminhos teórico-metodológicos irão nortear esta investigação e quais serão construídos ao longo da tese. Esta delimitação é necessária porque, como vimos, a perspectiva teórica decolonial também invade e critica as posturas metodológicas eurocentradas, tidas por tradicionais. Nesse sentido, iremos verificar como uma tese teórica como a nossa pode ser realizada, metodologicamente, à luz da decolonialidade.

2 APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Conforme já alinhavado, trata-se de uma pesquisa qualitativa, situada no âmbito filosófico, histórico-conceitual, uma vez que necessitamos rever os modelos de universidade construídos em perspectiva eurocêntrica, a fim de preparar o solo no qual a crítica decolonial à universidade pôde se constituir, bem como desenvolver um debate categorial.

Ao mesmo tempo, é uma tese ancorada na realidade das práxis universitárias e da crítica decolonial em torno desta instituição, uma realidade já consolidada, como veremos. Partimos, assim, de um esforço em justificar a adequação das fontes, e em demonstrar que a tese se ampara em apreensões documentais, as quais, mediadas pela nossa perspectiva teórica, evocam, tanto quanto possível, a concreticidade do objeto.

É uma tese, aliás, que valorizando as práxis universitárias documentadas, ressalta uma em especial, como já informado, qual seja, a práxis (neo) zapatista em torno da Unitierra. Por isso, é um trabalho que exige um cuidado por parte do pesquisador, o de abordar o objeto de pesquisa com o rigor inerente ao pensamento teórico-filosófico, respeitando a práxis realizada sob o olhar dos próprios sujeitos que a conduz.

Para isto, faz-se necessário assentar-se os pressupostos epistemológicos da pesquisa que orientarão a compreensão da realidade objeto de análise e a forma de abordá-la e conhecê-la. Em outras palavras, é importante fixar-se como se conduzirá o tratamento do acervo

¹⁷ Conforme constataremos quando do levantamento do estado da arte, a crítica decolonial perpassa múltiplos domínios teóricos, geográficos e temáticos sendo praticamente impossível delimitar o seu alcance no âmbito acadêmico.

bibliográfico e documental consultado. Somente depois de estabelecidos esses pressupostos, poderemos abordar as características da pesquisa, os instrumentos de análise que serão utilizados e o próprio percurso metodológico da tese.

No que diz respeito às fontes de investigação, é uma tese conduzida por pesquisa bibliográfica, isto é, pela leitura e análise de textos, os quais não poderão ser lidos da mesma forma que se lê, por exemplo, textos jornalísticos ou literários. Por isso, faz-se necessário realizar uma leitura analítico-temática e interpretativa dos textos selecionados, aqui delimitados em unidades de seleção específicas, através de dois critérios fundamentais cumulados:

O primeiro são textos produzidos por autores vinculados à Rede Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade¹⁸, isto é, pertencentes à “coletividade de argumentação supracitada”; e o segundo critério são textos que tenham, na integralidade ou em algum capítulo ou seção, uma análise crítica da universidade, sob a perspectiva decolonial.

É importante reconhecer que a partir da constituição da Rede, já no final da década de 1990, algumas obras fundacionais do pensamento decolonial traziam considerações sobre a universidade, principalmente em seus escritos coletivos, o que nos leva a crer na centralidade do tema central.

Desse conjunto textual, destacamos os seguintes títulos:

Quadro 1 – Primeiros textos coletivos da Rede M/C/D

Autores/Organizadores	Título	Ano de Publicação
CASTRO-GÓMEZ, Santiago e MENDIETA, Eduardo	Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate	1998
CASTRO-GÓMEZ, Santiago; RIVERA, Oscar; BENAVIDES, Carmen Millán de	Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial	1999

¹⁸ De agora em diante denominada de Rede M/C/D ou apenas Rede. Encaramos este termo como o mais adequado para atribuir um sentido mais flexível, móvel e dinâmico a esta coletividade. “Grupo” nos remete a um conjunto coeso, estático de pessoas e ideias, quando, na verdade, o projeto de investigação em torno da decolonialidade é um conjunto heterogêneo de contribuições e esforços teóricos ainda em construção, não isento de contradições e conflitos internos. O termo “Rede” também é referenciado por Grosfoguel (2018), um dos membros fundadores e organizadores, desde o início, de muitos colóquios e conferências realizados em torno deste coletivo. Exploraremos essas contradições internas na última seção da tese.

Autores/Organizadores	Título	Ano de Publicação
CASTRO-GÓMEZ, Santiago	La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina	2000
LANDER, Edgardo	La colonialidad de saber: eurocentrismo y ciencias sociales	2000
GROSGOQUEL, Ramón; CERVANTES-RODRÍGUEZ, Ana Margarita	The Modern/Colonial/Capitalist World-System in the Twentieth Century	2001
WALSH, Catherine; SCHIWY, Freya; CASTRO-GÓMEZ, Santiago	Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder	2002
GROSGOQUEL, Ramón; SALDÍVAR, José David; MALDONADO-TORRES, Nelson	Unsettling Postcoloniality: Coloniality, Transmodernity and Border Thinking	2003
DUBE Saurabh; DUBE Ishita Banerjee; MIGNOLO, Walter D.	Modernidades coloniales: otros pasados, historias presentes	2004
GROSGOQUEL, Ramón; MALDONADO-TORRES, Nelson; SALDÍVAR, José David	Latin@s in the World-System: Decolonization Struggles in the 21st Century US Empire	2005
MIGNOLO, Walter D.; ESCOBAR, Arturo	Globalization and Decolonial Thinking	2005
GROSGOQUEL, Ramón	From Postcolonial Studies to Decolonial Studies	2006
GROSGOQUEL, Ramón; CASTRO-GÓMEZ, Santiago	El giro descolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global	2007
PARDO, Mónica Zuleta, CUBIDES, Humberto; ESCOBAR, Manuel Roberto	¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas	2007

Fonte: Autoria própria, a partir de Boidin (2009), Castro-Gomez, Grosfoguel (2007) e Ortega Reyna (2017)

Depois, com a Rede já consolidada academicamente, outros estudos surgiram, constituindo um verdadeiro subcampo do conhecimento que, nesta tese, denominamos de “práxis decolonial da universidade”¹⁹.

¹⁹ Ressaltamos que, quando da construção do “estado da arte”, pudemos constatar que este subcampo se constituiu em torno de eixos temáticos transdisciplinares, nos fornecendo material suficiente para vislumbrarmos como as contradições e proposições alinhavadas pela crítica decolonial da universidade tem se efetivado.

Tais escritos (coletivos e individuais) foram sendo publicados, abrangendo também autores que já não faziam parte da “primeira geração” de teóricos decoloniais, mas que se debruçaram de maneira mais direta sobre a questão universitária. Entre tais escritos citamos os seguintes:

Quadro 2 – Textos que articulam universidade e decolonialidade

Autores/Organizadores	Título	Ano de Publicação
PALERMO, Zulma	Políticas académicas y conflictos del saber: desafíos en la periferia	2001
PALERMO, Zulma	La Universidad Latinoamericana en la encrucijada Decolonial	2010
BOIDIN, Capucine; COHEN, James; GROFSGUÉL, Ramón	Introduction: From University to Pluriversity: A Decolonial Approach to the Present Crisis of Western Universities	2012
ALEGRE, Laura; CORNAVACA, Trinidad; FIGUEIRA, Patricia; NEME, Eleonora; PAGEAU, Christian; PALERMO, Zulma	De las "categorías explicativas" a las prácticas académicas. Reflexiones críticas	2013
PALERMO, Zulma	Des/decolonizar la universidad	2015
MBEMBE, Achille Joseph	Decolonizing the university: New directions	2016
GROFSGUÉL, Ramón; HERNÁNDEZ, Roberto; VELÁSQUEZ, ROSEN, Ernesto	Decolonizing the Westernized University: Interventions in Philosophy of Education from Within and Without	2016
K. BHAMBRA, Gurinder; GEBRIAL Dalia; NIŞANCIOĞLU, Kerem	Decolonising the University	2018
CUPPLES, J; GROFSGUÉL, R	Unsettling Eurocentrism in The Westernized University	2019
WALSH, Catherine	Universidades, seres, saberes y (geo)poder(es) en Ecuador y América del Sur	2020

Fonte: Autoria própria.

Ademais, existem outras obras que, embora não abordem diretamente o tema “universidade”, contribuem para o entendimento do pensamento decolonial em torno deste tema, pois tangenciam o assunto de alguma forma (WALSH, 2003a, 2005; 2009, 2017; CASTRO-GÓMEZ, 2005a; MIGNOLO, 2005, 2011, 2015b; BIAGINI, ROIG, 2007; RESTREPO, ROJAS, 2010; ISASI-DIAZ, 2011; TLOSTANOVA, MIGNOLO, 2012; LOZANO et. al., 2012; MACAS, 2014; DUCASSE, 2015; ESCOBAR, 2016; OCAÑA, LÓPEZ, CONEDO, 2018; ROMERO-LOSACCO, 2018; WALSH, MIGNOLO, 2018).

Como explicitado antes, para a abordagem de tais textos adotaremos a leitura analítico-temática (SEVERINO, 2009), que objetiva apreender as ideias motrizes dos autores, a integralidade de seus raciocínios, a mensagem que pretendem comunicar, aos quais deve se somar o ato interpretativo, em que dialogamos com as ideias expressas e refletimos sobre o conteúdo de seus textos a partir de referências externas ao texto.

Nesta etapa, faz-se necessário contextualizar a produção textual, bem como demarcar suas ideias gerais para, depois, especificar os argumentos e críticas em torno da universidade.

Conforme caminho descrito por Severino (2009), iniciaremos com uma “leitura panorâmica” em que identificamos conteúdo, método, contexto e pontos que porventura necessitem de maiores esclarecimentos de maneira que nos propicie a esquematização das ideias colocadas em jogo.

A seguir, iniciamos uma releitura, desta vez temática, na qual buscamos “ouvir” propriamente o que nos diz os/as autores/as consultados em termos de tema, ideias (primárias e secundárias), problema, demonstração e conclusões. Por fim, adentraremos a etapa da interpretação e problematização²⁰ em que interpelamos os/as autores/as a partir de referências externas ao texto, estabelecendo um diálogo crítico com as ideias apresentadas, sempre norteado pelo problema posto e pelos objetivos da pesquisa.

A partir da leitura analítico-temática se segue a síntese, mas não a síntese que simplifica a complexidade das ideias explicitadas, mas a que sistematiza as características gerais identificadas, buscando-se uma visão global do discurso elaborado. Seguindo Lakatos e Marconi (2008), esta etapa poderia ser denominada de “síntese racional”, na qual abordariamos as ideias, conceitos e categorias utilizadas pelos teóricos do pensamento decolonial ao

²⁰ Embora Severino (2009) aborde de forma sequencial, compreendemos que esses “momentos” de leitura de textos acadêmicos, normalmente, são justapostos e, desde o início, já incidimos com uma intencionalidade e com um viés interpretativo. O seu método, no entanto, ganha relevância ao tornar a leitura menos intuitiva e o leitor-pesquisador mais consciente de seus processos de pesquisa.

analisarem a universidade. É esta síntese que apresentaremos na tese, alinhando as leituras realizadas de maneira a responder à questão-problema.

Esclarecemos estes pontos porque a leitura filosófica, diferentemente da ciência moderna de premissas cartesianas, se preocupa com sistematicidade, com a generalidade conceitual e com a coerência lógica e não com a objetividade, a exigência de observação, replicação e verificabilidade de suas conclusões.

Porém, como já citado, a nossa leitura filosófica será conduzida em consideração à perspectiva decolonial e isso traz implicações epistemológicas e metodológicas em nossa maneira de ler o *corpus* textual que merecem ser ressaltadas.

A perspectiva decolonial, por exemplo, critica a ontologia moderna eurocêntrica, fundamentada no *ego cogito* cartesiano, no solipsismo fundado na filosofia da consciência (HESSEN, 1999). Quando Descartes (1996, p. 7) escreveu o “Discurso do Método”, objetivava buscar, segundo as suas próprias palavras, não “ensinar aqui o método que cada um deve seguir para bem conduzir a sua razão, mas somente mostrar de que modo procurei conduzir a minha”.

Embora tenha apresentado uma intenção modesta, a sua obra tornou-se um marco apologético do racionalismo moderno e, intencionalmente ou não, o autor trouxe à luz a imprescindibilidade da metodologia de investigação, isto é, das regras que regulam o percurso do pensamento na busca do conhecimento, na inquirição da verdade, contribuindo para a constituição da Ciência Moderna.

Uma das principais críticas preconizadas pela epistemologia decolonial se volta, justamente, contra o método cartesiano. Dussel (2008), por exemplo, em suas “meditações anti-cartesianas” afirma que Descartes não inaugura, filosoficamente, a Modernidade, mas que sua filosofia pertence a um segundo momento desta época, quando o paradigma solipsista do *ego cogito* cartesiano se desenvolve como a contraface do *ego conquiro* do sujeito colonizador, dando-lhe substrato, legitimidade e racionalidade filosófica para exercer um olhar desumanizador ao Outro.

Epistemologicamente, Castro-Gómez (2005) critica a pretensão cartesiana de — como sujeito cognoscente que busca abstrair todas as qualidades da matéria (*res extensa*), incluindo-se o corpo, colocando sob suspeição todos os seus pensamentos e ordinárias concepções — situar-se além de qualquer perspectiva particular, sem pressupostos ou opiniões (o que denomina de *hybris* do ponto zero), ou seja, enquanto um sujeito que parte de um lugar neutro de observação, incontaminado pelas contingências relativas do tempo e do espaço.

Em confronto com esta concepção, o pensamento decolonial opera, como já citado, com o conceito de Epistemologia de Fronteiras (MIGNOLO, 2003), assumindo as implicações epistemológicas e metodológicas que disso repercute.

Diferentemente da epistemologia moderna, cartesiana, que estabelece múltiplas separações e rupturas ontológicas e epistemológicas — como entre sujeito solipsista e objeto, a consciência e a realidade, a teoria e a prática, a razão e empiria (HESSEN, 1999; LANDER, 2005) —, a Epistemologia de Fronteiras pensa o sujeito a partir de uma perspectiva totalizante, na qual coexistem o conhecer, o sentir e o fazer dentro de uma situacionalidade histórica conflituosa, ambígua, de resistência. O sujeito fronteiriço compreende, assim, um sujeito que, através de suas experiências, pode desenvolver novas perspectivas da realidade em virtude da diferença colonial que lhe constitui.

O sujeito “fronteiriço” é aquele cuja subjetividade foi forjada dentro dessa ambiguidade separação/contato, própria da Modernidade/Colonialidade, com uma “dupla consciência”, conceito criado por Du Bois e retomado por Mignolo (2003) para exprimir que a consciência deste sujeito se forma e se define por meio da subalternidade colonial, na qual olha para si com os olhos do “outro” — os olhos da metrópole colonial — mesmo fazendo parte da “exterioridade” da fronteira.

A fronteira, portanto, é o *locus* da assimetria de poder, da subalternidade e da diferença colonial, no qual emerge o atrito, o hibridismo, a reinscrição de identidades e a invenção, pois é onde se forjam estratégias de sobrevivência, os conflitos e as mestiçagens que tensionam e evidenciam a geopolítica do conhecimento como um processo inconcluso e permanente. Neste processo, a fronteira é sempre um lugar de passagem, não de permanência.

A Epistemologia de Fronteiras é, assim, uma opção decolonial (MIGNOLO 2008; MALDONADO-TORRES, 2008) por parte de quem vivencia a fratura da colonialidade.

Reafirmamos, novamente, que não se trata da busca uma espécie de genealogia de saberes antimodernos, uma cruzada em torno da restauração de saberes essencialistas (conhecimentos autenticamente indígenas, ribeirinhos, quilombolas etc.) em contraposição a saberes eurocentrados²¹.

A própria prática que evocamos na presente pesquisa — a experiência da Unitierra —, como veremos, deriva de uma diversidade de concepções, do pensamento de Ivan Illich (um intelectual austríaco), ao marxismo, passando por epistemes indígenas.

²¹ É comum, aliás, críticos europeus e estadunidenses atribuírem aos teóricos decoloniais a pecha de “essencialistas”. Encontramos a primeira crítica nesse sentido em Amselle (2008), em sua obra “*L'Occident décroché*”.

Assim, das limitações da perspectiva do colonizador de um lado, não se depreende o encontro com uma suposta via genuína, um discurso “essencialista”, “puro”, “igualitário”, por parte do colonizado. Em suma, a Epistemologia de Fronteira não rejeita a Modernidade e suas heranças. Por outro lado, não se limita a aceitá-la acriticamente como um espólio intocável, que não possa ser ressignificado e contestado em práticas contextuais, como ocorre na experiência da Unitierra.

Assim que “a fronteira não é um espaço criado para absurdos dilemas excludentes entre ‘isto’ ou ‘aquilo’, senão, mais bem, é um afastamento de modelos de pensamento binário e propende-se a malhas, redes, rearticulações, heterarquias”. (BORSANI, 2012, p. 37).

Esta epistemologia, que emerge no espaço intersticial entre a tradição e a modernidade, busca outros saberes, outros pensamentos, ancorados contextualmente em histórias locais, em corpos concretos de sujeitos de fronteira (Ex: Guaman Poma de Ayala, Frantz Fanon, Ottobah Cugoano, Glória Anzaldúa etc.), em cosmovisões e coletivos subalternizados (Movimento dos Sem-Terra, Quilombolas, Ribeirinhos, Zapatismo etc.), consubstancializados em corpo-políticas geopoliticamente situadas.

Este debate tem fecundado a discussão em torno da operacionalização metodológica — notadamente no âmbito das Ciências Humanas e Sociais — do pensamento decolonial, isto é, de práticas de pesquisa cuja abordagem da realidade tenha por fundamento os seus pressupostos teóricos (CASTILLO, 2017; HLABANGANE, 2018; MARTINS, BENZAQUEN, 2017; OCAÑA, LÓPEZ, 2019a, 2019b).

O Grupo de Estudios sobre Colonialidad por exemplo, situa a discussão:

Reconhecendo que esta [a falta de estratégias metodológicas dentro dos estudos decoloniais] é uma dimensão fundamental, tem surgido internamente a pergunta pela possibilidade dos estudos decoloniais sem uma transformação radical da metodologia das ciências sociais. Dado que as ciências humanísticas modernas têm sido configuradas sob a colonialidade do saber e o método científico tem significado um distanciamento do “objeto de estudo”, cabe perguntar-se como é possível desprender-se da “hybris do ponto zero” para criar umas ciências sociais outras? Uma potencial resposta seria uma produção em diálogo com os sujeitos de cambio social e com os subalternizados. Ficam algumas perguntas abertas: São possíveis umas metodologias pluritópicas? Como seriam em sua práxis?. (GESCO, 2014, p 15).

Borsani (2012, 2014), ao se deparar com a Epistemologia de Fronteiras — que também denomina de “Sul Epistêmico” — e os seus desafios, questiona se é possível decolonizar a metodologia, bem como se uma investigação, cuja linha epistêmico-política seja a perspectiva decolonial, pode ser compatível com metodologias “canônicas” de investigação.

A autora inicia, provocativamente, com um comentário sobre a própria necessidade de se explicitar uma metodologia — a partir de critérios pré-definidos — para as nossas

investigações, como forma de dar legitimidade e satisfazer exigências protocolares das instituições universitárias.

Apresenta, assim, a sua inquietação frente ao que denomina de “dimensão colonial da metodologia” (BORSANI, 2014, p. 152), como uma ficção que nos exige um “cinismo epistêmico” e que sustenta a obsessão da epistemologia moderna pela objetividade e pela neutralidade, como valores inevitáveis para uma produção legítima de conhecimento.

Primeiramente, pensamos que é importante pontuar que não há uma metodologia consolidada dentro da perspectiva decolonial. Ao contrário, como vimos, o próprio quefazer metodológico tem sido problematizado a luz dessa perspectiva, sob a seguinte questão: a metodologia não deve ser problematizada pela razão decolonial? (MOTA NETO, LIMA, 2020).

Alguns teóricos, refletindo sobre as suas práticas de pesquisa, tem preconizado que a perspectiva decolonial não comporta um único viés metodológico, monolítico, rígido e estanque, sendo a sua principal característica, o estar em fazer-se permanentemente, um “pensar caminhando” em contínua construção e autocrítica junto aos sujeitos de pesquisa que também pensam e interpelam.

Enquanto, na perspectiva cartesiana, a metodologia deve ser explicitada antes do percurso da pesquisa, nos estudos decoloniais é somente após a investigação ter sido concluída, que as metodologias decoloniais podem ser capazes de evidenciar as inconsistências, as contradições, as rupturas e continuidades que emergem a partir do próprio percurso investigativo. (BORSANI, 2014; GARBE, 2012; HABER, 2011).

Aliás, há muito reconhece-se o poder relativo da metodologia, isto é, já não a apresentamos como o caminho da razão em busca da verdade, mas como a estratégia para potencializar o poder explicativo das teorias. Assim, como pesquisadores, nos tornamos intérpretes da realidade pesquisada, segundo os instrumentos conferidos por nossas próprias escolhas teórico-metodológicas (LUNA, 2002).

Dentro do que nos propomos, por exemplo, vale questionar como esta discussão metodológica pode contribuir para a construção desta tese, isto é, se é possível operacionalizar uma metodologia de leitura analítico-temática (SEVERINO, 2009) que aborde os conceitos a partir de uma “leitura decolonial”.

Mais uma vez, devemos partir das categorias nucleares do pensamento decolonial.

Dentro do que compreendemos até o momento, a crítica decolonial é orientada pela categoria chave da colonialidade, a qual, segundo Quijano e Ennis (2000), é operada, conceitualmente, em três níveis interdependentes: a colonialidade do poder, do ser e do saber.

A colonialidade diz respeito a um processo de classificação social, a uma hierarquia social — construída socialmente — em torno da ideia de raça, enquanto categoria mental e fenotípica — abalizada pelo discurso científico, em alguns momentos —, cuja origem foi a dominação perpetrada durante o colonialismo moderno, iniciada no século XV, mas que ultrapassou o próprio fenômeno político-econômico da colonização (QUIJANO, 2014c).

A produção de identidades raciais veio articulada, durante o processo colonial, com a divisão social do trabalho e com a produção de conhecimento sobre o mundo. De certa maneira, portanto, à cada identidade racial forjada (o negro, o índio, o *criollo* etc.) fora atribuído uma relação de trabalho (escrava, artesanal, dentro da estrutura da administração colonial etc.), uma capacidade (ou incapacidade) para conhecer o mundo e uma forma de vivenciar o próprio corpo, tendo como eixo paradigmático a construção da ideia de Europa Ocidental e de América pela Modernidade eurocêntrica.

Uma Modernidade eurocêntrica porque forjada tendo a Europa como eixo irradiador e criador de um “Novo Mundo” como um lugar em que os modos de vida dos povos colonizados se contrapunham aos valores civilizatórios europeus, estabelecendo novas dicotomias (razão versus barbárie; progresso versus atraso; etc.), criando novas identidades. Nesse sentido, a própria “fundação” da América foi um ato constitutivo do moderno sistema mundial capitalista (QUIJANO, WALLERSTEIN, 1992).

Nessa rede de múltiplos regimes de poder, hierarquização e opressão (CASTRO-GÓMEZ, GROSGOUEL, 2007), a colonialidade perpassa a cultura, a economia, a política, além do simbólico, do epistêmico e do ontológico e, ao mesmo tempo, gera o seu oposto: a decolonialidade, isto é, um projeto que busca subverter os padrões de poder herdados da modernidade.

A colonialidade do poder seria aquela que atravessa as instituições, os processos políticos e econômicos; a colonialidade do saber constitui a dimensão epistêmica, filosófica e científica, relacionada à produção do conhecimento, à legitimidade e à hierarquia entre os saberes; e a colonialidade do ser refere-se à constituição de subjetividades (sexualidade, gênero, raças etc.) e como elas se articulam com as relações de poder instituídas nas sociedades que sofreram o trauma da colonização.

Tais níveis são encadeados e podem conduzir a nossa leitura da crítica decolonial da universidade em graus de análise, uma vez que para cada dimensão, exurgem marcadores metodológicos que podem orientar o pesquisador.

Na abordagem eurocêntrica da crítica social os marcadores são definidos como categorias mais ou menos fixas e objetivadas como as de classe, de desigualdade

social, de racionalidade cognitiva, de divisão disciplinar, de poder superior, de renda, de estratificação social entre outros. Na abordagem decolonial tais categorias continuam válidas, mas devem ser mediadas pelos contextos de organização da tensão entre colonialidade e decolonialidade e pelas subjetivações sociais e culturais. Assim categorias como as de raça, de patriarcalismo, de meio ambiente, de sexualidade, de consumo são ressignificadas permanentemente de acordo com as exigências da crítica teórica, por um lado, e das particularidades dos casos estudados, por outro. [...] Na crítica decolonial os marcadores não são categorias essenciais hierarquizadas. Logo, é possível entender que elas referem processos cognitivos, estéticos, morais, políticos e econômicos diversos que merecem ser analisados de forma interativa de acordo com as exigências do objeto da pesquisa. Enfim, há uma infinidade de possibilidade de indicadores ou marcadores ou categorias que podem ser acionados dependendo do contexto da pesquisa. (MARTINS, BENZAQUEN, 2017, p. 25).

Os marcadores metodológicos representam leituras reversas de categorias já consolidadas dentro de uma visão eurocentrada. Assim que, por exemplo, a categoria “Saber”, dentro de uma posição de colonialidade, pode nos remeter a categorias eurocêntricas como “objetividade”, “neutralidade do saber”, “conhecimento científico” e, dentro de uma posição de decolonialidade, pode nos remeter a categorias opostas como “pluriversalismo”, “saberes contextualizados”, “eurocentrismo”, “desobediência epistêmica” (MARTINS, BENZAQUEN, 2017).

Na presente análise, por exemplo, reposicionamos um marcador metodológico fundamental em nossas leituras: a categoria “universidade”. A partir de uma visão forjada na colonialidade, tal marcador nos remeteria a processos histórico-sociais tidos por “convencionais”, ancorado nos espaços geopolíticos de conhecimento encarados como legítimos no Norte Global (Europa e Estados Unidos), com uma história (origem europeia autocentrada da universidade) e transformações (modelos de universidade) forjados a partir do olhar eurocêntrico.

A perspectiva metodológica decolonial, no entanto, intenta subverter essa abordagem, ressignificando o termo “universidade” por meio de outra chave de leitura, baseada nas diversas concepções de universidade propostas por movimentos sociais, não poucas vezes à revelia da chancela e da regulamentação estatal (auto identificação institucional). Estes novos sentidos são estrategicamente assumidos na presente tese, reconhecendo-se a necessidade (e a presente impossibilidade de isto ser realizado aqui) de uma nova gramática, de novos conceitos, para nomear estas experiências que se pretendem decoloniais.

Nesta chave de leitura, intentaremos abordar cada conceito ou categoria que venha a emergir ao longo da pesquisa (conhecimento, formação, universalidade, etc). Assim, não estaremos trazendo as preocupações pontuais e fatuais de cada texto, mas o que eles podem nos trazer de contribuição para o estudo, seja da universidade, seja de sua crítica decolonial, perseguindo os seus contextos, as suas historicidades e valores preconizados.

O próprio Severino (SEVERINO, TAVARES, 2020, p. 112) reconhece que a universidade “precisa assumir a responsabilidade e executar uma tarefa compromissada com a decolonização, o que implica a inclusão da diversidade cultural e epistemológica na educação superior, cumprindo, assim, o seu papel de consciência crítica da sociedade”. A leitura analítico-temática pode acompanhar este movimento.

Da mesma forma, o marcador “universidade” também é atravessado pelos regimes de colonialidade do poder, ser e saber, os quais poderão nos auxiliar a fazer perguntas aos textos, e a compreender a crítica decolonial da universidade.

Na práxis Unitierra evocada ao final da tese, por exemplo, passa a ser fundamental as concepções de educação, universidade, conhecimento, entre outras categorias, para os sujeitos que constroem esta experiência a partir da influência do movimento zapatista que a constitui.

Tais concepções serão detalhadas ao longo da análise documental, mas, desde já, podemos compreender tais materiais enquanto manifestações da fase da “palavra” do zapatismo, uma “palavra aberta, não definitiva, auto diversa, disposta a pensar-se sempre a partir do que ainda não pensou e de ser o que ainda não é” (KOHAN, 2016, p. 12). Pensar ao contrário disso seria fetichizar o movimento, romantiza-lo, tentando “explicá-lo”, restringi-lo em nossas categorias ocidentalizadas.

Somos conscientes de que um discurso sobre si próprio é um discurso interessado que nem sempre ressalta as próprias contradições de quem enuncia. Porém, dentro de nossos objetivos, identificamos reflexões interessantes a partir do material consultado, uma vez que nos interessa, principalmente, as práticas e apropriações teóricas que Unitierra faz a partir da fronteira colonial que habita.

Em um primeiro contato, acessamos os sítios eletrônicos da instituição para compreender os discursos construídos pela comunidade em torno de seu próprio projeto. Nesses portais é possível identificar relatos institucionais sobre a história, as ideias fundantes, a estrutura física, bem como sobre a inserção de Unitierra em uma rede de atores e coletividades que atuam de maneira anti-sistêmica.

Identificamos, também, algumas publicações coletivas²² que versam sobre os mais variados assuntos de interesse da comunidade e que nos possibilita acesso aos referências teóricas e problemáticas enfrentadas pela Unitierra nos últimos anos.

²² Tratam-se das seguintes obras disponíveis na internet, gratuitamente: “*Tejiendo Voces*”; “*El Istmo que queremos*”; “*Repensar la Pandemia*”; “*Mirar con nuestros ojos*”; “*Otros Horizontes Políticos (2017, 2018, 2019, 2020)*”.

Por meio de um sítio eletrônico antigo — e que ainda estava ativo — tivemos acesso aos Recopilatórios²³, compilações dos principais debates que emergiram dos seminários realizados por Unitierra ao longo dos anos, contendo manifestos, entrevistas e análises de intelectuais acadêmicos e não acadêmicos que frequentaram a instituição.

Na análise desse material, fomos conduzidos pelo problema alinhavado, sem perder de vista o objetivo principal de nossa investigação. Assim, focamos em uma categoria principal como norteadora de nossa abordagem: formação.

Pensamos que toda universidade, mesmo as universidades fronteiriças, possui uma ou várias concepções de formação, ainda que particulares, não universalizáveis, forjada em suas próprias dinâmicas histórico-sociais. Na próxima seção, por exemplo, veremos como cada modelo eurocêntrico de universidade se caracterizou pelo cultivo de certos valores epocais, fosse o proselitismo cristão da universidade medieval, o cientificismo do modelo humboldtiano, o elitismo da universidade liberal inglesa ou outro.

Nossa abordagem, portanto, busca identificar como a Unitierra propõe com sua práxis, tensionar e subverter esses modelos eurocêntricos a partir de sua proposta formativa. Por isso, faz-se tão necessário consultar os discursos próprios da instituição. Como dito, pensamos neles como uma forma de conhecimento disponibilizado pela própria comunidade, um conhecimento subalternizado que surge das lutas sociais que trava, e que legitima e sustenta a sua práxis.

Esses conhecimentos são “traduzidos” em discursos públicos e, assim como são produtos da práxis, também são produtores da luta social em que se inserem, estabelecendo o compromisso ético-político da Unitierra, sua ação-reflexão em torno de seus movimentos sua forma de lidar com o conhecimento, com a educação, sua concepção de sujeito, de natureza etc.

Essa dimensão cognitiva da resistência proporcionada por Unitierra — e por qualquer outra instituição que se coloque neste papel — não tem uma função necessariamente pontual, mas pode representar um processo de aprendizagem compartilhável em outros espaços, lutas e projetos de resistências. Aliás, como já afirmamos, quando do levantamento do estado do conhecimento, há uma rede expandida de práxis decoloniais da universidade, tão vasta quanto a própria rede tecida pela Unitierra.

Encaramos, assim, Unitierra como sujeito cognitivo, que produz um conhecimento parcial, comprometido, tributário de uma atitude decolonial e empenhado em concretizar as suas próprias utopias.

²³ Os “Recopilatorios”, atualmente, podem ser acessados em: <https://issuu.com/unitierraoax>, e foram publicados entre 2018 e 2021.

Aliando esses dois elementos: a análise de textos que evocam a crítica e as práticas decoloniais da universidade junto aos documentos que nos trazem uma visão panorâmica da experiência comunitária Unitierra, pretendemos dar conta de nossos objetivos.

Agora, no entanto, abordaremos os modelos de universidade que se constituíram em perspectiva eurocêntrica. É diante de tais modelos que o pensamento decolonial se insurgirá, motivo pelo qual torna-se essencial conhecê-los.

3 MODELOS UNIVERSITÁRIOS EM PERSPECTIVA EUROCÊNTRICA

A história enquanto “invenção” narrativa não surgiu com o pensamento decolonial ou pós-colonial. Na verdade, diz respeito às mudanças de paradigmas no saber histórico, surgidas durante o século passado, que passaram a questionar as concepções de trabalho do historiador, isto é, a sua forma de relacionamento com o passado, com as fontes, com a memória e com a própria noção de verdade e cientificidade histórica.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a teoria da História apresenta um acúmulo de rupturas que alimentam a crítica historiográfica decolonial.

Se no século XIX, era comum ao historiador explicar o passado através de “totalidades”, fosse a História do Estado, da Nação, da Civilização ou mesmo a “História Universal” ou da “Humanidade”, o século XX trouxe novas formas de se conceber a História (BENTIVOGLIO, LOPES, 2013).

A Escola dos *Annales*, por exemplo, alargou o horizonte historiográfico predominante para além da história política tradicional, incorporando não somente análises econômicas, mas socioculturais, geográficas, sobre as “mentalidades” ou as “ideias”, questionando temporalidades estanques e redefinindo as noções de memória e de documento histórico (BURKE, 1991).

É na esteira dessa expansão do universo dos historiadores, proporcionada pelo movimento dos *Annales* (na qual toda a atividade humana tem uma história), que emerge a chamada “história vista de baixo”, isto é, uma história sob um viés perspectivista. Burke (1992, p. 15) ressalta a perda de uma “Voz da História” em favor da “heteroglossia”, na qual vozes diversas e até opostas são apresentadas no palco, antes reduzido, da história.

Poderíamos evocar, ainda, a própria crítica ao historicismo de Benjamin (1987) e a sua valorização do detalhe, dos restos e resquícios históricos oriundos de uma história “a contrapelo”, isto é, não a dos vencedores, — que deixa sob ruínas qualquer apelo à alteridade e à resistência, — mas dos que foram sufocados, silenciados ao longo do tempo.

Esta “história vista de baixo” se apresenta por meio da valorização das visões de mundo, opiniões, ideias e concepções de “pessoas comuns” a respeito de seu próprio passado (trabalhadores, mulheres, escravizados, movimentos sociais, ribeirinhos etc.), conforme constatamos na prática de autores vinculados à perspectiva dos Estudos Culturais britânicos (THOMPSON, 2004).

De todas as rupturas e críticas teóricas à produção de conhecimento histórico, no entanto, acreditamos que a mais importante para os estudos pós-coloniais, com impacto direto no pensamento decolonial, é a crítica de matiz foucaultiana, mais precisamente porque Foucault foi um filósofo que pensou filosoficamente praticando investigações históricas.

E apesar de suas escolhas recaírem nos sujeitos “de baixo” — a loucura e o louco; a clínica e o doente; a prisão e o delinquente etc. —, a sua preocupação era menos a apreensão do passado histórico e mais a compreensão do presente em sua historicidade, através da articulação entre a dimensão discursiva e a constituição histórica de regimes de verdade e de saber-poder.

A preocupação foucaultiana com relação aos saberes considerados verdadeiros, o vínculo entre verdade e poder, bem como o seu olhar histórico, impactaram a teoria da história no século XX ao ponto de a História começar a ser encarada em uma nova dimensão: a narrativa, a da invenção (JÚNIOR, 2007).

Desta maneira, alguns historiadores se afastaram de categorias trans-históricas, de abordagens estruturais e metafísicas, da busca por essencialismos, continuidade, permanência, progresso, desenvolvimento, entre outras, e deram ênfase à história como discurso (interessado, parcial, inserido em regimes de poder) que produz sentidos, fabricando sujeitos e coletividades que registram, arquivam, produzem documentos históricos e narram a história a partir de um ponto observacional.

Exemplo fundamental desta perspectiva é a obra “Orientalismo”, de Said (1990), para muitos, a obra fundante dos estudos pós-coloniais, em que o autor analisa o “Oriente” não enquanto um espaço físico, um artefato ou acontecimento histórico dado na realidade, mas como um objeto construído, discursivamente, por parte de um “Ocidente” constituído por contraposição e que “inventa” o seu “Outro”, o “Oriente”, de forma a dominá-lo.

Quem tem o poder de narrar, de realizar recortes, estabelecer a trama, interpretar documentos, forjar arquivos e, até mesmo, produzir esquecimentos, funda passados, presentes e futuros. Isto ocorre porque a articulação histórica do passado é imbrincada com a posição ético-política e hermenêutica, daquele que escreve a história “a partir de” e para o seu presente.

Trouillot (2017) reflete sobre o papel do poder na escritura da história, na sua capacidade de produzir “não-acontecimentos” no intermédio entre fato e narração, perpetuando silêncios no relato do passado. Temos que nos considerar partes do processo histórico — atores e narradores — de maneira que possamos revolver a poeira do tempo, trazendo as vozes silenciadas sob as ruínas dos “não-acontecimentos”. Um provérbio africano resume esta perspectiva em uma frase: “Até que os leões tenham os seus próprios historiadores, as histórias de caçada continuarão glorificando o caçador”.

Podemos dizer que a decolonialidade se apropria da mesma possibilidade de escritura de “história outras”. De fato, a crítica decolonial tem tido implicações na teoria historiográfica como uma perspectiva que critica tanto a universalização de espaços provinciais, quanto de temporalidades localizadas. Assim, uma das principais contribuições da decolonialidade para a crítica histórica reside, a meu ver, fundamentalmente, na crítica à “história única” (ADICHIE, 2019).

É que a história recebe uma marca: a do poder de quem narra a história, determina as condições em que ela será narrada, quando será narrada, em que quantidade, frequência e forma, estabelecendo presenças e ausências com ares de definitividade.

A decolonialidade lança-se neste terreno de disputas — das memórias, das fontes historiográficas, das construções narrativas — a fim de trazer à lume aquilo que foi silenciado, borrado e esquecido pela história considerada “oficial” ou “universal”. Essa perspectiva pode ser vista nos trabalhos de teóricos que, hoje, se situam na Rede M/C/D

Dussel (1977, 2013) realiza suas pesquisas históricas sob este olhar, desde, pelo menos, a década de 70, propugnando uma narração histórica da política e da filosofia, a partir de uma crítica ao eurocentrismo, ao ocidentalismo, ao helenocentrismo, ao colonialismo, à periodização organizada segundo critérios eurocêtricos (História Antiga, Medieval e Moderna) e à exclusão da “América Latina” do processo histórico de consolidação da Modernidade.

Outrossim, Mignolo (2003), a partir do conceito de “histórias locais”, preconiza a leitura das experiências de cada coletividade sob a premissa de que não é possível criar um relato uniforme e universal, uma vez que as histórias locais são múltiplas e diversas e devem ser pensadas a partir de suas próprias localidades (Pluritopia). Reafirma assim a impossibilidade de se estabelecer uma história única, a cuja ordem e periodização pertencem todos os povos, seja como “protagonistas”, seja como “coadjuvantes”.

Uma experiência que evidencia esta abordagem decolonizadora da história é a do “*Taller de Historia Oral Andina*” (THOA), fundado em 1983 e coordenado pela teórica aimara-

boliviana, Silvia Rivera Cusicanqui — que tece críticas a muitos autores do pensamento decolonial —, cujo objetivo é compartilhar as histórias indígenas a partir do próprio olhar indígena, suas memórias e saberes ancestrais, em contraposição à narrativa histórica tida por oficial no país.

A crítica decolonial, portanto, contrapõem-se ao que Mendieta (2013) denominou de temporalidade e espacialidade universal, propugnadas pela Modernidade/Colonialidade europeia. Tais dispositivos estabelecem quem controla o tempo — quem o mede e controla, quem temporaliza e é temporalizado, quem cria os critérios de periodização — e o espaço, criando uma história teleológica, eurocêntrica, linear, evolutiva, cujo progresso civilizatório culmina na sociedade europeia.

Nesta seção iremos verificar até que ponto a crítica decolonial pode iluminar camadas encobertas da historiografia em torno da universidade, seu surgimento, transformações e modelos.

Destacamos, porém, que não propomos uma “reescrita” da história da universidade, até por nossa contraposição às histórias únicas e universais. Tampouco temos as condições para investir nas múltiplas histórias locais de instituições universitárias, mesmo sob um olhar decolonial. Acreditamos que isso requereria um projeto de pesquisa de grande envergadura, realizado coletivamente, para além de uma pesquisa bibliográfica, cujas limitações são evidentes e já foram ressaltadas.

Buscamos, portanto, apenas revolver a “história única” da universidade, de modo a apontar dissensos onde parecem predominar consensos, principalmente na literatura europeia acerca da historiografia universitária, a qual atrela a narrativa de seu surgimento na Europa, a fenômenos intra-europeus muitas vezes isolados de outros contextos sociais e históricos.

Pensamos que, por exemplo, os movimentos culturais inseridos ainda na Primeira Modernidade, no mundo árabe, quando a Europa latino-germânica ainda era uma periferia, também contribuíram para o surgimento de universidades fora do que ficou conhecido como “Europa Ocidental” ou, pelo menos, influenciaram na constituição das primeiras universidades europeias. (DUSSEL, 2016).

Posteriormente, iremos focar nos processos históricos que forjaram “modelos” de universidade ao longo dos séculos (medieval, humboldtiana, napoleônica, reformista etc.), ressaltando, desde já, que se tratam de modelos consagrados na historiografia eurocêntrica²⁴, e

²⁴ Excetuando-se, talvez, o modelo reformista, que se articula na América Latina e é menos conhecido nos manuais de história da universidade escritos na Europa. Mesmo assim, foi um modelo inspirado por movimentos de origem europeia (liberalismo, socialismo etc.)

que são confrontados pela perspectiva decolonial. Aliás, é essa contraposição a razão de ser dessa seção: não temos como falar sobre os movimentos de decolonização da universidade, suas contradições e tensões, sem antes apresentar os modelos em perspectiva eurocêntrica.

Para isso, iremos seguir uma narrativa convencional, tendo por base as inúmeras tipologias de universidade que já foram alinhavadas²⁵ a fim de explicitarmos como o pensamento decolonial se contrapõem a estes modelos já constituídos. Por isso, antes de abordarmos, propriamente a natureza decolonial da “universidade fronteiriça” iremos discorrer sobre estas concepções de universidade, de maneira geral.

3.1 As Origens Medievais Da Universidade.

Como já afirmado, há uma larga tradição teórica no campo dos estudos sobre a universidade que, unanimemente, preconiza a sua origem europeia (CHARLE, VERGER, 2012; GILLI, VERGER, LE BLÉVEC, 2007; MAKDISI, 1981; MOORE, 2018; NURIA, BERGAN, 2006; RUBIÃO, 2013; RÜEGG, 2003; VERGER, WEIJERS, 2013, entre outros).

Borrero Cabal (1993) reforça a chave eurocêntrica da história da universidade, remontando o início de sua historiografia a Middendorp (1567), na Holanda, com a obra *Academiaram Celebrium Universi Terrarum Orbis* (Todas as universidades, celebrações acadêmicas mundiais); passando por Jean Launoy (1672), na França, com a *Histoire de plus Célèbre Écoles* (História das mais célebres escolas); e Paulsen (1885) na Alemanha, com sua obra *Geschichte weise Lehre an deutschen Hochschulen* (História do ensino em universidades alemãs). Segundo o autor, estes escritos inauguram os estudos sistemáticos sobre a história das universidades.

De fato, é sintomático do final do início do século XVI — início do colonialismo europeu — uma espécie de “tomada de consciência” da Europa como uma unidade geocultural (WALLERSTEIN, 2005a), com um passado, valores e projetos em comum. As universidades tiveram um papel relevante neste processo.

Assim, na Europa, desde o século XVI, consolida-se uma tradição de estudos sobre a universidade, em chave filosófica, pedagógica e histórica, que atravessa os séculos, com

²⁵ Borrero Cabal (1993) apresenta um resumo destes “modelos” ou “tipos” de universidade que, recorrentemente, são evocados para as discussões em torno de suas dinâmicas institucionais complexas. Nos inspiramos nessas tipologias, bem como nas classificações consagradas de Burton Clark (1993) e Drèze e Debelle (1983) para ordenar o nosso debate, conscientes, porém, de que, conforme afirma Castanho (2002, p. 29): “[...] o estudo no nível de modelos ganha em riqueza de determinação o que perde em riqueza de fatos ou manifestações”. Nesse sentido, uma vez que o “modelo institucional” é uma operação conceitual que supõe uma generalização prévia, entendemos que a abordagem aqui apresentada não ignora a importância de análises não modelares, pautadas em estudos históricos das instituições universitárias, consideradas em suas especificidades.

variadas ênfases históricas e conceituais. Poderíamos lembrar aqui, à guisa de exemplos, de Kant (1993), Newman (2015), Rashdall (1895), Heidegger (2007), Ortega y Gasset (1957), Jaspers (1961), Derrida (1999) entre outros intelectuais europeus que se debruçaram sobre o tema.

Não obstante esta longa tradição historiográfica e filosófica, hoje já é possível identificar uma produção acadêmica minoritária que intenta relativizar (ou mesmo questionar) a perspectiva eurocêntrica do surgimento das instituições universitárias.

Enquanto alguns preconizam que a universidade deve a sua existência às instituições surgidas em países árabes, outros não negam propriamente a origem europeia da universidade, mas tentam estabelecer importantes liames, continuidades e influências entre experiências formativas fora da Europa e essa origem (ALATAS, 2006; ASSIE-LUMUMBA, 2006; BEDMAR, 2012; CHERRADI, 2016, 2020; DRAY, WAAST, 2008; DMITRISHIN, 2013; GHUNAIMA apud MAKDISI, 1981; GODDARD, 2000; LULAT, 2003; POURCELOT, 2015).

Para estes autores, entender o surgimento das universidades passa, necessariamente, por compreender a influência árabe²⁶ na constituição desta nova “Casa de Estudos” e das outras instituições educacionais da Idade Média (como as escolas catedrais e monacais), tanto no que se refere aos conhecimentos propagados e aos métodos de ensino, quanto às formas institucionais que se constituíram.

Santos (2021, p. 242) é um dos que defendem que a “recolonização da história” é primordial para qualquer processo de decolonização do conhecimento e da instituição que promove e reproduz esse conhecimento a tantos séculos: a universidade. Cita, assim, Makdisi (1981) para assegurar essa tese. Mas, acreditamos, o cita de forma equivocada, talvez traído pela tradução do texto do especialista em Estudos Orientais.

Makdisi (1981) enfatiza justamente o contrário do preconizado pelo sociólogo português, ao dizer que a universidade é uma organização social ocidental-cristã específica do século XII, que nada deve ao Império Árabe, enquanto corporação dotada de personalidade jurídica, de direitos, responsabilidades, privilégios e proteção recebida, fosse pelo Papa, fosse pelo Rei. Ele afirma, porém, que os colégios (*Colleges*) que surgiram atrelados às Catedrais e às ordens religiosas (alguns dos quais, depois, ganharam *status* de universidade), devem suas origens às Madrassas ou às *jāmi àhs* islâmicas.

²⁶ Falamos de influência árabe e não islâmica, considerando que são identidades diversas e que existiam árabes cristãos e cristãos “arabizados” na Idade Média.

A grande contribuição deste teórico, a nossos ver, está em evidenciar que há autores que sustentam a herança árabe das universidades, como Ghunaima, na obra “*History of the Great Islamic Universities*” e Ribera em sua “*Disertaciones y opúsculos*” e que algumas das universidades mais antigas do Sul da Europa, como a Universidade de Palencia, na Espanha, e Napóles, na Itália, foram inspiradas pela experiência das escolas jurídicas *Maliki*, predominantes no Islã ocidental, notadamente na região Ibérica.

Alatas (2006) vai além de Makdisi (1981) e afirma que a própria universidade tem origem no mundo árabe. Para o autor, as práticas constitutivas da ciência moderna (observação, experimentação, quantificação etc.) já existiam no Oriente Médio, nas práticas de protocientistas como Ibn Haytham, Ibn Sina, Umar Khayyam, entre outros.

Ademais, Alatas (2006) preconiza que uma das origens possíveis do termo *universitas* é a palavra *jāmi àh*, cujo significado é “universal”, “um completo curso de estudos”, usada para se referir a Al-Azhar, no Cairo, uma instituição do século X, voltada para o ensino de jurisprudência, gramática, filosofia, lógica e astronomia.

Alatas (2006) também se refere à prática de conferir graus e certificados aos estudantes, como uma prática herdada de instituições arábicas, como o *ijāzah*, que seria o antecedente direto da *licentia docendi*, considerando-se as diferenças e as especificidades de cada um desses institutos, prática, aliás, referida por Cherradi (2020) ao mostrar o que seria o primeiro certificado outorgado por uma universidade na história²⁷.

Outrossim, o autor cita a conjectura de Guillaume em torno do termo *baccalaureus* (bacharelado), como uma palavra originada do árabe *bi haqq al-riwāya* (o direito de ensinar com autoridade a alguém) e do termo *facultas* (faculdade) como uma tradução do árabe *quwwah*, que se refere a um poder inerente a um órgão, uma parte ou pedaço de um conhecimento universal (ALATAS, 2006).

Acrescentamos, por fim, a influência de práticas pedagógicas de origem árabe na constituição do principal método de ensino das universidades medievais: a Escolástica. Segundo Makdisi (1981) e Santos (2021), para além de ser considerado uma especificidade da Europa Medieval, o método escolástico — mais precisamente, a *disputatio* —, inspirado na filosofia grega, deve a sua existência ao estilo de argumentação *ijma* ‘- *khilaf* (consenso-

²⁷ O autor refere-se a um “diploma” de Medicina emitido pela Universidade AL Quaraouiyine, fundada em 859 a.C, em Fez, Marrocos, a qual, para muitos (ASSIE-LUMUMBA, 2006; BEDMAR, 2012; CHERRADI, 2021, 2020; DUSSEL, 2017), inclusive para UNESCO, é considerada a universidade mais antiga do mundo, ainda em funcionamento. Para Makdisi (1970), porém, a informação sobre qual é a primeira universidade da história é impossível de ser provada.

desacordo) que estava em moda no Islã Oriental, desde o século XI, como método de ensinamento em Bagdá.

Toda essa discussão trazida por Alatas (2006) está a serviço de uma tese que, pensamos, é pouco aprofundada na literatura sobre a história da universidade, a qual considera esta instituição um “produto multicultural”, fruto dos encontros entre árabes e cristãos, dos quais se originou, também, uma Europa multicultural e intercivilizacional, forjada nos conflitos e arranjos sócio institucionais advindos desse contato (as Cruzadas, a colonização árábica da Sicília, da Península Ibérica, etc.).

Neste ponto, podemos ver a importância da perspectiva histórica decolonial sobre tal período — de constituição de uma ideia primária de Europa, como mundo ocidental-cristão —, mais precisamente de Dussel (1977, 2016), em articulação ao que se convencionou chamar de “Renascimento do Século XII” (HASKINS, 1955).

Dussel (2000) é um historiador crítico ao que denomina de “modelo ariano” de interpretação da história. Segundo ele, este modelo deu os seus primeiros passos no Renascimento italiano e se constituiu como narrativa histórica padrão que construiu os mitos do surgimento da Europa, a partir do Romantismo alemão.

De acordo com este modelo, a Europa é fruto de um acúmulo cultural, histórico, linear e progressivo que segue a seguinte equação: a “Europa Ocidental” como uma convergência sequencial da cultura helenística, romana e judaico-cristã. Dentro desse modelo, a transição entre o mundo grego, romano (pagão e cristão), cristão medieval, até o seu ponto culminante — a Europa Moderna —, constitui-se em um padrão de “história universal”, ante o qual subsume-se a história de todos os povos.

O “modelo ariano”, porém, é uma narrativa a favor de um projeto eurocêntrico, que solapa as nuances da história, mitifica processos, invisibiliza sujeitos e povos e lança as bases para a construção de uma ideia de Europa que se opõem a tudo o que seja “não europeu”.

Grosfoguel (2016, p. 141-142) vai além ao alertar para o “extrativismo epistêmico” dos europeus em relação aos árabes, como um processo que decorre deste encontro/encobrimento:

A mais importante fonte de influência científica por sua proximidade foi a civilização islâmica. A ciência moderna tem suas origens em um ato maciço de "extrativismo epistemológico". Uma boa parte das origens das ciências e filosofias europeias modernas é tirada de cientistas e filósofos muçulmanos. Mas com a colonização e a consequente destruição de outras civilizações e suas infraestruturas de produção de conhecimento, a ciência foi monopolizada nas mãos dos homens europeus, deixando outros povos em decadência epistêmica. Como consequência da construção racial moderna que faz do homem europeu um ser racialmente superior aos demais, foram construídas narrativas sobre a história da ciência em que foram apagadas as contribuições das civilizações não-ocidentais, das quais o Ocidente bebeu para produzir ciência e cultura, gerando, assim, o mito racial moderno de que a ciência tem

suas origens nos homens ocidentais. Por isso, celebramos Copérnico e esquecemos Ibn al-Shatir, o cientista de Damasco que, trezentos anos antes, desenvolveu os teoremas matemáticos precisos que o próprio Copérnico usou ou Al-Biruni, o astrônomo persa muçulmano que 600 anos antes havia concebido a ideia de que a Terra gira em torno do sol e gira em torno de seu eixo. A mesma coisa aconteceu com a imprensa, que é atribuída a Gutenberg, quando já existia 900 anos antes, ao ser inventada pelos chineses. A mesma coisa acontece com a filosofia grega que chega à Europa através dos filósofos al-andaluzes Averróis e Maimónedes. Essa apropriação do conhecimento e apagamento da memória histórica sobre as origens da filosofia e da ciência modernas foi constitutiva do projeto moderno/colonial de "extrativismo epistêmico" desde seus primórdios no final do século XV até os dias atuais.

Não somente Dussel e Grosfoguel, mas outros historiadores, de diferentes perspectivas teóricas, e que não pertencem à Rede M/C/D, não deixaram escapar a complexidade das relações “Oriente/Ocidente” que emergiram a partir da derrocada do Império Romano.

Saliba (2008) investiga as origens da ciência no Islã e as traduções do *corpus* científico e filosófico grego existente para o árabe: um ato de apropriação que não tinha, até então, precedente real e permaneceu sem paralelo até os nossos tempos. Foca ainda as relações entre o legado das descobertas de astrônomos árabes, já críticos do modelo ptolomaico, e sua influência nos estudos de Copérnico.

Temos também os estudos de Bernal (1993), o qual defende a tese de que não há um liame direto entre o mundo grego e a história europeia. De modo contrário, o autor procura explorar o que seriam as raízes afro-asiáticas e semíticas do Ocidente, apenas invisibilizadas por uma “ideologia prussiana” construída por Schlegel e o Romantismo Alemão e depois incorporada e difundida para toda Europa.

Amin (1989), Gilson (1969), Grant (1996), Libera (1999), Lyon (1999), Makdisi (1981) também são autores que, à sua maneira e a partir de olhares específicos, exploram as mediações feitas pelos árabes, responsáveis diretos por meio de traduções e escritos próprios, por levar a chamada “cultura clássica” até a Europa.

Sobre esta época, Dussel (1977, 1993, 2016) afirma que o Ocidente cristão era apenas a periferia do mundo até então conhecido. Somente em 1492, período que o filósofo argentino situa como o nascimento da Modernidade, quando a Europa se lança aos “descobrimientos” (ou encobrimientos) de outros povos, é que a narrativa eurocêntrica se consolida, erigindo-se o papel da Europa como centro da história mundial, em torno do qual gravitam todos os povos.

Antes de 1492, o centro econômico e cultural do mundo, segundo Dussel, era disputado entre árabes e asiáticos, dominadores do Mediterrâneo Oriental, e isto tem um impacto direto na origem das universidades europeias, afinal, como diz Libera (1999, p. 72): “Que o Ocidente nasceu do Oriente, eis o que o medievalista deve recordar e dizer a todos os participantes do

diálogo impossível em que se afrontam os fantasmas e as fantasias das três grandes religiões monoteístas”²⁸.

Debater, desta forma, a origem das universidades medievais no século XII, comporta múltiplas dimensões, às quais serão dadas maior ou menor importância de acordo com a perspectiva teórica a que se dedica o historiador. Há um consenso, porém, entre os historiadores: o século XII foi um período de intensas mudanças culturais, ao ponto de Haskins (1955) atribuir o termo “Renascimento” ao período.

Neste período, como já ressaltado, novos conhecimentos chegaram à Europa através de eruditos árabes oriundos da Sicília, da Espanha e do Magreb. Foi assim que novas filosofias e conhecimentos emergiram, alterando a dinâmica social da Europa Medieval. O reencontro com a filosofia aristotélica; a matemática euclidiana, ptolomaica e os algarismos arábicos; o direito romano (o *Corpus Iuris Civilis*); a arte gótica e romanesca, a poesia épica e lírica (vernacular e em Latim); o florescimento das escolas catedrais e monacais; a intensificação do surgimento de cidades, o incremento do comércio, o aumento populacional e o surgimento de novos burgos e das universidades europeias fazem parte deste movimento (HASKINS, 1955).

Não obstante as nuances supracitadas que, acreditamos, permeiam o processo histórico de surgimento das primeiras universidades europeias e merecem ser ressaltados, nos juntamos àqueles teóricos que creem na especificidade da instituição universitária, pelo menos, em três níveis: legal (organizacional), curricular e filosófico. (CHARLE, VERGER, 2012; MAKDISI, 1981; MOORE, 2018; RUBIÃO, 2013; RÜEGG, 2003).

Do ponto de vista do estatuto legal, a universidade medieval, diferente das instituições árabes, era uma corporação dotada de autonomia (mesmo que relativa) e personalidade jurídica própria, que a tornava detentora de direitos e deveres. O surgimento do arcabouço jurídico em torno desta instituição faz parte do próprio processo de constituição da tradição jurídica ocidental (BERMAN, 2002).

É sempre importante lembrar que o Direito estudado nesta época era aquele contido em um antigo manuscrito desenterrado em uma biblioteca italiana do século XI, o *Digesto*, uma enorme coleção de textos que foram compilados durante o reinado do Imperador Justiniano, por volta de 529 d.C.

Segundo Berman (2002), a descoberta dos escritos do *Digesto*; o método de análise desses textos (escolástico) e o contexto em que foram cultivados — a universidade — estão nas

²⁸ Importa ressaltar que Gouguenheim (2009) estabelece um contraponto a esta tese, ao explorar as raízes gregas da Europa cristã e questionar o papel dos árabes como intermediários na constituição de uma “identidade europeia”.

raízes da tradição jurídica do Ocidente, principalmente pelo fato de que o espaço universitário propiciou a comunhão de juristas, professores e alunos vindos de todos os países europeus (e, como vimos, alguns não europeus), colocando-os em contato uns com os outros, alunos e professores de teologia, medicina, das artes liberais (*ars liberal*), fazendo de suas atividades uma vocação, uma profissão.

Este processo foi a marca de uma das primeiras universidades medievais que existiram — a Universidade de Bolonha —, na qual alunos se agruparam para remunerar professores que comentassem os textos jurídicos, reunindo-se, juridicamente, sob a forma de uma associação (*societas*).

De fato, a “errância acadêmica”, a andarilhagem por parte de estudantes e professores é um fato sempre repisado pelos historiadores das universidades (COBBAN, 1975; GOROCHOV, 2009). Verger (1991) diz que essa mobilidade já era uma realidade bem documentada nas escolas pré-universitárias do século XII e que, na verdade, foi um dos fatores fundamentais para a transformação das antigas escolas (como a escola monacal de Paris) em instituição universitária.

Tal fenômeno migratório (*peregrinatio academica*) era tão intenso que começou a criar problemas sociais e jurídicos para as cidades que sediaram as primeiras universidades (Bolonha, Paris, Oxford, Montpellier, logo seguidas por Pádua, Cambridge, Salamanca, entre outras). O afluxo de estudantes trouxe desafios de ordem pública em torno dos direitos à moradia, alimentação e segurança.

Não poucas vezes, estudantes e professores foram hostilizados pelos habitantes das cidades e expostos, sem defesa, a cobranças ilegais e arbitrariedades por parte dos detentores do poder local. Destemberg (2008) chega a recordar episódios violentos de morte de professores e estudantes. Tal situação foi o que primeiro deu pretexto às autoridades superiores (laicas e eclesiásticas) para intervir nas organizações universitárias (VERGER, 1991).

Buscando proteção e se inspirando na experiência dos grupos urbanos que exerciam o mesmo ofício e que já se reuniam em guildas ou corporações (*universitas*), professores e estudantes passaram a se reunir em associações, a partir de suas origens (as *nationes*), de modo a lutarem por seus interesses perante as autoridades constituídas, estratégias que como veremos foi exitosa (GRANT, 1996).

Um texto fundamental que inaugura os regulamentos protetivos de estudantes e professores, é a *Autentica Habita*, constituição promulgada pelo Imperador Frederico Barbarossa, aplicada de forma imediata aos alunos da Universidade de Bolonha.

Segundo a *Autentica Habita*, aos professores e estudantes era concedido o direito de ir e vir e de residência em qualquer “sede universitária”; os alunos e professores ficavam sob a proteção imperial direta, determinando-se que nenhum estudante poderia ser molestado ou privado de seus bens em retaliação à cidade de origem, sob pena de restituição do quádruplo do valor cobrado e de destituição do magistrado de seu ofício. Ademais, a jurisdição sobre os alunos poderia ser exercida, à sua escolha, por seus próprios professores ou pela jurisdição eclesiástica (BUSSI, 2002).

É um documento que revela, portanto, uma nova noção da importância dos “homens de saber” na Idade Média, no ambiente citadino, inseguro, povoado de pilhagens, pedágios e violência por parte das jurisdições senhoriais, e a busca por uma maior estabilidade social (RÜEGG, 2003).

Em 1200, o rei Philippe Auguste concedia a alunos de escolas parisienses, um privilégio semelhante aos bolonheses, colocando-os sob a proteção especial do rei e reconhecendo-lhes o benefício do fórum eclesiástico. A autoridade papal, outra capaz de legislar a nível universal, também se preocupou com o problema da moradia e sustento dos estudantes e mestres universitários, emitindo diversas bulas regulamentadoras do tema, sendo a mais famosa a *Parens scientiarum*, promulgada pelo papa Gregório IX, em abril de 1231.

Tais disposições estão na origem do estabelecimento dos “privilégios universitários”, isto é, quando as primeiras universidades obtiveram o reconhecimento das autoridades civis e eclesiásticas, o reconhecimento de suas autonomias, passou a constar em seus estatutos as primeiras medidas tomadas em favor de estudantes e mestres estrangeiros (VERGER, 1991).

Essa luta por proteção e autonomia está intrinsicamente ligado às formas de surgimento das universidades medievais, as quais, ainda segundo Verger (2012), surgiram de forma espontânea (Bolonha, Paris e *Oxford*), por migração-secessão (*Cambridge*, Pádua) ou por meio da criação de uma autoridade, fosse o Papa ou o Rei (Nápoles, *Montpellier*). Todas estas formas exigiram por parte de estudantes e mestres uma negociação constante com as autoridades locais (civis e eclesiásticas) e a criação de estratégias constantes, como as greves e os pedidos de reparação civil (DESTEMBERG, 2008).

Embora de origens diversas, foram nas universidades medievais que as concepções filosóficas mais importantes dos primeiros séculos do Medievo vicejaram, bem como as principais experiências educacionais e curriculares tiveram o seu espaço.

É importante ressaltar que o latim era o idioma da educação e da cultura acadêmica, e os estatutos proibiam o uso da língua vernacular, senão na vida cotidiana, pelo menos nos atos da vida universitária. Desta forma, desenvolveu-se a busca pela constituição de uma

comunidade universal de indivíduos (*Universitas Magistrorum et scholarium*) em torno de um objetivo: o estudo de todas as ciências (*Studium Generale*) e uma relação nem sempre harmoniosa com o proselitismo cristão reinante.

Neste ponto, a Universidade de Paris é paradigmática, uma vez que, para muitos historiadores, foi a instituição que encerrou os principais dilemas sociais, conflitos institucionais, e os mais importantes debates filosóficos dos séculos XII e XIII e que serviu de modelo para a maioria das universidades que surgiram nos séculos seguintes (RUBIÃO, 2013; MINOT, 1991).

Se considerarmos que, durante a Idade Média, a educação esteve praticamente nas mãos da Igreja, Paris certamente pode ser encarada como a metrópole acadêmica de toda a cristandade. De fato, antes da existência da universidade, a cidade já estava tomada pelas escolas das catedrais, localizadas junto às igrejas. Eram nessas escolas, conduzidas por bispos, que o clero secular era educado. Homens de saber de todos os lugares acorriam à Paris (Abelardo, um dos seus mais famosos), com o objetivo de exercer o ofício remunerado de pensar e ensinar. Segundo Le Goff (2006), foi aí que se deu o nascimento do intelectual.

O ambiente, porém, estava tensionado. De um lado, a Igreja tentava manter a sua influência sobre todos os processos educativos, através do monopólio do ensino, concretizado nas concessões das *licencia docendi* (títulos que autorizavam mestres a exercerem o seu ofício); do outro, as escolas e a recente universidade se laicizavam cada vez mais, buscando uma maior autonomia em relação à tutela eclesiástica, além de maior proteção a mestres e estudantes, tendo em vista uma maior liberdade de ensino em relação aos assuntos que a Igreja desaprovava (RUBIÃO, 2013).

Isto ocorria em virtude do maior interesse pela chamada literatura pagã, principalmente aristotélica, que vinha sendo introduzida na Europa Ocidental, como vimos, através das traduções da Escola de Toledo e comentários de filósofos árabes como Avicena e Averróis.

De forma a pacificar este conflito, a Igreja tornou mestres e alunos parte da jurisdição eclesiástica, isentando-os da jurisdição do rei, o que foi acatado, sendo garantidos benefícios materiais e jurídicos por parte da Igreja. Ao mesmo tempo, com essa estratégia, o clero garantia o monopólio da *licentia docendi*, concedida pelo chanceler, sob o nome do bispo local, vinculado à Catedral de Notre-Dame, a qual, depois, passou a ser concedida pelo próprio papado em Roma.

No entanto, os atritos continuaram, uma vez que o conservadorismo da catedral de Notre-Dame começou a conflitar com as incursões de mestres e estudantes nos estudos de Aristóteles. Filosoficamente, portanto, a universidade medieval mantinha uma relação ambígua

com a teologia cristã junto a duas grandes tradições filosóficas: o platonismo e o aristotelismo, com impacto no currículo e na própria metodologia de ensino das universidades.

Com a redescoberta de Aristóteles pelos árabes, uma nova forma de pensar e ensinar passou a ser cultivada, principalmente dentro dos muros das universidades: a escolástica. Mesmo personagens pertencentes à Igreja, oriundas das Ordens Religiosas que surgiam (Franciscanos, Dominicanos etc.), lançavam mão desta nova postura intelectual em relação ao mundo e se inseriam no ambiente universitário de forma a aliar os seus estudos, principalmente de teologia, ao que vinha sendo estudado pelos mestres acadêmicos.

Notadamente, isto advinha de pretensões político-religiosas. Segundo Verger (1996), onde já existiam cursos de Teologia (Paris, Oxford), os membros das ordens mendicantes viam a oportunidade de recrutar novos prosélitos, bem como criar cursos (os *studia*) a partir de suas doutrinas, de forma a que os novos recrutados pudessem continuar seus estudos sem sair do ambiente universitário. Já onde não havia cursos de Teologia (como em Bolonha), as ordens intentavam criar escolas próprias, próximas às universidades, de modo a inserir professores e estudantes em seu círculo de influência.

Não à toa vários professores franciscanos ou dominicanos foram alunos universitários no passado, bem como muitos mestres universitários foram clérigos pertencentes a alguma dessas ordens mendicantes. Esse fluxo, como se sabe, gerará novos conflitos, uma vez que muitas ordens se conduziam por suas regras internas, ignorando as normas dos estatutos universitários. Ao mesmo tempo, os mendicantes se beneficiavam de todos os privilégios universitários, tão somente se submetessem à disciplina do corpo docente universitário.

Outro conflito que se instaurava dizia respeito às correntes filosóficas que se contrapunham, atravessando seculares e religiosos. O nominalismo, inspirado na filosofia natural aristotélica, encarava o mundo como um sistema coerente passível de ser compreendido pela razão (em conciliação com a fé), do qual são grandes representantes Alberto Magno, Pedro Abelardo e São Tomás de Aquino. Contrapunha-se ao nominalismo, o realismo, de inspiração platônica e matiz agostiniana, que cria nas ideias universais, na fé como a fonte superior e legítima de toda a ciência, bem representado pelo pensamento de São Boaventura (RUBIÃO, 2013). O debate se acirrou de tal forma que, durante os anos de 1210 a 1277, a Igreja se viu ora condenando (condenação das teses averroístas), ora relativizando a posição daqueles que queriam conciliar a filosofia natural aristotélica com a teologia cristã (RUBIÃO, 2013).

Com o tempo, porém, ficou impossível proibir o fluxo de ideias aristotélicas no seio das universidades, acarretando a ascensão do pensamento escolástico. De certa forma, as instituições iam compartilhando ideias (por meio da circulação de mestres e alunos), conteúdos

e métodos de ensino fundamentados na lógica formal do filósofo Estagirita. Neste processo a universidade se dividiu em faculdades (*facultas*), isto é, em um conjunto de professores dedicados às mesmas disciplinas, organizadas de tal maneira a formar o sujeito moral e intelectualmente íntegro, isto é, um “bom cristão” (MOULIN, 1994).

A universidade na Idade Média dividia-se, em geral, nas seguintes faculdades: Artes Liberais, mais precisamente, o *trivium* (gramática, retórica, lógica) e o *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música); Direito, Medicina e Teologia. Segundo Rüegg (2003), principalmente em Paris e Oxford, era um caminho comum para chegar à formação teológica, o aluno passar pelos ensinamentos das artes liberais. Em Paris, a Faculdade de Artes, na qual se destacava a Lógica, era composta pela maior quantidade de alunos, entre leigos e clérigos, os maiores responsáveis pelas greves e reivindicações perante as autoridades (COBBAN, 1975).

Em termos gerais, os conteúdos e métodos eram os mesmos, também. Em todas as universidades se praticavam a *lectio* (a leitura) e a *disputatio* (a discussão), sendo constante as presenças de Donato e Prisciano, em Gramática; Cícero, em retórica; Aristóteles, Porfírio e Boécio em Lógica e Dialética; Euclides, em Geometria; Ptolomeu em Aritmética; o *Corpus jurídico (Digesto)* em Direito; Galeno e Constantino em seus comentadores árabes em Medicina e as *Sentences* de Pedro Lombardo e Gregório, o Grande junto à leitura da Bíblia em Teologia (BARRERA CABAL, 2008a; CAMPOS, 2021; CHARLE, VERGER, 2012; VERGER, 1991).

A Escolástica, assim, se desenvolvia nos ambientes universitários por meio de aulas dialogadas, conferências orais encarnadas nas *lectio*, nas *collationes*, e as *quaestiones* que constituirão a própria forma de pensar e organizar as ideias até os nossos dias. Aos alunos cabia o papel de memorizar, consultar as autoridades sobre os assuntos e compreender as formas de abordagem do texto que ia desde o aspecto gramatical, a etimologia, passando pelos modelos e circunstâncias históricas da obra (BARRERA, 2008a).

Com o declínio da Idade Média e a constituição daquilo que foi denominado por Modernidade (DUSSEL, 1993) a universidade passou por transformações substanciais, acompanhando as mudanças sociais que atravessaram o continente europeu, advindas pela constituição do humanismo, do Renascimento, da Reforma Protestante, da constituição do Sistema-Mundo capitalista (WALLERSTEIN, 2005a) entre outros fenômenos que constituíram a expansão europeia a partir do século XV.

É importante ressaltar, neste contexto, que as primeiras universidades que viriam a surgir nas colônias latino-americanas foram inspirados no modelo medieval, na qual se desenrolou o debate clássico entre a natureza humana dos chamados “índios”, isto é, a disputa pela compreensão se eles tinham alma ou eram como os animais, se eram passíveis de conversão

ou apenas de subjugação e aniquilamento. A universidade, portanto, adquirirá um papel fundamental na constituição inicial da colonialidade, uma vez que está intrinsecamente atrelada à construção de uma identidade europeia e sua “missão” civilizatória”.

Dussel (apud CUPPLES, 2019) vai dizer que as universidades europeias funcionavam como teatros de re-educação e “lavagem cerebral” que convertem as elites coloniais em “bonecos” que repetem nas periferias o que os grandes mestres das universidades metropolitanas propõem.

Foi no espaço acadêmico espanhol, por exemplo, que se desenrolou o debate que se tornou clássico entre Sepúlveda e Bartolomeu de las Casas, um debate que ainda ecoa — mesmo que em outros termos — sobre alteridade, a humanidade do outro, mais precisamente, dos povos encontrados nas Grandes Invasões iniciadas com o colonialismo europeu.

As primeiras universidades no “Novo Mundo” fazem parte do padrão de poder construído em torno do proselitismo cristão católico, isto é, em torno do projeto de conquistar os “gentios” (os ameríndios e, posteriormente, os negros escravizados) e “civilizá-los” em uma perspectiva político-religiosa.

Por isso, inserimos como sua principal característica não o universalismo — característico, aliás, de todos os modelos eurocêntrico — mas o proselitismo religioso. A universidade medieval visava formar o “homem cristão”, o modelo de homem considerado civilizado, superior até então.

O declínio da Escolástica, o surgimento de um novo paradigma epistemológico — a Ciência Moderna —, a crítica dos humanistas à universidade, mesmo os problemas financeiros e demográficos que assolaram a Europa (e as instituições universitárias) são fatores que contribuíram para que esta instituição se transformasse, adaptando-se a novos rumos. Poderíamos dizer que tais mudanças culminaram em um novo modelo de universidade século depois: a universidade humboldtiana.

3.2 A Universidade Humboldtiana

Conforme Charle e Verger (2012), as universidades medievais tiveram um momento de crescimento exponencial por todo o continente. Dos séculos XIII ao XIV, novas universidades foram surgindo, embora não mais de forma espontânea, como em sua origem, mas por atos fundacionais, fosse do papado (ou comunidades religiosas) ou dos soberanos (reis e príncipes territoriais).

Por isso, concordamos com Cobban (1975) e não julgamos o período qualitativamente, em termos de ascensão e declínio da universidade, embora, em muitos casos, as universidades

tenham incorrido em crises as mais diversas (financeiras, curriculares e demográficas). Preferimos encarar as diferenças fundamentais que a instituição sofreu, de um modo geral, como sinais de uma Modernidade/Colonialidade que se constituía em seu início, principalmente em torno do debate epistemológico (a colonialidade do saber) criado em torno do cientificismo.

Ao olharmos para a história, começamos a encarar as universidades como instituições resistentes e resilientes, capazes de sobreviver a forças hostis, a períodos de crise e dificuldades, e emergir como centros revitalizados de aprendizados. Neste momento, por exemplo, caso pudessemos definir esse período de transição da universidade em uma só palavra seria: centralização.

De fato, os Estados Nacionais começaram a se constituir em um processo de centralização progressiva do poder político. Ao mesmo tempo e em virtude disso, a universidade perdia, cada vez mais, o seu caráter de comunidade de estrangeiros, unidos pela língua (o latim) e por interesses profissionais e formativos (curriculares). A escalada de centralização instrumentalizava a instituição universitária a serviço dos poderes políticos emergentes, em favor do desenvolvimento e dos interesses particulares das nações que ganhavam forma, com a formação de uma burocracia especializada, exigida para o funcionamento dos Estados.

Com a Grande Cisma (1378-1417), a aceleração do surgimento de Estados e de novas confissões religiosas, mais que dobrou o quantitativo de universidades nos séculos seguintes, notadamente na França, na Espanha e na Prússia (atual Alemanha), que se tornou o país com a rede universitária mais capilarizada. Os Estados mais atingidos pela Reforma Protestante se viram na necessidade de fundar as próprias universidades confessionais (ao mesmo tempo e que os Católicos reagiam, multiplicando as suas próprias instituições).

A partir do declínio da Idade Média, portanto, há uma erosão progressiva da autonomia universitária²⁹, muito em virtude do interesse crescente dos governantes sobre a instituição. Agora, a universidade passaria a ser financiada pelos incipientes Estados Modernos ou por suas instituições religiosas (luteranas, calvinistas, católicas etc.), enquanto contribuía para o desenvolvimento da ideologia nacional, monárquica e colonial, se levarmos em conta que as primeiras universidades fora da Europa começaram a surgir em colônias como São Domingos, Lima e México (CHARLE, VERGER, 2012).

²⁹ Sobre o tema “autonomia universitária”, notadamente neste contexto e a partir do pensamento de Kant e Bacon sobre o tema, sugerimos a leitura de nosso artigo intitulado: “Autonomia como ideal regulador da Universidade Moderna: sentidos e limites” a ser publicado pela revista *Filosofia & Educação*.

De fato, em universidades alemãs, por exemplo, muitos dos mestres se aproximavam da categoria do que hoje denominamos “servidores públicos”, fundindo o *ethos* intelectual e profissional (burocrático), assim como a muitos egressos destas instituições era reservado um ofício na administração ou no clero (conselheiros, juízes, embaixadores etc.). O caráter nômade de mestres e estudantes também declinou, tornando-se mais centralizada e estável a concentração destas classes em um determinado território. (CHARLE, VERGER, 2012; COBBAN, 1975).

Temos, nesse período, portanto, uma intensa associação entre universidade e território, em termos de controle estatal e organização burocrática, como prenúncio do que viria se tornar a universidade em territórios colonizados. Assim, a fundação de novas instituições universitárias — como a de *Ingolstadt* (1472), *Tübingen* (1477) e *Wittenberg* (1502) — era a expressão da busca de emancipação por parte de príncipes e reformistas, em relação ao papado (OBERMAN, 1984), e de um novo horizonte cultural que se divisava, vinda dos influxos do Humanismo.

Por isso, não é uma coincidência que o modelo humboldtiano de universidade tenha sua origem em território germânico. O epicentro da Reforma Protestante que abalou o continente europeu, já influenciado pelo humanismo do Norte que criticava a universidade medieval em relação aos seus métodos de ensino e autoridades intelectuais, forjava os primeiros elementos do que viria se tornar a revolução científica, responsável por ressignificar a instituição universitária.

Com as guerras religiosas e o triunfo dos Estados Absolutistas, os príncipes, preocupados com a propagação de heresias, passaram a limitar a *peregrinatio 74cadêmica*, isto é, a mobilidade de estudantes e mestres, impedindo que seus nacionais fossem estudar no estrangeiro. Paradoxalmente, no entanto, o humanismo que se propagou para o norte europeu, junto à Reforma Protestante, acelerou as tensões e transformações da universidade medieval, principalmente da alemã, em sua passagem para a Modernidade (CHARLE, VERGER, 2012; OBERMAN, 1984; SKINNER, 1996).

Em primeiro lugar, a Reforma luterana é um movimento iniciado em uma universidade, a universidade de *Wittenberg*, que serviu de modelo para a constituição das demais universidades protestantes que surgiram posteriormente. Lutero e Melâncton preconizaram mais do que a reforma dos ensinamentos teológicos e de artes nas universidades, mas a inserção de novas áreas de conhecimento, como história, o abandono do latim como o “idioma acadêmico” exclusivo para a docência, estimulando o uso do vernáculo, e a alfabetização maciça da população, de forma a tornar acessível a leitura da Bíblia (SPITZ, 1984).

Sob esta influência, as universidades, principalmente as oriundas da reforma luterana, abriram-se às influências do humanismo e, por conseguinte, às ideias que gestariam a Revolução Científica. Do século XVI ao XVIII, várias reformas universitárias vieram à luz a fim de dar conta das inovações disciplinares, da regularidade dos cursos, e da regulamentação dos poderes internos das instituições (CHARLE, VERGER, 2012).

De fato, as universidades protestantes foram mais receptíveis às conclusões de Copérnico, por exemplo, que as de origem católica. Um exemplo disto é o de Georg Joachim Rheticus, um professor de matemática da Universidade de *Wittenberg*, discípulo de Copérnico, a quem este concedeu a permissão de publicar sua teoria heliocêntrica pela primeira vez (1540), e que tentou conciliar a visão bíblica com a descoberta astronômica mais recente (WESTMAN, 1994).

Melâncton atuou diretamente na reformulação curricular das principais universidades protestantes (*Wittenberg, Tübingen, Leipzig, Frankfurt, Greifswald, Rostock, Heidelberg*), cuja poderosa influência sobre o conteúdo pedagógico alcançaria instituições criadas posteriormente (*Marburgo, Königsberg, Jena, Helmstedt*), além de recepcionar, junto a um círculo de intelectuais de *Wittenberg*, a teoria copernicana, mesmo que com ressalvas (SPITZ, 1984; WESTMAN, 1975, 1994).

Há farta bibliografia que associa o humanismo do Norte e a Reforma Protestante com uma maior abertura das universidades germânicas e inglesas (e de outras instituições que surgiam) ao conhecimento científico, como se o *ethos* protestante, mesmo a sua hermenêutica e concepção teológica, favorecessem um olhar sobre o mundo a partir da racionalidade, da experiência e da observação, elementos essenciais na constituição da ciência moderna (BUTTERFIELD, 1982; FUNKENSTEIN, 2018; HARRISSON, 1998, 2007, 2010; MERTON, 1970, 2013; RUBIÃO, 2013).

Isso pode ser constatado não somente nas universidades protestantes. Neste contexto, outros lugares foram erigidos como centros de pesquisa e inovação, muitos dos quais largamente frequentados por indivíduos de origem ou formação protestante, como as academias, sociedades eruditas como a *Royal Society*, os salões, os gabinetes de curiosidades e as bibliotecas (BURKE, 2020; CHARLE, VERGER, 2012; MERTON, 2013; RUBIÃO, 2013).

Com isso não queremos dizer que o catolicismo e suas instituições ficaram alheias ou mesmo estanques, diante das mudanças que ocorriam. Ao contrário, vários estudiosos católicos se destacaram nos séculos XVI e XVII, por suas descobertas e contribuições no processo de consolidação da Ciência Moderna (Descartes, Pascal, Galileu, Torricelli, etc.). No entanto, é importante ressaltar que a Contrarreforma da Igreja Católica, a perseguição às heresias e a

retaliação aos movimentos protestantes — cujo Concílio de Trento, a Congregação do Índice e o Santo Ofício foram os marcos — geraram maiores entraves à liberdade de investigação e à autonomia dos indivíduos, o que impactou na estrutura das universidades de tradição católica (ASHWORTH JR., 1994; THORNDIKE, 1941).

As universidades dos países mais impactados pela Contrarreforma, como Portugal e Espanha (e as suas colônias), por exemplo, ainda eram medievais, imersas na escolástica, no aristotelismo, na centralidade da teologia, quando da chamada primeira modernidade (DUSSEL 2000; ROBERTS, RODRÍGUEZ, HERBST, 1994), servindo de instrumentos para uma Europa que se constituía como “centro” da história mundial.

Demoraram, assim, a incorporar a filosofia mecanicista cartesiana, as descobertas em torno de uma nova cosmologia, a crescente confiança no experimento, na mensuração e na observação, com o objetivo de desvendar as leis naturais. Em países católicos, diz Charle e Verger (2012), a ideia de reforma universitária só irá prosperar no século XVIII.

O fato é que as mudanças nas concepções de conhecimento advindas do Humanismo e, posteriormente, do Esclarecimento, as alterações no papel do Estado, os impactos da Revolução Francesa e os influxos da ética protestante contribuíram sobremaneira para a fundação da universidade humboldtiana, como um novo modelo universitário: a universidade moderna de pesquisa, historicamente representada pela Universidade de Berlim (1810), não obstante suas precursoras, como a Universidade de *Göttingen*.

De fato, os primeiros esforços de renovação já podem ser vistos no século XVII, em virtude da criação da Universidade de *Göttingen* e de *Halle*, com a difusão dos seminários de aula, uma maior independência em relação à Igreja e a diminuição do peso das autoridades medievais.

Após um período de relativa decadência, em termos de quantidade de estudantes e mestres, de aristocratização do ensino universitário, do surgimento de outras instituições de produção de conhecimento, e mesmo das escolas profissionais (Academias de ciências e escolas especiais como o *Collegium Medico-Chirurgicum*, a *Bergakademie*, *Akademie der Kunst*, ou a *Bauakademie*), a partir da Revolução Francesa, há um vigoroso crescimento dos contingentes estudantis, de professores, de disciplinas e novas formas de ensinar são desenvolvidas (CHARLE, VERGER, 2012).

Com o incremento da cultura impressa, a sobrecarga de informação invade o mundo da erudição, o que exige novas formas de gerenciamento do conhecimento, por meio da

especialização, da formação de enciclopédias, periódicos acadêmicos e novas disciplinas (BURKE, 2020)³⁰.

A universidade recupera a sua autoridade epistemológica, depois de ser abalada pela dissociação entre os seus espaços e os movimentos que ocorriam fora de seus muros. Intelectuais como Immanuel Kant, J. G. Fichte, F. W. J. Schelling, Friedrich Schleiermacher e Wilhelm von Humboldt são essenciais para a construção desse ideal universitário. Grandes figuras da *intelligentsia* germânica se envolveram neste projeto no que seria, talvez, a mais densa reflexão sobre a universidade (CUNHA, 2007; RUBIÃO, 2013; RÜEGG, 2004; WELLMON, 2015).

Não somente mudanças epistemológicas, mas institucionais e de práticas acadêmicas são incorporadas na universidade humboldtiana. Clark (2006), em sua tese, ressalta essas mudanças por meio da análise da cultura material (ou o que chama de “ferramentas do conhecimento”) das novas universidades alemãs, em comparação com o que denomina de regime acadêmico tradicional.

Para o autor, a crescente burocratização da universidade, o surgimento dos catálogos de professores (dos formulários, das “cadeiras”, dos dossiês), a expansão dos laboratórios, a substituição das *disputationes* pelos seminários de pesquisa, a crítica às autoridades intelectuais, a expansão do acesso a um mercado de livros, da alfabetização, a busca pela originalidade e competição entre os professores pelo *status* de autoridades do conhecimento, o desencantamento weberiano, aliado ao surgimento de um “carisma profissional” são marcadores importantes desse modelo universitário (CLARK, 2006).

Na reflexão decolonial, essa universidade que emergia estava preocupada com um determinado tipo de conhecimento (experimentável, calculável), pautado na racionalidade, na objetiva e na busca da verdade científica (GROSFOGUEL, 2013). Surgiam, assim, os primeiros ventos do positivismo científico que se tornaria hegemônico e deslegitimaria qualquer outra forma de conhecimento como válida, principalmente as cultivadas em espaços atingidos pela fratura colonial, isto é, por grupos sociais considerados “primitivos” e “inferiores”.

Embora associada a figura proeminente do polígrafo Wilhelm von Humboldt, as reformas universitárias germânicas a partir do final do século XVIII foram, como visto, coletivamente gestadas por intelectuais de grande envergadura que se debruçaram sobre o tema

³⁰ Peter Burke (2020), em evento online conosco, discute este contexto ao abordar o surgimento do Polímata e o debate e o tensionamento histórico entre o “conhecimento geral”, enciclopédico e o “conhecimento especializado”. A *Live* ainda pode ser vista no canal no *YouTube* do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. Acesso em: <https://www.youtube.com/watch?v=XCUu5-eioyc&t=519s&pp=ygUSInJhcGhhZWwgY2FybWVzaW4i>.

a partir do influxo do Iluminismo (mesmo que de forma crítica a ele, por meio do Romantismo e Idealismo) e de toda uma epistemologia que, hoje, consideramos fruto da “Modernidade” europeia.

De fato, a crítica de toda autoridade que não fosse a razão, o valor atribuído à educação como aquele capaz de criar um novo indivíduo, por meio de projeto de valorização da cultura, notadamente da cultura nacional alemã, que buscava refletir sobre si mesmo, foi um projeto construído coletivamente.

Por isso as mudanças na universidade alemã, a criação mesmo da Universidade de Berlim, faz parte de um contexto maior de tensionamento entre a valorização do indivíduo e da cultura nacional (de uma Prússia agrária, esfacelada em reinos, que buscava uma identidade nacional), vinculada a uma ideia de humanidade, à formação do indivíduo ou cultivo de si, muitas vezes utilizado como tradução do termo alemão *Bildung*³¹.

Isso se espelhou na construção de um novo ideário e de novas instituições educacionais. Após a derrota para o exército napoleônico esse movimento foi mais intenso. A Prússia perdeu algumas de suas principais universidades — *Halle e Jena* — em virtude da assinatura de um Tratado de Paz com a França napoleônica (TERRA, 2019). Aliás, é impossível separar a fundação da Universidade de Berlim (e todas as reformas do sistema educacional na época) deste contexto maior que envolve as guerras revolucionárias francesas, bem como a guerra e invasão napoleônica na Prússia. Após 1789, de trinta e cinco universidades na região germânica, sobraram apenas dezesseis (CHARLE, VERGER, 2012; ÖSTLING, 2018).

Nesse ínterim, Schelling (1984) publicou um ensaio preconizando a fundação de uma instituição digna dos novos tempos e Fichte (2005) escreveu os seus “Discursos à Nação Alemã” como um apelo pela reconstrução da nação através de um programa educativo universal. Esse debate tinha que enfrentar, necessariamente, a relação entre universidade e Estado (o prussiano), consubstanciado na seguinte pergunta: a universidade a serviço do Estado ou da razão?

Kant (1993) já abordava esse envolvimento complexo da universidade com o Estado por meio do binômio autonomia e heteronomia. Para o filósofo, quem queria colocar-se a

³¹ Importante ressaltar essa nuance da perspectiva alemã. É comum derivar-se, epistemologicamente, a constituição da Ciência Moderna do pensamento de Kant, junto às reflexões de Bacon, Galileu, Descartes, entre outros, em torno da valorização de um conhecimento voltado à utilidade, às possibilidades de uso e instrumentalização desse conhecimento e do alcance da verdade científica objetiva universalizável por meio da dúvida metódica, da experimentação, da observação, em contraposição à racionalidade contemplativa e a busca de fins desinteressados e metafísicos (característicos do Medievo). No tocante à elaboração da filosofia alemã, no entanto, este componente, notadamente individual, vinha acompanhado de uma preocupação com a vinculação entre indivíduo e o “todo”, isto é, a humanidade, a cultura humana, (o que, no caso, confundia-se com o europeu “civilizado”).

serviço do Estado (funcionário em cargo público) deveria cursar as Faculdades Superiores (Direito, Teologia e Medicina), onde encontraria um caráter mais utilitária da ciência almejada; já quem queria colocar-se a serviço da razão, deveria cursar a Faculdade Inferior, a de Filosofia. Diante das tarefas que assumem, as Faculdades, necessariamente, entram em conflito.

Assim, o filósofo de Königsberg (1993) dizia que as Faculdades Superiores eram incapazes de pensar os seus próprios fundamentos, uma vez que atuavam próximas aos desígnios do Estado, por meio de doutrinas (textos canônicos de Direito, Teologia, Medicina), cujos fundamentos e autoridade eram externos à própria universidade (heteronomia). Já a Faculdade Inferior (Filosofia), por não lidar com interesses diretamente vinculados ao Estado, teria maior autonomia acadêmica (liberdade de cátedra), de investigação e crítica, sem doutrinas assumidas de antemão e com o único compromisso de fundamentar-se por meio da razão. À Filosofia, assim, caberia a reflexão sobre o sentido da atividade acadêmica, por meio de conjecturas e observações em torno dos resultados que as outras Faculdades alcançavam.

De certa forma, Humboldt recupera o debate kantiano. Aliás, segundo Weber (2008, p. 20), “todos os escritos apresentados a Humboldt quando da criação das discussões que culminaram na criação da Universidade de Berlim (1810) — notadamente, os textos de Fichte, Schleiermacher e Wolf — comungam da mesma motivação”, isto é, se inspiram na abordagem kantiana da universidade.

Terra (2019, p. 139), sobre este movimento, diz:

Beyme escreve a vários intelectuais consultando-os sobre o espírito que deveria presidir a nova universidade. Fichte faz uma proposta com o texto “Plano dedutivo de uma instituição superior de ensino a ser fundada em Berlim” (1807) e Schleiermacher responde com outra proposta, “Pensamentos ocasionais sobre universidades no sentido alemão” (1808) (Fichte, 1964; Schleiermacher, 1964). Após ouvir outros intelectuais além de Fichte e Schleiermacher, Beyne confia a organização da nova universidade a Humboldt no fim de 1808. Das propostas apresentadas, a de Schleiermacher é a que prevalece.

A proposta de Schleiermacher, mais liberal, concedia maior autonomia aos professores (poderiam ensinar, a partir de metodologia própria, e ter liberdade de cátedra) e deixava ao Estado apenas o papel de financiador da instituição, enquanto a de Fichte, atrelava a universidade ao Estado, isto é, como uma totalidade voltada para formar cidadãos para a comunidade nacional.

Para Schleiermacher, no entanto, deveriam existir duas instituições: a Academia, onde se daria a pesquisa; e a Universidade, onde ocorreria a transmissão do saber. Quanto à esta divisão Humboldt se opôs, pugnando pela união das duas funções na mesma instituição (RUBIÃO, 2013).

Desde o final do século XVIII, Humboldt (1983) já se preocupava com os limites de atuação estatal frente aos cidadãos (uma perspectiva que nos remete aos argumentos do liberalismo clássico). Nesta linha, Humboldt também sustenta em sua proposta a ideia da Filosofia como faculdade autônoma, dotada de maior liberdade, uma espécie de guardião da razão que unifica e sistematiza o saber, expandindo o *locus* de liberdade acadêmica para toda prática científica.

Diferente da universidade medieval, portanto, em que a filosofia é uma preparação para as outras ciências (Direito, Teologia e Medicina) e a Teologia é a “mãe das ciências”, na universidade humboldtiana a Faculdade de Filosofia torna-se, ela mesma, um local de síntese e crítica em relação às ciências utilitárias.

Humboldt, influenciado por Leibniz e Herder, propunha a redução ao máximo da intervenção estatal nos processos educativos, de maneira a deixar ao indivíduo a capacidade de formar-se (o cultivo de si), em um processo de crescimento orgânico até realizar todas as suas potencialidades e inclinações, segundo o ideal universalista de *Bildung*. Assim, ao Estado caberia apenas garantir as condições exteriores — segurança interna e externa — para que o indivíduo pudesse se desenvolver em toda a sua originalidade no interior de uma instituição independente financeiramente (ALVES, 2019, HUMBOLDT, 1983).

Existia uma dualidade complexa no pensamento humboldtiano, em torno da ideia de *Bildung*, já presente no romantismo alemão. Ao mesmo tempo em que o processo formativo tinha por objeto o aperfeiçoamento do indivíduo, esse aperfeiçoamento visava a integração do indivíduo ao que há de mais humano (e natural), em geral, em termos morais e culturais.

Em se tratando de concepções norteadoras, portanto, o novo modelo de universidade gravitava em torno do princípio maior de liberdade³², associando-se a alguns princípios mais ou menos correntes, a saber: a combinação entre ensino e pesquisa, destacando-se essa última como principal prática universitária, o que a diferenciaria da escola; a liberdade acadêmica (de cátedra); educação (*Bildung*) como cultivo de si, no lugar de treinamento (ou adestramento); a ideia de unidade da ciência e do conhecimento e de formação pelo saber (*Bildung durch Wissenschaft*) que eleva o indivíduo à humanidade; a comunidade de estudantes e professores autônoma, voltada para a originalidade e pesquisa, por meio da construção do próprio itinerário formativo (ÖSTLING, 2018; RUBIÃO, 2013).

³² Sobre o tema da “liberdade acadêmica”, sugerimos a leitura de Rüegg (2004) que demonstra as tensões entre intelectuais, estudantes e o Estado prussiano em torno deste princípio e como a ideia de liberdade de pesquisa, ensino e estudo proporcionou certa primazia do modelo humboldtiano em relação ao napoleônico quanto à sua influência em outras partes do mundo (sua influência, na época, é notável, inclusive, na França).

Assim, a universidade humboldtiana seria o local, por excelência, do cultivo da ciência e da formação de si, permeado pela liberdade e pela solitude, tanto nas aulas, quanto nos seminários científicos. O Estado poderia se responsabilizar pela nomeação de seus professores, porém, internamente, a eles seria garantida a liberdade de ensino e de pesquisa, zelando, também, pela liberdade acadêmica (RÜEGG, 2004).

Humboldt argumenta que as pessoas educadas para serem indivíduos livres, em última análise, seriam melhores cidadãos do que os homens educados para serem cidadãos, assim como a ciência deixada por sua própria conta seria mais frutífera do que a ciência supervisionada pelo Estado (SORKIN, 1983).

Em suma, conforme bem afirma Rubião (2013), a universidade humboldtiana seria, simultaneamente, o local de busca da verdade (autônoma e desinteressada) e o local de reorganização e síntese do saber — de unificação do saber —, de maneira totalizante e sistemática, contribuindo para a educação moral da nação e, por conseguinte, da humanidade (aqui, leia-se, “europeia”). Assim seria feita a passagem da *Universitas magistrorum et scholarium* (corporação de mestres e alunos) à *universitas scientiarum* (reunião de saberes), isto é, da universidade medieval para a moderna.

A importância do modelo prussiano de universidade se depreende de sua vasta influência posterior nas reflexões sobre a universidade, bem como das tentativas de replicação institucional em outros lugares, notadamente em algumas das mais antigas universidades estadunidenses (GINGRAS, 2003).

Hohendahl (2011) e Östling (2018) chegam a falar no “mito Humboldt” ao lidarem com a construção da imagem, recepção, transmissão e apropriação de suas ideias e práticas. De fato, ao longo do século XX, o modelo de universidade humboldtiano foi evocado como precursor de diversos projetos político-educacionais, dos mais conservadores aos reformistas e progressistas.

Se convencionou associar a universidade humboldtiana com a “universidade de pesquisa”, em uma perspectiva mais utilitária, instrumental, como se o projeto de Berlim fosse tão somente fundar uma universidade preocupada com o progresso científico e o desenvolvimento econômico da nação. Porém, como vimos, nenhum novo conhecimento deveria estar destituído da reflexividade, de uma preocupação com a unidade do conhecimento e de educação moral da nação e da humanidade, por meio da realização da *Bildung*.

Esta projeção do modelo humboldtiano como aquele que finca as raízes epistemológicas do cientificismo moderno é objeto constante de crítica pelos teóricos decoloniais, notadamente no âmbito da colonialidade do saber.

É importante lembrar que o surgimento das ciências humanas e sociais, desde o seu início, se deram sob a égide do paradigma científico como fundamento de empreitadas coloniais. Neste processo, disciplinas como antropologia, calcadas no racismo científico (e epistêmico) e no evolucionismo, confrontaram outros sujeitos e outras epistemologias, os inserindo em uma hierarquia de valores, os tratando como meros objetos de conhecimento, isto é, como objetos sobre os quais o conhecimento científico deveria intervir para “salvar”.

A esse discurso salvacionista que considera o conhecimento científico como a única forma legítima de acesso ao mundo, chamamos de cientificismo, a principal marca da colonialidade legada pela universidade moderna (GROSFOGUEL, HERNÁNDEZ; VELÁSQUEZ, 2016).

3.3 A Universidade Napoleônica

O epicentro da Revolução Francesa não iria passar incólume no âmbito educacional. A França, neste período de grande agitação social, instabilidade política e institucional, de divisões internas e ameaças externas, buscou refundar o Estado, a partir de novos marcos políticos, filosóficos e econômicos que influenciariam todo o continente europeu e suas colônias. Neste processo a educação, — de maneira mais ampla, a formação humana — foi uma questão central que impactou radicalmente a história da universidade.

Em 1789, havia na França 27 universidades. A Assembleia Constituinte, por meio de leis promulgadas entre 1789 e 1790, colocaram os bens das corporações e congregações nas mãos do Estado, para serem administrados pelos departamentos (BORRERO CABAL, 2008b).

As universidades se tornaram suspeitas por serem instituições oriundas do Antigo Regime. Precisavam, assim, de uma refundação a partir de outros arranjos institucionais, ao ponto de se tornarem coadjuvantes no arcabouço educacional francês.

Assim que, em lei de 1793, foram criadas as Escolas Centrais (distribuídas em todo o território), equivalentes a instituições de educação superior, com objetivos formativos ambiciosos: funcionar com um sistema de classes e cátedras, correspondentes a três blocos de cursos: história natural, desenho e línguas; matemática e ciências físicas e químicas; letras, história, política, agricultura e comércio.

Tais Escolas foram extintas em 1803. No mesmo ano, criaram o Museu de História Natural, renomeando o antigo Jardim do Rei e a Escola Central de Trabalhos Públicos, que depois seria renomeado como Escola Politécnica, responsável pela formação para a indústria, o exército e a engenharia (CHARLE, VERGER, 2012; BORRERO CABAL, 2008b).

Em 1794, a Convenção criou a *École Normal* — que depois se tornaria a Escola Normal Superior — e, em 1795, um arranjo institucional piramidal que ia das escolas primárias e centrais, passava pelas escolas especiais e culminava no Instituto Nacional das Ciências e das Artes, o qual substituiria as antigas universidades.

Também foi fundada a Escola Nacional de Música, a Biblioteca Nacional (com seus cursos de línguas orientais e serviços consulares). Surgiram, aliás, outras instituições ainda, voltadas para a medicina, para as minas, para a carreira militar etc.

Impressiona a diversificação e especialização de cada uma delas, acompanhando o movimento progressivo de especialização das ciências. Fato principal é que o próprio termo universidade foi extinto, abolido, algo que nunca ocorrera em outro país. Para Charle e Verger (2012), o que ocorreu na França foi único em relação aos outros modelos, pela busca da ruptura radical com o Antigo Regime.

Como dito, as universidades foram extintas sob a alegação de estarem ligadas à velha aristocracia (CHARLE, VERGER, 2012; CUNHA, 2007; RUBIÃO, 2013). Com o golpe de Estado de 1799, se instaurou o Consulado, cujo primeiro Cônsul foi Napoleão Bonaparte. Sobre a época, Borrero Cabal (2008b) diz que a situação educativa era confusa e caótica, tendo em vista o fracasso das Escolas Centrais e a existência frágil da Escola Normal.

O esforço em se criar instituições educativas que dessem conta da formação do indivíduo — do cidadão —, ao mesmo tempo em que se diferenciavam da velha estrutura universitária, gerou todo tipo de proposta que se debatiam entre uma educação igualitária, orgânica e hierarquizada (muito próxima da tradição histórica universitária) ou uma educação fragmentada em instituições profissionalizantes e pragmáticas.

Como se sabe, ganhou primazia a segunda opção. De fato, sob o governo de Napoleão Bonaparte, a educação passou a ser pensada e gerida a serviço do Estado (as escolas centrais, os liceus e a universidade).

O Ensino Superior, mais precisamente a Universidade Imperial (1806), foi reconstruída com três preocupações, sintetizadas por Charle e Verger (2012) e Cunha (2007): oferecer ao Estado pós-revolucionário quadros burocráticos, demolindo a universidade antiga como formadora de intelectuais de uma classe em declínio; controlar a formação de acordo com a nova ordem social instituída e obstaculizar o surgimento de corporações profissionais sem regulamentação.

Agora, a universidade (o Estado) deteria o monopólio da formação, da diplomação, do concurso e da classificação daqueles que seriam autorizados para o exercício de uma profissão, tendo como ponto centralizador, Paris. Mais ainda, a Universidade Imperial

encabeçaria o ensino e a educação pública em toda a França (BORRERO CABAL, 2008b). Dessa forma, o termo “universidade” ganha um sentido novo, relacionado ao monopólio da instrução pública, por meio de uma corporação de professores criada e mantida pelo Estado.

Neste sentido, consideramos como uma das principais características da universidade napoleônica o “estatismo”, isto é, a relação necessária entre universidade e a chancela e regulamentação estatal. Esta vinculação tornou-se lugar comum e espalhou-se pelo mundo até os dias atuais³³.

Como vimos, as universidades constituídas em processos decoloniais muitas vezes são criadas e desenvolvem as suas atividades à revelia, quando não em oposição ao Estado. Em certo sentido, muitas se constituem dentro de processos antiestatais (como a *Unitierra* e a *Universidad Amawtay Wasi*, no Equador).

A crítica decolonial permeia esse antiestatismo ao sublinhar a importância das formas comunitárias de organização da vida, as quais, não poucas vezes, transcendem as regulamentações do Estado. Nesse sentido, é possível existir escolas, museus, universidades, entre outros arranjos institucionais (inclusive não concebidos na lógica Ocidental), desde que assim sejam considerados pela comunidade que os constitui.

Outrossim, é possível existir uma universidade — a universidade fronteiriça — sem a obsessão do modelo napoleônico pelo curricularismo, pela segmentação disciplinar, pela hierarquização dos papéis entre professor e alunos, e pela atribuição de títulos acadêmicos. Já existem práxis decoloniais nesse sentido.

Rüegg (2004) considera uma das mais importantes influências do modelo napoleônico, a “profissionalização” da carreira universitária. Com a unificação dos Estados, a intensa burocratização, o professor tornou-se uma espécie de servidor público vinculado à burocracia estatal. Isso pode ser constatado através do papel da Escola Normal Superior francesa, responsável por formar os professores de ensino superior, de forma a que servissem à educação pública dentro de uma estrutura hierárquica pré-definida.

Borrero Cabal (2008b) chega a afirmar que não se trata da *Universitas magistrorum et scholarium*, cujo prestígio era o saber, mas de um *Corps* quase militar, imóvel e obediente aos ditames imperiais, sem missão científica, o que é corroborado por Charle e Verger (2012), os quais afirmam que o essencial de pesquisa ou inovação se concentrava em alguns cursos da

³³ Mesmo com a constituição e expansão do mercado de Ensino Superior pelo mundo, e certo enfraquecimento da centralização estatal, as universidades particulares que surgiram (e surgem), precisam obedecer à regulamentação do Estado e se submeter às suas determinações.

Sorbonne ou do Colégio de França, ou no seio das sociedades eruditas, com a ciência instrumentalizada a serviço do Estado.

Na universidade de modelo napoleônico, o professor não está envolvido com investigação científica, mas com a atribuição de títulos e graus de bacharelado e licenciatura. Rüegg (2004) chega a afirmar que se trata de um modelo submetido a uma estrita disciplina militar, organizado e controlado por um despotismo esclarecido que governa até o último detalhe do currículo, a atribuição de graus, a conformação das visões com as doutrinas oficiais e mesmo os hábitos de seus partícipes.

Darcy Ribeiro (1969, p. 41) apresenta um olhar mais positivo em relação à universidade napoleônica. Para o antropólogo, “nos quarenta anos seguintes à reforma napoleônica, a França conheceu o maior período de florescimento intelectual e científico de sua história”, não ignorando, porém, a tensão entre a racionalização burocrática, o excesso de formalismo e centralização e a criatividade cultural e inovação.

A autoridade máxima da universidade era o *Grand Maître*, com poderes ilimitados de nomear professores, administradores, conselhos acadêmicos, conceder bolsas de estudo, licenças, redigir Estatutos etc. Os professores compunham um corpo laico, porém com *ethos* que poderia ser remetido ao religioso, ao ponto de o imperador ordenar o celibato do corpo docente, de forma a que se dedicassem exclusivamente às suas funções acadêmicas (MINOT, 1991; RUBIÃO, 2013).

Em sua estrutura acadêmica, a Universidade Imperial tinha as faculdades profissionais (Direito, Medicina e Teologia) e as faculdades acadêmicas (ciências matemáticas e físicas, e letras) que atribuíam três graus acadêmicos: o bacharelado, a licença e o doutorado. Nas faculdades profissionais estava a essência do ensino superior, desde que voltadas para a utilidade das aplicações práticas. Charle e Verger (2012) demonstram o elitismo da universidade, bem como as hierarquias sociais que perpassavam o público frequentador dessas faculdades.

Borrero Cabal (2008b) defende que a universidade napoleônica tinha como meta a unidade cultural, política e pedagógica da Europa. De fato, Napoleão pensou uma universidade para todo o território europeu, pensando a educação das massas de maneira direcionada, política e pedagogicamente. Mesmo não concretizando seu intento geopolítico, o modelo napoleônico de universidade acabou influenciando na constituição de outras instituições universitárias, na Espanha, Áustria e no continente latino-americano, enquanto instrumento de planejamento social e direcionamento estatal da educação pública (RUBIÃO, 2013; RÜEGG, 2004).

3.4 A Universidade Liberal: O Modelo Inglês

No início do século XIX, o Reino Unido contava com uma universidade na Irlanda (*Trinity College*), quatro na Escócia (*Aberdeen, Edinburgh, Glasgow, St. Andrews*), duas na Inglaterra (*Oxford e Cambridge*) e nenhuma no País de Gales. *Entretanto*, poderíamos apenas falar de “modelo inglês” em um sentido genérico, se ignorarmos que havia uma variedade de instituições com poucas conexões internas, pelo menos até o final do século XIX. (RÜEGG, 2004).

As principais universidades britânicas — *Cambridge e Oxford* — ainda mantinham a estrutura medieval das corporações autônomas. Rüegg (2004) afirma, porém, que essas instituições logo sentiriam os influxos das reformas universitárias alemães, mesmo com todos os movimentos de oposição.

De certa, forma, a dupla “Oxbridge” implementaria os valores da universidade moderna de maneira mais eficiente que na Europa continental, tendo em vista a manutenção de suas autonomias corporativas e colegiadas em relação às injunções estatais e seriam as propulsoras da construção do sistema universitário britânico. Porém, isso não se deu de forma linear, mas em meio a muitas resistências e debates.

Castanho (2002) e Ribeiro (1969), por exemplo, consideram o modelo inglês elitista e aristocrático, tendo por parâmetro as reflexões do Cardeal Newman (2015) para o qual a universidade teria dois objetivos principais: salvaguardar os valores tradicionais, de forma a sistematizar o conhecimento de maneira universal; e formar a elite da aristocracia britânica.

Newman (2015) se opunha à profissionalização do saber por parte das universidades, exigência cada vez maior em uma sociedade que se industrializava. Outrossim, era crítico do modelo humboldtiano, o que não impediu o influxo deste modelo na transformação das universidades inglesas (e na criação de outras, como a Universidade de Londres).

A Inglaterra, segundo Ribeiro (1969), possuía, assim, uma formação de alto padrão, em *Cambridge e Oxford*, ladeada por formações mais técnicas, específicas e profissionais em universidades emergentes, o que fundou, historicamente, uma hierarquia de valor entre tais instituições.

Newman (2015) se preocupava com o que chamava de “educação liberal”, isto é, a universidade como espaço de ensino, de formação intelectual do indivíduo e de formação do espírito público, isto é, do *gentleman* (RUBIÃO, 2013). Em suma, a universidade deveria se preocupar com uma espécie de “cultura geral”, que possibilitasse a sistematização dos conhecimentos, o alcance da verdade, na qual o conhecimento seria um fim em si mesmo.

Desta forma, Newman (2015) retoma uma preocupação kantiana, em relação a universidade, na esteira de uma secularização progressiva da instituição, sem abrir mão, como Cardeal que era, de atribuir um papel importante à Teologia. Para Rubião (2013), Newman antecipa um debate que irá marcar o século XX em se tratando de formação universitária: o conflito entre ciências naturais, especialização e conhecimento utilitário e humanidades (educação liberal), cultura geral e conhecimento desinteressado³⁴.

O modelo inglês, enraizado neste debate, diferencia-se dos demais em alguns aspectos, conforme Castanho (2002, p. 36):

- 1) A universidade é escola, voltada para o ensino, não centro de pesquisa, interessado na produção de conhecimento.
- 2) O saber com que a universidade lida já vem constituído, pronto, não como algo a se construir e avançar.
- 3) A universidade, ao ensinar, está prestando um serviço à sociedade: há, portanto, uma sobreposição entre ensino e extensão;
- 4) O serviço que a universidade presta à sociedade é a preparação de sua elite dirigente;
- 5) Ao mesmo tempo, a universidade é guardiã dos valores da tradição, sobre os quais assenta a sociedade.

Com a Revolução Industrial, porém, o modelo inglês se submeteu às demandas emergentes do modo de produção capitalista. De fato, A literatura especializada atesta que, no século XIX, mais precisamente no Reino Unido, surgiu, pela primeira vez, o termo “Extensão Universitária”, também denominado de “Estudos Extramurais”, enquanto uma nova função da universidade, voltada para a educação continuada e a educação de adultos, contexto em que surgiram as “universidades populares” (GOMES; OLIVEIRA, 2020).

O objetivo era de atender às demandas de força de trabalho da Revolução Industrial, mediante a formação técnica de operários e operárias fora de suas jornadas de trabalho; ativar mecanismos reformistas e compensatórios de educação em meio ao conflito classista que se instaurava, bem como buscar a atualização dos conhecimentos daqueles que já haviam passado pela universidade, estendendo os conhecimentos universitários a um número maior de estudantes.

Dessa forma, tanto o debate em torno da “educação liberal” nas universidades, de matiz newmaniana, quanto à ideia inicial de Extensão Universitária se tornaram os grandes legados do modelo inglês, que influenciaram a constituição de universidades em outros territórios, notadamente nos EUA e na América Latina.

A crítica decolonial ao modelo inglês gira em torno dessas duas contribuições. A primeira, mais candente, contesta o elitismo característico das universidades. De fato, a

³⁴ C. P. Snow (2015), já no século XX, irá retomar esse debate ao abordar as “duas culturas”: Ciências x Humanidades.

decolonialidade alimenta-se da inserção de grupos sociais invisibilizados, de suas formas de ver o mundo, seus valores, suas tradições, conhecimentos e práticas (WALSH, 2015, 2017).

A universidade em perspectiva decolonial, neste sentido, abre-se a estes grupos sociais, para ser povoada, construída, semeada por suas formas de habitar o mundo. Para além de formar uma elite governante, dentro de uma estrutura estatal, a universidade decolonizada preconiza a formação do sujeito dentro de uma estrutura de convivencialidade, junto à sua comunidade e aos seus territórios.

As universidades tradicionais que se abriram a grupos sociais marginalizados, por meio das cotas raciais, por exemplo, criaram a possibilidade de incorporar a experiência negra e indígena, não apenas na formulação do conhecimento, mas também na busca de soluções para os problemas que enfrentamos (BERNARDINO-COSTA, GROSGOUEL, 2016).

Quanto à Extensão Universitária, a crítica decolonial a atravessa, uma vez que essa dimensão da universidade, desde o seu início, se pautou por uma perspectiva civilizatória, salvacionista e colonizadora. Se em seu surgimento, na Inglaterra e EUA, tentou educar trabalhadores urbanos e agricultores de maneira a torná-los mais “civilizados” e “cultos”, ao longo de sua história passou por diversas fases superpostas: de atividades assistencialista a atividades induzidas por políticas públicas do Estado.

Nogueira (2019) ressalta que a extensão universitária, no entanto, pode ser um importante instrumento de decolonização da universidade, trazendo a interculturalidade, o diálogo de saberes e a diversidade político-curricular para dentro de seus muros. Em suma, por meio da extensão universitária é possível resistir e atuar na desconstrução e na decolonização do imaginário e na valorização dos saberes locais e regionais do chamado “Sul Global”.

3.5 A Universidade Reformista

No início do século XX, um movimento de reforma universitária se espalhou pela América Latina, tornando-se um importante ator coletivo em uma região ainda dominada por uma tradicional oligarquia.

Devido a sua importância como um processo que — da Argentina ao México — ajudou a questionar a estrutura da instituição universitária e repensar suas formas de organização, entendemos que tal movimento contribuiu para a emergência de um modelo universitário³⁵,

³⁵ Rubião (2013) considera que um “modelo universitário latino-americano” emergiu neste momento histórico, mesmo que pouco conhecida no “mundo”, ressaltando como ele não foi referenciado em obras essenciais para os estudos sobre universidade como “*Révolutions de l’université*” de Alain Renaut e “*Os usos da Universidade*” de Keer. Creditamos essa invisibilização, também, à geopolítica do conhecimento que privilegia autores e fatos sociais localizados no “Norte Global”.

fundado em uma crítica radical da universidade, afinada com as demandas regionais que surgiam.

Nesse sentido, o grito de Córdoba representou a contribuição mais original da América Latina ao desenho de um esquema universitário próprio, pelo menos até o surgimento dos primeiros projetos universitários decoloniais do final do século XX.

Em 1918, uma rebelião estudantil teve lugar em uma das mais antigas universidades latino-americanas: a Universidade de Córdoba. Os estudantes publicaram o “Manifesto Liminar”, talvez o texto mais analisado em matéria de estudos sobre a universidade na América Latina.

Em seu início, o Manifesto afirma:

As universidades foram até agora o refúgio secular dos medíocres, a renda dos ignorantes, a hospitalização certa dos inválidos e, o que é ainda pior, o local onde todas as formas de tiranizar e de insensibilizar encontraram a cátedra que as ministrasse. Desse modo, as universidades chegaram a ser o reflexo dessas sociedades decadentes que teimam em oferecer o triste espetáculo de uma imobilidade senil (BARROS, et al. [1918] 2017, p. 27)

Analisar, porém, o Movimento de Córdoba isoladamente, como algo restrito aos muros da universidade, seria um erro grosseiro. Como temos visto, a universidade transborda relações contraditórias, modificando e sendo modificada pela sociedade em que está inserida.

Como as universidades latino-americanas de uma forma geral, a Universidade de Córdoba ainda era o espaço de formação dos herdeiros, dos grandes proprietários de terra. Quando não iam para a Europa se “bacharelar”, os filhos dos estancieiros da região iam para Córdoba, *La Plata*, *Buenos Aires*, Tucumã ou Santa Fé.

Entre as três instituições, porém, a Universidade de Córdoba era a menos afeita às influências modernizantes. De fato, conforme Bellot (2018) atesta, Córdoba permanecia com características coloniais.

Desde sua origem, foi uma universidade estreitamente vinculada à Igreja Católica, por meio da Ordem dos Jesuítas. No início do século XX, mesmo com a consolidação de teorias científicas (a física newtoniana, o darwinismo, por exemplo) e as mudanças que alteraram o panorama das universidades na Europa, a Universidade de Córdoba ainda tinha como ponto central de seu currículo a Teologia, o Direito Canônico e o Direito Público Eclesiástico (BELLOT, 2018; RUBIÃO, 2013).

Porém, a sociedade argentina passava por mudanças radicais e surgia a necessidade de as universidades espelharem estas mudanças.

Novas dinâmicas internacionais nas correlações de forças político-econômicas, derivadas da Primeira Guerra Mundial; a expansão do capitalismo na América Latina, com o crescimento do mercado consumidor e a entrada de imigrantes europeus, assalariados; a urbanização crescente; a formação de uma classe média urbana, com profissionais liberais e uma burguesia incipiente; além da constituição de um proletariado urbano que, juntos, traziam ideários (socialismo, anarquismo, liberalismo) já estabelecidos no velho continente, foram fenômenos que chegaram em Córdoba (BONDY apud BERNHEIM, 2008).

Assim, com as mudanças sociais, uma outra estrutura se erguia, com pressões coletivas forjadas na nova dinâmica da vida econômica argentina, criando necessidades novas, como a da ampliação do acesso à formação universitária.

No Movimento de Córdoba cruzavam-se as mais diversas correntes de pensamento: liberalismo, anticlericalismo, socialismo, anarquismo, neoidealismo bergsoniano, entre outras, o que evidencia que não foi um movimento unívoco, mas controverso, no qual os próprios reformistas entravam em embate e cultivavam objetivos diversos ao longo do processo (dos mais radicais, aos mais reformistas). (BERNHEIM, 2008).

Artigos e manifestos influenciados pela Internacional Socialista, pela Revolução Russa, versando sobre desigualdade econômica, democracia, a inserção da classe média nas instituições de ensino superior surgiram por toda parte. Há dois elementos interrelacionados, porém, que gostaríamos de destacar e, pensamos, foi impactante para se pensar a universidade desde e para a América Latina: o americanismo e a denúncia do imperialismo³⁶ que inspiraram o movimento.

Rubião (2003) cita a lapidar sentença de José Martí que evoca o grito de Córdoba: “a universidade europeia há de ceder à universidade americana”. Ademais, já no Manifesto de 1918, os jovens de Córdoba deixavam claro o sentimento de estarem vivendo uma “hora americana” (BARROS, et al. [1918] 2017), isto é, um momento em que se deveria deixar de respirar ares estrangeiros, em prol da construção de uma cultura própria, que não fosse simples reflexo ou transplante da cultura europeia ou estadunidense.

Essa busca por uma “originalidade latino-americana” era a expressão final, corolário da busca por superação de todas as formas de dependência, principalmente em relação a uma Europa em ocaso, imersa na Primeira Guerra Mundial, e em relação aos Estados Unidos da

³⁶ Bergel (2008) destrincha as redes transnacionais da Reforma Universitária e explicita como esse caráter anti-imperialista e de autoconsciência latino-americana foi impulsionado por agregações políticas e culturais, propiciadas, em parte, por escritores modernistas que reforçaram a construção de intercâmbios em escala intercontinental.

América que, com a Doutrina Monroe, tentava espalhar a sua influência por todo o continente americano.

Tais posicionamentos estão presentes em figuras que se destacaram no movimento como Roca (que redigiu o Manifesto Liminar), Ingenieros, Gabriel del Mazo, Mella e Mariátegui (muito evocado, atualmente, como um intelectual decolonial *avant-garde*) que a explorou em suas reflexões em torno da educação e da revolução socialista em articulação com os povos indígenas (LEHER, 2008).

Intelectuais modernistas como Rubén Darío e José Martí denunciavam o que seria uma cultura europeia decadente, em prol da constituição de uma identidade própria ao continente latino-americano, uma espécie de “nova civilização” que poderia surgir a partir de uma “tomada de consciência” inaugural do povo latino-americano (RUBIÃO, 2013).

Por isso, considero o principal valor do modelo que emerge do reformismo cordobiano o “americanismo”, isto é, a defesa de uma identidade latino-americana e de sua suposta originalidade no que diz respeito ao encontro de soluções locais para nossas crises específicas. Este valor é utilizado pelos reformistas como uma expressão de afirmação latino-americana e de busca de autonomia em relação ao domínio cultural e aos interesses econômicos estadunidenses e europeus.

Para além do debate anti-imperialista e americanista, a partir do “efeito Córdoba”, reflexões as mais variadas foram feitas em relação à universidade, algumas de teor já conhecidas, como o debate em torno da autonomia universitária; outras, inovadoras, como a questão da educação popular e da importância da extensão universitária para inserção social da instituição, da popularização da universidade e de sua responsabilidade social. De fato, como ensina Roca (1978): o grande achado da Reforma de Córdoba foi descobrir que reforma universitária é o mesmo que reforma social.

Nesse sentido, ainda, Rubião (2013, n.p):

Mas não se tratava — e aqui encontra-se a novidade — de uma transformação via desenvolvimento da ciência (como numa perspectiva humboldtiana), nem por meio da formação de uma elite esclarecida (como no caso do *gentleman* newmaniano), nem tampouco através de um ensino superior voltado para as novas profissões (como vinha sendo o caso desde a Revolução Industrial). A transformação da sociedade, imaginada por Córdoba, passava por um “projeto de Nação”, do qual a universidade fazia parte, ou seja, havia necessariamente uma sincronia entre “democratização”, “identidade”, “justiça social” etc., no âmbito sócio-político-econômico-cultural do país (como um todo) e da universidade (como parte integrante).

Bernheim (2008) faz um apanhado dos principais pontos compreendidos pela Reforma, não obstante as variadas discordâncias internas (fruto das correntes ideológicas variadas que

comporam o movimento), entre os quais cita: autonomia universitária e financeira (política, de ensino, econômica e administrativa); eleição e participação no corpo diretivo universitário, por parte da própria comunidade acadêmica; concursos periódicos para a seleção de professores; fim das cátedras vitalícias; gratuidade do ensino; reorganização acadêmica, com a criação de novas faculdades; modernização dos currículos e dos métodos de ensino; assistência social aos estudantes e democratização do acesso à universidade; fortalecimento de sua função social por meio da extensão universitária e preocupação com os problemas nacionais.

Neste sentido, os distintos interesses do Movimento de Córdoba abarcaram preocupações com a organização e governo das universidades, com os problemas vinculados ao ensino (métodos e currículos) e com a projeção político-cultural da universidade em outros setores da sociedade, sendo esta última a marca singular da Reforma e a grande contribuição para as reflexões em torno da instituição universitária.

Tais contribuições, no entanto, devem ser encaradas dentro de um marco histórico específico: a tradição republicana herdada dos movimentos europeus e estadunidenses de contestação. Assim, não obstante a presença de um americanismo e anti-imperialismo ao longo das reivindicações, a universidade que emerge da Reforma de Córdoba, e que influenciará a constituição de outras instituições pela América Latina, ainda é tributária de uma crítica que intenta construir a autonomia da instituição em relação ao Estado e à Igreja.

Nesse sentido, como dito, representa uma aspiração permanente por autonomia, já testemunhada em terras europeias, com clara influência de valores forjados na Modernidade/Colonialidade, sem uma maior abertura a grupos historicamente alijados do espaço universitário na América Latina: indígenas, negros, camponeses, ribeirinhos, entre outros.

Embora represente um avanço em relação à dependência secular que nossa região sofre em relação às antigas Metrôpoles Coloniais, o americanismo da Reforma de Córdoba ainda era, portanto, constituído em chave eurocêntrica.

Os intelectuais latino-americanos (exceção seja feita a Mariátegui, na época), na busca por construir uma identidade latino-americana, pouco deram atenção as formas de organização, saber e prática das principais vítimas da colonialidade, os povos indígenas, os negros escravizados, entre outros.

Em suma, esses sujeitos não participam do movimento reformista, tampouco a eles é dado o direito de participarem como protagonistas dos debates em torno da universidade. Desta forma, o americanismo faz parte da retórica de homens brancos, intelectuais de vivência eurocêntrica, que a partir dos influxos de teorias e movimentos político-sociais ocorridos na

Europa, iniciam um desejo e uma empreitada de modernização das instituições latino-americanas.

De certa maneira, podemos afirmar que o Movimento de Córdoba que se espalhou pelo continente, foi o grito da elite “*criolla*” que emergia dos processos de industrialização incipiente da região as quais, entre seus protestos, não combatia radicalmente os processos de colonização interna e colonialidade constitutivos de seus privilégios.

Nesse sentido, pensamos que a crítica decolonial da universidade transcende as demandas de Córdoba, uma vez que não se prende à busca de uma identidade latino-americana. Ao contrário, como vimos, na reflexão decolonial, a própria ideia de América foi forjada pelo colonizador, sendo uma expressão de poder (MIGNOLO, 2007).

A decolonialidade investe na práxis de sujeitos e grupos sociais que, muitas vezes, não se arrogam uma identidade nacional ou continental, mas uma identidade local, de origem comunitária ou base étnica, mais antiga do que os Estados-Nação. Desta forma, não se trata de defender um americanismo, mas de defender práticas de existências pluriversas, que não lidam com identidades e fronteiras políticas erigidas na Modernidade.

3.6 A Universidade Neoliberal

Como podemos ver, os modelos de universidade recuperados, até então, representam diversas nuances da "modernidade universitária" que, como se viu, é extremamente complexa. Alemanha, França e Inglaterra são, por si mesmas, um conjunto representativo da Modernidade/Colonialidade Ocidental.

Já Córdoba mostra as contradições de uma crítica ainda insuficiente, embora necessária, ao padrão de poder da colonialidade. Não consegue, contudo, escapar à radicalidade que a decolonialidade se propõe no estabelecimento de sua crítica.

Agora, é inescapável recuperar esses “modelos” de universidade, mesmo que de maneira sucinta como o fazemos, sem se defrontar com a influência desses modelos na constituição da instituição universitária estadunidense, considerando a emergência dos EUA enquanto potência geopolítica mundial (e colonial), a partir da Segunda Guerra Mundial.

De fato, atravessada pelo modelo inglês e humboldtiano, a universidade constituída ao longo da história dos EUA, possui matizes as mais diversas, sendo praticamente impossível alcançar suas minúcias, caso se queira descrever de maneira mais genérica a sua história, risco que aqui assumimos.

Mesmo assim, uma característica não a diferencia dos modelos surgidos na Europa: seu importante papel na colonização do “Novo Mundo”.

As primeiras instituições de Ensino Superior estadunidenses foram fundadas no século XVII. Charle e Verger (2012) afirmam que, no início, eram uma imitação das universidades inglesas, o que é corroborado por Rubião (2013) e Rüegg (2004). Baseadas no modelo dos *Colleges* residenciais, eram instituições de forte traço religioso, fundadas pelas comunidades de origem, presididas por Conselhos constituídos por autoridades locais, com função de formação de ministros religiosos e oficiais das colônias. Assim, comunidades religiosas de presbiterianos, congregacionistas, batistas, anglicanos e reformadores holandeses criaram faculdades afinadas com as suas respectivas demandas.

Se no início, tais *Colleges* aderiram ao currículo de latim, grego e matemática das universidades antigas, logo foram influenciados por princípios iluministas. Preceitos aristotélicos deram lugar à ciência experimental newtoniana e ao empirismo, principalmente de John Locke, o qual tornou-se leitura obrigatória nestas faculdades em meados do século XVIII (HOELEVER, 2002).

Após a Guerra de Secessão, o rompimento com a Inglaterra exigiu que as instituições existentes fossem colocadas a serviço da nova nação, isto é, com a missão de inculcar o ideário republicano nas elites a serem formadas, de maneira a preservar a institucionalidade do que compreendiam por democracia (basicamente a capacidade de se organizar, eleger e votar dos homens brancos proprietários de terra). Outrossim, as instituições deveriam investir em formações mais práticas, voltadas para a agricultura e para a mecânica (GEIGER, 2000).

Mas não somente isso. Wilder (2013), por exemplo, demonstra como as primeiras universidades estadunidenses foram instrumentos do expansionismo protestante, servindo de armas para a conquista dos povos indígenas e para a promoção de grandes traficantes de escravos.

Como ocorreu em muitas colônias, inclusive no Brasil, as universidades sustentaram epistemologicamente um projeto imperial, por meio da perpetuação de teorias da diferença racial e reivindicações científicas acerca da superioridade dos brancos. Foi na academia que essas ideias foram refinadas e popularizadas, fornecendo autoridade intelectual para a subjugação social e política dos povos não-brancos” (WILDER, 2013).

O *College* estadunidense cultivou as ideias que aceleraram e legitimaram a expropriação dos nativos americanos e a escravização dos africanos. A escravidão moderna exigia a aquiescência de estudiosos e a cooperação de instituições acadêmicas

É neste contexto, conforme Rubião (2013), que ocorre o evento mais importante para a história das universidades estadunidenses, até então: o caso Dartmouth College. A controvérsia girava em torno do conflito judicial — que chegou à Suprema Corte — entre o

Estado de New Hampshire e o *Council of Trustees*, isto é, o Conselho que tinha por responsabilidade administrar o *College*.

A grande questão a ser resolvida era se a instituição era pública, com estatuto submetido ao Estado ou se era privada, isto é, desvinculada dos interesses das legislaturas. A decisão, que considerou a instituição de natureza beneficente privada, consolidou um modelo a ser adotado por quase todas as universidades estadunidenses nas próximas décadas, isto é, um modelo pautado na cultura filantrópica, alimentada por doações, com certa autonomia política e econômica em relação aos governos (RUBIÃO, 2013).

Apesar da predominância e difusão dos clássicos, as ciências naturais fizeram incursões nos currículos das faculdades em meados do século XIX, sem que fosse abandonado é bem verdade, o modelo britânico. Harvard, Yale e Dartmouth fundaram escolas científicas separadas, instituições politécnicas, escolas militares e liceus agrícolas introduziram o estudo científico aplicado e a engenharia. Outrossim, as faculdades tradicionais começaram a oferecer aulas de química, botânica e física como parte uma definição em expansão de educação das massas (RÜEGG, 2014).

Nesta quadra histórica, a partir de 1850, Harvard seria a precursora de uma reforma no Ensino Superior estadunidense, a primeira reforma promovida pelo Estado no Ensino Superior. Como meio de estimular o desenvolvimento econômico e a modernização, em 1862, o presidente Abraham Lincoln assinou o *Land Grant College Act* que distribuiu terras públicas aos Estados confederados em apoio à criação de universidades que, sem excluir as disciplinas clássicas, iriam ensinar agricultura e artes mecânicas, ampliando a participação de trabalhadores e agricultores (RUBIÃO, 2013).

As instituições universitárias se reorganizaram, também, sob a influência do modelo humboldtiano de pesquisa³⁷, sem ignorar as exigências utilitárias de uma nação que almejava o desenvolvimento de suas forças produtivas. Rubião (2013) recorda que Charles W. Eliot passou uma temporada em universidades alemãs, antes de assumir a presidência de Harvard. Rüegg (2004) relembra que universidades como a de *Michigan*, já em sua origem, foram estabelecidas sob o influxo do modelo universitário alemão. De todas, porém, foi a *John Hopkins University* que se tornou o modelo de universidade de pesquisa estadunidense.

A *Johns Hopkins* atraiu os melhores alunos com bolsas de pós-graduação, investiu em aparato de pesquisa, recrutou jovens pesquisadores para as fileiras de seu corpo docente e estabeleceu o padrão para o doutorado americano (três anos de estudo especializado intensivo,

³⁷ Shils e Roberts (2004) especificam os elementos do modelo humboldtiano que foram reapropriados pelas universidades estadunidenses, explicitando ainda aquilo que foi deixado de lado.

cujo corolário seria uma tese). Semelhante modelo reproduziu-se em Palo Alto, Califórnia, com a fundação da Universidade de *Stanford*, em 1887, e em Chicago, por meio do patrocínio de John D. Rockefeller, com a fundação da Universidade de Chicago.

Tais instituições, dentre outras que surgiram, revolucionaram o ensino superior americano ao apoiar pesquisas especializadas, criando departamentos, periódicos, sociedades acadêmicas e editoras universitárias, nutrindo disciplinas cada vez mais especializadas que se tornaram a espinha dorsal da vida acadêmica estadunidense (JENCKS, RIESMAN, 1968).

Ressalte-se, ainda, a grande influência da “ideia de universidade moderna” de Abraham Flexner, o qual preconizava que a busca pela ciência desinteressada e pela erudição era o maior objetivo das universidades, excluindo de seu escopo quaisquer outros propósitos como ensino técnico, profissional ou popular (FLEXNER, 1930). De certa forma, Flexner tentava aliar modelo britânico e alemão, dando mais ênfase a este último, por causa de sua capacidade de “produzir” conhecimento.

Porém, a vocação para a “pesquisa desinteressada” jamais suplantou certo utilitarismo nas instituições de Ensino Superior estadunidenses.

Vimos, por exemplo, o surgimento da extensão universitária no modelo inglês. Entretanto, já na metade do século XIX, nos EUA, a extensão universitária existia em forma de prestação de serviços, isto é, enquanto extensão cooperativa ou rural, assim reconhecida com a promulgação da Lei *Smith Lever*, em 1914, responsável pela institucionalização dos programas de extensão dos *Colleges* agrícolas estaduais, criando um serviço de extensão cooperado entre Estados e Governo Federal por meio das universidades *Land Grant College*. (OLIVEIRA, 2013).

Para Scott (2006) esse caráter de “serviço público” da universidade é a grande característica da instituição estadunidense.

Na década de 40 do século XX já há a massificação consolidada do sistema educacional estadunidense, seja no âmbito da educação secundária, seja no Ensino Superior. Neste momento, os desafios giram em torno de antigos dilemas (que nos chegam até hoje), agora acentuados por uma sociedade industrial cada vez mais consolidada: as funções da universidade se estendem por diversos caminhos, indo da formação das elites em uma “alta cultura” científica e humanística, até à formação em conhecimentos instrumentais das massas para o desenvolvimento de uma força de trabalho qualificada para o mercado (SANTOS, 2004).

Com a expansão das instituições, as universidades de elite procuraram distinguir-se do setor de massa emergente por meio de admissões, padrões acadêmicos elevados, complexos e sofisticados de alunos e professores. Assim, à medida que esse processo se desenrolou nas

décadas posteriores, o Ensino Superior estadunidense evoluiria para um sistema diferenciado de seleção (faculdades de elite de artes liberais e universidades) e setores de acesso aberto (faculdades comunitárias, universidades municipais, faculdades públicas regionais e, posteriormente, faculdades com fins lucrativos). (TROW, 2007).

Jaspers (1961), por exemplo, angustiado por essa realidade, tenta reabilitar uma antiga ideia de universidade, mesmo que temperada por certa posição existencialista, pautada pela busca da verdade, essencial para a realização das potencialidades do indivíduo, erigindo a educação universitária como aquela que pode assegurar uma liberdade com significado, para o sujeito ir se constituindo existencialmente a partir de sua participação na vida intelectual.

Hutchins (1953), por sua vez, trata da industrialização, da especialização e de seus efeitos destrutivos para a formação de uma comunidade de pessoas liberalmente formadas, escrevendo em defesa da discussão informada como método de chegar à verdade nas humanidades e da liberdade investigativa, bem como criticando o empobrecimento da universidade que se limita a formar para ocupações profissionais. Assim, a universidade seria um agente de transformação dos espíritos em um mundo materialista e corrupto, sem senso de proposta e imerso no relativismo ético.

Harris (1970) denomina não somente Hutchins, mas Irvin Babbitt, Albert Jay Nock, o já citado Flexner e Alexander Meiklejohn como os “cinco contrarrevolucionários” do Ensino Superior estadunidense. O que os uniria, não obstante pertencerem a diferentes gerações, seria a crítica comum ao caráter utilitário e operacional do conhecimento cultivado nas universidades, isto é, voltado para a educação profissional ou para a pesquisa submetida ao cálculo dos interesses econômicos, industriais e tecnológicos.

Contribuição para o debate, que se distingui das anteriores, consideradas por seus críticos como manifestações retrógradas de uma educação elitista que não teria mais lugar em um mundo produtivista, é a perspectiva da *Multiversity* (Multiversidade), idealizada por Clark Keer.

Em 1963, Kerr — que, como muitos intelectuais que escreviam sobre o tema, participava ativamente da gestão de uma universidade, como reitor — encarava as transformações da universidade de pesquisa (do modelo humboldtiano) como algo novo.

Novos *campi* se espalhavam pelas paisagens estadunidenses, o Ensino Superior se expandia exponencialmente (KEER, 1991). Com isso, as universidades desenvolveram uma complexa teia de propósitos, que criou tensões crescentes entre os objetivos de utilidade social e a busca por uma espécie de “pureza” acadêmica.

Porém, para Keer (2001) a universidade de seu país não era Oxford (modelo newmanianno), nem Berlim (modelo humboldtiano), mas era uma instituição de tipo inédito, uma instituição multidiversa, ou seja, uma *Multiversity*.

Constatava tal multidiversidade nas complexas relações estabelecidas pela universidade e em suas múltiplas atividades que transcendiam o espaço físico do próprio campus. A universidade, por meio de seus centros agrícolas, laboratórios, grupos de investigação, centros de extensão, equipamentos culturais (museus, bibliotecas, etc.) prestava serviços e, articulando-se com a sociedade civil e com os diferentes níveis de governo, promovia profissionalização, educação liberal e pesquisa (KEER, 2001).

Multidiverso, portanto, porque a instituição universitária seria uma instituição “pluralista” em vários sentidos, tendo múltiplos propósitos, fomentando vários centros de poder, atendendo várias “clientelas”, constituindo-se em uma comunidade multifacetada, marcada por numerosas visões, até conflituosas entre si, fornecendo serviços a muitos mercados, “não adorando nenhum único Deus” em sua existência (KEER, 2001, p. 103). Assim, a multidiversidade seria o símbolo da universidade estadunidense.

Rubião (2013) ressalta que Keer esteve diretamente envolvido nas manifestações estudantis que chacoalharam a Universidade de *Berkeley* (Califórnia), da qual era reitor. Sua reação granjeou-lhe críticas não somente à sua atuação política durante os movimentos de contestação, mas também às suas reflexões em torno da universidade. Logo, seus críticos criaram a alcunha de *marketversity*, sublinhando o que seriam os excessos utilitários de seu modelo, bem como o conservadorismo de sua proposta, que chegou a denominar a universidade como “indústria do conhecimento” (KEER, 2001).

Tais críticas vinham de todos os lados. O velho debate entre “profissionalização” e “cultura geral”, “especialização” e “conhecimento unificado” que já mobilizara tantos pensadores, emergia nas reflexões de autores mais conservadores, como Leo Strauss e Allan Bloom, e progressistas, como Daniel Bell (1973) e Touraine (1969, 1972).

Para Rubião (2013), porém, a multidiversidade ia muito além do “profissionalismo” e da vinculação com o mercado, abarcando, também, uma espécie de responsabilidade social, por meio das prestações de serviços advocatícios e atendimentos médicos gratuitos.

Não obstante as resistências e críticas teóricas a essa associação entre universidade e mercado, a dimensão econômica, utilitária, mercadológica sempre se impôs na história da universidade estadunidense. Um país como os Estados Unidos, sem um Ministério da Educação próprio (ou qualquer aparato burocrático estatal semelhante), deixou, desde o início, esse espaço diretivo ser ocupado pela filantropia e, por conseguinte, pelos interesses privados.

Veblen (1993), no início do século XX³⁸, já se preocupava com a porosidade das fronteiras entre academia e o mundo dos negócios. Segundo o autor (1993), as universidades de pesquisa se contaminaram na época de sua formação no final do século XIX, não apenas aceitando financiamento de capitalistas, mas também imitando a estrutura administrativa e adotando os valores da cultura empresarial.

Para Veblen (1993), os interesses da educação e dos negócios são totalmente divergentes, acreditando que uma universidade genuína seria aquela dedicada ao ideal da busca do conhecimento e da verdade desinteressada formada por investigadores, participantes de uma comunidade autônoma (modelo humboldtiano). O autor afirmava que uma instituição semelhante não existia nos EUA de sua época, uma vez que a ética dos negócios havia sido incorporada na administração das universidades.

Nessa visão, a universidade é concebida como uma casa de negócios que lida com o conhecimento comercializável, colocada sob a mão governante de um “capitão da erudição”, cujo ofício é tornar os meios disponíveis para dar conta da maior produção possível.

Assim, tornando-se uma corporação com grandes fundos, a universidade é avaliada em termos de investimento e faturamento. Daí a insistência na capacidade empresarial dos chefes executivos das universidades e, portanto, também a ampla gama de deveres e poderes empresariais que lhes incumbem nos Conselhos das Universidades (VEBLEN, 1993).

Nesta linha crítica de análise da história universitária estadunidense, tem-se também a investigação de Barrow (1990), já no final do século XX, que expande as considerações de Veblen (1993). Apresenta, assim, um trabalho complexo, que se debruça sobre o período de 1894 a 1928, fundamentado extensivamente nas teorias marxistas do Estado Moderno.

Em seu estudo, conclui que o controle das grandes fundações educacionais e conselhos universitários, foi uma extensão deliberada (e infeliz) do modelo burocrático centralizado, que passou a ser defendido por um grupo estabelecido de líderes industriais e seus conselheiros educacionais (*Carnegie Foundation, Rockefeller Foundation, General Education Board, College Entrance Examination Board*). Os líderes corporativos (e suas fundações) influenciaram, portanto, a formação do próprio Ensino Superior estadunidense, por meio da centralização, financiamento (filantropia) e gestão.

O estudo de Barrow (1990) é uma contribuição que insiste no estudo do fenômeno educativo, de maneira inseparável da compreensão da formação social dentro da qual está situado. Mais particularmente, sustenta que as tentativas de compreender os propósitos e

³⁸ A primeira edição de sua obra é de 1918.

estruturas de educação devem lidar com a dinâmica das relações de classe nas sociedades capitalistas, aqui incluindo as relações ideológicas.

Evidencia, também, como a autonomia universitária sempre foi relativa, uma vez que, desde o princípio, professores responderam à autoridade e poder dos administradores universitários em termos de cumprimentos técnicos de sua função, abandonando demandas e possibilidades democráticas muito mais profundas em relação à governança das instituições educacionais. Talvez aí esteja, inclusive, a semente da crescente proletarização (para não falar *uberização*) dos funcionários universitários que se expande mundo afora.

Por fim, Barrow (1990) consegue nos mostrar como durante as três primeiras décadas do século XX — portanto, antes da grande expansão do Ensino Superior nos EUA e no mundo — a ideologia da classe dominante na América, daqueles que controlavam a recém-criada estrutura econômica do capitalismo industrial emergente, exerceu uma poderosa influência sobre um novo modelo de universidade que se constituía.

Essa ideologia, que o autor chama de "ideal corporativo" (BARROW, 1990, p. 30), insistia que as questões educacionais deviam ser reformuladas como problemas de organização empresarial e de investimento de capital. Dessa forma, os problemas educacionais passaram a ser administrados por empresários, seus respectivos intelectuais orgânicos e grupos técnicos-administrativos.

Uma dimensão deste ideal pode se constatar na liderança das universidades e faculdades. No início do século XX, Barrow (1990) descobriu que o Ensino Superior estava sendo cada vez mais governado por um bloco político de banqueiros, industriais e advogados corporativos. Entre os resultados dessa mudança de poder e controle estava a imposição de noções de eficiência e produtividade educacional modeladas pelo ideal corporativo de organização empresarial.

Se tal movimento já se fazia sentir, de maneira embrionária, no início do século XX, após a II Guerra Mundial, quando os EUA se consolidaram como potência econômica e geopolítica, tal "ideal corporativo" difundiu-se para todas as regiões do globo sob uma nova racionalidade: a racionalidade neoliberal. Por isso, consideramos um valor essencial para a constituição do modelo estadunidense o "corporativismo"³⁹.

³⁹ Corporativismo aqui compreendido como o estabelecimento da racionalidade neoliberal em todas as dimensões da universidade (ensino, pesquisa, extensão, gestão etc.). Não confundir com o conceito de *corporate university*, surgido nos EUA durante a década de 90, para designar as "universidades" criadas por empresas para incrementar a formação de seus funcionários

Há décadas, principalmente a partir dos anos 80, quando se tornou agenda de política pública em vários países, muito se tem dito e escrito sobre neoliberalismo. De fato, sua amplitude e complexidade tem cria dificuldades para um consenso em torno de sua definição. Não à toa, Laval afirma no prefácio ao livro de Casara (2021, p. 4), que “o significante ‘neoliberalismo’ é usado de tantas maneiras que acaba por se tornar uma espécie de conceito ‘guarda-chuva’, um nome vago e impreciso”. Alguns autores até sugerem que seja um conceito abandonado por sua imprecisão (DUNN, 2017; LAIDLAW, 2015; VENUGOPAL, 2015). Por isso, antes de avançarmos, é importante delimitarmos do que estamos falando, quando utilizamos o termo “neoliberalismo”.

Historicamente, muitos consideram o Colóquio Lippmann, realizado em Paris, em 1938, como uma espécie de evento fundador da agenda neoliberal, uma vez que congregou diversos intelectuais liberais interessados em discutir pautas em comum: a defesa do mercado, dos mecanismos de preços como forma eficiente de organização da economia, a única compatível com a liberdade individual; a defesa do Estado de Direito; do sistema representativo; e o combate ao “coletivismo” como corolário das políticas do Estado de Bem-Estar Social (GONZALBO, 2015)⁴⁰.

Nessa perspectiva, que consideramos mais restritiva, o neoliberalismo é visto como uma “teoria das práticas político-econômicas” (HARVEY, 2008, p. 12), encarnada na relação entre Estado/sociedade civil/indivíduos.

Nesse sentido, e com base em artigo escrito, em 2016, por três economistas vinculados ao Fundo Monetário Internacional (FMI) (OSTRY, LOUNGANI, FURCERI, 2016), o neoliberalismo seria uma agenda governamental, na qual seriam adotadas medidas de incremento da concorrência e de redução do papel (das funções) do Estado, por meio da desregulamentação e abertura dos mercados.

Para este fim, isto é, reduzir a participação do Estado, as principais estratégias seriam as privatizações e limitações dos gastos do governo (austeridade), evitando déficits fiscais e mantendo níveis baixos de endividamento público.

Por outro lado, há quem veja o neoliberalismo como um fenômeno que ultrapassa as dimensões da prática governamental/institucional e da lógica político-econômica. Para estes teóricos, o neoliberalismo tornou-se, à luz do debate aberto por Michel Foucault no final da década de 70, uma espécie de “razão de mundo” (DARDOT, LAVAL, 2016), que transcende o significado da mera participação do Estado na economia, valendo hoje como a imposição de

⁴⁰ Para compreensão histórica do pensamento neoliberal, suas múltiplas vertentes e dinâmicas, consultar Mirowski e Plehwe (2009).

uma lógica do capital sobre toda as esferas da vida, estruturando e ordenando as ações de governantes e governados.

Assim, a chamada “razão neoliberal” estaria norteando a existência, a partir do cálculo econômico, impondo uma lógica de “empreendedorização” de todos os aspectos da existência.

Segundo Casara (2021), essa racionalidade é detentora de uma normatividade e de um imaginário corporativista, cuja premissa é o mercado como modelo ideal de todas as relações sociais. Dentro desse modelo, toda sociabilidade é marcada pelo imaginário da concorrência de todos contra todos e da ilimitação de todos os recursos. Nesse sentido, ainda:

Essa sensação de alucinação relacionada ao consumo, a que fica submetido o indivíduo, se explica em razão da racionalidade neoliberal que contém em si um princípio de ilimitação. Em outras palavras, se tudo é cálculo econômico, se o homem tende a buscar a maximização diante das alternativas postas à escolha, e se inexitem limites no meio em que se encontra, há uma tendência a que toda a sociedade passe a ser regida pela busca da maximização do capital humano e que todos os obstáculos ao lucro e às relações mercantis entre indivíduos sejam percebidos como negatividades e afastados, inclusive aqueles obstáculos tradicionais regidos por códigos religiosos ou éticos (CASARA, 2021, p. 99).

Dentro desse imperativo, no qual tudo passa a ser regido pela lógica concorrencial, o Estado e os próprios sujeitos tornam-se, eles mesmos, ativos mercadológicos. O Estado deixa de ser um ente exógeno ao mercado global, e passa a ser concebido como uma empresa. Jargões como “modernização” e “governança” tornam-se constantes, sequestrando a própria noção de “direito” (previdenciário, à saúde, à educação etc.) e “serviço público”, para os transformar em bens de consumo (DARDOT, LAVAL, 2016).

Sobre isto, diz Mbembe (2016), decolonizar é quebrar esse ciclo, que tende a transformar estudantes em clientes e consumidores.

Além disso, os sujeitos, são transformados em “empreendedores de si mesmos”, o que os torna incapazes de sociabilidades que se constituem para além da lógica das vantagens pessoais e da geração de lucro (CASARA, 2021).

Assim, entregues à concorrência infinita, se veem desconectados de qualquer outra estrutura coletiva de pertencimento (principalmente a de classe), sendo levados a assumir uma responsabilização individual pelas consequências de suas escolhas, assumindo os riscos dos próprios fracassos ou progressos.

Brown (2016, 2019) traz contribuições relevantes para um debate mais atualizado sobre o tema, cujo enfoque é a relação entre neoliberalismo e governos autoritários (iliberais) de extrema direita que chegaram ao governo de inúmeros países nos últimos anos.

Segundo Brown (2019), há um núcleo conservador nos pensamentos de Hayek e Friedmann (e dos ordoliberais alemães) que abriram as portas para forças antidemocráticas, de manutenção do *status quo* e de ampliação do mercado, em detrimento dos aspectos sociais e coletivos, que passaram a ser demonizados.

Como a racionalidade liberal e o corporativismo se espalha em todos os âmbitos, os seus efeitos podem ser constatados na educação, notadamente, nas universidades, sendo o modelo neoliberal de universidade o último grande modelo universitário que se constituiu e tem se propagado por todo o globo, a partir do Ocidente capitalista (SHIN, 2018).

Como vimos, as universidades estadunidenses, desde suas origens, mesmo antes do pensamento neoliberal sequer se constituir organicamente, estavam associadas a uma ética de mercado. Na segunda metade do século XX, com a expansão do Ensino Superior e aumento do número de matrículas em todos os continentes (CHARLE, VERGER, 2012), a crise progressiva do Estado de Bem-Estar Social, e a maior integração entre entes internacionais, mediante a globalização, o discurso neoliberal foi cada vez mais instrumentalizado como técnica eficiente de gestão pública.

Com a globalização, mercados se ampliaram, redes transnacionais foram estabelecidas em todos os âmbitos, impactando a constituição de um mercado global em torno do Ensino Superior⁴¹.

O surgimento de tal “espaço transnacional de ensino superior” (MARTINS, 2021) perpassa pela ideia de desterritorialização das universidades, principalmente das mais valorizadas, que não mais se limitam aos sistemas nacionais de Ensino Superior, criando filiais em outros territórios; o aumento da mobilidade estudantil; a criação de *rankings* globais de avaliação, tudo dentro de uma lógica concorrencial, isto é, sob a égide de uma racionalidade neoliberal.

Órgãos supranacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Banco Mundial, UNESCO, Organização Mundial do Comércio, junto com *policy makers*, intelectuais (*experts*), *think tanks* e outros agentes, passaram a influenciar as políticas educacionais nacionais de Ensino Superior, conduzindo-as sob a mesma agenda.

Dear (2019), sobre esse processo de internacionalização, diz que não se trata, tão somente, de abertura de filiais e *campi* por parte de universidades ocidentalizadas, mas de uma

⁴¹ Não somente universidades, mas instituições de outras naturezas se expandiram nos mais diversos arranjos institucionais, muitas das quais voltadas para a formação profissionalizante (Ex: *Community Colleges*, nos Estados Unidos da América; *Fachhochschule*, na Alemanha; *Institut Universitaires de Recherche*, na França; *Polytechnics*, na Inglaterra) (MARTINS, 2021).

manifestação neocolonial, epistemológica, econômica, política, que oferece a milhões de estudantes uma “dieta” homogeneizada de conhecimento, isto é, uma espécie de *plantation* universitária, caracterizada pela monocultura do saber e pela padronização pedagógica.

Nesse contexto, ainda, Giroux (2014) critica a obsessão do Ensino Superior por testes padronizados e em instrução baseada em habilidades acríticas. Para o educador, o modelo educacional de hoje está centrado em valores corporativos e na dinâmica do poder, em detrimento da formação dos alunos em cidadãos engajados e ativos.

Martins (2021) afirma que com a constituição de um espaço transnacional do ensino superior, um novo vocabulário surgiu para se referir às universidades, o que indica “um novo espírito” que as guia, em comparação às características institucionais históricas que marcaram a sua existência.

Termos como “sociedade do conhecimento”, “economia do conhecimento”, “universidade empreendedora”, “universidade de classe mundial” passam a ser difundidas globalmente por meio de artigos, relatórios institucionais, livros e artigos acadêmicos, propagando um conjunto de valores e práticas que redefinem o papel das universidades em âmbito global, uma espécie de colonização neoliberal dos modelos universitários.

Já na década de 60, este “novo espírito” se divisava, seja sob os auspícios da Teoria do Capital Humano (SHULTZ, 1971; CARNOY, 2006), seja sob o influxo de teorias que ressaltavam o caráter utilitário e instrumental dos conhecimentos gerados na universidade. Nesse último sentido, investigadores como Peter Drucker (1969, 1993), Bell (1973), Touraine (1969, 1972), Castels (1994), cada um a seu modo, sinalizam para a emergência de uma *sociedade do conhecimento*, na qual as universidades tornam-se um fator de produção, por meio da inovação, para a geração crescimento econômico.

Destacam-se, ainda, neste âmbito teórico, as investigações de Bok (1982, 2013) em torno do papel da universidade no ambiente de mercado (*marketplace*), de Nowotny, Scott e Gibbons (2001) e Gibbons et. al. (2010), acerca do que chamam “Modo 2” de produção de conhecimento⁴², além de Etzkowitz (2008) com a sua teoria da triple hélice, na qual analisa as relações estabelecidas entre governo, universidade e indústria na dinâmica do processo econômico.

⁴² Para Gibbons (2010), um dos principais consultores do Banco Mundial, no que diz respeito a assuntos relativos ao Ensino Superior, e um dos mais recorrentes nos índices de citação (RUBIÃO, 2013), o Modo 2, representativo de um novo modo de produzir conhecimento, possui como características: a porosidade das fronteiras entre “pesquisa pura” e “pesquisa aplicada”; a transdisciplinaridade voltada para a resolução de problemas; a diversidade organizacional, com a perda da hegemonia das universidades na produção do conhecimento; a reflexividade e *social accountability*, que transcende o mero “julgamento pelos pares”, cedendo espaço a novos atores (políticos, econômicos, ambientais, etc) no equacionamento dos interesses de pesquisa.

Crítica muito comum à essa racionalidade neoliberal nas universidades foi empreendida por Freitag (1995), com clara repercussão, no Brasil, por meios dos estudos de Chauí (2001). Para ambos, o excesso de racionalidade econômica fez com que a universidade rompesse com o seu próprio passado, alterando a sua finalidade, historicamente constituída, de formação do indivíduo, espaço autônomo de síntese e orientação crítica, para um processo instrumental de realização de objetivos específicos, tendo uma lógica gerencialista, utilitária e econômica por base.

Em suma, a universidade deixou de ser uma “instituição social”, fundada em dois princípios — o reconhecimento público de sua legitimidade e atribuições e o princípio de diferenciação, que lhe dava autonomia frente a outras instituições —, para se tornar apenas mais uma “organização social”, autorreferente, imersa em uma lógica de competitividade, gerida qual empresa, sob parâmetros de eficácia, planejamento, gestão, controle e lucro (CHAUÍ, 2001)⁴³.

Mais recentemente, à luz do referencial teórico que aqui investigamos, podemos afirmar que o pensamento decolonial também desenvolve sua crítica ao neoliberalismo e ao corporativismo, enquanto modelo civilizatório colonizador, cujos pressupostos derivam da colonialidade (LANDER, 2005).

Palermo (2002), por exemplo, desde os Andes argentinos, já reproduzia a crítica decolonial ao neoliberalismo, ao ressaltar a perda, por parte da universidade, de seu papel para a condução do desenvolvimento cultural, científico e formativo, em troca de sua transfiguração em “empresa”. Nesse sentido, crítica toda a estrutura universitária criada para medir a “produtividade” universitária (citações, rankeamentos etc).

Segundo Grosfoguel (2008, p. 140):

Nos últimos 510 anos do “sistema-mundo patriarcal/capitalista colonial/moderno europeu/euro americano”, passamos do “cristianiza-te ou dou-te um tiro” do século XVI, para o “civiliza-te ou dou-te um tiro” do século XIX, para o “desenvolve-te ou dou-te um tiro” do século XX, para o recente “neoliberaliza-te ou dou-te um tiro” dos finais do século XX e para o “democratiza-te ou dou-te um tiro” do início do século XXI.

O neoliberalismo é considerado mais uma faceta obscura da Modernidade/Colonialidade, configurando-se como um modelo fundado em um discurso universalizador, que se pretende moderno, científico, globalizado, apresentando-se como a

⁴³ Em nosso artigo (GOMES, OLIVEIRA, 2021), desvelamos como essa lógica se relacionou com uma das dimensões constitutivas da universidade: a Extensão, principalmente na década de 90, época da Reforma do Estado propugnado pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, sob a égide da implantação da agenda neoliberal no Brasil.

forma mais avançada de sociabilidade humana, cujos pressupostos no que diz respeito às noções de ser humano, de riqueza, de natureza, de história, de progresso, de conhecimento, entre outros, são naturalizados e considerados únicos (LANDER, 2005).

Cupples (2019) enfatiza que qualquer projeto de decolonização da universidade deve confrontar a perpetuação da lógica neoliberal nestas instituições. Torna-se um imperativo, assim, articular crítica neoliberal e práxis decolonial, tendo em vista que os próprios movimentos sociais que preconizam mudanças institucionais, também se insurgem contra o modelo de universidade neoliberal.

Como o pensamento decolonial vai na contramão dos discursos que monopolizam a noção de verdade e perspectivas que se pretendem universalizáveis, a crítica se estende aos mais diversos aspectos da racionalidade neoliberal, principalmente à sua tendência em commodificar a educação dentro de uma lógica global de competição por inovação, conhecimento e tecnologia (MBEMBE, 2016).

Coronil (2005, p. 51), por exemplo, preconiza que a globalização neoliberal redefine a relação entre o Ocidente e seus “outros”, o que leva a uma mudança do eurocentrismo ao que denomina de globocentrismo. Para o antropólogo e historiador venezuelano o globocentrismo decorre das transformações do eurocentrismo diante da globalização e da dominação ocidental.

De uma forma mais difusa do que no eurocentrismo, no globocentrismo a racionalidade neoliberal dissolve entes tradicionais de poder no Ocidente — como os Estados —, no mercado, criando poderes financeiros e políticos mais concentrados, embora menos visíveis, uma vez que o mercado se apresenta como uma expressão de liberdade da ação humana, e não como uma relação de poder expressa enquanto processo dominador.

Outrossim, como a racionalidade neoliberal contém uma pretensão de universalidade e de ilimitação, por meio do qual busca a maximização do lucro, da financeirização, da exploração, condenando tudo que limite a sua cupidez (CASARA, 2021), teóricos decoloniais como Escobar (2003, 2014), ressaltam o papel de comunidades e movimentos de base étnico-territorial (comunidades indígenas, de afrodescendentes, camponeses etc.) em uma “luta ontológica”, contra um projeto globalizador neoliberal que intenta construir “Um Mundo”, um Universo⁴⁴, em detrimento de um “Pluriverso”, com ontologias outras, de onde emergem outras concepções de mundo.

⁴⁴ Para Escobar (2014), este “Um Mundo” é o da ontologia moderna, dualista, pois fundada na separação entre natureza e cultura, mente e corpo, Ocidente e tudo o que não é ocidental. É o mundo povoado por “indivíduos” que manipulam “objetos” e se movem em “mercados”.

E, de fato, é o modelo neoliberal o modelo hegemônico atual imposto pela colonialidade. Desde os EUA, passando pela Europa, deflagrada pela Convenção de Bolonha, até as regiões do “Sul Global”, há uma imposição de modelo e de consenso em torno da universidade neoliberal.

Se o pensamento decolonial se insurge contra a racionalidade neoliberal, a confronta também no âmbito da educação, notadamente em suas reflexões e críticas em torno da universidade neoliberal e de seus valores corporativistas, construindo elementos para que possamos compreender quais as concepções em torno da universidade que emergem dessa crítica.

Antes, porém, de nos debruçarmos sobre essas questões, a serem abordadas na quarta seção, será necessário iniciarmos a apresentação do “estado da arte” temático, a fim de situarmos propriamente o que vem sendo produzido sobre a universidade a partir da crítica decolonial, explicitando, mesmo que de forma panorâmica, os autores, os objetos de pesquisa, os resumos dessas investigações e os eixos temáticos em que se inserem⁴⁵.

4 A CRÍTICA DECOLONIAL À UNIVERSIDADE

A universidade é um objeto consagrado de pesquisa nos mais diversos âmbitos (sociologia, filosofia, educação, história etc.). A partir da década de 50 do século passado, o volume de pesquisas sobre a universidade cresceu sobremaneira acompanhando a expansão universitária em escala global, ao ponto de constituir uma área específica de estudos: os “Estudos sobre o Ensino Superior”. (SCHOFER, MEYER, 2005; SAMPAIO, 2019).

Diante disso, fazer um levantamento dos principais trabalhos sobre a universidade, sem recortes temporais, espaciais, temáticos e sem a utilização de filtros apropriados, pode gerar dificuldades analíticas e se tornar um inconveniente a qualquer pesquisador.

Sabemos que o “estado da arte” é uma revisão sistemática da literatura sobre um objeto (ou sujeito) de pesquisa. Constitui-se, assim, em caminho essencial para que o pesquisador identifique lacunas de conhecimentos, bem como oportunidades de pesquisa que ainda não foram exploradas, o que contribui, por sua vez, para que defina melhor o escopo de suas pesquisas e delimite, de forma mais precisa, os problemas que irá propor.

É um balanço, portanto, que contribui para evitar a redundância entre pesquisas no mesmo campo de conhecimento; para identificar quais abordagens metodológicas são as mais

⁴⁵ Evidentemente, tendo em vista a limitação temporal e o farto material encontrado, as análises das pesquisas coligidas serão realizadas de forma breve, sem maiores aprofundamentos, servindo apenas de orientação e sustentação da relevância, justificativa e problematização da presente tese.

adequadas, ou pelo menos as mais utilizadas, para a pesquisa em questão; quais as teorias ou categorias teóricas são as mais recorrentes, bem como garante ao pesquisador a familiaridade com o seu tema de estudo, a capacidade de validar os resultado de sua pesquisa e de ajudar a constituir o seu subcampo de conhecimento (ROMANOWSKI, ENS, 2006; OLIVEIRA, RIBEIRO, 2022).

Como afirmam Oliveira e Ribeiro (2022, p.2):

A pesquisa do Estado da Arte não trata somente de um compilamento de textos e sua sinopse, vai além disso. Há que se saber o que se quer buscar em um vasto campo de conhecimento, de modo que o levantamento das produções acadêmicas seja ele mesmo uma forma de construção de um subcampo de conhecimento que, em nosso caso, reúne pesquisas cujos aportes teórico-epistemológicos remontam ao pensamento do coletivo de intelectuais latino-americanos chamado Modernidade-Colonialidade (MC), uma vez tendo a práxis pedagógica como ênfase.

Se falarmos em estudos sobre o Ensino Superior, por exemplo, “saber o que se quer buscar” representa dificuldades ainda maiores, pois em seu bojo teríamos que inserir uma variabilidade de instituições, com naturezas, vocações institucionais e tipos de organização político-jurídicas as mais diversas.

Longe de ignorarmos a diversificação atrelada ao crescimento do Ensino Superior, também no Brasil (SAMPAIO, 2000), contemplada, aliás, no atual ordenamento jurídico nacional, na presente pesquisa desejamos delimitar a nossa análise às instituições que são consideradas universidades em seus respectivos países, a partir de seus próprios critérios formais, isto é, critérios político-jurídicos.

No caso brasileiro, por exemplo, qualquer instituição, para ser considerada uma universidade deve ser uma autarquia e possuir como características fundamentais: a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeiro-patrimonial e se pautar pela indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, conforme leitura articulada do art. 207 da Constituição Federal do Brasil com os arts. 51 a 57 da Lei nº. 9.394/96.

Porém, isto não é o bastante na presente investigação, uma vez que a própria perspectiva decolonial, como vimos, amplia esta abordagem. Consoante esta perspectiva, entendemos que devem ser trazidos para o levantamento do estado da arte as análises que evocam experiências formativas de universidades que não são, necessariamente, reconhecidas como tais pelo Estado, mas que são reconhecidas como tal por suas comunidades.

Entre estas universidades “não oficiais”, com maior ou menor (ou nenhuma) aproximação e reconhecimento estatal, podemos citar, por exemplo, não somente as *Unitierras*,

mas a *Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur*⁴⁶, no México; a *Universidad Amawtai Wasi*⁴⁷, no Equador; a Universidade Popular dos Movimentos Sociais⁴⁸, no Brasil; a *Universidad Ixil*⁴⁹, na Guatemala, entre outras.

Por isso, na construção deste estado da arte — assim como no de qualquer outro — temos que tomar decisões e explicitá-las, seja com relação ao recorte temporal, às fontes escolhidas, os descritores utilizados, as bases de dados consultadas, os eixos temáticos delimitados. Somente assim poderemos lançar um “olhar para trás”, analisar caminhos percorridos, passíveis de serem revisitados em outras pesquisas, de maneira a sistematizar e organizar o acesso às produções científicas (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Primeiramente temos que circunscrever os descritores que orientam a nossa busca, tendo por diretriz o objetivo que nos propomos.

Pensamos que os descritores “Universidade” e “Decolonialidade”⁵⁰, desde que articulados, nos proporcionarão resultados expressivos. Desta forma, ao pesquisarmos artigos, teses e dissertações, à luz dessas categorias correlacionadas, poderemos verificar, até que ponto, já existe uma produção acadêmica consolidada em torno da crítica decolonial da instituição universitária (OLIVEIRA, RIBEIRO, 2022).

Veremos, assim, como o pensamento decolonial tem contribuído efetivamente para os estudos sobre a universidade ao longo das últimas décadas, pavimentando uma estrada sinuosa, conectada e interdependente, expressa em forma de problemáticas novas, de abordagens teóricas diferenciadas e de olhares outros sobre a universidade.

Nesse caminho, pensamos a presente tese como uma tentativa de sistematizar como a decolonialidade tem problematizado as variadas concepções de universidade e, a partir de sua própria perspectiva, tem projetado utopias, pedagogias, percursos formativos a partir de um outro *ethos* universitário (PALERMO, 2015).

Assim, tentaremos dar uma sistematização filosófica e uma organização a processos históricos que já estão sendo efetuados e que podem ser constatados pelo volumoso acervo de iniciativas universitárias que têm dado visibilidade a grupos sociais e problematizado a

⁴⁶ Projeto alternativo de educação não formal, localizado no México, voltado para a população indígena.

⁴⁷ A Pluriversidad Intercultural Amawtay Wasi, foi fundada em 2004, na cidade de Quito, no Equador. Constitui-se como uma proposta de educação superior conquistada pelo movimento indígena do Equador.

⁴⁸ Nascida no Fórum Social Mundial, em 2003, é um coletivo voltado para articular conhecimentos e o intercâmbio de experiências entre movimentos sociais.

⁴⁹ A Universidad Ixil, localizada na Guatemala, busca resgatar e reforçar os saberes ancestrais da comunidade *Maya*.

⁵⁰ Para refinar a construção do estado da arte, utilizaremos, também, o termo “descolonialidade”, empregado por alguns investigadores (as). Sobre as diferenças estabelecidas entre “decolonialidade” e “descolonialidade”, consultar a segunda nota de rodapé de Walsh (2013).

colonialidade enraizada nas práticas acadêmicas. Com isso, pensamos constituir uma fonte de atualização a outros pesquisadores.

Com afirmamos na primeira seção, destacaremos os trabalhos que mobilizaram autores e categorias pertencentes ao “giro decolonial” latino-americano supracitado. Não ignoraremos, porém, certa literatura de origem africana e europeia, que também tem se debruçado sobre o Ensino Superior, a fim de compor um quadro mais amplo a ser consultado em outras pesquisas.

Outrossim, não evocaremos, aqui, os trabalhos supracitados nos Quadros 1 e 2, já que que subsidiarão nossa compreensão e análise na próxima seção.

Quanto ao recorte temporal, restringimos o levantamento a partir dos anos 2000, período no qual, vimos no início, ocorreu um recrudescimento em pesquisas referenciadas teoricamente pelo pensamento decolonial. Optamos, ademais, por apenas referenciar os trabalhos, com seus respectivos resumos e conclusões, de forma panorâmica e cronológica para, ao final, delimitarmos os eixos temáticos em que se inserem.

Nesse quesito, tivemos que refinar os dados encontrados inicialmente. Os trabalhos que apenas sugeriam a presença dos termos “universidade” e “decolonialidade” no corpo dos documentos encontrados, mesmo que de maneira tangencial, exemplificativa ou figurativa, não entraram em nosso balanço. Para isto, consultamos, manualmente, os resumos de cada texto, junto a seus objetivos e conclusões, a fim de delimitar apenas os achados que se debruçaram de maneira focalizada em propostas de decolonização da universidade, desde o referencial teórico já delimitado.

Ressaltamos, por fim, que utilizamos bancos de dados nacionais e internacionais (BDTD, CAPES, ANPED, CORE), os quais integram sistemas institucionais de produção acadêmica de artigos, teses e dissertações. Ressaltamos, porém, que será um levantamento com limitações, tendo em vista que os trabalhos que não foram inseridos nesses repositórios não serão acessados.

4.1 Biblioteca Digital Brasileira De Teses E Dissertações (BDTD).

O primeiro banco de dados consultado foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD⁵¹), que integra os trabalhos produzidos nas universidades brasileiras. É uma base de dados, portanto, estritamente nacional, voltada para a consolidação das pesquisas de mestrado e doutorado do país, e que possibilita um panorama do tema objeto de interesse.

⁵¹ Acesso em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>

Ao utilizarmos os descritores supracitados encontramos o total de 956 (novecentos e cinquenta e seis resultados). Após o refinamento, porém, identificamos 16 (dezesseis) resultados, entre teses e dissertações, conforme quadro abaixo:

Quadro 3 – Teses e Dissertações/BDTB

Produção <i>Stricto Sensu</i>	Área/Programa	Título	Autor	Ano	Instituição
Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação	A inclusão da diversidade no ensino superior: um estudo da Universidad e Federal da Integração Latino-Americana (Unila) na perspectiva das epistemologias contra-hegemônicas	ALEXANDRE, Suelen de Pontes	2015	Universidade Nove de Julho
Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação	Pluriversidad Amawtay Wasi: caminhos para a Universidad e na América Latina	ROSA, Gilneida	2016	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Dissertação	Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania	Práxis decoloniais na universidade: a experiência do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e	ARAÚJO, Olga Brigitte Oliva de	2017	Universidade de Brasília

Produção <i>Stricto Sensu</i>	Área/Programa	Título	Autor	Ano	Instituição
		Terras Tradicionais da			
		Universidad e de Brasília			
Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Sociologia	Movimento s sociais, universidad e e produção de conhecimen to: uma perspectiva feminista e decolonial.	REGHIM, Mariane Silva	2017	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação	Indígenas estudantes nas graduações da UFRGS: movimentos de re- existência.	DOEBBER, Michele Barcelos	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea da América Latina	Colonialida de do saber e a dinâmica universitária latino- americana: reflexões desde e com o eixo de Fundamento s de América Latina da UNILA	GÓES, Virginia Santiago dos Santos	2018	Universidade Federal da Integração Latino- Americana
Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação	Des/obediên cia na de/coloniali dade da formação docente em arte na América Latina.	MOURA, Eduardo Junio Santos	2018	Universidade Federal de Minas Gerais

Produção <i>Stricto Sensu</i>	Área/Programa	Título	Autor	Ano	Instituição
Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais	Boaventura de Sousa Santos e suas contribuições para a universidade brasileira.	HOMMA, Luana Hanaê Gabriel	2018	Universidade Federal do ABC
Tese	Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências	Descolonização epistêmica na perspectiva negro-brasileira	SILVA, Nádia Maria Cardoso	2018	Universidade Federal da Bahia
Tese	Programa de Pós-Graduação em Direitos e Garantias Fundamentais	A construção de uma razão decolonial nos cursos de direito a partir do pensamento complexo e do pluralismo jurídico e a busca pela efetivação dos direitos humanos fundamentais	COSTA, Lucas Kaiser	2019	Faculdade de Direito de Vitória
Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação	Impasses e possibilidades do pensamento decolonial no Ensino Superior: o caso de uma	CRUZ, Denise Gonçalves da	2019	Universidade Federal de São Carlos

Produção <i>Stricto Sensu</i>	Área/Programa	Título	Autor	Ano	Instituição
		universidad e colombiana			
Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação	A participação da Extensão Universitária no processo de descolonização do pensamento e valorização dos saberes na América Latina	NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel	2019	Universidade Federal de Minas Gerais
Dissertação	Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística	Tensões e conflitos emergentes nas práticas de letramentos acadêmicos em contexto intercultural : construindo caminhos de resistência para ocupar o território do campo acadêmico.	SOUZA, Naiara Cristina Santos de	2019	Universidade Federal de Goiás
Tese	Programa de Pós-Graduação em Psicologia	Tensões subjetivas e culturais na experiência identitária de ser um/a estudante universitário/a negro/a: a emergência	TEIXEIRA, Adrielle de Matos Borges	2020	Universidade Federal da Bahia

Produção <i>Stricto Sensus</i>	Área/Programa	Título	Autor	Ano	Instituição
		de um Self Decolonial			
Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional	Interculturalidade: experiências e desafios da/na universidade	BOACIK, Daniela	2021	Universidade Federal Tecnológica do Paraná
Dissertação	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias	Escrita acadêmica insurgente: uma análise do gênero “carta-artigo”	SOUZA, Gilmara Machado	2021	Universidade Estadual de Goiás

Fonte: BDTB.

É interessante identificar que as produções *stricto sensu*, mesmo diante de um recorte temporal relativamente amplo, que vai do ano 2000 até 2023, tem o seu primeiro registro nesta base de dados apenas em 2015, isto é, cerca de dez anos depois das primeiras incursões do pensamento decolonial no Brasil⁵².

Trata-se da dissertação intitulada “A inclusão da diversidade no ensino superior: um estudo da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) na perspectiva das epistemologias contra hegemônicas”, de autoria de Suelen de Pontes Alexandre, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho.

As produções críticas sobre a universidade em perspectiva decolonial se multiplicaram na segunda década do século XXI, seguindo a tendência de conjunto de uma maior disseminação do pensamento decolonial (DIAS, 2021).

Quanto às regiões de origem, temos que, do total de achados (16), Sudeste (43,75%) e Sul (25%) concentram mais da metade das produções identificadas. A região Nordeste (12,5%) e Centro-Oeste (18,75%) são menos producentes, sobrepujando apenas a região Norte que não apresenta nenhum achado. Esse é um dado que reflete a assimetria histórica na origem e consolidação dos Programas de Pós-Graduação, predominantes nas regiões Sul e Sudeste, em

⁵² Segundo Dias (2021), as primeiras incursões do pensamento decolonial no Brasil remontam à aula inaugural realizada por Nelson Maldonado-Torres, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Estudos Africanos da Universidade Federal da Bahia, em 2005 e ao curso “Pedagogia Decolonial”, ministrado por Catherine Walsh, em 2007, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

detrimento das outras, retrato de uma geopolítica do conhecimento interna do país (DIAS, 2021).

Quanto à natureza institucional (pública e privada), temos uma predominância dos registros oriundos de universidades públicas (87,5%), em comparação aos oriundos de instituições privadas (12,5%), o que evidencia e reforça a pujança da pesquisa *stricto sensu* nas instituições públicas e a sua maior porosidade, proporcionalmente, às teorizações e práxis decoloniais.

Quanto ao recorte por sexo, temos uma predominância da autoria feminina (81,25%) em comparação à masculina (18,75%). Dias (2021) sugere que a proposta transgressora do pensamento decolonial, a sua inclinação ético-política para o soerguimento de alteridades negadas pela Modernidade/Colonialidade — incluindo-se a questão racial e de gênero — pode ser um indicativo para a maior agência e autoria de mulheres.

Analisaremos, posteriormente, o que consideramos serem os eixos temáticos que norteiam não somente os achados do IBTD, mas das demais bases de dados consultadas.

4.2 Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

O segundo banco de dados consultado foi o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)⁵³, que também permite a consulta de resumos de teses e dissertações defendidas junto a Programas de Pós-graduação nacionais.

Ao usarmos os descritores, inicialmente, encontramos o volumoso acervo de 1.324.470 (hum milhão trezentos e vinte e quatro mil quatrocentos e setenta) resultados. Desta forma, tivemos que selecionar, como “área de concentração” de nossa busca, a área de educação. A partir desse critério, obtivemos 23.512 (vinte e três mil quinhentos e doze) resultados

Após o refinamento, dentro dos critérios supracitados, porém, obtivemos 7 (sete) resultados, entre teses e dissertações, conforme quadro abaixo:

Quadro 4 – Teses e Dissertações/CAPES

Produção <i>Stricto Sensu</i>	Área/Programa	Título	Autor	Ano	Instituição
Tese	Programa de Pós-Graduação	O direito dos povos indígenas à educação superior na América	GAIVIZZO, Soledad Bech	2014	Pontifícia Universidade

⁵³ Acesso em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Produção <i>Stricto Senso</i>	Área/Programa	Título	Autor	Ano	Instituição
	em Serviço Social	Latina: concepções, controvérsias e propostas.			Católica do Rio Grande do Sul
Dissertação	Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade	A formação docente para a Educação Básica nas Licenciaturas em Letras Vernáculas e em Desenho e Plástica da UFBA: o currículo na perspectiva das relações étnico-raciais.	SILVA, Aldelice Nascimento	2015	Universidade Federal da Bahia
Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação	Política curricular no curso de História da UERJ/Maracanã: processos de mudança e embates na comunidade universitária	PIMENTEL, Fernando Guimarães	2016	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Dissertação	Pós-Graduação em Educação	Colonialidade do Saber no ensino de Filosofia: um estudo em duas Universidades Públicas de Belém	SOUZA, Sulivan Ferreira de	2017	Universidade do Estado do Pará
Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação	A Lei 10.639/03 na formação inicial de professores do curso de letras – literatura negra brasileira e africana	GOMES, Ana Cristina da Costa	2018	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação	A formação docente a partir de currículos decoloniais: análise de experiências instituintes em cursos de pedagogia na Abya Yala	FUCHS, Henri Luiz	2019	Universidade La Salle
Tese	Programa de Pós-graduação em Administração	Bases epistemológicas dos discursos dominantes de ‘internacionalização da educação superior’ no Brasil	LEAL, Fernanda	2020	Universidade do Estado de Santa Catarina

Fonte: CAPES

Realizando a mesma análise quanto aos registros identificados na base de dados anterior, não constatamos grandes mudanças. Aqui, também, encontramos o primeiro registro publicado datado do ano de 2014, seguindo a tendência geral de maior produção *stricto sensu* em perspectiva decolonial na segunda década do século XXI.

Quanto à origem geográfica, persiste a predominância da região Sul (42,85%) e Sudeste (28,57%) em relação às demais. A diferença, no entanto, está na ausência de registros oriundos da região Centro-Oeste. Desta vez, encontramos um achado da Região Norte (14,28%), do Estado do Pará, e outro da Região Nordeste, da Bahia (14,28%). Embora tais regiões apresentem resultados menores, sinalizam que possuem importantes produções científica dentro deste subcampo de conhecimento e que resistem mesmo diante das assimetrias regionais do país⁵⁴.

Outrossim, do ponto de vista institucional, persiste o predomínio da produção *stricto sensu* de universidades públicas (85,71%) em relação às instituições privadas (14,28%), até pela consolidação histórica da Pós-Graduação em educação nessas instituições. Embora tenhamos visto um maior crescimento da rede privada de Ensino Superior no país, esse aumento não se traduziu em superioridade no tocante à produção científica, principalmente nestes âmbitos mais críticos do pensamento educacional.

Quanto ao recorte por sexo, ainda identificamos o predomínio da autoria feminina (57,14%) em comparação à masculina (42,85%), embora de maneira mais mitigada em relação à base de dados anterior.

4.3 CORE

O terceiro banco de dados consultado foi o “CORE”⁵⁵ que, entre outras funcionalidades, proporciona o acesso a artigos, teses e dissertações oriundas de repositórios institucionais internacionais. Devido a abrangência global, sentimos a necessidade de utilizarmos, como descritores de pesquisa, os termos “Universidade” e “Decolonialidade” em outros idiomas, principalmente o inglês e o espanhol.

Em um primeiro momento, ao utilizarmos os descritores em português, inglês e espanhol, obtivemos o quantitativo de 4.053 (quatro mil e cinquenta e três trabalhos), entre teses, dissertações e artigos científico das mais variadas áreas. Em nosso refinamento, porém,

⁵⁴ Mesmo não identificando um volume considerável de produção *stricto sensu*, encontramos textos de outra natureza (artigos e resumos expandidos) provenientes destas regiões. Na região Norte, por exemplo, Dias (2021) apresenta o estado do conhecimento do pensamento decolonial nesta região, com destaque para a Universidade Federal do Pará. Nos limitamos aqui, porém, às teses e dissertações vinculados a nossa temática.

⁵⁵ Acesso em: <https://core.ac.uk/>

considerando apenas a presença de teses e dissertações que focam em propostas de decolonização da universidade, obtivemos o quantitativo de 23 (vinte e três) achados, conforme quadro abaixo:

Quadro 5 – Teses e Dissertações/CORE

Produção <i>Stricto Senso</i>	Área/Programa	Título	Autor	Ano	Instituição
Tese	Programa Doutorado em Pós-colonialismo e Cidadania Global	Universidade dos Movimentos Sociais: apostas em saberes, práticas e sujeitos descoloniais.	BENZAQUEN, Júlia Figueiredo	2012	Universidade de Coimbra
Tese	Doctorate in Philosophy	Political Theory for an Alter-University Movement: Decolonial, Abolitionist Study within, against, and beyond the Education Regime	MEYERHOFF, Eli	2013	University of Minnesota
Dissertação	Maestría em Estudios de la Cultura	De la reflexión sobre el otro al diálogo y reflexión con el otro em espacios universitarios. La experiencia de la Escuela de Educación y Cultura Andina, 1992-2005	BOLAÑOS, Jorge Marcelo Quishpe	2015	Universidad Andina Simón Bolívar
Tese		The problematic of method: decolonial strategies in	HUANTE-TZINTZUN, Nancy.	2016	University of Utah

Produção <i>Stricto Senso</i>	Área/Programa	Título	Autor	Ano	Instituição
	Doctorate in Philosophy	education and chicana/latina testimonio/pl ática			
Tese	Graduação em Ciências do Movimento Humano	Temáticas Indígenas na Educação Física colombiana: uma análise do discurso do programa de Licenciatura da Universidade Pedagógica Nacional	BUITRAGO, Edwin Alexander Canon	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Tese	Doctorado en Artes	Monotopos: teoría tradicional y eurocentrism o en la formación profesional del guitarrista académico. Aportes para una posible descolonizaci ón cultural y epistémica. Un estudio de caso en el primer conservatorio de la provincia de Buenos Aires.	PAPPADOPOU LOS, Jorge Daniel	2017	Universidad Nacional de la Plata
Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação	Narrativas femininas Guajajara e Akrãtikatêjê no Ensino Superior	SANTANA, Tatiana de Oliveira	2017	Universidade Federal de Santa Catarina

Produção <i>Stricto Senso</i>	Área/Programa	Título	Autor	Ano	Instituição
Tese	Doctorado en Educación	Currículo colonizado y su incidencia en la formación profesional de los estudiantes de comunicación social de las universidades de Guayaquil – Ecuador	SANTILLÁN, Washington Rolando Villavicencio	2017	Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Tese	Doctorado en Antropología Social y Pensamiento Filosófico Español	Horizontes para la reformulación de la cooperación universitaria al desarrollo desde una perspectiva de género entre España y América Latina	BAYÓN, María Estefanía Molina	2018	Universidad Autónoma de Madrid
Tese	Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas	Educação intercultural e o projeto encontro de saberes: do giro decolonial ao efetivo giro epistêmico	JARDIM, Raoni Machado Moraes	2018	Universidade de Brasília
Dissertação	Licenciatura em Educación Básica con énfasis en Humanidades	La experiencia de escritura académica en diálogo con la tradición oral y la identidad: un rescate de saberes a	LÓPEZ, Mónica Elvira Rodríguez	2018	Pontificia Universidad Javeriana

Produção <i>Stricto Senso</i>	Área/Programa	Título	Autor	Ano	Instituição
	y Lengua Castellana	través de estudiantes universitarios pertenece s a las etnias nasa e inga em Colombia			
Dissertação	Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino- Americanos	Bena Ani Axeti Xobo Meskokeska Join Yoyoikaibao na: Interculturali dad y Educación Superior. Caso Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia Peruana	GAMBOA, Jacqueline Mendez	2018	Universidade Federal da Integração Latino- Americana
Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação	Da aldeia à Universidade : os estudantes indígenas no diálogo de saberes tradicional e científico na UFT	SANTOS, Maria Santana Ferreira dos	2018	Universidade de Brasília
Tese	Doctorate in Philosophy	An interpretive study of quality assurance in Zambian higher education: implications for teaching and learning	SIMUKUNGW E, Mudenda	2018	Stellenbosch University
		Ideias decoloniais	TONIN, Josiane Prescendo	2018	Universidade de Brasília

Produção <i>Stricto Senso</i>	Área/Programa	Título	Autor	Ano	Instituição
Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada	sobre minha práxis: autoetnografia de uma professora de inglês			
Tese	Doctorate in Philosophy	The rise of fallism: #RhodesMust Fall and the Movement to Decolonize the University	AHMED, Abdul Kayum	2019	Columbia University
Tese	Licenciatura em Ciencias Sociales	Una mirada crítica a la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el Programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba	ALZANDRE, Jennys Cecilia Pastrana; BENITEZ, Soleyd Giovanna Villamil	2019	Universidad de Córdoba
Tese	Doctorate of Philosophy	Indigenous Higher Education as a Tool for Decolonization in the Hemisphere: comparative perspective between decolonial projects in Ecuador and USA	DROUIN-GAGNÉ, Marie-Eve	2019	Concordia University
Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional	Olhares do Sul: políticas de internacionalização da	FARIAS, Nilson de	2019	Universidade Federal Tecnológica do Paraná

Produção <i>Stricto Senso</i>	Área/Programa	Título	Autor	Ano	Instituição
		educação superior			
Dissertação	Postgrau en Economia Social i Solidària	Un nuevo ideal pedagógico: elementos para un modelo educativo solidário em educación superior	MACOSSAY, Miguel Ángel Rendón	2019	Universitat Autònoma de Barcelona
Tese	Doctorate of Philosophy	Cultivating socially just responsible: citizens in relation to University accounting education in South Africa	TERBLANCHE, Judith	2019	Stellenbosch University
Tese	Doctorate of Philosophy in Education	Cultivating Justice in High Education: simplicity as a decolonial philosophy na practice of liberation	TRÓCHEZ, Anthony Steve	2019	California University
Dissertação	Maestría en Estudios de la Cultura	La opción epistemológica de la pluriversidad Amawtay Wasi en el marco de la política de la educación superior del Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017	AVILA, Darwin Javier Saravia	2019	Universidad Andina Simón Bolívar

Fonte: CORE

Reproduzindo a análise a partir dos critérios supracitados, temos que o primeiro registro data do ano de 2012, seguindo a tendência geral de maior produção *stricto sensu* em perspectiva decolonial na segunda década do século XXI.

Quanto à origem geográfica, dada a perspectiva global do levantamento, sentimos a necessidade de realizar uma análise por continente, estabelecendo, no caso específico do continente americano a distinção entre América do Norte e América do Sul, tendo em vista a pujança científica da primeira e sua posição privilegiada dentro do que o pensamento decolonial denomina de “Norte Global” (América do Norte e Europa), em contraposição ao “Sul Global” (América Latina, África, Ásia e Oceania).

Achamos muito sugestiva a predominância de trabalhos originários da América do Sul (56,52%), seguido da América do Norte (21,73%), Europa (13,04%) e África (8,69%). À primeira vista, nos revela o quanto o continente sul-americano tem lançado mão do referencial teórico da decolonialidade, de suas propostas, práxis e valores ético-políticos.

Talvez uma das chaves de compreensão deste fenômeno seja o entendimento de que os precursores da decolonialidade, não obstante a sua atuação fundamental em universidades estadunidenses, possuem uma ancoragem latino-americana e começaram a se voltar para a análise focalizando a sua região de origem.

Mesmo assim, América do Norte e Europa se destacam em relação ao continente africano. Em uma pesquisa mais ampla, que levou em conta artigos científicos, identificamos uma ampla produção acadêmica de origem africana, voltada para a crítica decolonial das universidades⁵⁶. Não encontramos, porém, tais artigos como derivados de teses e dissertações consolidadas em Programas de Pós-graduação de universidades africanas.

As teses e dissertações oriundas dos EUA e de países europeus revela um outro fato, já destacado por Grosfoguel (2008): a distinção entre “lugar epistêmico” e “lugar social”.

Partindo dessa distinção, é perfeitamente possível ao sujeito que se situa, socialmente, em uma posição de subalternidade nas relações de poder, não pensar epistemicamente a partir dessa condição. Outrossim, um sujeito socialmente privilegiado, pode se colocar em um lugar epistêmico crítico das relações de subalternização do Outro, o que Mignolo (2003) denomina

⁵⁶ Pensamos que ainda está por ser feito um estudo que mapeie as origens africanas da crítica decolonial da universidade e em quem ponto ela dialoga com a crítica latino-americana. A partir de nosso processo de investigação, nos parece (ainda como hipótese) que o fenômeno do *apartheid* foi fundante para esta crítica, bem como protestos recentes que se tornaram marcos históricos no continente como #RhodesMustFall e #FeesMustFall. Ademais, conjecturamos que pensamento de autores pós-coloniais como Frantz Fanon e Aime Cesáire possuem maior presença teórica em relação a autores latino-americanos. Quanto aos autores da Rede, destacamos a presença daqueles com maior inserção acadêmica nos EUA (Mignolo, Grosfoguel, Quijano), principalmente a partir da última década. Mignolo (2021), inclusive, relata ter vivenciado presencialmente (no *Stellenbosch Institute for Advanced Study*) o prelúdio desses movimentos no continente africano.

de “pensamento fronteiriço débil”. Outrossim, mesmo nos países do Norte Global, existem sujeitos — principalmente imigrantes e filhos de imigrantes — atravessados pela colonialidade e que pensam a partir deste lugar.

Quanto a perspectiva institucional, persiste, mesmo em âmbito internacional, o predomínio da produção *stricto sensu* de universidades públicas (91,30%) em relação às instituições privadas (8,69%). Nesse caso, porém, as universidades privadas identificadas são consideradas tradicionais em seus respectivos países (*Pontificia Universidad Javeriana* e *Columbia University*).

Quanto ao recorte por sexo, identificamos um maior equilíbrio entre autorias masculinas (50%) e femininas (50%), levando-se em conta que um dos achados foi realizado em coautoria feminina.

4.4 Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa em Educação (ANPED)

O quarto banco de dados — ANPED — é fundamental para que possamos analisar o quanto da produção nacional relacionada à crítica decolonial da universidade, já demonstrado pelas bases de dados anteriores, tem ecoado nesta que é a principal associação de pesquisadores em educação do país.

Fundada em 1978, a ANPED, atualmente, congrega pesquisadores, docentes e discentes de pós-graduação em educação em torno de questões fundamentais para a área. Trata-se de uma associação que possui 24 Grupos Temáticos (GT's) que reúne pesquisadores de áreas especializadas do conhecimento educacional (Sociologia da Educação, Educação Especial, Didática, etc.), bem como organiza eventos de amplitude nacional e regional⁵⁷.

Constatamos que pesquisas ancoradas no pensamento decolonial atravessam esses GT's, se concentrando mais em alguns do que em outros.

Aqui, no entanto, apesar de utilizarmos os buscadores para um parâmetro inicial, tivemos dificuldades em identificar todos os trabalhos a partir da utilização dos descritores, uma vez que para cada evento nacional, há um sítio eletrônico diferente, nem sempre funcional.

Assim, nos sentimos obrigados a analisar, caso a caso, os trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalho, isto é, os artigos e resumos expandidos. Dessa forma, consultando os trabalhos publicados em cada GT, desde a 23ª Reunião Nacional, no ano 2000, obtivemos o quantitativo de 06 (seis) resumos expandidos, conforme quadro abaixo:

⁵⁷ No presente levantamento, nosso recorte limita-se às reuniões nacionais da ANPED, para onde, pensamos, convergem e ganham amplitude as principais temáticas da pesquisa em educação brasileira.

Quadro 6 – Resumos Expandidos/ANPED

Título	Autor	Local/Ano	Grupo de Trabalho
Impasses e possibilidades do pensamento decolonial no Ensino Superior: a experiência de uma universidade colombiana	CRUZ; Denise Gonçalves da; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da	Rio de Janeiro/2019	GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais
Reflexões entre as novas sínteses teóricas e o diálogo intercultural na formação universitária dos povos Indígenas	SANTOS, Rita Floramar Fernandes dos PAES, Luciane Rocha	Pará/2021	GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais
Perspectivas negras na descolonização de currículos em cursos de Pedagogia do Sul do Brasil	GAUDIO, Eduardo Souza; PASSOS, Joana Célia dos	Pará/2021	GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais
Muito além do “ponto zero”: provocação para uma escrita acadêmica negra sem gambiarras ou distanciamentos epistemológicos	OLIVEIRA, Luciana Ribeiro de GOMES, Ana Cristina da Costa	Pará/2021	GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais
A lei 10.639/03 e a formação de professores/as para educação básica: outras vozes na filosofia da educação. Trabalho apresentado no GT 21: Educação e Relações Étnico-Raciais	REIS, Diego dos Santos	Pará/2021	GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais
Mulheres negras e suas trajetórias no Ensino Superior: breves notas do que dizem os estudos.	RIBEIRO, Ana Cristina Leal	Pará/2021	GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais

Fonte: ANPED

A partir de 2009, identificamos o surgimento dos primeiros trabalhos ancorados no referencial teórico da decolonialidade, isto é, que utilizam as suas categorias, conceitos, autores, bem como a semântica e o léxico vinculados a esta coletividade de argumentação.

Isto não quer dizer que, antes de 2009, não tivéssemos pesquisas críticas com caráter decolonizador. Pelo contrário, principalmente nos GT's de Educação Popular, Educação Étnico-Racial e de Movimentos Sociais, muitos trabalhos já reproduziam uma espécie de crítica decolonial, mesmo sem citar propriamente as suas categorias e os seus referenciais teóricos, partindo da interculturalidade, do pensamento freiriano, e de análises atreladas a perspectivas pós-coloniais.

Entre estes trabalhos, destacamos as análises de Fleuri (2004) que já abordava os desafios da universidade em construir os seus conhecimentos junto às classes populares e aos movimentos sociais.

A partir de 2009, tem-se, porém, a inserção de análises referenciadas pela Rede M/C/D, mesmo que de uma forma incipiente, em trabalhos vinculados ao grupo GT 03: “Movimentos Sociais, sujeitos e processos educativos”; GT 06: “Educação Popular” e GT 21: “Educação e Relações Étnico-Raciais”.

A partir de 2014, trabalhos pontuais em outros GT's como “Currículo”, “Educação Ambiental”, “Gênero, Sexualidade e Educação”, “Educação Matemática”, “Educação de crianças de 0 a 6 anos” e “Educação Ambiental” começaram a surgir tendo o pensamento decolonial por eixo norteador, bem como, a partir de 2016, alguns trabalhos foram publicados nas reuniões regionais da ANPED.

Destacamos, ainda, que no âmbito do GT 2, ocorreu um minicurso intitulado “A educação com aportes epistemológicos da de(s)colonialidade”, ministrado por Julvan Moreira de Oliveira, cujo objetivo foi “compreender a de(s)colonialidade, assim como o seu desenvolvimento e características, contribuindo para se pensar outras epistemologias, ontologias, metodologias, sentimentos e vidas, não eurocêtricos [...]”.

Porém, como demonstra o Quadro 6, identificamos apenas no GT 21: “Educação e Relações Étnico-Raciais” os artigos que articulam crítica decolonial e universidade.

A ANPED, como um dos espaços interinstitucionais mais relevantes para a produção coletiva de pesquisa e conhecimento sobre a educação do país, revela, à luz desse levantamento, que o movimento global e nacional crescente de pesquisas no âmbito do pensamento decolonial tem reverberado de forma lenta e progressiva em suas estruturas.

Como vimos, os debates decoloniais são esparsos e pontuais em outros GT's, porém, no GT 21, mais voltado para questões raciais, o pensamento decolonial tem tido presença mais

orgânica e recorrente. Quanto ao GT 11: “Política da Educação do Ensino Superior”, no qual costumam se concentrar as pesquisas em torno da universidade, não encontramos nenhum trabalho com o referencial teórico da decolonialidade, não obstante já termos citado pesquisas nacionais (teses e dissertações) de fôlego sobre a questão, que poderiam ter fomentado o debate neste eixo temático.

Em termos apenas conjecturais, talvez esse fenômeno evidencie certo empecilho colocado entre aqueles que investigam universidade no Brasil, principalmente sob uma perspectiva marxista, para dialogar com outros eixos teóricos, cujos enfoques matizados pela análise cultural pela valorização de análises menos universalizantes e economicistas podem gerar alguma resistência.

Temas como Estado e Políticas Públicas; acesso ao Ensino Superior; internacionalização; formação docente e profissional; avaliação da Educação Superior, como já vimos, têm sido abordados à luz das contribuições do pensamento decolonial, considerando que, conforme Castro-Gomez e Grosfoguel (2007), o pensamento decolonial articula, desde o seu princípio, as dimensões econômicas e culturais (identitárias, discursivas), sem subsumir uma na outra. Mesmo assim, reconhecemos que, ainda hoje, o debate sobre a relação entre marxismo e decolonialidade tem gerado uma profusão de reflexões em torno de suas convergências e divergências.

4.5 Estado Da Arte: Unitierra.

Por fim, para concluir esta etapa, reunimos, a partir das bases de dados consultadas, alguns textos que se debruçam sobre a experiência Unitierra. Englobamos apenas os estudos sobre as experiências de Oaxaca e em Chiapas, pois acreditamos que as outras instituições que surgiram posteriormente, inclusive em outros países, se inspiraram no quefazer de suas coirmãs mexicanas.

Não faremos, no entanto, uma análise detida, a partir dos critérios supracitados, uma vez que, como vimos, o foco desta tese não é a Unitierra enquanto estudo de caso, mas tão somente enquanto práxis significativa e inspiradora para a crítica decolonial da universidade.⁵⁸

Nos quatro bancos de dados consultados (BDTD, CAPES, CORE e ANPED) não identificamos de maneira específica, teses ou dissertações sobre esta experiência universitária. No CORE, porém, encontramos alguns dados que merecem ser citados.

⁵⁸ Escrevemos um artigo acadêmico com uma análise mais detida do estado da arte sobre a experiência Unitierra de Chiapas e Oaxaca. O texto será publicado na Revista *Cocar* sob o título: “Universidad de la Tierra: um Estado da Arte”.

Trabalhos como o de Nirgudkar (2008), Brein (2011), Zaldívia (2012), abordam a Unitierra a partir do pensamento do Ivan Illich, isto é, de sua crítica ao processo massivo de escolarização da sociedade como instituição centralizadora da educação, que inspirou o ativista mexicano Gustavo Esteva e outros, a fundar a Unitierra e o Centro de Encontros e Diálogos Interculturais (CEDI), em Oaxaca.

Identificamos o próprio Esteva (2006) descrevendo alguns princípios que norteiam a Unitierra, a relação dos alunos com a questão da disciplina, da liberdade, da amizade e da produção de conhecimento em comunidade.

Carlin (2014) faz uma retomada histórica e uma descrição detalhada dos espaços e objetos que constituem a Unitierra, a fim de problematizar o que seria o princípio de autonomia que assume em relação ao Estado mexicano.

Outros, como Zaldívia (2009), Callahan (2012) e Félix (2016), buscam analisar a experiência da Unitierra à luz da experiência zapatista, os dois primeiros por meio da noção de convivialidade, retirada do pensamento de Ivan Illich; a segunda, a partir de sua vivência nas escolas zapatistas com as mulheres indígenas.

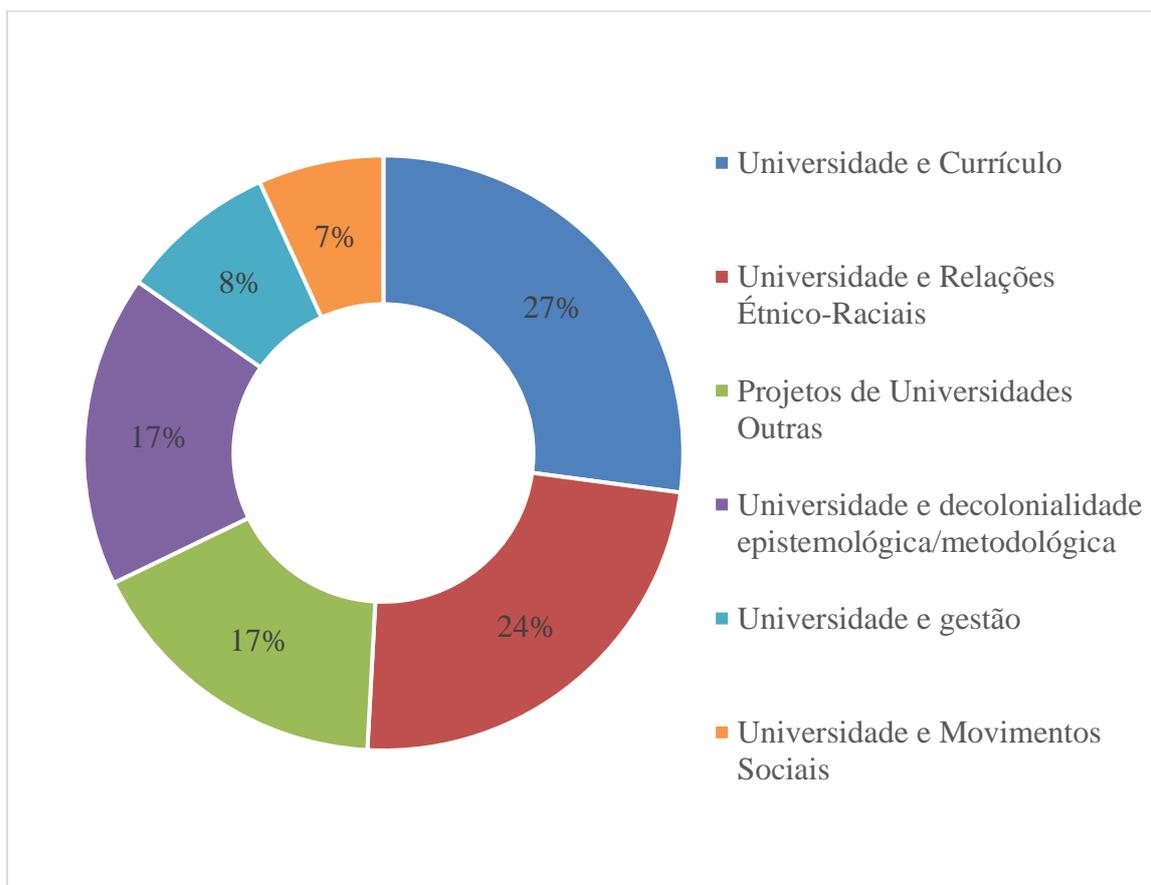
A literatura que se debruça sobre a experiência da Unitierra, portanto, transcendem os textos de “fundo” decolonial. Junto a estes, claro, evocaremos as obras dos estudiosos da Rede M/C/D que abordaram tal prática universitária (BENZAQUEN, 2012; CARRANZA, 2015; GROSGOUEL, HERNÁNDEZ, VELÁSQUEZ, 2016; MIGNOLO, 2015a; WALSH, 2015), bem como outros artigos, teses e dissertações identificados em outras bases de dados.

4.6 Eixos Temáticos

Para finalizar esse levantamento do estado da arte, achamos ainda relevante distribuir os achados por eixos temáticos. Tais eixos emergem dos atravessamentos que perpassam cada trabalho. Desta forma, cremos conseguir construir uma espécie de caleidoscópio temático em torno da crítica decolonial da universidade, antevendo a riqueza deste subcampo de conhecimento.

A análise panorâmica sobre o que esses investigadores e investigadoras estão produzindo academicamente nos leva a algumas tendências, no que diz respeito às temáticas abordadas, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Eixos Temáticos



Fonte: Autoria própria, a partir de dados do IBTD, CAPES, CORE e ANPED.

Aqui percebemos uma predominância da crítica decolonial da universidade que incide sobre a questão curricular. De fato, como veremos posteriormente, a Rede M/C/D inicia esse debate no âmbito disciplinar, questionando a constituição da Ciência Moderna — principalmente das ciências sociais universitárias — como um dispositivo vinculado à dominação colonial.

O eixo temático que também se destaca nas produções coligadas diz respeito à temática das Relações Étnico-Raciais. E não poderia ser diferente. Como já alinhavado anteriormente, o pensamento decolonial tem com categoria fundamental para o seu desenvolvimento teórico a noção de “raça”, fundamental para a crítica decolonial da Modernidade. Em nosso

levantamento, se destacam os trabalhos em torno da questão indígena e as pesquisas afrocentradas.

Destacamos, por fim, as investigações em torno do eixo que denominamos de “Projetos de Universidades Outras”. Consideramos assim, os trabalhos que se dedicam a arranjos institucionais-comunitários como a *Universidad Ixil*, *Amawtay Wasi* e a *Universidad de la Tierra*.

Consideramos tais projetos como os mais radicais em termos de crítica decolonial à universidade eurocêntrica, uma vez que não propõem mudanças focalizadas na estrutura universitária tradicional (no currículo, na gestão, na metodologia de ensino etc.), mas buscam criar uma universidade desde novos fundamentos, a partir de uma perspectiva ontológica, epistemológica e ético-política própria, radicalmente outra.

De qualquer forma, encaramos todos os trabalhos encontrados como tentativas de construção de uma universidade fronteiriça, tendo em vista a porosidade a novas epistemes, formas de existir, conhecer e de atuar no mundo.

Distribuímos, abaixo, os achados por área temática, ressaltando que um trabalho pode figurar em dois ou mais eixos temáticos. Nestes casos, destacamos o tema predominante de cada investigação, tomando por base os seus principais objetivos.

4.6.1 Universidade E Currículo

Alexandre (2015), em sua dissertação de mestrado, apresenta o que considera “epistemologias contra hegemônicas” no Ensino Superior, em contraposição aos modelos “tradicionais” de universidade. A partir do caso da UNILA, analisa a inclusão epistemológica e da diversidade cultural no Ensino Superior em perspectivas não “ocidentocêntricas”, isto é, em perspectivas decoloniais e populares.

Silva (2015) problematiza o currículo dos cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas e Licenciatura em Desenho e Plástica da Universidade Federal da Bahia (UFBA), tendo como referencial teórico a pedagogia decolonial e o multiculturalismo crítico a fim de abordar a inserção da educação das relações étnico-raciais e das temáticas sobre cultura afro-brasileira e africana na formação dos futuros professores da Educação Básica.

A autora conclui pela necessidade de uma formação docente para educação básica conectada com a realidade que será encontrada pelos futuros profissionais, assentada em uma proposta curricular que vise ao respeito à heterogeneidade de público e de saberes, corroborando para diminuir as diversas formas de discriminação e para combater o preconceito racial (SILVA, 2015).

Pimentel (2016), em sua dissertação, aborda o currículo de História da UERJ/Maracanã e o identifica como eurocêntrico, privilegiando determinados sujeitos, temas e perspectivas teóricas ao mesmo tempo em que deslegitima, silencia e marginaliza outros sujeitos e processos históricos.

Souza (2017) objetivou analisar, a partir da perspectiva da Teoria Decolonial, “como a tendência eurocêntrica e a colonialidade do saber estão presentes no curso de filosofia da Universidade do Estado do Pará e da Universidade Federal do Pará, no município de Belém” (2017, p. 9). O pesquisador considera, ao final, que “a concepção de filosofia presente nos cursos pesquisados é a que nega a existência da filosofia latino-americana e está geopoliticamente a serviço da hegemonia moderna/colonial” (SOUZA, 2012, p. 234). Desta forma, o autor problematiza a universidade a partir da formação em filosofia que, irmanada com a Teologia, esteve no início da própria constituição da instituição universitária.

Araújo (2017, p. 93) realiza um estudo de caso do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT), da Universidade de Brasília (UnB), com o fim de “dar visibilidade às experiências educativas em curso na UnB que subvertem à lógica da monocultura do conhecimento ocidental eurocêntrico, bem como, o racismo e elitismo da universidade”. Conclui que o MESPT é um curso inovador do ponto de vista metodológico e político, pela adoção da interculturalidade, do diálogo de saberes e da interdisciplinaridade.

Buitrago (2017) trata das temáticas indígenas em espaços de formação docente a partir de uma perspectiva intercultural nos currículos de formação de professores na área da educação física. Nesse sentido, analisa como as temáticas indígenas são posicionadas no currículo de formação docente da Licenciatura em Educação Física da Universidade Pedagógica Nacional de Bogotá. Destaca o quão importante é, para o processo de formação dos estudantes, a abordagem e o desenvolvimento das temáticas indígenas no currículo, o que permitiria assimilar outras formas de conhecimentos e práticas culturais, até o momento, pouco tratadas.

Pappadopoulos (2017) aborda os aspectos centrais da formação profissional acadêmica em guitarra, mais precisamente do Conservatório da Universidade Nacional de *La Plata*, para questionar a formação em música, analisando a sua trajetória de institucionalização e os seus vínculos com a colonialidade estética. Conclui com uma crítica ao perfil tecnicista e eurocêntrico da formação musical.

Santillán (2017) desvela como os componentes da educação superior, principalmente o currículo, se encontram atrelados a uma lógica colonial, que reforçam uma lógica laboral de

mercado. Preconiza, assim, a aplicação e inclusão dos saberes ancestrais de nossos povos, a fim de se incorporar elementos próprios e contextualizados ao currículo.

Gomes (2018), em sua dissertação, intenta investigar qual o impacto da Lei n. 10.639/03 sobre o curso de Letras da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, indagando se este curso tem construído uma formação antirracista.

O autor conclui que, embora o currículo do curso seja potencialmente indicado para uma reflexão decolonial, havendo professores sensibilizados para o trabalho com a Lei 10.639/03, não há formação específica para tal, evidenciando o fato de que, mesmo se tratando de um curso novo, cujo currículo foi reformulado depois do Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639, que aconteceu em 2009, não houve um posicionamento do Ministério de Educação, enquanto autorizador do curso e avaliador de seu currículo, para que houvesse a efetiva adequação (GOMES, 2018).

Góes (2018) analisa a conformação do conhecimento moderno na universidade, como marcado pela colonialidade do saber e pela geopolítica do conhecimento, elegendo, como estudo de caso, o eixo de Fundamentos de América Latina do Ciclo Comum de Estudos da UNILA, concluindo que a estrutura moderna que caracteriza o ensino superior na América Latina dificulta, em questões administrativas/institucionais, a implementação de propostas pedagógicas diferenciadas, obstaculizando sua potencialização epistêmica.

Moura (2018) questiona o pensar pelo prisma moderno/colonial refletindo sobre as possibilidades e impossibilidades de decolonialidade do pensamento artístico/educacional latino-americano nos cursos/programas de formação, nos currículos e nos processos formativos para docência em Arte. Preconiza uma desobediência epistêmica que legitima saberes desde as artes e culturas latino-americanas.

Cruz (2019), sob a ótica da teoria decolonial, constata os impasses e as possibilidades nos cursos de formação de professores em biologia e relações sociais, com enfoque na experiência formativa da Universidade Distrital Francisco José de Caldas, na Colômbia. Analisa, assim, até que ponto a universidade inclui, em seu quadro curricular de formação em licenciatura em biologia, conteúdos referentes à diversidade étnico-racial e se, em consequência, tais inclusões modificam e decolonizam a formação dos professores.

Nogueira (2019) se propõe a contribuir para a compreensão de como a extensão pode resistir e desconstruir a lógica da colonização, colaborando com a decolonização do pensamento latino-americano e a valorização dos saberes locais e regionais. Problematiza, assim, a universidade a partir da dimensão extensionista, propõe que a extensão possa abrir caminhos

para a presença da diversidade, o diálogo entre saberes tradicionais e acadêmicos e a interculturalidade na instituição universitária latino-americana.

Alzandre e Benitez (2019) investigam a implantação da Cátedra de Estudos Afrocolombianos no Programa de Ciências Sociais da Universidade de Córdoba, quanto aos aspectos de currículo, estratégias didáticas, conteúdos para o ensino e o papel que tem na formação de licenciados em ciências sociais.

Concluem que a Cátedra de Estudos Afrocolombianos não está incluída no currículo de maneira eficaz, pois propõe um curso optativo aos estudantes. Ademais, apesar de ter por base a teoria decolonial, a aprendizagem dos saberes ainda é pautada por uma prática colonial, que não permite a interculturalidade e cria um vazio em matéria de inclusão etno-educativa no programa (ALZANDRE, BENITEZ, 2019).

Terblanche (2019), apesar de explicitar que utiliza o pragmatismo como abordagem, junto ao pós-estruturalismo de inspiração foucaultiana, para analisar o contexto universitário da África do Sul, utiliza o conceito de decolonialidade para verificar o eurocentrismo orientador dos currículos acadêmicos, bem como a ausência dos princípios aplicados do “*ubuntu*”, que hoje inspira o ideal de democracia africana.

Boacik (2021), inserida no campo de investigação da Educação Superior, se propoe analisar as categorias de pensar e operar a interculturalidade, a partir da sociogênese constitutiva do projeto da UNILA, através de experiências de servidores/as desta Universidade, bem como compreender a internacionalização da ES no contexto da modernidade/colonialidade ocidental.

A autora demonstra que a interculturalidade é parte da missão da UNILA, construída a partir de um projeto distinto da grande maioria das universidades brasileiras; que a inclusão é parte de seu projeto constitutivo e que procura desenvolver ações e iniciativas voltadas à interculturalidade potencializando saberes não hegemônicos. O cotidiano impõe tensionamentos entre projetos e ações, mesmo assim, afirma que a universidade é um lugar privilegiado para aprofundar vivências de inclusão e respeito as democracias (BOACIK, 2021).

4.6.2 Universidade E Relações Étnico-Raciais

Gaivizzo (2014) objetiva investigar como garantir aos povos indígenas a educação superior nos países que integram a América Latina, levando em consideração que a institucionalização do marco jurídico internacional ampliou o entendimento sobre o tema e especificou as formas de materializá-lo na sociedade.

Para isto, a pesquisadora historiciza as variadas formas de concepção da relação entre povos indígenas e Educação Superior (o racismo epistêmico; o multiculturalismo, em todas as

suas vertentes; os vários interculturalismos) e conclui que houve avanço com a institucionalização de um marco jurídico internacional para a Educação Superior dos povos indígenas, mesmo com a relação conflituosa para a sua implementação e regulação nos Estados Nacionais.

Bolaños (2015), em sua dissertação, a partir do debate modernidade/decolonialidade, aborda a experiência da *Escuela de Educación y Cultura Andina (EECA)*, criado no seio da Universidade Estatal de Bolívar, no ano de 1992, com o objetivo de ser uma proposta “insurgente” de educação superior para, com e desde os povos indígenas do Equador. Conclui que a EECA foi assumida como um *pacha* (tempo-espço) de onde se evidencia as tensões que surgem da construção de um projeto de universidade não convencional, inserida dentro de um conflito entre a universalidade e a interculturalidade.

Doebber (2017) problematiza a universidade, partindo da presença indígena nos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com o objetivo de compreender o “estar indígena universitário” e como a instituição universitária lida com essa presença. Conclui que a presença indígena oferece possibilidades de tensionamento e autorreflexão por parte da universidade, sobre as suas práticas pedagógicas eurocentradas e o seu papel social colonizador.

Santana (2017) faz uma pesquisa constituída por narrativas de memória de três discentes Guajajara e da Cacique Gavião Akrãtikatêjê, sobre as suas experiências enquanto discentes de cursos de graduação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) a fim de compreender o que o mosaico das narrativas femininas indígenas traz de elementos para discussão sobre os desafios, a permanência e o protagonismo feminino indígena na universidade. Com isto, a autora problematiza a relação do ser, saber, de gênero, trazendo a discussão da interculturalidade como possibilidade real de diálogo entre saberes e fazeres.

Santana (2017), desta maneira, valoriza as memórias de experiências destas mulheres na universidade, desvelando os estranhamentos e questionando a suposta realidade harmônica neste espaço. Outrossim, evoca o protagonismo feminino indígena, no desvelamento dos inúmeros desafios de diálogos propositivos ainda a serem conquistados nos espaços da academia.

Silva (2018) busca identificar e analisar perspectivas e práticas de decolonização/decolonialidade do conhecimento construídas pelos movimentos negros e de mulheres negras. Para tanto, procura, por um lado, entender as singularidades das universidades brasileiras e a naturalização da interdição dos corpos e dos pensamentos críticos das negras e negros na sua história. Outrossim, evidencia a agência negra lutando por acesso à universidade

contra os poderes da colonialidade brasileira. Reverte as estruturas de subalternização que calam, desqualificam ou não valorizam as/os intelectuais negras e negros, ao colocar no centro dela, a fala de intelectuais subalternos negras e negros brasileiros e suas perspectivas epistêmicas decoloniais.

Santos (2018) busca compreender a natureza dos diálogos entre os saberes acadêmicos, produzidos na Universidade Federal de Tocantins e os saberes tradicionais, trazidos pelos estudantes indígenas. Ao final do estudo, a autor constata que criar cotas para indígenas não é o suficiente, sendo necessárias políticas que garantam a sua permanência; que não existe articulação entre os saberes indígenas e os da universidade; que os estudantes indígenas não conseguem se integrar às regras atuais da universidade e não se sentem parte da universidade. Ressaltou, ainda, o despreparo dos professores, os preconceitos sofridos, os estigmas e a exclusão social da comunidade acadêmica, que levam o indígena a esconder a sua condição de indígena a fim de evitar discriminações.

López (2018) investiga a tensão entre a experiência de escritura acadêmica em diálogo com a tradição oral, para a constituição da identidade de estudantes universitários pertencentes às etnias *nasa* e *ingá*, na Colômbia, tendo por enfoque o *Curso Nivelatorio de Lecto-Escritura*. Se acerca assim dos processos de incorporação do indígena em uma cultura acadêmica universitária, demonstrando como, através da educação superior, populações indígenas se fortalecem e recobram o seu valor social e cultural por meio de estratégias de sobrevivência, resgatando os seus saberes e formas de perceber o mundo por meio da escritura acadêmica.

Drouin-Gagné (2019) examina, em sua tese de doutorado, o que as universidades poderiam aprender com os programas e instituições indígenas de Ensino Superior, tendo por estudo comparativo as universidades do Equador e dos Estados Unidos. A sua análise do Ensino Superior indígena como ferramenta de decolonização revela os vínculos existentes entre os processos internacionais de colonização e decolonização e articulações locais de projetos decoloniais no Ensino Superior.

Cruz e Cruz (2019) analisa o desenvolvimento de políticas de formação de professores na temática racial no Ensino Superior. Para isto, a autora busca compreender as contribuições de matrizes africanas e da diáspora negra na estrutura curricular do curso de licenciatura em biologia da Universidade Distrital Francisco José de Caldas, na Colômbia, apontando impasses e possibilidades no curso.

Teixeira (2020) investiga as experiências vividas pelos estudantes negros na universidade e as suas relações com o desenvolvimento psicológico. Para isso, investiga como os estudantes negros universitários compreendem suas experiências identitárias raciais e a

participação das vivências universitárias nesta compreensão; como eles se relacionam com as múltiplas vozes que participam do seu processo acadêmico-universitário, e busca identificar os recursos simbólicos e sociais utilizados por estudantes negros para enfrentar dificuldades encontradas nas suas trajetórias universitárias.

Elabora, assim, um conceito que considera as especificidades de desenvolvimento da pessoa negra, a saber: o Self Decolonial, isto é, um Self que, sendo dialógico, emerge quando a pessoa negra, imersa em uma semiosfera marcadamente racista, acessa, interage e dialoga com discursos e experiências contra hegemônicos (seja através de estudos teóricos, seja através do contato com pessoas e contextos), desencadeando novas configurações subjetivas que levarão à novas experiências identitárias.

Também Santos e Paes (2021) questionam a possibilidade de consolidação das políticas afirmativas para os povos indígenas alicerçadas em concepções e práxis da decolonialidade, interculturalidade e do diálogo intercientífico nas universidades públicas, no afã de se ter uma maior abertura a novas sínteses teóricas e abordagens pedagógicas, assim como a conhecimentos outros.

Gaudio e Passos (2021) apresentam resultados de sua análise dos processos de institucionalização da educação das relações étnico-raciais (ERER) nos currículos dos cursos de Pedagogia de três universidades federais do Sul do Brasil. Para isso, baseiam-se nas produções do campo das relações raciais e epistemologias negras, bem como nas políticas de educação para as relações étnico-raciais no Brasil. Constataram a existência de perspectivas negras decoloniais atuando nos cursos de Pedagogia, protagonizada por uma intelectualidade negra, sobretudo a atuação de mulheres negras, que formularam propostas práticas e teóricas voltadas ao campo de formação de professores/as.

Oliveira e Gomes (2021) por meio de suas vivências enquanto estudantes negras de pós-graduação e identificando que estudantes que optam por trabalhar em suas pesquisas as questões negras, e propor caminhos epistemológicos outros, que levem em conta referenciais teóricos e metodológicos enunciadores daquelas produções intelectuais, se deparam com dificuldades na validação dessas propostas. Relatam, assim, experiências de colonialidade, de epistemicídio e de sofrimento emocional. Destacam, com base no levantamento das referências apresentadas em dissertações e teses e na observação do currículo de seu programa quantos orientadores/as apresentam bibliografias que contemplem essas temáticas. Observam que estudantes que buscam as epistemologias negras trabalham produzindo “gambiarras teóricas” para superar o distanciamento epistemológico dos currículos da pós-graduação de suas realidades.

Ribeiro (2021) apresenta o estado da arte de uma pesquisa que objetiva analisar as permanências simbólicas e material de mulheres negras cotistas em cursos da área das ciências exatas na UFBA. Por meio das análises dos trabalhos encontrados, observa a escassez de pesquisa que abordem as trajetórias de mulheres negras na universidade.

4.6.3 Projetos De “Universidades Outras”⁵⁹

Rosa (2016) problematiza e questiona as perspectivas epistemológicas e racionalidades vigentes no meio acadêmico, contribuindo para a reflexão em torno da identidade da universidade latino-americana na contemporaneidade, a sua função e responsabilidade social. Para este fim, apresenta, como objeto de estudo empírico, a *Pluriversidad Amawtay Wasi*, a partir da qual critica os processos avaliativos padronizadores que não reconhecem universidades emergentes. Questiona a monocultura do saber científico produzido nas instituições de educação superior e propõe a criação de espaços plurais de construção de conhecimento, desde uma perspectiva intercultural e descolonizada, como alternativa para superar a conjuntura de crises vivenciada pela universidade.

Fuchs (2019) objetiva investigar experiências instituintes de currículos de Pedagogia em Instituições de Ensino Superior sob a perspectiva decolonial no contexto da América Latina. Investiga, assim, o currículo da *Universidad de Ixil*. Conclui que o currículo de formação decolonial parte de outros fundamentos e princípios epistemológicos, ancorados na pesquisa participante, enraizada na Mãe-Terra. Esse currículo é composto por uma dinâmica flexível, intercultural que busca a emancipação dos sujeitos por meio da inter(trans)disciplinaridade, através da docência mediadora e partilhada com a comunidade por meio de metodologias dialógicas e horizontais.

Avila (2019) investiga qual é a epistemologia da *Pluriversidad Amawtay Wasi* subjacentes aos seus princípios filosóficos, que tem como origem a cosmovisão andina, e quais teorias explicam a deslegitimação de suas atividades por meio de critérios avaliativos impostos por órgãos estatais. Propõe, assim, um paradigma que coincida com as implicações que o vínculo com a cultura andina mantém com a natureza (*pachamama*) em contraposição à ciência moderna, que se pauta pela filosofia da consciência.

⁵⁹ Compreendemos o termo “universidades outras” a partir de um grupo semântico compartilhado pela Rede M/C/D (pedagogias outras, epistemologias outras etc.). Neste sentido, “universidades outras” não significa mais uma alternativa institucional dentro do padrão moderno-colonial, mas propostas disruptivas, fundadas na alteridade radical dos “Outros” subalternizados e pela subversão do que se considera “normal” dentro de um espaço universitário.

Neste eixo temático, podemos inserir também os trabalhos encontrados que abordam a experiência da Unitierra como Nirgudkar (2008), Esteva (2003), Brein (2011), Zaldívia (2012), Carlin (2014), Callahan (2012) e Félix (2016) uma vez que é uma iniciativa que preconiza uma universidade desvinculada de qualquer intervenção estatal, como veremos.

4.6.4 Universidade E Decolonialidade Epistemológica/Metodológica

Huante-Tzintzun (2016) examina os testemunhos e práticas de oito estudiosas feministas de origem *chicana*/latina que trazem à luz os problemas que ocorrem na condução de pesquisas no espaço acadêmico, a partir do momento que se busca questionar os métodos de pesquisa. Entre esses problemas destaca: a construção do conhecimento, os modos de representação, regras de pesquisa, a questão da voz e do fazer-se escutar.

Homma (2018) busca compreender como o pensamento de Boaventura de Sousa Santos tem se inserido no debate sobre o apagamento epistêmico, tendo como objeto a universidade, a qual tem papel de destaque na afirmação do pensamento abissal que classifica o saber científico moderno como o único válido no Brasil.

A sua dissertação analisa teses e dissertações que tratam do pensamento pós-colonial/decolonial, e têm como referencial teórico o sociólogo português. Identifica, assim, contribuições valiosas de Santos tanto no sentido do diagnóstico das relações de dominação e colonialidade, evidenciando suas diferentes expressões em diferentes contextos (principalmente no caso luso-brasileiro), quanto de forma mais propositiva, a partir de sua noção de ecologia de saberes visando um pensamento pós-abissal.

Jardim (2018) busca colaborar com o fortalecimento da interculturalidade na docência e na produção de conhecimento no Ensino Superior dentro do âmbito latino-americano. Problematisa, assim, nesse processo, a posição “dominador-dominado” que os docentes latino-americanos ocupam dentro da estrutura de produção de conhecimento. A intenção principal é contribuir para o aperfeiçoamento desse campo de estudos, especialmente pela evidência dos possíveis intervalos entre o “giro decolonial” e um giro epistêmico efetivo.

Tonin (2018) faz uma “autoetnografia” sobre como a sua identidade docente foi constituída pelas suas próprias experiências com a Língua Inglesa. Lança um olhar decolonial a estas experiências a fim de entender a matriz de poder colonial em que está inserida. Desta forma, visa questionar discursos e crenças estabelecidas, bem como dar voz ao próprio percurso formativo e acadêmico que construiu, sob os influxos da escola básica, na constituição de sua subjetividade.

Costa (2019) a partir da metodologia da “sociologia das ausências”, de Boaventura de Sousa Santos, procura verificar de que forma o pensamento complexo e o pluralismo jurídico poderiam contribuir para a construção de uma razão decolonial nos cursos de direito. Para isso, se preocupa em analisar o paradigma da modernidade, apresentando sua racionalidade indolente e a ascensão do fascismo social, observando, ainda, o papel desempenhado pelo direito e a necessidade de uma transição paradigmática; discute as categorias teóricas da invisibilidade epistemológica e dos conhecimentos não convencionais em um contexto de colonialismo e de colonialidade, e seus reflexos na educação jurídica no Brasil; e examinar as perspectivas epistemológicas para a construção de uma razão decolonial nos cursos de direito.

Souza (2019) problematiza como o embate e as tensões entre práticas de letramentos acadêmicos baseadas em visões eurocêntricas e os conhecimentos trazidos por culturas subalternizadas, para o contexto acadêmico, podem oferecer caminhos para pensarmos novos modelos de produção e legitimação de conhecimentos outros, que são negados e subalternizados pelo contexto acadêmico ocidental hegemônico.

Macossay (2019) apresenta uma monografia em que aprofunda uma proposta epistêmico-pedagógica acorde a um modelo de educação superior solidária emanado da necessidade de promover uma educação de um sistema social pós-capitalista, fundamentado nas características de uma economia social e solidária de matiz decolonial.

Tróchez (2019) aborda, em um dos capítulos de sua tese, o Ensino Superior como um problema filosófico decolonial. O autor elabora o que denomina de “simplicidade” como um caminho decolonial para a liberação, mediante uma filosofia e prática educacional que restaure caminhos para se reaprender a viver na e com a Terra. Para esta filosofia da educação, se inspira no que chama de “sabedoria dos elementos”, buscando apreender os seus significados para a existência (terra, água, ar e fogo).

Souza (2021) busca investigar o modo como o gênero artigo científico tem se deslocado do padrão hegemônico de escrita acadêmica. Inserida no projeto “Decolonialidade e insurgências nas práticas discursivas acadêmicas: novos modos de produção, registro e mediação da escrita acadêmica”, objetivo analisar e compreender a organização retórico-estilística do texto “Uma missiva a seu Ditinho, craque do São Geraldo”, uma carta-artigo publicada na revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as. Demonstra, assim, que a carta-artigo reflete as inquietações (pautas políticas) que regem a comunidade na qual ele foi produzido, publicado e divulgado. Mostra o papel político que as comunidades alternativas desempenham ao atentar para o sofrimento dos sujeitos subalternizados, que tentam

entrar e sobreviver numa comunidade acadêmica eurocêntrica, principalmente no que tange à escrita acadêmica.

Reis (2021) discute a importância de decolonizar discursos e práticas, filosóficos e pedagógicos, na formação docente para a Educação Básica. Considera a relevância das filosofias africanas e indígenas para a Filosofia da Educação. Problematizar as estruturas de saber-poder que culminam, pela via de relações epistêmico-políticas e culturais assimétricas, por legitimar processos de produção de conhecimento exclusivamente eurocentrados, em detrimento da invalidação epistêmica de práticas, experiências e discursos fundamentados em perspectivas não-ocidentais.

4.6.5 Universidade E Gestão

Simukungwe (2018) desenvolve um estudo a fim de analisar as estratégias implementadas de garantia da qualidade para o Ensino Superior na Zâmbia, analisando as categorias gerenciais influenciadas por políticas neoliberais. Aborda, ainda, as implicações das suas descobertas para o ensino e a aprendizagem, bem como para os estudos sobre a decolonização da educação e os efeitos do estudo sobre a decolonialidade na universidade africana.

Bayón (2018) analisa a política da “*Cooperación Universitaria al Desarrollo*” a partir de uma perspectiva da pedagogia feminista decolonial na Espanha em articulação com a América Latina e o Caribe, sob um ponto de vista teórico e epistemológico. Aborda, por exemplo, a Política Pública de Desenvolvimento na universidade junto ao enfoque de gênero de forma a conhecer, estruturar e implementar ações de gestão para descolonizar e despatriarcalizar a própria universidade.

Gamboa (2018) intenta compreender o contexto que encerra o enfoque intercultural proposto pela Universidade Nacional Intercultural da Amazônia Peruana (UNIA), a partir de uma abordagem intercultural e decolonial. Conclui que o enfoque intercultural da universidade referida reflete uma dualidade de percepção e prática da interculturalidade: por um lado, a UNIA foi proposta e gestada pelos povos amazônicos, ante a necessidade de educação profissional universitária; por outro lado, existe a construção da interculturalidade como o encontro de várias culturas no mesmo espaço, em um campo de disputas constante.

Farias (2019) problematiza a internacionalização da Educação Superior a partir da perspectiva da decolonialidade. Nesse sentido, reflete sobre outras internacionalizações possíveis — em uma relação Sul-Sul —, tendo por estudo de caso duas universidades latino-americanas: Universidade Nacional de Córdoba e UNILA. Como resultado de sua pesquisa,

conclui que há um potencial nas políticas e ações investigadas que carregam concepções em que o Outro é percebido como distinto, com estratégias integracionistas, horizontais e solidárias.

Leal (2020) sob o pensamento decolonial, traz relevante contribuição para a área de estudos críticos em internacionalização da educação superior, problematizando a natureza pretensamente técnica, apolítica e a-histórica das abordagens convencionais. Para isso, preconiza que a ideia de internacionalização enfatizada pelos discursos político e acadêmico dominantes encontra-se imersa na matriz cultural do poder colonial e avança sob o alicerce de um imaginário global que reforça geografias desiguais de poder, de saber e de ser.

4.6.6 Universidade E Movimentos Sociais

Benzaquen (2012) objetiva saber se as Universidades dos Movimentos Sociais são experiências decoloniais e de emergência emancipatória. Para isso, analisa as práticas, os sujeitos e os saberes desta instituição, a partir de quatro estudos de caso nesta universidade. Conclui que a Universidade dos Movimentos Sociais comporta experiências bastante plurais e experimentais, que trilham o seu percurso ao longo do seu caminhar.

Meyerhoff (2013) analisa como o Ensino Superior pode ser modificado a partir de dentro da instituição universitária, contra formas correntes de colonialidade, enquanto é reconstruída a partir das margens e dos marginalizados, opondo a um regime moderno-colonial de estudo, formas alternativas de experiências comunais, como a do movimento zapatista. Propõe assim, articular um movimento de “alter-universidade” que se contrapõe, decolonialmente, às perspectivas neoliberais e neoconservadoras de universidade.

Trata-se de um trabalho muito significativo pois a experiência em que nos debruçamos na presente pesquisa — a Unitierra —, possui a sua origem dentro das dinâmicas de luta e resistência do movimento zapatista.

Reghim (2017) aborda a relação entre conhecimentos produzidos pelos movimentos sociais e pela universidade a partir de uma perspectiva feminista e decolonial. Analisa três revistas acadêmicas e nacionais sobre movimentos sociais e identifica quais tipos de referências são utilizadas, qual o perfil das autoras e dos autores e quem são as suas e seus interlocutoras/es. Identifica, por fim, que, no que tange ao perfil das revistas, tanto na autoria quanto nas referências, os movimentos sociais ainda aparecem, predominantemente, enquanto objetos de pesquisa e não enquanto sujeitos de saberes.

É uma investigação que situamos dentro da discussão em torno da universidade como espaço de abertura para a participação de sujeitos historicamente alijados dos espaços de produção de conhecimento.

Ahmed (2019) estuda o movimento social “#RHODESMUSTFALL”, cujo objetivo é decolonizar a universidade e confrontar o racismo e o patriarcado, tendo, como epicentro de seu acontecimento, a Universidade da Cidade do Cabo. Como parte do processo de decolonização, afirma que os estudantes negros atribuem sentido às suas experiências em uma universidade predominantemente branca e de herança marcadamente euro-americana. Analisa a formação do movimento, bem como a sua ancoragem teórica que perpassa pelo feminismo negro, pelo pan-africanismo e pela busca de uma consciência negra, evocadora de uma desobediência epistêmica.

4.7 Um Subcampo Do Conhecimento: A Práxis Decolonial Da Universidade

Ainda existem muitos outros trabalhos que poderiam ser citados como aportes relevantes dentro do tema e nunca foi o objetivo deste estado da arte levantar a totalidade das pesquisas sobre esta abordagem, tampouco fazer uma crítica acurada de cada uma delas. Pelo contrário, as citamos de forma panorâmica, resumidamente, buscando não interferir nos conceitos e categorias utilizadas pelos autores, mesmo quando não concordamos com algum ponto delineado, de forma a apenas alinhar algumas considerações sobre a nossa própria investigação.

Primeiramente, como já afirmamos, podemos concluir que, nacionalmente e internacionalmente, existe uma farta produção acadêmica no âmbito da crítica decolonial da universidade, da qual emerge um subcampo do conhecimento, pertencente ao âmbito dos estudos sobre universidade (e Ensino Superior), o qual denominamos de “práxis decolonial da universidade”⁶⁰.

Trata-se de um subcampo que abarca, como vimos, múltiplos domínios geográficos (África, América Latina, América do Norte etc.) e disciplinares, perpassando a antropologia, a sociologia, a teologia, a educação, a geografia, a administração, entre outras áreas do conhecimento

Há, portanto, um esforço consolidado para que o giro decolonial transforme as universidades em suas mais variadas dimensões, desde a mais radical, na qual a própria natureza da instituição se origina e funciona sob um regime confessadamente crítico ao padrão moderno-colonial, até a mais reformista, em que se pensa em mudanças pontuais (na gestão, na metodologia, no currículo, etc.) dentro de uma estrutura já enrijecida

⁶⁰ Esse subcampo é prolífico, também, na UFPA, como pudemos atestar pelos inúmeros trabalhos submetidos ao nosso “GT - Universidade e Decolonialidades”, criado para participar do III Seminário Conexões Amazônicas, organizado pelo Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da UFPA e ocorrido nos dias 3 a 5 de maio de 2023, com o tema “Universidade pública e o Brasil do futuro: o planejamento e a gestão na formação intercultural no ensino superior”.

Maldonado-Torres (2009, p. 683), sobre esses “giros decoloniais”, diz que o termo:

[...] dá conta do caráter internacional e do significado de formas de pensamento que se inspiram, simultaneamente, na crise do pensamento e do projeto de civilização europeu por um lado, e na afirmação de possibilidades de ser, de poder e de conhecer que superam os limites constitutivos da modernidade eurocêntrica, por outro.

De fato, como afirma Mbembe (2016), a decolonização de uma universidade requer uma imaginação que se estende muito além dos limites dos Estados Modernos.

Esse movimento de decolonização da universidade — que se estende globalmente — incide sobre análises variadas, como vimos, que vão desde experiências institucionais de ensino, pesquisa e extensão, até estudos sobre o currículo, a didática, as políticas públicas educacionais, as metodologias de pesquisa, os movimentos sociais, o impacto da inserção de sujeitos outros no âmbito universitário e a constituição de universidades com propostas decolonizadoras (indígenas, interculturais, vinculadas a movimentos sociais etc.)

Há investigações que evocam atividades de ensino, pesquisa e extensão com potencial crítico decolonizador, tecidos dentro dos aparatos institucionais universitários tidos por tradicionais (NOGUEIRA, 2019). Há, também, a crítica e problematização de noções *standards* de produção e comunicação acadêmica, ao mesmo tempo em que se investigam formas disruptivas de comunicação e produção científica.

Surgem, ainda, outros objetos de investigação e novas temáticas, algumas das quais voltadas para os sujeitos (o indígena, o negro, a *chicana*, etc.) que passaram a vivenciar a universidade a partir das políticas de cotas étnico-raciais.

Tais investigações sobre outros sujeitos (ARROYO, 2017) que começaram a fazer parte da paisagem acadêmica nas últimas décadas, seja no Brasil, seja nos EUA também se utilizam de uma abordagem metodológica centrada na etnografia ou na autoetnografia, interessada nas biografias e histórias desses sujeitos, nos seus corpos e nos efeitos psicológicos da colonialidade sobre suas subjetividades. Metodologicamente, tais abordagens são operacionalizadas, em geral, por meio da pesquisa-participante e entrevistas.

Acreditamos, porém, que o currículo acadêmico tem sido o grande campo de enfrentamento do pensamento decolonial, sendo tensionado desde os primeiros debates produzidos sobre o tema. De fato, discute-se até que ponto os currículos específicos das universidades encarnam movimentos de decolonialidade e permitem a subversão da matriz eurocêntrica prevaiente nos percursos curriculares, bem como se debate sobre as legislações mais amplas que objetivam alterar currículos, no intento de decolonizá-los e promover movimentos de combate ao racismo a partir de intervenções estatais.

Identificamos, ainda, as discussões, sempre presentes, relacionadas à pluralidade epistemológica, à inserção de novos sujeitos do conhecimento em universidades “não oficiais”, por meio de estudos de casos sobre práxis específicas (como a *Universidad Ixil*, a *Universidad de la Tierra*, etc.).

Quanto às políticas públicas e à gestão universitária, destacam-se os estudos sobre universidades recém-criadas (nos moldes considerados tradicionais), cujas propostas são decoloniais, interculturais e visam a promover o encontro de saberes, para além do cultivo do paradigma científico moderno. Acrescentamos, ainda, a análise de gestão universitária, voltadas para os padrões de qualificação, de *ranqueamento*, de inserção geopolítica, de relação com o Estado e com as políticas públicas de promoção de equidade racial.

Temos, em menor medida, pesquisas eminentemente teóricas, que se voltam para a discussão de categorias (colonialidade, racismo epistêmico, ecologia de saberes, etc.) e de autores decoloniais (como Boaventura de Sousa Santos) que se debruçaram mais detidamente em torno da questão universitária (HOMMA, 2018; COSTA, 2019).

Ressaltamos, porém, que não se trata de “teoria” nos moldes compreendidos pela metodologia científica moderna, como a busca de um universal abstrato ou de uma lei científica que rege a realidade. Ao contrário, como já ressaltado, a decolonialidade constitui-se como “práxis” (WALSH, 2009) ou como uma “relacionalidade” (MIGNOLO; WALSH, 2018) que busca não apenas a resistência, mas a re-existência, a redefinição e a ressignificação da relação com o mundo. Daí a importância do “local” na reflexão que se pretenda decolonial.

Assim, a crítica decolonial da universidade aponta mais para casos concretos, específicos, contextuais, até mesmo porque não se propõem ser uma análise generalizável, universalizada, uma espécie de lei científica, ideia matricial ou padrão avaliativo global para a constituição de universidades (mesmo decoloniais), mas um olhar estratégico, vinculado geohistoricamente e biograficamente a lugares, histórias, coletividades e sujeitos determinados.

Da mesma forma, aqui não intentamos universalizar a crítica do pensamento decolonial, mas construir, a partir de suas múltiplas análises, uma ampla paisagem, um pensar, fazer e sentir em comum, um mural pintado a muitas mãos — exercício proposto pelo pintor colombiano Adolfo Albán-Achinte (COLECTIVO TRANSDISCIPLINAR, 2018) —, no qual se funda uma “comunalidade criativa”, na qual nos sentimos, com e a partir dos outros, em uma comunidade, coparticipantes de uma memória em comum; um grupo entremeadado geo-corpo-politicamente, do qual se origina uma produção socializada e em diálogo constante em torno das compreensões decoloniais sobre a universidade.

Esse diálogo já está sendo realizado, o debate decolonial estende-se e estabelece alianças de movimentos, autores, ideias e projetos, forjando caminhos cada vez mais complexos de se descrever.

Neste sentido, esta tese tenta participar desta ampla paisagem, em construção constante, forjada pela crítica decolonial à universidade, intentando apreender as compreensões em torno da universidade que emergem das variadas práxis decoloniais. Até o momento não encontramos uma pesquisa voltada para este esforço sistematizador, o que nos motiva a investir nessa reflexão.

Uma vez apresentados os modelos eurocêntricos de universidade (segunda seção) e confrontados estes modelos com um panorama geral das “práxis decoloniais universitárias” (na presente seção), de forma a evidenciar as contradições e tensões que emergem das diferentes compreensões e projetos de universidade, a partir dos movimentos de decolonização desta instituição, pensamos que, agora, podemos passar para uma próxima etapa: delinear a crítica decolonial da universidade, afim de explicitar essas contradições e tensões ancorados no referencial teórica da Rede M/C/D.

5 DO PENSAMENTO DECOLONIAL ÀS UNIVERSIDADES FRONTEIRIÇAS

A Rede M/C/D, enquanto “coletividade de argumentação”, isto é, enquanto um coletivo de intelectuais que passou a compartilhar e realizar as suas investigações a partir de um acervo conceitual e de um espaço enunciativo em comum, como vimos, só veio a entretecer as suas primeiras tramas no final do século XX, não obstante alguns teóricos tenham se conhecido desde antes da década de 90 (GESCO, 2014). É a partir daí que essa rede vai sendo constituída através de seminários, encontros, diálogos e publicações coletivas.

Resgatar essa genealogia não é tarefa fácil, embora já existam artigos e livros que o fazem (BALLESTRINI, 2013; ESCOBAR, 2005; GESCO, 2014; ORTEGA REYNA, 2017; RESTREPO, 2010; ROJAS, 2010; SOTO, 2008) e que contribuirão para o propósito desta seção: mobilizar o referencial teórico da decolonialidade a fim de apreendermos as convergências, contradições e tensões que o pensamento decolonial propõem sobre o que aqui denominamos de “universidade fronteira”, em contraposição aos modelos eurocêntricos de universidade já apresentados.

Em 1998, há um encontro apoiado pelo Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO), realizado na *Universidad Central de Venezuela*, que reuniu, pela primeira vez, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil. No mesmo ano, em Binghamton, Nova York, reuniram-se Ramon

Grosfoguel, Agustín Lao-Montes, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano e Immanuel Wallerstein a fim de discutirem a herança colonial da América Latina (BALLESTRIN, 2013; CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007).

Em 1999, ainda conforme historicizado por Ballestrin (2013), Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), ocorreu na *Pontificia Universidad Javeriana*, na Colômbia, um simpósio, organizado por Santiago Castro-Gómez e Oscar Guardiola, que reuniu Walter Mignolo, Edgar Lander, Fernando Coronil, Aníbal Quijano, Zulma Palermo e Freya Schiwy.

Nesse encontro, estabeleceu-se uma articulação interinstitucional de universidades (entre a *Universidad Javeriana* de Bogotá, a *Duke University*, *University of North Carolina*, *Universidad Andina Simón Bolívar*, a qual, depois, se juntam: a *Berkeley University* e a *Universidad Nacional Autónoma* do México) que será uma constante na Rede, forjando um paradoxo que a acompanhará desde o início: ao mesmo tempo que critica veementemente a universidade, utilizam de sua potencialidade, recursos e prestígio, para desenvolver seu referencial teórico e se projetarem internacionalmente.

Desse encontro surgiram duas publicações iniciais: “*Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*” (1999) e “*La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*” (2000), ambos editados pelo *Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar* (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007).

No início do século XXI, há uma intensificação de encontros e eventos oficiais da Rede (sete no total), aos quais acorrem novos intelectuais como Catherine Walsh e Nelson Maldonado-Torres (BALLESTRIN, 2013).

Ao mesmo tempo, a revista *Neplanta Views From South*⁶¹, da *Duke University*, publica um número considerável de artigos assinados pelos autores supramencionados como Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Walter Mignolo, Santiago Castro-Gomez, artigos estes que já traziam categorias recorrentes do pensamento decolonial (eurocentrismo, colonialidade do poder, Sistema-Mundo, etc.).

Neste mesmo ano é lançada uma das publicações coletivas mais importantes da Rede, um marco inaugural para compartilhamentos teóricos futuros: a obra intitulada “*La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*” (LANDER, 2005).

Ainda nos anos 2000, como fruto de um encontro organizado por Grosfoguel, em Boston, correspondente à vigésima quarta edição do *Political Economy of the World-System*, no qual participaram os filósofos colombianos Santiago Castro-Gómez e Oscar Guardiola

⁶¹ Acesso em: <https://muse.jhu.edu/issue/1402>.

Rivera, do *Instituto Pensar da Universidad Javeriana*, foi publicado o livro “*The Modern/Colonial/Capitalist World-System in the Twentieth Century*” (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007).

Em 2001⁶², Walter Mignolo organiza, na *Duke University* o encontro intitulado “*Knowledge and the Known*”, do qual é fruto um dossiê organizado pela revista *Neplanta Views From South*. Neste encontro se fazem presentes o teórico cultural boliviano Javier Sanjinés e a lingüista norteamericana Catherine Walsh, a qual ainda coordenará um evento em 2002, integrando membros da rede e intelectuais indígenas e afro-americanos do Equador. Deste encontro, ocorre a publicação da obra “*Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder*”.

Em 2002, em uma palestra intitulada “*Worlds and knowledges otherwise*”, em Amsterdam, Escobar (2003) talvez seja o primeiro a tentar dar corpo ao movimento de constituição da Rede M/C/D, enquanto uma “perspectiva emergente”, um “programa de investigação” coletivo, ao qual denominará “Programa de Investigação de Modernidade/Colonialidade”, alimentado por um número crescente de pesquisas, reuniões, publicações e outras atividades acadêmicas que giravam em torno de “conceitos compartilhados”.

Há um terceiro encontro, em 2003, este organizado por Ramón Grosfoguel e José David Saldívar em *Berkeley* (Califórnia), para o qual foi convidado o filósofo Nelson Maldonado-Torres. Deste evento, destacamos a publicação de “*Unsettling Postcoloniality: Coloniality, Transmodernity and Border Thinking*”.

Do quarto encontro, em 2004, também na *Berkeley University*, organizado por Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres e José David Saldívar, há a publicação de dois volumes: “*Latin@s in the World-System: Decolonization Struggles in the 21st Century US Empire*” (2005), e a obra editada por Ramón Grosfoguel em uma revista acadêmica dirigida por Immanuel Wallerstein, cujo título é “*From Postcolonial Studies to Decolonial Studies*” (2006). Neste momento, esses intelectuais estreitam relações com o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos e com o filósofo afro-caribenho Lewis Gordon.

No mesmo ano, Arturo Escobar e Walter Mignolo organizam, na Universidade da Carolina do Norte, um evento intitulado “*Teoría crítica y decolonialidad*”, do qual sairá um número da revista *Cultural Studies*, coordenado por Mignolo e Escobar, cujo título é “*Globalization and Decolonial Thinking*”.

⁶² A partir daqui, seguimos o roteiro organizado por Castro-Gómez; Grosfoguel, (2007).

Em 2006, o evento intitulado “*Mapping the Decolonial Turn*”, que dá origem a um livro homônimo, também aconteceu em *Berkeley*, sob a organização de Nelson Maldonado-Torres, e Ramón y José David, com a participação de membros da Associação Filosófica Caribenha e grupos de intelectuais latino-americanos, afro-americanos e *chicanos* (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOQUEL, 2007).

A cada encontro, os intelectuais da Rede M/C/D estreitavam seus laços, fortaleciam suas posições teóricas, ético-políticas e se municiavam para produzirem obras coletivas e suas próprias contribuições individuais (ver Quadro I).

No final da década de 2010, por meio de Ballestrin (2013) e Soto (2008), já podemos identificar as figuras centrais que trouxeram conceitos fundamentais para a Rede M/C/D, isto é, que geraram o arcabouço teórico que serviu de ponto de partida para os demais membros: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano e o semiólogo e teórico cultural argentino Walter Dignolo.

Outrossim, já se identifica um “segundo nível” de integrantes, cujas contribuições, embora importantes, são conduzidas a partir dos aportes iniciais da Rede: Santiago Castro-Gómez, Arturo Escobar, Edgardo Lander, Fernando Coronil, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Óscar Rivera, Zulma Palermo, Freya Schiwy, Juliana Flores, Mónica Espinosa.

A Rede M/C/D, porém, hoje se expandiu sobremaneira, de forma endogâmica (principalmente por meio do reconhecimento mútuo de seus pares, os quais se citam continuamente), muito em virtude, em seu início, da visibilidade proporcionada pelo cenário acadêmico estadunidense, do qual muitos membros fazem parte, o que se constata pelos congressos, colóquios, revistas, programas de pós-graduação, englobando estudiosos de múltiplos lugares e disciplinas, que subscrevem a perspectiva decolonial e o estabelecimento de redes interinstitucionais em que circulam seus expoentes, além dos esforços editoriais mútuos que contribuíram para essa consolidação (SILVA, 2018).

Mapear, portanto, essa difusão, se tornou muito difícil, sem que se incorra na invisibilização de sujeitos (e coletivos) emergentes. Até porque a história dessa coletividade ainda está se desenrolando, não sendo possível, pela proximidade dos eventos, precisar o seu impacto e duração no âmbito intelectual e política, se serão duradouros ou não (RESTREPO, 2010).

Em virtude disso, nossa preocupação, como já dito, é menos com os sujeitos que compõem a rede e mais com a “coletividade de argumentação”, os conceitos compartilhados e reproduzidos por ela, os quais são dotados de genealogias próprias e foram se articulando ao

longo do tempo, originando outros conceitos ainda, unificando um modo de tratar o fenômeno da Modernidade.

O fato é que, hoje, existe uma reivindicação da denominação “decolonial”, pois muitos investigadores, bem como publicações especializadas se autodenominam como tal, não importando a variedade de temas que abordem (ecologia, feminismo, pedagogia etc.).

Assim, como ponto de partida, se faz necessário considerar: como reflexão teórica acadêmica, o pensamento decolonial é recente⁶³, já “nascendo” interinstitucional e transdisciplinar, sendo muitas as linhas de pensamento evocadas como seus principais antecedentes, com certas variações de autor para autor.

Reyes (2016), por exemplo, considera como os principais antecedentes do pensamento decolonial a Filosofia da Liberação de Dussel, as análises do Sistema-Mundo propostas por Wallerstein, os estudos *chicanos*, pós-coloniais, além do marxismo, do feminismo negro e das chamadas “epistemologias do Sul”.

O autor ressalta o papel dos imigrantes, principalmente de origem latina, que se formaram nos EUA, afirmando “que não é coincidência que quem inicia o giro decolonial sejam professores de departamentos precisamente de estudos étnicos (das universidades norte-americanas), como Ramón Grosfoguel e Nelson Maldonado-Torres, entre outros” (REYES, 2016, p. 139). Acrescenta, ainda, que “a competitividade destas universidades e o impacto que tem a nível global, ajudaram a dar a conhecer as preocupações do giro decolonial” (REYES, 2016, p. 146).

Já Restrepo (2010) destaca na genealogia do pensamento decolonial a crítica latino-americana e caribenha ao colonialismo e ao eurocentrismo consubstanciada nos aportes de Cesáire, Fanon, da Filosofia da Liberação de Dussel, da Teoria da Dependência de Gunder-Frank, da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e da Ação-Participativa do sociólogo Fals Borda.

Grosfoguel (2006), por sua vez, cita o que chama de “cinco perspectivas decoloniais” que entraram em diálogo de maneira a integrar a o giro decolonial: a análise do Sistema-Mundo (Wallerstein), a Colonialidade do Poder (Quijano), a Filosofia da Liberação (Dussel), o Pensamento feminista do Terceiro Mundo (Anzaldúa) e o Pensamento Fronteiriço (Mignolo).

⁶³ Para os fins desta tese, conforme ressaltamos na primeira seção, não levaremos em conta a genealogia da decolonialidade como ela vem sendo constituída por autores da própria Rede. Para Mignolo (2003, 2008) e Maldonado-Torres (2009), por exemplo, a decolonialidade e o pensamento filosófico decolonial surge há mais 500 (quinhentos) anos, já como contraparte dos processos colonizadores, encarnada nos movimentos de resistência de indígenas e escravizados, nos movimentos anticoloniais da Ásia e da África, e em uma longa linhagem de teorias e teóricos críticos (Guaman Poma de Ayala, Frantz Fanon, Paulo Freire, Aime Cesáire, etc.).

O debate amplia-se em Escobar (2003), que expande essa genealogia, conforme tradução de Ballestrin (2013, p. 99):

Teologia da Libertação desde os sessenta e setenta; os debates na filosofia e ciência social latino-americana sobre noções como filosofia da libertação e uma ciência social autônoma (por ex., Enrique Dussel, Rodolfo Kusch, Orlando Fals Borda, Pablo González Casanova, Darcy Ribeiro); a teoria da dependência; os debates na América Latina sobre a modernidade e pós- modernidade dos oitenta, seguidos pelas discussões sobre hibridismo na antropologia, comunicação nos estudos culturais nos noventa; e, nos Estados Unidos, o grupo latino-americano de estudos subalternos. O grupo modernidade/colonialidade encontrou inspiração em um amplo número de fontes, desde as teorias críticas europeias e norte-americanas da modernidade até o grupo sul-asiático de estudos subalternos, a teoria feminista chicana, a teoria pós-colonial e a filosofia africana; assim mesmo, muitos de seus membros operaram em uma perspectiva modificada de sistema-mundo. Sua principal força orientadora, no entanto, é uma reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino-americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos (ESCOBAR, 2003, p.53).

Tal variabilidade de fontes denota que não é uma preocupação da decolonialidade, de uma forma geral, ignorar e desprezar conhecimentos cultivados na Europa ou nos EUA tão somente por sua origem geográfica⁶⁴.

Teorias críticas como o marxismo, a influência foucaultiana, direta ou indiretamente, por via dos estudos pós-coloniais, de teóricos como Levinas no pensamento de Dussel, revelam que o pensamento decolonial utiliza conhecimentos forjados por intelectuais europeus, propondo não o desprezo, mas uma ressignificação deles e da tradição Ocidental, sob o olhar decolonial, embora isto também seja motivo de conflitos no interior da Rede⁶⁵.

Por isso, a representação de outras correntes teóricas tem se dado de maneira múltipla entre os decoloniais, fomentando a crítica e o debate em torno de suas próprias perspectivas⁶⁶, as quais estão em permanente construção. E essas críticas mútuas, que transcendem questões conceituais, abarcando posições ético-políticas, para além de configurarem-se como fragilidade

⁶⁴ Não obstante seja necessário ressaltar a crítica realizada por Grosfoguel (2013, 2018) em relação a Mignolo, exatamente nesses termos, o que chama de “populismo epistêmico”.

⁶⁵ Acreditamos, porém, que entre os principais membros da Rede, ocorreu, ao longo do tempo, diferentes formas de lidar, seja com o pensamento marxista, seja com a influência de Michel Foucault, na formação do pensamento decolonial. Nesse sentido, ver Urrego (2018, p. 196), que critica a pretensão dos decoloniais em reclamarem-se como herdeiros legítimos de uma suposta herança do que há de “mais avançado no pensamento latino-americano”, uma espécie de metonímia da tradição crítica latino-americana, ponto em que não concordamos: não encontramos nada que avalize a ideia de que o giro decolonial pretenda subsumir, avançar, substituir ou superar propostas críticas latino-americanas anteriores. Na verdade, trata-se, a nosso ver, mais de entretecer projetos comuns e variados que se unem como crítica à Modernidade, ao capitalismo e aos efeitos da colonização.

⁶⁶ Confessamos, porém, que em certos momentos, tais críticas, como veremos, parecem descambar para acusações pessoais, de caráter *ad hominem*, o que parece tornar-se o risco de qualquer perspectiva que exige coerência entre o teorizar e o agir, isto é, uma coerência fundada na práxis decolonial. Como exemplo recente, citamos as acusações de assédio moral e sexual atribuídas a Boaventura de Sousa Santos.

na Rede, tem se tornado uma oportunidade de oxigenação de suas reflexões e reposicionamentos (SOTO, 2008).

Nesse mesmo teor, afirma Grosfoguel (2013, p. 42):

Primeiramente, gostaria de esclarecer que não existe um grupo de modernidade/colonialidade, isso é uma ficção. Por favor, escreva como estou dizendo. É uma grande ficção, não existe tal coisa. O que existe é uma rede, e é uma rede muito fraca. As pessoas pensam que este é um grupo e que pensamos da mesma forma. Não, ninguém aqui pensa o mesmo. A rede é heterogênea e dentro dela há fortes críticas. Algumas eu tornei públicos.

Entre tais discordâncias, podemos citar as críticas de Grosfoguel (2013, 2016, 2018) a práticas ético-políticas da Rede, mais especificamente a Quijano e Mignolo, os quais são acusados, por ele, de racismo e extrativismo epistêmico. O intelectual porto-riquenho, evocando argumentos já utilizados por Cusicanqui (2010), diz que ambos os autores se utilizam de ideias e reflexões propugnadas por pensadores negros e indígenas, sem atribuir-lhes a devida autoria, o que iria de encontro aos seus próprios discursos.

Outro ponto de conflito surgiu em 2017, quando das eleições regionais venezuelanas. Um documento, estilo “Manifesto”, promovido por alguns intelectuais de esquerda, entre os quais membros da Rede M/C/D, como Boaventura de Souza Santos, Zulma Palermo, Mignolo e Quijano, foi rechaçado por outros membros, como Grosfoguel e Dussel, gerando um debate em torno de questões estratégicas de soberania do Estado, Democracia e dos Direitos Humanos diante da ameaça de nações do Norte Global (leia-se EUA) à soberania de outros países⁶⁷.

Não obstante as diferenças, a “coletividade de argumentação” se impõe, principalmente em seu caráter conceitual. De fato, há conceitos recorrentes nas análises decoloniais, alguns dos quais já foram enunciados na primeira seção, mas que precisam ser analisados com mais detalhe, até para que sejam mobilizados na crítica decolonial da universidade.

Antes de tudo, é importante destacar que o pensamento decolonial representa uma leitura da Modernidade, enquanto fenômeno Ocidental, partindo de um postulado central: a colonialidade é constitutiva da Modernidade, não derivada. Para os decoloniais, e nisto herdamos concepções já presentes em teóricos pós-coloniais⁶⁸ como Said (1990), a própria ideia de Europa e de Modernidade, foi constituída por meio de sua contraface: o colonizado não europeu.

⁶⁷ É bem verdade que a questão “Venezuela” tem dividido a esquerda de uma forma geral, em seus mais variados matizes, não sendo uma prerrogativa dos “decoloniais” esse debate acalorado.

⁶⁸ Uma análise mais detida das convergências e divergências entre o pensamento pós-colonial, subalterno e dos Estudos Culturais em relação aos decoloniais, que foge ao escopo dessa investigação, é realizada por Restrepo (2010), além de Castro-Gómez e Grosfoguel (2007).

Tal perspectiva, portanto, se insurge contra uma leitura eurocêntrica, na qual apenas fenômenos intra-europeus seriam responsáveis pelos processos sociais que culminaram na Modernidade como se dali ela fosse apenas “exportada”, com maior ou menor êxito, para outras geografias do mundo.

Assim, partem da premissa de que tanto a transição do modo de produção feudal para o capitalismo, o Renascimento, a Reforma Protestante, a emergência do circuito comercial do Atlântico, dos Estados-Nação, da Ciência Moderna, a Ilustração, a Revolução Industrial e as Revoluções burguesas se articularam inextricavelmente com as práticas coloniais adotadas a partir do final do século XV (ESCOBAR, 2003; OLIVEIRA, GOMES, 2021).

Isso já consta na teorização do Sistema-Mundo de Wallerstein (1988, 2005a, 2005b), em sua crítica sobre o universalismo e o papel da “raça” na estruturação da divisão social do trabalho, cujos estudos foram essenciais para que Quijano desenvolvesse, posteriormente, o conceito de colonialidade⁶⁹.

Segundo Wallerstein, inspirado na Teoria da Dependência e em uma abordagem histórica fundada na *longue durée*, o Moderno Sistema Mundial capitalista pode ser entendido como um conjunto de redes e circuitos comerciais que surgiram nas expansões coloniais europeias nos séculos XV e XVI.

A partir de então, o capitalismo, dentro de uma estrutura de acumulação primitiva, constituiu-se globalmente, forjando centros, periferias, relações assimétricas entre os Estados (e Colônias), constituindo, pela primeira vez, a própria noção de uma “História Mundial”, criticada, posteriormente, pela perspectiva decolonial. (WALLERSTEIN, 2005b).

Para Wallerstein, porém, a articulação deste Sistema-Mundo iria além do mero processo de acumulação originária de capital e a consequente Divisão Social Mundial do Trabalho entre nações subdesenvolvidas e desenvolvidas (criando fornecedores históricos de *commodities* e força de trabalho a ser explorada, por um lado, e de produtos manufaturados e tecnológicos, por outro).

Manifestações culturais também estariam presentes nesta configuração, isto é, o que Wallerstein (2005a) denominou de “geocultural”: os componentes simbólicos, de ordem ideológica, encarnados nas instituições, nos sujeitos, nos discursos (jurídicos, políticos, filosóficos etc.) que reforçariam as hierarquias estabelecidas no Sistema-Mundo.

⁶⁹ Concordamos com Restrepo (2010) quando diz que a influência de Wallerstein para o desenvolvimento do pensamento decolonial ainda merece um estudo mais detido, uma vez que alguns posicionamentos atribuídos a Quijano já estavam nos trabalhos do sociólogo estadunidense. Para Soto (2008), por exemplo, “Sistema-Mundo” é o conceito de onde partem e se sustentam todos os demais.

Importante ressaltar, ainda, que desde a década de 80, Wallerstein (1988) já sublinhava como o universalismo (que recebe uma crítica epistemológica bem demarcada a partir de suas reflexões sobre as ciências sociais) e o racismo⁷⁰ (além do sexismo) foram marcadores ideológicos do capitalismo histórico.

O que Wallerstein (1988) chamou de “racismo institucional” diz respeito à justificação ideológica de uma divisão social hierarquizada da força de trabalho, isto é, da socialização (e naturalização) de grupos sociais em determinados papéis de submissão e desigual repartição das riquezas. Nesse contexto, por exemplo, a negros e indígenas seria destinado os trabalhos forçados, enquanto aos brancos não proprietários, o trabalho assalariado.

Quijano conheceu e trabalhou com Wallerstein por muitos anos na Universidade do Estado de Nova York, o que influenciou em demasia a sua própria produção teórica (CASTRO-GOMES; GROSGOUEL, 2007). De fato, como já citado, foi a partir das reflexões e debates sobre noção de Sistema-Mundo que Quijano desenvolveu o conceito de colonialidade.

Ressaltamos antes, porém, o debate aberto por Grosfoguel de que o conceito de colonialidade não foi “achado” por Quijano:

Sempre disse que a palavra "colonialidade" cunhada por Quijano já é dita por outras pessoas como as feministas *chicanas* e é uma ideia que já se encontrava, antes, nas formulações do pensamento africano (Kwame Nkrumah) e negro nas Américas (ver Frantz Fanon, Aimé Césaire, W.E.B. Dubois, Angela Davis, Sylvia Wynter, Abi Dias Nascimento, Cedric Robinson, etc.) em outros termos. A ideia de “colonialidade”, ou seja, que a raça é um princípio organizador da lógica da acumulação de capital, economia política e da divisão internacional do trabalho do sistema capitalista mundial desde o século 16, existe desde faz muito tempo. Quijano não está na origem desta ideia (GROSGOUEL, 2013, p. 43).

Mesmo assim, é de se considerar válido que o conceito “colonialidade” cunhado por Quijano se tornou, para muitos, a principal categoria do giro decolonial, sob a qual gravitam todas as demais (GESCO, 2014; ESCOBAR, 2003). Segundo o próprio sociólogo peruano, o termo foi introduzido em um artigo no início da década de 90, e foi se reconfigurando desde então até se tornar o conceito compartilhado na Rede M/C/D⁷¹:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específico do padrão de poder capitalista. É fundado em imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como a pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, áreas e dimensões, materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e em escala social. Se origina e mundializa a partir da América (QUIJANO, 2000, p. 285)

⁷⁰ Importante informação, considerando-se que, não poucas vezes, lemos trabalhos que consideram Quijano como o primeiro teórico que identificou nexos entre a constituição do Sistema-Mundo e a questão racial. Ex: Orellana (2016)

⁷¹ Restrepo (2010) faz um interessante desenvolvimento do conceito de “colonialidade”, como ele foi se desenvolvendo em artigos seminais do autor sobre o tema.

Fica claro, portanto, que a noção de “raça” se torna determinante para a classificação da população mundial a partir de um espaço provincial que se universaliza: a Europa. Através da classificação racial, o controle global do trabalho, dos seus recursos e produtos envolve não somente a divisão social/racial do trabalho, mas a criação de novas hierarquias, baseadas em subjetividades racializadas e na “diferença colonial” (MIGNOLO, 2003).

Uma crítica muito comum de alguns pensadores decoloniais à Wallerstein era a de que privilegiava as relações econômicas e políticas, às custas de determinações culturais e identitárias, que estariam em uma esfera mais superestrutural de análise, além de limitar a sua concepção de “Modernidade” aos tempos da Ilustração⁷² (DUSSEL, 2001; MIGNOLO, 2003).

Nessa medida, para os decoloniais, o grande avanço da articulação entre Sistema-Mundo e colonialidade estaria em borrar estas fronteiras, tornando as estratégias simbólicas e ideológicas, bem como a cosmovisão eurocêntrica, constitutivas da economia política do Sistema-Mundo capitalista, desde a conquista da América (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007).

A colonialidade e colonialismo, assim, ocorreriam de maneira concomitante, embora não expressassem o mesmo fenômeno histórico. Segundo Maldonado-Torres (2007), por exemplo, o colonialismo moderno é uma relação político-econômica de subordinação entre colonizador e colonizado, vinculado ao controle de uma autoridade política, dos recursos produtivos, do trabalho de uma população, na qual as sedes centrais de poder estão em outra jurisdição territorial.

Já a colonialidade, como vimos, transcende o colonialismo, persistindo até hoje, mesmo após inúmeras experiências exitosas de movimentos políticos anticolonialistas, como um padrão de poder que atravessa as subjetividades, constando nos manuais de aprendizagem, na cultura, na linguagem, nos imaginários, em suma, nas formas de ler e interpretar o mundo.

No âmbito epistemológico, essa colonialidade revela-se como racismo epistêmico e eurocentrismo, o qual, segundo Castro-Gómez e Maldonado (2007, p. 20), é “uma atitude colonial frente ao conhecimento, que se articula de forma simultânea com o processo das relações centro-periferia e as hierarquias étnico-raciais”⁷³.

⁷² Crítica semelhante é feita à teóricos como Said (1990), que parece ignorar em suas temporalidades, o papel da América na constituição do “Ocidente”.

⁷³ O eurocentrismo também já estava presente nas reflexões marxistas de Wallerstein (1988; 2005a) e Amin (1989); em Dussel (2001, 2013) e em teóricos pós-coloniais como Said (1990), o que dialoga com o pensamento decolonial enquanto crítica a uma razão colonial que hierarquiza sujeitos, tempos e espaços.

O eurocentrismo como uma perspectiva epistêmica privilegia os conhecimentos, memórias e histórias ocidentais. Essa epistemologia é institucionalmente globalizada em todo o mundo por meio da universidade ocidental, organizada em torno de um cânone de pensamento que é, a um só tempo, ocidental, branco e masculino.

Quase todas as disciplinas das ciências sociais e das humanidades, com raríssimas exceções, privilegiam pensadores ocidentais em seus cânones, enquanto homens e mulheres não-ocidentais são deles excluídos. Não se trata de representação ou reconhecimento, mas sim de como as universidades ocidentais são provincianas em seu escopo ao mesmo tempo em que se arrogam uma universalidade que não possuem (GROSFOGUEL, 2016).

Dentro de uma perspectiva eurocêntrica, somente o conhecimento gerado em sociedades colonizadoras, dentro do Sistema-Mundo Moderno, pode ser considerado o “conhecimento verdadeiro”, universalizável, isto é, aplicável a todas as sociedades, tempos e lugares.

Nessa perspectiva, há o ponto de vista central (europeu ocidental) e os periféricos, que nada mais são do que formas incompletas de realização de um ideal moderno. Segundo Quijano (2000), o eurocentrismo é alimentado por dois mitos: a ideia-imagem da história humana como uma trajetória ascendente e teleológica que culmina na Europa e o estabelecimento de diferenças entre europeus e não europeus como diferenças naturais e deterministas (raciais), não vinculadas a desiguais relações de poder.

A própria constituição da Ciência Moderna, principalmente das ciências sociais, é uma expressão dessa relação assimétrica de poder. A crítica decolonial considera a formação das ciências sociais como parte de um projeto de governamentalidade dos Estados Modernos centrais em relação às suas periferias (DUSSEL, 2008; MIGNOLO, 2004; WALLERSTEIN, 1996, 1999). Inclusive, Wallerstein (1999) já nos exortava a refletir sobre as ciências sociais, no tocante a lógica de organização e controle dos grupos sociais.

Said (1990) também ressaltava a relação entre Ciências Humanas e o colonialismo, notadamente o inglês e o francês. Castro-Gómez (2000) vai além e, inspirado pela biopolítica de Foucault, afirma que as ciências sociais criam subjetividades, representações do “Outro”, por meio de seus dispositivos de saber/poder.

Mobiliza, assim, categorias de Bourdieu e Foucault em articulação com Quijano a fim de desdobrar a colonialidade no campo epistemológico, discursivo — o que chama de “colonialidade do saber” — construindo outro conceito fundamental para o pensamento decolonial: a *hibrys* do ponto zero.

Surge então a pergunta: qual é o dispositivo de poder que gera o sistema-mundo moderno/colonial e que é reproduzido estruturalmente no interior de cada um dos

estados nacionais? Uma possível resposta pode ser encontrada no conceito de colonialidade do poder sugerido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (1999: 99-109). Na opinião de Quijano, a espoliação colonial é legitimada por um imaginário que estabelece diferenças incomensuráveis entre o colonizador e o colonizado. As noções de raça e de cultura operam aqui como um dispositivo taxonômico que gera identidades opostas. O colonizado aparece assim como o outro da razão, o que justifica o exercício de um poder disciplinar por parte do colonizador. A maldade, a barbárie e a incontinência são marcas identitárias do colonizado, enquanto a bondade, a civilização e a racionalidade são próprias do colonizador. Ambas as identidades se encontram em relação de exterioridade e se excluem mutuamente (CASTRO-GÓMES, 2000, p. 83).

Em sua obra, Castro-Gómez (2005b) visualiza as dinâmicas de poder do *Vireinato de Nueva Granada* e como os discursos em torno da pureza racial e da objetividade científica, contribuíram como regimes produtores de sujeitos, estabelecendo novas e excludentes formas de saber, bem como classificando e taxotomizando as populações ali localizadas.

Por isso, insurge-se contra a matematização da realidade (da natureza, do cosmos), como protótipo do pensamento verdadeiro, tendo por fundamentação Descartes⁷⁴, mais precisamente, a sua busca pela dúvida metódica — o *ego cogito* — como caminho para a universalidade e para o abandono de toda provisoriade do conhecimento.

Sobre isso, diz Soto (2008, p. 28): “a universalidade do conhecimento não podia estar ligada a pluralidade de espaços e culturas”. Para Castro-Gómez (2005b, p. 25), Descartes funda um novo começo:

Começar tudo de novo significa ter o poder de nomear pela primeira vez o mundo; de traçar fronteiras para estabelecer quais conhecimentos são legítimos e quais são ilegítimos, definindo por exemplo, quais comportamentos são normais e quais são patológicos. Portanto, o ponto zero é o começo epistemológico absoluto, mas também o é do controle econômico e social sobre o mundo. Localizar-se no ponto zero equivale a ter o poder de instituir, representar e construir uma visão sobre o mundo social e natural reconhecida como legítimo e endossada pelo Estado. É uma representação em que “varões ilustrados” se definem como observadores neutros e imparciais da realidade.

A *hibrys* do ponto zero, assim, segundo Castro-Gómez (2005), seria este “não-lugar” epistemológico, em que pensadores europeus se propunham o distanciamento de pré-juízos ou pontos de referência concretos a fim de construir um pensamento “objetivo” a partir de um ponto “neutro” de reflexão. O conhecimento científico, portanto, seria o “ponto zero” do conhecimento, isto é, um conhecimento não situado, a-histórico, capaz de distanciar-se do

⁷⁴ Há uma acusação em relação a crítica que pensadores decoloniais, principalmente Dussel, fazem à filosofia de Descartes, de que suas premissas seriam apenas um “espantalho” das ideias cartesianas (CHAMBERS, 2019). Em nosso caso, ressaltamos que Francis Bacon foi tão importante quanto Descartes no soerguimento das bases do pensamento moderno, e que se prolongaram, juntamente com Galileu e Newton, nas construções teóricas da Era Iluminista. Pensamos, porém, que Bacon ainda não recebeu a devida atenção dos teóricos decoloniais. A sua importância, aliás, é defendida com grande erudição e farta documentação bibliográfica, por Ernest Cassirer (1997).

mundo a fim de explicá-lo, medi-lo, dominá-lo, a partir de um ponto de vista universal, pretensamente neutro e absoluto.

O giro decolonial se insurge contra essa pretensão de universalidade, notadamente das ciências sociais, por meio da crítica da geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2003, 2004). Aliás, é na esteira do conceito de *hibrys* que emerge uma das principais críticas do pensamento decolonial às universidades, propondo-se a reestruturação ou mesmo a refundação destas “Casas de Estudos” desde perspectivas epistemológicas outras.

Historicamente, por meio da colonialidade e do eurocentrismo, a vinculação entre conhecimento e poder ancora-se em determinadas operações cognitivas, que se tornaram universalizáveis em virtude da expansão do cientificismo europeu do modelo humboldtiano de universidade: separar a “realidade” de maneira dualística (consciência/realidade; razão/emoção; fato/valor; teoria/prática; parte/conjunto; natureza/cultura; etc.); dividir o mundo em unidades isoladas; converter diferenças em hierarquias, naturalizando essas representações.

Assim, inserida em uma geopolítica do conhecimento, a avaliação dos conhecimentos/saberes, principalmente da produção científica, passa a ser realizada segundo essas operações, sob critérios meritocráticos quantificáveis e de hierarquização dos circuitos de distribuição do conhecimento, criando espaços monolíticos privilegiados de enunciação, como as instituições universitárias, os *think tanks*, as sociedades científicas, com base em uma suposta superioridade epistêmica que fundamenta-se no racismo epistêmico (GESCO, 2012).

Pensamos já ter deixado claro que a colonialidade perpassa a cultura, a economia, a política, bem como o simbólico, o epistêmico e o ontológico, ou seja, forma uma articulação heterárquica, uma rede de múltiplos regimes de poder, hierarquizações e opressões⁷⁵ que exige amplitude analítica (CASTRO-GÓMEZ, GROSFUGUEL, 2007)⁷⁶.

Essa multidimensionalidade do pensamento decolonial, bem como a fertilidade de sua expansão conceitual (interculturalidade crítica, diferença colonial, pensamento fronteiriço, pedagogia decolonial, etc.), conforme a coletividade de argumentação se expande, tem feito com que seja uma perspectiva teórica adotada nos mais diferentes estudos: de gênero, sexualidade, ecológicos, de economia política, movimentos sociais, pedagógicos, entre outros.

Faz-se necessário sublinhar, no entanto, como já feito na primeira seção, que o pensamento decolonial almeja ser, além de uma análise teórica, uma postura ético-política de

⁷⁵ Pensamos que, aqui, o giro decolonial encontra-se com as reflexões sobre interseccionalidade (CRENSHAW, 2006).

⁷⁶ Essa amplitude costuma ser reproduzida, como vimos no início, por meio de três dimensões da colonialidade, não estanques, mas inter-relacionadas: a colonialidade do poder, do saber e do ser. Em Quijano, porém, o termo colonialidade já abarcava todas essas dimensões (RESTREPO, 2010).

transformação da realidade. Para isso, como vimos, não se contenta com a mera crítica acadêmica, mas com a proposição de uma “atitude decolonial”, frente as hierarquizações e opressões que denuncia (MALDONADO-TORRES, 2008).

Uma das propostas mais recorrentes nas análises decoloniais ancora-se nas reflexões de Dussel, cujas contribuições teóricas convergiram, no final do século, para o pensamento decolonial, mas que já tinham sido desenvolvidas desde, pelo menos, a década de 70. De fato, difícil consultar um texto sobre as genealogias possíveis do giro decolonial sem que apareça a Filosofia da Liberação do filósofo argentino (BALLESTRINI, 2013; ESCOBAR, 2005; GESCO, 2014; ORTEGA REYNA, 2017; RESTREPO, 2010; ROJAS, 2010; SOTO, 2008).

Dussel (1973, 1974, 1993, 2017) é fundamental como crítico da Modernidade, contribuindo para que os decoloniais, referenciados em seus estudos, situem a sua origem em 1492, quando das expansões marítimas iniciadas por Portugal e Espanha, bem como encontrem uma proposta de superação do eurocentrismo em um outro projeto ético-político e filosófico: a Transmodernidade.

Em sua questão, partindo das reflexões de Levinas, sobre se existe uma alteridade e uma exterioridade do “Outro” ao Sistema-Mundo Moderno Colonial, encontra a “vítima” da Modernidade, isto é, aquele que não é exterior como um puro afora intocado por seus efeitos, mas como um “Outro” que é constituído como diferença pelo pensamento hegemônico (BAUTISTA, 2011).

Este Outro torna-se a fonte original do discurso ético, sendo a sua interpelação uma condição necessária para a recuperação de uma racionalidade crítica, em detrimento de uma racionalidade dominadora.

Neste ponto, uma reflexão que será fundamental para o pensamento decolonial se faz presente: é impossível superar ou mesmo pensar a Modernidade sem se acercar da diferença colonial que lhe é constitutiva. Ignorar isto é reforçar o que Dussel (1993) chama de “mito da Modernidade”, isto é, que a Modernidade é um fenômeno auto constituído, produto de si mesma, resultado de fenômenos intra-europeus, o que ocultaria o colonialismo (e a colonialidade) subjacentes bem como promoveria a “falácia desenvolvimentista”.

Uma vez invisibilizada a colonialidade⁷⁷ desse processo, a Modernidade aparece com uma racionalidade interna e progressiva, ocultando a irracionalidade violenta contra o Outro,

⁷⁷ Dussel faz parte da “coletividade de argumentação” da decolonialidade por dois motivos: serve de fundamentação teórica para muitos membros da Rede, e, ele mesmo, a partir do início do século XXI, começou a utilizar conceitos oriundos do giro decolonial (DUSSEL, 2000, 2016).

uma irracionalidade que se oculta sob um discurso salvacionista, redentivo e teleológico, cujo ponto culminante de desenvolvimento coincide com o sujeito europeu.

Aqui, faz-se presente o “mito sacrificial” da Modernidade/Colonialidade, o qual pode ser resumida nos seguintes pontos (DUSSEL, 1993): a civilização moderna se autocompreende como superior; essa superioridade cria o imperativo moral de desenvolver o mais “primitivo”; o modelo de desenvolvimento é o prescrito pela Europa; caso o “bárbaro” se oponha, a violência civilizadora é justificável; a Modernidade aparece como salvadora (que retira os sujeitos de sua menoridade) e o sacrifício do “Outro” torna-se inevitável (SOTO, 2008).

Como contraponto ao mito da Modernidade, Dussel (2006) propõem um projeto político, uma práxis transmoderna, cuja marca é a decolonização da Modernidade. Tal decolonização não configura um abandono das instituições modernas ou de seus valores, mas sua ressignificação, uma reinscrição em sentidos comuns diferentes, em formas de existência não eurocêntricas. Para isso, há que se tomar em conta a diversidade cosmológica e epistemológica do mundo e a necessidade do diálogo interepistêmico e intercultural, questionando a hegemonia do olhar europeu sobre todas as demais culturas.

Por causa das limitações do eurocentrismo, Dussel (2006) diz que há uma infinidade de culturas e sociedades que coexistem, de maneira conflituosa, com a Modernidade, as quais foram consideradas bárbaras, primitivas, não modernas, inferiores. O primeiro passo rumo ao projeto transmoderno é o reconhecimento dessas alteridades culturais negadas, de suas transformações ao serem atravessadas pela Modernidade, de maneira a que sejam realçadas em sua importância na construção de outros mundos possíveis, por meio de um diálogo simétrico.

Nesse sentido, Dussel (2000) e, por conseguinte, os teóricos da decolonialidade não “recusam” a Modernidade, mas assume as suas conquistas e limitações, preconizando que as experiências dos grupos sociais que foram inferiorizados podem contribuir para a humanização dos oprimidos, isto é, daqueles que tiveram, historicamente, a sua humanidade negada.

Na utopia transmoderna, portanto, funda-se uma outra civilização:

A utopia a ser delineada não é algo mais radical e inovador do que uma modernidade de outro tipo? Não surgirá uma nova civilização transmoderna? E, portanto, não mais moderna ou capitalista, e tampouco colonialista, nem eurocêntrica, nem dilapidadora da vida no planeta Terra, fruto não de um desenvolvimento da modernidade, mas como efeito de uma elaboração que parte das culturas periféricas dominadas, e desde o início desprezada e negada pela modernidade; e que, em relação a ela, mantinham certa exterioridade no horizonte da estrutura do sistema-mundo que a modernidade dominava e explorava. Essas culturas coloniais da modernidade tornam-se autoconscientes de seu valor, recuperam, para a sua libertação, memórias da história de seu passado esquecido, e a partir desse mesmo passado (em diálogo não fundamentalista com a modernidade), crescem em direção a um futuro pluriverso planetário, onde não se pode falar de uma cultura universal e nem mesmo de

identidade, senão em um processo analógico mútuo de afirmação da semelhança e progresso na diferença e tradução como um esforço para construir a novidade sem dominação. Não será uma cultura, nem mesmo uma totalidade concreta, mas um mundo cultural plural com conexões transversais de mútuo enriquecimento. Cada cultura não perderá sua riqueza, mas a acrescentará à partilha mútua de sua originalidade com outras culturas. A identidade substantiva dará lugar à pluralidade analógica na distinção e na pluriversidade transmoderna por convergência (2012, p. 17).

Na Transmodernidade, portanto, há um radical rompimento com os pressupostos constitutivos da Modernidade: capitalismo, eurocentrismo e colonialidade e a emergência de uma nova atitude ontológica ante a natureza, o trabalho, a propriedade privada e tudo o que circunda as relações humanas, tendo como único projeto universal a pluriversidade.

O pensamento decolonial assume-se transmoderno. Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) claramente se colocam como tributários do pensamento dusseliano. Da mesma forma, Mignolo (2003, 2008, 2010, 2016) desenvolverá suas reflexões, tendo como ancoragem as contribuições de Quijano e Dussel. Nesse ínterim, se tornará um dos principais teóricos decoloniais, também prolífico na criação de conceitos

Mignolo, semiólogo, como membro do Grupo de Estudos Subalternos Latino-Americano na década de 90, irá se apropriar da crítica pós-colonial dos discursos eurocêntricos, notadamente a indiana (Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty, Gayatri Chakrabarty Spivak, Ranajit Guha), de maneira a questionar os seus pressupostos teóricos até assumir uma perspectiva decolonial.

Para Mignolo (2008), o pensamento decolonial afasta-se do Grupo Subalterno em algumas frentes: primeiro, distancia-se dos seus referenciais teóricos, isto é, da influência de referenciais pós-estruturalistas e pós-modernos (Deleuze, Foucault, Derrida). Para ele (MIGNOLO, 2008), a crítica pós-moderna, apesar de criticar a Modernidade, ainda o faz a partir de uma perspectiva eurocêntrica.

Ademais, a perspectiva pós-colonial parte de um processo histórico específico — a colonização da Ásia e da África nos séculos XVIII e XIX —, praticamente ignorando o impacto global do colonialismo de final do século XV que iniciou pela região Ibérica com a invasão/fundação da América (BERNARDINO-COSTA, GROSFUGUEL, 2016).

Por isso, o giro decolonial se volta para a práxis latino-americana, seus sujeitos, grupos sociais e teóricos, reposicionando o continente como essencial para a constituição do Sistema-Mundo Moderno Colonial. Mignolo compreendeu isso, tendo por influência central em suas análises tanto a noção de colonialidade, quanto o olhar histórico que desemboca no projeto transmoderno de Dussel.

É o que o semiólogo argentino confessa desde a sua obra mais antiga (MIGNOLO, 1998) ao narrar a contribuição do olhar dusseliano para a constituição de sua própria tese sobre o que denominou: “o lado obscuro do Renascimento”. Foi durante a escrita desta obra, já no fim de seu processo de editoração, que relata, também, ter tido contato com o pensamento de Quijano, mais precisamente com o conceito de colonialidade (MIGNOLO, 2017).

Desde o início, Mignolo revela a mesma preocupação do pensamento pós-colonial para desvelar as relações de poder inerentes aos discursos, à linguagem, à memória, à arte, porém com um olhar próprio, focalizando a colonização exercida pelo que chama de “modernidade tardia”, caracterizada pelas ações hispânicas e portuguesas na criação da América como região geo-histórica subalterna.

Já na sua obra posterior (MIGNOLO, 2003), há uma apropriação tanto da crítica dusseliana, quanto da teoria do Sistema-Mundo, do conceito de colonialidade de poder, bem como de autores de variados matizes, que considera invisibilizados. A fim de avançar no debate, Mignolo assume a noção de diferença colonial como um espaço em que se articula a colonialidade e o que chama de epistemologia de fronteira, enquanto “método do pensamento e da opção decolonial” (MIGNOLO, 2008, p. 252).

Inspira-se, assim, na concepção de “dupla crítica” e de “outro pensamento” do teórico marroquino Abdelkebir Khatibi, bem como em outras noções como “consciência dupla” (Du Bois); “visão dupla” (Wright); “nova consciência mestiça” (Anzaldúa); “fronteiras da teoria” (Calderón e Saldívar) e “tradução dupla” (Subcomandante Marcos), como pertencentes a um mesmo léxico crítico que rompe com dicotomias, reflete criticamente sobre a colonialidade do Sistema-Mundo capitalista, de maneira a desenvolver a sua concepção de Epistemologia de Fronteiras (MIGNOLO, 2003)

Questiona os motivos para que determinadas teorias, ideias e autores — invariavelmente de origem europeia — tenham mais alcance e exerçam maior influência do que outros. Confronta, assim, Hegel, Kant, Weber, entre outros europeus, com pensadores que considera subalternizados, e que apontam para formas de pensamento e conhecimento fronteiriço, forjados na diferença colonial (Ex. Quijano, Darcy Ribeiro, Roberta Menchú, Rivera Cusicanqui, Rodolfo Kusch, Khatibi, Du Bois, etc.)

É desse confronto que Mignolo explora a noção de “geopolítica do conhecimento”, na qual há uma espécie de economia e circulação assimétrica de ideias, teorias e autores, constituídas na colonialidade, na qual intelectuais são mais ou menos lidos, suas ideias mais ou menos reconhecidas, compartilhadas e consideradas como conhecimento legítimo, de acordo com o *locus* de onde falam, do corpo em que performam e da língua em que se comunicam.

Se todo o conhecimento possui um locus de enunciação e a colonialidade do saber explicita a hierarquização de saberes em virtude de relações corporais e geopolíticas, então, diz Mignolo (2002), existe uma geopolítica do conhecimento que opera a hierarquização de lugares, nos quais certas modalidades de conhecimento, produzidas e apropriadas no centro do Sistema-Mundo, são encaradas como modernas e universalizantes enquanto os conhecimentos produzidos em regiões colonizadas e periferizadas, são considerados pré-modernos (ou não-conhecimentos), por isso são subordinados e inferiorizados. (OLIVEIRA, GOMES, 2021).

A geopolítica do conhecimento decorre da diferença colonial, calcado no racismo epistêmico — no qual sujeitos e coletividades são destituídos de humanidade (racionalidade) — que opera violências epistêmicas (epistemicídios) e o apagamento de suas existências e históricas locais.

A diferença colonial é, portanto, este espaço conflituoso, no qual as múltiplas “histórias locais” se (des)encontram com outra histórica local — a da Modernidade eurocêntrica — que se tornou hegemônica, isto é, que se transformou em “desenho global” por força da colonialidade e das relações assimétricas de poder (MIGNOLO, 2003).

Na interseção da diferença colonial, podem ocorrer, porém, acomodações, adaptações, negações, críticas e a emergência do “novo”⁷⁸ em uma mistura polifônica de sentidos e experiências, de heranças e mutações, de continuidades e rupturas. É por isso que é na diferença colonial que se articula o que Mignolo (2003) chama de “epistemologias outras”, fertilizadas pelos conhecimentos subalternizados que se desenrolam na ferida colonial, também denominada de “razão subalterna”⁷⁹.

A Epistemologia de Fronteiras, assim, constitui-se em uma enunciação fraturada de sujeitos que vivenciam, geo-corpo-politicamente, a ferida colonial até os nossos dias e buscam deslocar concepções hegemônicas de mundo, realidade, conhecimento, verdade, etc. a partir da perspectiva do subalterno.

É, desta forma, nas palavras de Mignolo (2003, p. 35), um “sangrento campo de batalha na longa história da subalternização colonial do conhecimento e da legitimação da diferença colonial”, onde circula a desobediência epistêmica daqueles que foram relegados ao “lado obscuro” da fronteira⁸⁰.

⁷⁸ Não o “novo” em um sentido absoluto, mas como a ressignificação de um pensamento/práxis que já existe e é ressignificada em outros termos, voltada para outros fins.

⁷⁹ Em Dussel e Mignolo percebemos que não basta ressaltar a faceta da barbárie da razão eurocêntrica (como o fizeram, aliás, muitos filósofos europeus). É necessário, também, afirmar a razão do “Outro”.

⁸⁰ Importante ressaltar que as reflexões em torno da “Epistemologia de Fronteiras” são objeto de críticas as mais variadas. Para conhece-las, indicamos a leitura de Oliveira e Gomes (2021).

Em decorrência lógica de sua análise, Mignolo, na esteira dos demais intelectuais da Rede, é crítico de qualquer universalismo. Ideias universais em torno da natureza, humanidade, história, verdade, progresso, desenvolvimento estão na linha de frente da crítica decolonial.

Mignolo (2016), na verdade, ressalta a necessidade de um “cosmopolitismo decolonial” — também denominado de “pluriversalismo” —, enquanto projeto decolonizador que confronta o que denomina de crise cada vez mais candente do “ocidentalismo”. Nesse projeto, não cabe a assunção de um universalismo nem mesmo da crítica decolonial, que deve partir de experiências — históricas, metafísicas, epistemológicas, políticas, etc. —, situadas e dinâmicas.

O pluriversalismo, para Mignolo (2021), é a faceta epistêmica de uma nova era, na qual novas temporalidades não são mais submetidas à temporalidade linear, progressiva e teleológica eurocêntrica, nem ao espaço provinciano universalizado, assumindo um novo ritmo espaço-temporal.

A pluriversidade é uma questão, portanto, relacionada à ascensão global de insurgências, de movimentos “antissistêmicos”, de reivindicações decoloniais por formas pluriversas de conhecer e estar no mundo, de reconhecimento da humanidade de sujeitos antes desumanizados, considerando os seus conhecimentos em todos os níveis e áreas de experiência, as suas organizações políticas, seus valores morais e suas concepções estéticas às margens, dentro e fora dos enquadramentos em que nos situamos.

Aqui, não somente Mignolo, mas o pensamento decolonial de uma forma geral, se coloca num dilema que, pensamos, atravessa os debates críticos em torno da universidade: o debate sobre o “particular” e o “universal”.

De fato, como vimos, os modelos eurocêntricos de universidade foram pensados e erigidos para se tornarem padrões institucionais, de maneira a propagar os valores de cada modelo (proselitismo, cientificismo, estatismo, elitismo, corporativismo) em escala universal. Nesse sentido, a universidade tornou-se um dos pilares do Sistema-Mundo Moderno-Colonial. Ao mesmo tempo, constatamos que esse pilar tem sido estremecido nessa “nova era”, na qual formas “locais” de fazer universidade tensionam a universalidade e a hegemonia de um só projeto.

Cada vez mais contradições e tensões emergem da pluriversidade de compreensões e projetos de universidade, a partir dos movimentos de decolonização desta instituição. Mignolo (2021), em seu último livro, chega a afirmar que a questão, agora, é compreender que tipo de atitudes decoloniais poderiam avançar, de maneira a permitir que as instituições universitárias

sejam usadas para projetos decoloniais, em vez de serem utilizados a favor da preservação de regulações modernas/coloniais de conhecimento, saber (epistemologia) e sentir (estética).

Ao mesmo tempo, o autor (MIGNOLO, 2021) ressalta o cuidado para se evitar modismos, bem como tornar o pensamento decolonial um mero academicismo, em detrimento de sua tarefa ético-política.

Como veremos, no entanto, o pensamento acadêmico decolonial, desenvolvido pela Rede, longe de ignorar os movimentos e práticas decoloniais, as tem incorporado em suas reflexões desde o início, mobilizando práxis as mais diversas.

Assumimos, na presente tese, estas práxis no âmbito das pedagogias decoloniais universitárias, tensionando a colonialidade, evidenciando as suas contradições e propondo, a partir de um projeto transmoderno e de uma Epistemologia de Fronteiras, para citarmos as contribuições de Dussel e Mignolo, como elas visam subverter o eurocentrismo, a geopolítica do conhecimento, o racismo epistêmico e outras categorias que emergem da própria diferença colonial.

Pensamos, portanto, a universidade fronteira que, em sua ambivalência, pode se abrir a pedagogias, epistemologias, éticas, ontologias outras, ao ser habitada por sujeitos e grupos sociais mobilizados pela reflexão decolonial, tornando-se um manancial de projetos que iluminem a imaginação política, transtornem os padrões de poder Moderno-Coloniais e oxigenem uma sociedade marcada pela monocultura do pensamento (SHIVANA, 2003).

5.1 Universidades Fronteiriças: Projetos Inesgotáveis De Futuros.

Como vimos, existem movimentos consolidados de decolonização da universidade ao redor do mundo sendo construídos a partir do referencial teórico e das práxis pedagógicas ancoradas no pensamento decolonial. Para além de um debate meramente acadêmico, são propostas que visam decolonizar os mais variados aspectos, do espaço físico, predial, à classe de aula, passando pelas formas de acesso à universidade, os métodos de avaliação/gestão, entre outras dimensões (MBEMBE, 2016).

É um fenômeno fundado numa crise estrutural da universidade, que se constata por meio da série de ativismos decoloniais crescentes, liderados principalmente por estudantes, e por outros grupos sociais, que se fortalecem e se conectam uns com os outros — *Rhodes Must Fall, Leopold Must Fall, Why is My Curriculum White? Why Isn't My Professor Black?*.

Neste contexto, reivindicações acadêmicas se conectam a movimentos sociais fora dos muros das universidades, ao mesmo tempo em que a atravessam: movimentos antirracistas que apelam à remoção de monumentos ofensivos e racistas; debates sobre o racismo institucional

nas forças policiais e no Poder Judiciário; os desafios contínuos para curadores de museus, produtores de televisão e cinema, festivais de arte ou prêmios literários para reconhecer adequadamente atores, artistas e escritores de histórias afrocentradas, indígenas e anticoloniais, entre outras demandas.

São projetos que, pensamos, encontram ressonância comum enquanto epistemologias de fronteiras. Por isso, consideramos que cada esforço (pedagógico, curricular, de gestão, metodológico etc.) voltado para tensionar a colonialidade da universidade, amplia não somente os conflitos abertos entre colonialidade e decolonialidade, mas a própria emergência do “novo” no quefazer da instituição, no que diz respeito às questões epistemológicas, éticas e antropológicas, conforme veremos a seguir⁸¹.

5.1.1 Crítica Da Razão Disciplinar

Epistemicamente, tal tensionamento se deu, desde as primeiras reflexões do pensamento decolonial (ver Quadro 2), enquanto *crítica disciplinar*, voltada, principalmente para as “ciências sociais” (história, sociologia, economia, antropologia, estudos literários, etc.), dentro do que denominamos de colonialidade do saber.

Desde as suas primeiras interlocuções, portanto, a decolonialidade serviu para ressaltar a possibilidade de se repensar as disciplinas (estanques, formais, engessadas, canônicas) a partir do “olhar” subalterno, isto é, a partir da fronteira⁸².

Tal crítica, aliás, se iniciou como uma espécie de autocrítica da própria experiência de intelectuais, docentes universitários latino-americanos que construía a sua carreira acadêmica a partir de dentro de importantes universidades estadunidenses.

Em uma quadra histórica — a segunda metade do século XX — marcada pelo surgimento de novas disciplinas⁸³, cátedras, programas de pesquisa e metodologias (estudos feministas, pós-coloniais, afrocentrados, etc.), tais pensadores e pensadoras *chicanos/as*, de

⁸¹ Distinguímos esses “âmbitos” mais como um esforço de análise argumentativa, demonstração auto-evidente de nossas próprias limitações analíticas, ainda atados que estamos a categorias forjadas no Ocidente. Seguiremos, porém, essa linha de debate, distinguindo os tensionamentos epistêmicos, éticos e antropológicos, sabendo que são âmbitos que se atravessam de maneira orgânica, inclusive em outras dimensões (estéticas, políticas, ontológicas etc.).

⁸² Não à toa, os decoloniais são entusiastas de propostas teórico-metodológicas forjadas nas práxis latino-americanas, como caminhos para subverter a estrutura disciplinar eurocêntrica (Pedagogia do Oprimido, Filosofia da Libertação, Investigação Ação-Participativa etc.)

⁸³ Uma análise muito presente entre os intelectuais (GROSFOGUEL, 2016) de origem latino-americana, neste contexto, fazia referência ao conjunto de saberes acadêmicos produzidos “sobre” a América Latina” (e não “com”), por parte de universidades e instituições científicas de “Primeiro Mundo”. Os tais “Estudos Latino-Americanos” eram tidos por generalistas e discursivamente problemáticos, construindo um “sujeito latino-americano” *standard*, pertencente ao “Terceiro Mundo”, da mesma forma que os “Estudos Orientalistas” construíram a figura do “oriental” subdesenvolvido.

origem latina, começaram a problematizar a sua própria identidade de imigrantes, bem como o seu lugar de subalternidade em uma instituição eurocêntrica como a universidade, inicialmente a partir das teorias pós-coloniais e, posteriormente, do pensamento decolonial.

Grosfoguel (2016) considera que este foi o primeiro momento em que a universidade (ressalvamos, a estadunidense) foi confrontada consigo mesmo em quinhentos anos, quando a erupção das lutas pelos direitos civis nos Estados Unidos, o discurso em torno da decolonização do império estadunidense penetrou na universidade ocidentalizada, no centro do império, desafiando sua produção de conhecimento de maneira mais radical.

Neste contexto, estudos étnicos, estudos sobre mulheres, estudos *queer* e assim por diante, foram fundados nas universidades ocidentalizadas dos Estados Unidos, em resposta às demandas de pessoas racializadas, mulheres e movimentos LGBTQIAP+.

Na esteira desse movimento, e retomando uma crítica já realizada por Wallerstein (1996, 1999) e outros teóricos pós-coloniais (SAID, 1990), tais intelectuais apontaram seus instrumentos de análise para o que denominaram de “eurocentrismo das ciências sociais”.

A partir de Wallerstein (1996, 1999), mas indo além, evocando a noção de colonialidade que o sociólogo estadunidense não aplicava em suas análises, por exemplo, passaram a problematizar o fato de que teorias e categorias das ciências sociais desenvolvidas, majoritariamente, na Inglaterra, Alemanha, França, Itália e Estados Unidos, não somente almejavam descrever as respectivas problemáticas desses países, como serviam para o estudo de toda e qualquer realidade social do mundo, ignorando a diversidade de arranjos sociais e invisibilizando outros espaços históricos, sujeitos e perspectivas de conhecimento.

Indo mais além, o eurocentrismo das ciências sociais foi essencial para a construção de um imaginário colonial a partir do qual se construiu uma interpretação de mundo, transformando histórias locais (em geral, europeias e estadunidenses) em “desenhos globais” (MIGNOLO, 2003), imaginário este pertencente, até mesmo, àqueles que habitam a ferida colonial.

Por isso, mesmo a ciência social construída, por exemplo, em nossas universidades latino-americanas, é tributária de um olhar eurocêntrico sobre o seu próprio território e sociedade, perpetuando, não poucas vezes, olhares descolados de nossa dinâmica histórico-social.

Se pensarmos historicamente, para os missionários não havia conhecimento entre os povos indígenas, uma vez que o conhecimento passava necessariamente pelo domínio da escritura, assim como ela era cultivada na universidade medieval. Posteriormente, a universidade humboldtiana, bem como a universidade neoliberal, tornaram-se o parâmetro para

se julgar o que era conhecimento verdadeiro e o que era mito, arcaísmo, tradição ou mero folclore.

Não nos impressiona, portanto, que tais disciplinas, principalmente aquelas fundadas sob a perspectiva do liberalismo burguês, naturalizem a experiência das sociedades do “Norte Global”, isto é, tanto as suas formas de se organizar economicamente, segundo a lógica capitalista, quanto politicamente, dentro dos parâmetros da Democracia Liberal.

Nesse ínterim, contribuem para hierarquizar coletividades e sujeitos por meio de seus valores, estabelecendo suas próprias antinomias (sociedades avançadas, superiores, modernas, em contraposição a sociedades atrasadas, inferiores, primitivas).

Como vimos, ainda, as ciências sociais eurocêntricas, uma vez institucionalizadas nas universidades já localizadas em territórios colonizados, tornaram-se práticas disciplinares, isto é, constituíram concepções e hierarquizações de sujeitos, sociedades e territórios, nas quais processos de desumanização foram estabelecidos em prejuízo de sociedades não europeias (CASTRO-GÓMEZ, 2005b).

Por meio da criação e institucionalização das ciências sociais, erigiu-se uma plataforma de observação científica, pretensamente objetiva, sobre o mundo social que se queria governar. Com essa instrumentalização, o Estado Moderno exerceu controle sobre a vida dos cidadãos/súditos/escravizados, vinculando todos ao processo de produção, mediante a submissão de suas existências a uma série de normas definidas e legitimadas pelo conhecimento científico.

Faz sentido, nesse aspecto, afirmar que as universidades fundadas em sociedades que vivenciaram a ferida colonial — aqui, ressaltamos as latino-americanas — se tornaram sítios subalternizados da produção de conhecimento, uma vez que se localizam, geopoliticamente, naquilo que o discurso eurocêntrico relega como “área de estudo”, conhecimento local, objeto antropológico, e não no lugar de produção teórica, o que tem nos transformado em meros objetos de investigação/intervenção, destituídos de agência própria.

Nesse âmbito, enquanto praticas disciplinares, as ciências sociais tornaram-se instrumentos “civilizatórios”, ou seja, inventaram o “Outro”, definindo representações em torno do que é selvagem (antropologia), o que é primitivo (história), o que é desenvolvimento (economia), o que é política (ciência política), em suma, o que é humano (e moderno) na escala civilizacional eurocêntrica (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Esta discursividade das ciências sociais e humanas se vincula, portanto, à produção de imagens sobre o “Oriente”, a “África” ou a “América Latina”, administradas a partir de critérios disciplinares e da racionalidade burocrática das universidades, instituições culturais e centros

de desenvolvimento. Neste sentido, o imaginário colonial impregnou de colonialidade, desde as suas origens, o sistema conceitual das ciências sociais.

Aqui podemos vislumbrar as inúmeras teorias que preconizaram a “inferioridade inata” de negros e indígenas; que promoveram experiências científicas com populações marginalizadas (negros pobres, como nos EUA); que estabeleceram relações dogmáticas com a “natureza”, de subordinação à lógica político-econômica forjada nas relações assimétricas da colonialidade.

Longe, portanto, de ser um fato meramente histórico, ligado às heranças coloniais das ciências sociais, a crítica disciplinar decolonial se volta para a colonialidade do presente, questionando como as ciências sociais eurocêntricas, mesmo em suas vertentes mais “críticas” (Modernas e Pós-Modernas), pouco têm contribuído para imaginar outros arranjos sociais para além daquele organizado pela racionalidade neoliberal, isto é, como até concebem a crítica, sem, no entanto, alcançarem a proposição e a superação dos padrões de poder que destroem o tecido social e impactam a nossa própria sobrevivência no planeta.

Lander (2015, p. 41), por exemplo, questiona o “sonambulismo que caracteriza a vida universitária” detendo-se em alguns questionamentos fundamentais para todos que “fazem” o dia a dia universitário: para que e para quem é o conhecimento que criamos e reproduzimos? Que valores e possibilidades de futuros são alimentados? Que valores e possibilidades de futuro são invisibilizados?

A crítica disciplinar do pensamento decolonial passa muito por esta desconfiança das ciências sociais como imobilizadoras de utopias, de pensamentos, projetos outros propiciadores de novas maneiras de resistir e re-existir em mundo em crise por causa de suas teleologias imanentes.

Nesse sentido, o pensamento decolonial questiona até que ponto o discurso disciplinar não apenas chancela um discurso civilizacional — que subjaz a prática universitária em perspectiva eurocêntrica: a busca pelo “desenvolvimento” ilimitado da sociedade, de acordo com os valores preconizados pela racionalidade neoliberal.

Os “decoloniais”, assim, adotam uma posição de suspeição das ciências sociais, tomando o cuidado para que estas não sejam apenas legitimadoras da “superioridade evidente” do modelo civilizatório ocidental, enquanto síntese dos valores e pressupostos da sociedade neoliberal moderna em torno das concepções de humano, de natureza, de progresso, de história e de conhecimento.

Ao mesmo tempo, a crítica disciplinar preconizada pelo pensamento decolonial, não encara a América Latina sem agência, isto é, como uma região colonizada passiva às dinâmicas da colonialidade.

Ao contrário, seja através de movimentos sociais, epistemologias indígenas e afrocentradas, seja por meio da própria reflexão acadêmica desde dentro da universidade, há a busca da possibilidade de se constituir uma dimensão epistemológica e política crítica das ciências sociais, ancorada nas práxis de sujeitos e comunidades latino-americanas situados desde a fronteira colonial.

Assim, debates questionando a incomunicabilidade das disciplinas, a produção discursiva de subjetividades epistêmicas (de raça, gênero e classe), as relações entre práticas acadêmicas e as pedagogias dos movimentos sociais e étnico-territoriais, se fazem presentes e são fundamentais para que uma atitude decolonial seja cultivada no interior das universidades (WALSH; SCHIWY; CASTRO-GÓMEZ, 2002).

Podemos afirmar, portanto, que a tessitura das universidades fronteiriças, em perspectiva epistêmica, tem o seu início enquanto crítica curricular⁸⁴, na qual, confrontou-se as relações de poder que emergem do “cânone” disciplinar, desvelando suas raízes eurocêtricas. Evidentemente essa crítica decorre de um projeto maior, que aponta para as vulnerabilidades da racionalidade Moderno-Colonial.

Como forma de se contrapor ao legado colonial das ciências sociais, identificamos o uso corrente do termo “indisciplinar” no pensamento decolonial, enquanto prática ético-política que invade a ação pedagógica. Indisciplinar, neste sentido, significa desatar as fronteiras das ciências sociais que cercam a produção e distribuição geopolítica do conhecimento, bem como, reconhecer outras formas de conhecimentos, particularmente os conhecimentos locais produzidos na diferença colonial em diálogo com a universidade.

Não se trata de abandonar as ferramentas ou conceitos centrais das ciências, nem ignorar as suas importantes contribuições críticas, mas de repensar até que ponto são ferramentas que perpetuam o legado da colonialidade, e que não devem ser automaticamente “aplicadas” em toda e qualquer realidade, mas podem ser reapropriadas a partir de outras comunidades interpretativas.

É a partir do reconhecimento desta tensão, não somente, mas principalmente epistemológica, deste esforço em “abrir as ciências sociais”, desafio já proposto por Wallerstein (1996), que, acreditamos, o pensamento decolonial começa a repensar a universidade.

⁸⁴ De fato, verificamos que as questões curriculares/disciplinares são as mais presentes nos debates em torno da decolonização da universidade.

Mais do que isso, começa a pensar o que concebemos por “universidade fronteiriça”, enquanto possibilidade de cultivar racionalidades outras, para além do cânone da Modernidade. Se olharmos superficialmente, podemos julgar que toda essa crítica focaliza apenas a criação e a institucionalização das ciências sociais na universidade.

Já vimos, porém, que o que está em jogo é um projeto de crítica muito mais amplo que confronta a própria razão moderna (bem como a barbárie que encerra) e a sua constituição desde o final do século XV, quando das primeiras empreitadas coloniais por parte dos europeus.

5.1.2 O Outro Geo-Corpo-Politicamente Que Sabe

Já em perspectiva ética⁸⁵, considerando que não há conhecimento abstrato e deslocalizado, que qualquer história do conhecimento está marcada geo-historicamente, a universidade fronteiriça é o espaço formativo no qual não bastam aos diferentes estarem juntos (multiculturalidade), mas serem aceitos em suas diversas formas de ser e existir isto é, em suas necessidades, conhecimentos e perspectivas (interculturalidade⁸⁶).

É, portanto, um projeto de alteridade mais radical, no qual o caráter monotópico e inclusivo (por absorção) da universidade e do Estado, torna-se um projeto pluritópico e dialógico em prol da interculturalidade, da pluriversidade e da abertura ao Outro.

Na interculturalidade crítica (WALSH, 2009) já não está em jogo somente o reconhecimento e a inclusão, tampouco a co-presença. Faz-se necessário o reconhecimento da diferença colonial (ética, estética, política e epistemológica) que atravessa o próprio quefazer universitário, em seus cânones, currículos, formas de ensinar, de realizar investigações e em suas relações políticas. Colocando-se do lado obscuro da fronteira, a universidade fronteiriça reformula, portanto, o “que”, o “por que” e o “para que” do conhecimento.

Mignolo (WALSH, 2003b) diz que, por toda a parte do globo terrestre é possível constatar experiências interculturais, em virtude da emergência múltipla da Epistemologia de Fronteiras. A universidade fronteiriça seria, também, o *locus* desse pensamento fronteiriço, no qual, teorias, conceitos e práticas universitárias eurocêntricas são ressignificadas e interpeladas pelo pensamento indígena, afrocaribenho, dos movimentos sociais, entre outros.

⁸⁵ Se há uma ética decolonial, esta está embebida no pensamento de Enrique Dussel, mais precisamente em sua discussão sobre a alteridade, a importância do Outro e a urgência de seu olhar.

⁸⁶ Inclusive, Mignolo (WALSH, 2003b), foi um entusiasta da *Universidad Intercultural Amawtai Wasi*, localizada no Equador, como uma experiência fronteiriça neste sentido.

Estas “fronteiras” abrem-se, tornando-se cada vez mais evidentes, tensionando os projetos “universais”⁸⁷, herdeiros da Modernidade. A crítica decolonial da universidade é, ao fim e ao cabo, uma crítica da “Universidade Moderna”, em todas as suas variações e matizes, se considerarmos que a própria expansão religiosa, política e econômica do Ocidente foi acompanhada da expansão dos modelos eurocentrados de universidade pelo mundo.

Essa interpelação entre formas de se relacionar com o mundo, que atravessa a estrutura universitária, tem sua origem em uma maior agência política e epistêmica de agrupamentos sociais, principalmente a partir da segunda metade do século XX, historicamente excluídos. Movimentos de povos originários, quilombolas, camponeses, entre outros, tem conectado identidade, cultura e conhecimento e interpelado *eticamente* a universidade. Nesta interpelação, colocam-se como sujeitos, com legitimidade para formar e serem formados.

O ponto de toque, portanto, da universidade fronteiriça é o sujeito atravessado pelas contradições que emergem de suas experiências vividas nas zonas de confronto/contacto da colonialidade, metaforicamente representadas pela fronteira. Como diz Mignolo (apud WALSH, SCHIWY, CASTRO-GÓMEZ, 2002, p. 209), “pensar desde outro lugar, um lugar entre a academia e o seu exterior” é a práxis exigida daqueles que desejam se colocar como agentes de conhecimentos nos interstícios da ferida colonial.

Se privilegiarmos o sentido espacial da imagem fronteiriça, imaginemos que os “espaços” das universidades “tradicionais” esgarcem suas fronteiras, de maneira que os lados opostos se olhem, se interpelem, se questionem. Isto porque, da universidade fronteiriça exige-se que atente para a realidade corporal, histórica e geográfica dos sujeitos que a constituem (sujeitos-pesquisadores e sujeitos-pesquisados), “lugarizando os saberes” (PALERMO, 2018)

Para que a universidade fronteiriça se abra à processos de decolonialização, portanto, faz-se imprescindível que a investigação surja das práticas sociais de sujeitos situados na ferida colonial. Torna-se essencial, assim, pressupor que existem fenômenos educacionais nas experiências comunitárias, nos movimentos sociais, nos quilombos, nas comunidades indígenas e em outras formas de sociabilidade, não necessariamente vinculados a espaços institucionais surgidos na Europa (como a educação escolar e universitária).

Walsh (2017) é assertiva, por exemplo, ao reconhecer que há um enlace entre o pedagógico e o decolonial, que ganha sentido ético-político e existencial a partir das ações e memórias coletivas de povos indígenas e de afrodescendentes. Por meio destas práticas

⁸⁷ Sabemos que a crítica às metanarrativas universais da Modernidade é um traço fundamental da Pós-Modernidade. Para o pensamento decolonial, porém, as teorias pós-modernas ainda padecem de limitações inerentes à uma perspectiva eurocêntrica.

seculares de sujeitos confrontados cotidianamente com a colonialidade, é que se entretetece o pedagógico e o decolonial sendo, portanto, a partir deste enlaçamento que surgem os grandes temas de pesquisa, ensino e extensão⁸⁸ em educação, dentro uma perspectiva decolonial.

Por isso, fundamental que a universidade seja atravessada por grupos sociais mais diversos, pelos seus conhecimentos, suas experiências comunitárias, suas formas de leitura do mundo, capazes de elaborar pensamentos de fronteira.

A legitimação e a naturalização da presença de subjetividades fronteiriças na universidade (quilombolas, indígenas, movimentos sociais, etc.), vinculadas não mais como meros objetos antropológicos de pesquisa, mas como agentes de conhecimento, com potencialidades críticas, é a porta de entrada para que o próprio espaço universitário seja objeto de crítica em suas bases coloniais.

Desta forma, podemos afirmar que a universidade fronteiriça se constitui através da presença desses sujeitos, dos corpos não esperados na “Universidade”, sendo a democratização desta instituição uma condição necessária para quaisquer práxis que se proponha decolonial nos âmbitos teóricos, epistemológicos e metodológicos.

Esse tensionamento, como analisado, é vívido dentro de instituições universitárias eurocêntricas e ultrapassam a questão curricular/disciplinar.

Para Castro-Gómez (2005b), por exemplo, o que chama de olhar colonial sobre o mundo — a *hibrys* do ponto zero já evocada —, ultrapassa o pensamento disciplinário, alcançando a própria “organização arbórea”⁸⁹ das estruturas universitárias, sua configuração piramidal e compartimentalizada (Institutos, Faculdades, Programas, Departamento etc.).

A universidade eurocêntrica é aquela instituição capaz de chancelar e estabelecer o limite entre o conhecimento “útil” e o “inútil”, entre a “*doxa*” e a “*episteme*”, isto é, entre o conhecimento legítimo que goza de validade científica e o conhecimento ilegítimo, dividindo a realidade, cartesianamente, em fragmentos

Castro-Gómez (2005a) ressalta, assim, como contraposição a este modelo institucional rígido, um que dialogue com o pensamento complexo, aberto a formas de conhecimento “pós-ocidentais”, a fim de se construir uma estrutura “rizomática”, afeita à interlocução e à porosidade entre saberes.

⁸⁸ Há que se questionar até que ponto essa divisão tripartite (ensino, pesquisa e extensão) ainda encontra o seu lugar em uma universidade fronteiriça, uma vez que a decolonização da universidade tem evidenciado que estes âmbitos são interligados e interdependentes.

⁸⁹ Esta organização favorece a ideia de que os conhecimentos possuem hierarquias, especialidades, fronteiras epistêmicas que não podem ser transgredidas em seus cânones procedimentais e funções particulares.

Identificamos, também, as contradições que emergem no âmbito da pesquisa universitária. Palermo (2001, 2010) se pergunta sobre a real inserção (participação e convalidação) das investigações que se desenvolvem em espaços socioculturais periféricos; se não estamos, enquanto classe universitária, reproduzindo o *status quo*, atados às políticas (e ao mercado) acadêmicas ditadas pelo Norte Global.

Assim, sentimos o eco da crítica do “modelo reformista” de universidade latino-americana, que ressaltava uma maior responsabilidade ética e institucional das investigações realizadas na universidade, isto é, uma preocupação com que a universidade pense o seu lugar geopolítico, desde onde existe, a sua finalidade, bem como os destinatários de suas atividades.

De fato, podemos extrair da crítica decolonial da universidade, bem como do quefazer das universidades fronteiriças, a consideração pela importância do lugar sócio-histórico de onde se parte. Se os modelos eurocêntricos tinham uma pretensão universalista, encarnada em seus ideais civilizatórios e valores predominantes (proselitismo, cientificismo, estatismo, elitismo e corporativismo), a universidade fronteiriça coloca em questão a territorialidade em que se assenta, uma vez que todo conhecimento é geo-corpo-politicamente situado, habita um espaço comum e pressupõe um território.

Nesse sentido, as universidades fronteiriças valorizam a construção simbólica realizada por seus próprios membros, a heterogeneidade desses arranjos, as demandas inerentes a cada prática comunitária. A *Universidad Ixil*, *Amawtai Wasi*, *Mapuche*, *Unitierra* e outras práticas comunitárias visam cultivar saberes a partir e desde as suas realidades e não apesar delas, um “pensar com” que emerge de suas necessidades de explicar o mundo.

Por isso, a decolonização da universidade é uma tarefa de recuperação dessa instituição como casa não somente do pensamento crítico, o que por si só já tem sido desafiador em tempos de “consenso” neoliberal, mas da imaginação, da invenção de alternativas ao padrão de poder Ocidental, inerente à Modernidade/Colonialidade.

Valorizar a situacionalidade do corpo que pensa é denunciar o racismo epistêmico que se desdobra em racismo acadêmico, em “capital racial” (SEGATO, 2015), ou seja, em desumanização e deslegitimação de sujeitos do conhecimento. Nesse processo, há uma distribuição racista do prestígio acadêmico, na expectativa de valor atribuído a determinados conhecimentos, bem na desautorização de universidades e intelectuais do “Sul Global” em produzir categorias de impacto e relevância global.

Em seu extremo, o racismo epistêmico/acadêmico impede o acesso e a permanência de uma comunidade acadêmica plural, composta por subjetividades fronteiriças, como

afrodescendentes e indígenas, suas formas de existências, de olhar, de interpretar o mundo e interpela-lo a partir de suas próprias questões.

As universidades fronteiriças abrem brechas decoloniais (SEGATO, 2015) que vão além do acesso de corpos racializados aos espaços acadêmicos, passando pela necessidade de que tais membros sejam inseridos na política institucional universitária, contribuindo para que os conhecimentos e as práticas já estabelecidas possam ser transformados à medida que outros sujeitos participem na relação político-pedagógica, sendo reconhecidos em suas diferenças e valorizados em relação aos saberes que aportam à universidade⁹⁰.

Tecer universidades fronteiriças é refundar a ideia de universalismo sob o prisma do pluriversalismo, sem abrir mão de suas bases interculturais. Se em seu início, ainda no modelo medieval, a universidade representava o encontro de sujeitos oriundos de vários lugares do mundo à procura de um mesmo horizonte de conhecimento (*scientia*), de uma formação (*ars liberal*), sob uma língua comum (o latim); a universidade fronteiriça representa o encontro transmoderno de sujeitos e coletividades abertos ao diálogo (conflituoso sim, embora não impossível) de horizontes culturais os mais diversos.

Por que não pensar, por exemplo, na inserção de mestres e sábios das mais variadas comunidades fronteiriças nos Programas de Pós-Graduação, como um grande contributo para reflexões teóricas e para a produção de conhecimentos desde as margens da Modernidade? Claro, a simples inserção destes sujeitos não seria isenta de problemas, se levarmos em consideração que há sempre o risco de que seus conhecimentos, práticas e perspectivas sejam institucionalizados, instrumentalizados e, portanto, colonizados e debilitados pelo “mercado” acadêmico.

Isto decorre da ambiguidade, do conflito, da negociação que viceja na fronteira. Se a universidade moderna se propõe ser o centro da produção de saber, uma ilha de expertos, de conhecimento a iluminar uma sociedade ignorante, a universidade fronteiriça parte do pressuposto de que há conhecimento em terra firme, motivo pelo qual faz-se necessário estabelecer-se pontes e intensificar um imperativo ético, que garanta certa porosidade entre a instituição e os subalternos que lhe conferem vitalidade e sentido, sem ignorar as dissonâncias inerentes a este processo.

⁹⁰ Nesse sentido, qualquer política de cotas, embora represente um avanço político-social, deve vislumbrar não somente o ingresso de alunos racializados no espaço acadêmico, mas a sua formação para o reconhecimento das lutas comunitárias e ancestrais que contribuíram para essa política. Não poucas vezes, perde-se o horizonte político dessa conquista, formando sujeitos desarraigados de suas comunidades de origem, suas necessidades e demandas.

Ao falarmos de ética aqui, falamos, portanto, daqueles que se inserem nos espaços acadêmicos tidos por tradicionais e naqueles que forjam espaços acadêmicos a partir de suas necessidades, trazendo consigo seus corpos, suas memórias, seus horizontes culturais de maneira a impactar os padrões estabelecidos no seio das universidades em geral.

5.1.3 Outras Fronteiras Para O “Humano”

Emergem, como vimos, preocupações epistemológicas, mas não só, pois as dimensões ético-políticas, estéticas e antropológicas também se atravessam. Impossível conceber-se uma política que não tenha, como fundamento, uma ontologia ou uma antropologia pressuposta.

Tecer universidades fronteiriças é colocar em jogo esses elementos estruturantes da existência humana, através de conhecimentos que reconfigurem a relação do ser humano com a terra, com a própria noção de individualidade (tão sequestrada por concepções neoliberais e anarco-capitalistas), com concepções em torno do humano (e do não humano), do que há de experiência comunitária em nós e em nossas relações de poder.

Acreditamos que as universidades fronteiriças são fundamentais, atualmente, para se pensar certo deslocamento antropológico, gestado a partir da crise que tem impactado a relação “humano/natureza” nos últimos séculos. Aqui, entramos numa seara que coloca em questão as noções de progresso, modernidade e desenvolvimento insertos no padrão de poder da colonialidade.

Como vimos, a Modernidade/Colonialidade possui uma dimensão econômica bem demarcada, atrelada à constituição do Sistema-Mundo Moderno capitalista (WALLERSTEIN, 2005b), com todos os seus valores filosóficos e culturais inerentes: um princípio, a mercantilização da vida; uma teleologia, o progresso ilimitado; uma promessa, o desenvolvimento; uma antropologia, assentada na singularidade do humano frente à “natureza” e em sua capacidade de ser um indivíduo autônomo, livre, capaz de submetê-la a fim de produzir e consumir os seus “recursos”.

A universidade, nos seus mais variados modelos já apresentados, é uma instituição que nos auxilia a compreender as injunções econômicas, políticas e culturais deste Sistema-Mundo capitalista, até por ter sido constantemente tensionada pelas exigências econômicas da sociedade em que se inscreveu, fundamental para projetar um “ideal” de humano a ser perseguido por seus objetivos formativos.

Atualmente, por exemplo, constatamos isso ao observar que, em todo o planeta, há a busca de um consenso e de uma padronização crescente de instituições universitárias concebidas a partir do corporativismo e da racionalidade neoliberal.

Sob este modelo, o ideal antropológico a ser perseguido envolve, entre outros elementos, a noção de sujeito produtor-consumidor, autônomo, capaz de se inserir no mercado de trabalho, de promover o desenvolvimento de si mesmo e da sociedade que o circunda, desde que sob a lógica da relação com o capital.

Perseguindo a tessitura das universidades fronteiriças, em suas propostas mais disruptivas⁹¹, constatamos que tem ocorrido uma crítica radical a essa antropologia ancorada na colonialidade capitalista. Nessa via, o pensamento decolonial tem propugnado por universidades que encarem a necessidade de pensar um novo tipo de “economia”, fundamentada em uma outra noção de “desenvolvimento” e de “modernização”.

Neste deslocamento antropológico, faz-se necessário refundar uma racionalidade do progresso e do desenvolvimento em outras bases, não mais sob a perspectiva do capital, com seu caráter fetichizante e consumista.

Aliás, mesmo sob a lógica Moderno-Colonial, entende-se que o mundo chegou em um esgotamento de sua capacidade explorativa. A própria existência humana tem sido colocada em cheque, naquilo que o Ocidente têm denominado de “Antropoceno”⁹².

As universidades fronteiriças, em seus projetos mais radicais, já têm elaborado uma crítica a esse processo, mobilizados pelas formas de existir, conhecer e re-existir das comunidades que lhe dão vida, ou seja, já tem elaborado a necessidade de refundação de uma outra antropologia, a partir de uma outra fronteira para o “humano” e “não humano”, estabelecida em outras relações com o mundo, a partir de seus valores e conhecimentos fronteiriços.

Onde o “olhar” ocidental vislumbra recursos naturais, mercadoria e lucro, a subjetividade fronteira vê água, floresta, seres vivos e não vivos como comunidade, uma malha dinâmica de relações interdependentes e conexas que transcende a lógica fetichizada da mercadoria, tornando-se o mundo da vida, do conhecimento e da reprodução das existências.

Nesta radicalidade, há a potência de se repensar o “humano” não mais como o sujeito cartesiano que domina a natureza como um “Soberano”, mas desde a perspectiva de sua própria

⁹¹ Considerando os variados projetos que aqui compartilhamos ou que temos conhecimento, pensamos como “experiências disruptivas” aquelas que buscam romper de maneira mais radical com a colonialidade das universidades, através da fundação de novos arranjos institucionais (Ex. *Universidad Ixil*; *Unitierra* etc). A “universidade fronteira”, no entanto, pode se desenvolver, em maior ou menor medida, dentro das estruturas já consolidadas de uma universidade eurocêntrica, mantendo um tensionamento constante com esta desde dentro, algo como uma “pluriversidade” criando fendas dentro da universidade “tradicional”.

⁹² Antropoceno tem sido o nome adotado, não sem controvérsias, por intelectuais de várias áreas do conhecimento para designar o que seria uma nova época geológica da Terra, criada por meio da ação antrópica capaz de alterar o sistema biogeoquímico e, por conseguinte, as condições de reprodução da vida no planeta. Identificamos outras denominações para o mesmo fenômeno: “Capitaloceno”, “Chthuluceno”, “Plantationoceno” ou “Negroceno”.

finitude e possibilidade de extinção, isto é, compreendendo que fazemos parte de uma história longa e profunda, multifacetada, pluritópica, mais antiga do que a própria existência da raça humana, e que se confunde com a ancestralidade e com as várias formas de outros seres vivos e espécies.

Nossa história é, portanto, uma história de comunidade com outros seres que constroem e convivem no mundo. Sendo este o caso, as partições dualísticas (mente e corpo; espírito e matéria; natureza e cultura) se tornaram insustentáveis. As pedagogias decoloniais tem muito a nos ensinar sobre essa questão, como já demonstrou Ferdinand (2022) em sua discussão sobre ecologias decoloniais.

Esta maneira outra de gerar conhecimento do mundo, não tem como finalidade a exploração das riquezas que oferece a terra que se habita (o *hábitat* sem o qual a vida humana não é possível), senão de compreendê-lo em sua relação com o humano. Deste modo, se desarticula a oposição natureza/cultura que se encontra na base do paradigma moderno/colonial com suas implicações políticas e éticas, cujos efeitos são hoje visíveis a nível de destruição planetária, oposição que se replica em todas as ordens da vida em que atua a colonialidade. (COLECTIVO EPISTEMOLOGIAS EN EL HÁBITAT, 2015).

Podemos afirmar, portanto, que a crítica decolonial da universidade, encarnada em práxis de universidades fronteiriças, confronta os valores dos modelos eurocêntricos de universidade (proselitismo, cientificismo, estatismo, elitismo, americanismo e corporativismo), epistêmica, ética e antropologicamente, desafiando-nos a imaginar novas formas de convivência com o mundo.

Burman (2016) vai mais além e projeta uma crítica ontológica a partir do olhar decolonial. Neste âmbito, coloca em jogo uma “ontologia política” que propõem algumas questões: que realidades são desdobradas/atualizadas/catalisadas por diferentes práticas geradoras de conhecimento e processos de aprendizagem? Dentro de quais mundos da vida ontologicamente informados, e em quais campos relacionais estão os saberes produzido e por quem? Como e por quais mecanismos são elaboradas as formas de produzir conhecimento e de gerar e vivenciar realidades transformadas em espaços de conflito, dominação e resistência?

As questões de natureza ontológica lidam, mais precisamente, com que tipo de atores existem e que tipo de seres compõem os campos relacionais — as comunidades de ser — dentro do qual a produção de conhecimento, aprendizagem e disputas acontecem, engendrando conflitos ontológicos.

Tais conflitos ontológicos podem ser conceituados como conflitos sobre “o que existe”, ou seja, conflitos sobre a natureza da realidade, ou entre “diferentes realidades”, isto é, considerando tanto uma multiplicidade de perspectivas sobre uma única realidade, quanto uma

multiplicidade de realidades (um pluriverso) a partir dos sujeitos que a vivenciam sob suas perspectivas.⁹³

É nesta tensão que Sithole (2016) estabelece uma dicotomia interessante que conversa com a crítica epistemológica/disciplinar supracitada: as “Humanidades” foram historicamente voltadas para analisar a realidade do “humano”, aqui considerada a “realidade” do homem branco, europeu, dotado de humanidade e de todos os elementos inerentes ao seu *status*. Já o *anthropos* foi relegado à invisibilização ou, quando muito, ao destino de ser objeto de estudo da Antropologia e da História, as disciplinas criadas para analisar realidades “selvagens” e “primitivas”.

Evidentemente, tendo em vista o seu caráter pluriversal e anti-universalista, as universidades fronteiriças não projetam um “ideal” formativo a ser desenvolvido em todo o âmbito do planeta de maneira prescritiva.

Neste sentido, não encampam proselitismos de nenhuma ordem, tampouco se ancoram no discurso modernizante e salvacionista que considera o conhecimento científico como a única forma legítima de acesso ao mundo (cientificismo). Outrossim, não alimentam a pretensão de se subsumir às estruturas estatais, muitas vezes se colocando até em oposição ao Estado.

Pensamos, ao contrário, em seus múltiplos projetos como fundadores de um horizonte de sentidos.

Outrossim, em decorrência da própria crítica que carregam, as universidades fronteiriças criticam toda pretensão elitista de educação e universidade enquanto projeto classista e racista que inviabiliza a presença e o cultivo de sujeitos subalternizados e excluídos de seus espaços, bem como todo ideal culturalizante que seja genérico (como o “americanismo” do modelo reformista de universidade), e toda racionalidade neoliberal-corporativista que, hoje, constribe as estruturas universitárias em todo o planeta.

Nesse sentido, compreendemos que é nos projetos de universidades fronteiriças hoje em curso, em pleno tensionamento e conflito com a colonialidade, que vicejam projetos inesgotáveis de futuro, novas imaginações políticas e — Por que não? —, novas utopias.

Um desses projetos que compartilharemos a seguir, como ilustração para nosso esforço analítico, é, como alinhavado desde a primeira seção, a experiência Unitierra, que ocorre no México (Oaxaca), desde o início do século XXI, em decorrência da práxis neozapatista que ali se desenrola.

⁹³ O que Viveiros de Castro (2015) denomina de “multinaturalismo” em seu perspectivismo ameríndio. Aqui, pensamos, como Burman (2016), que a decolonialidade pode dialogar com a “virada ontológica” de certa antropologia contemporânea, politizando e racializando este debate.

6 UMA UNIVERSIDADE COM OS PÉS NA TERRA: A PRÁTICA COMUNITÁRIA UNITIERRA

Unitierra já foi considerada uma instituição decolonial (GROSGOUEL, HERNÁNDEZ, VELÁSQUEZ, 2016; MIGNOLO, 2015; WALSH, 2015), intercultural (RESTREPO, 2019), uma comunidade de comunidades (BELTRÁN ARRUTI, 2012). Nesta tese, porém, evocamos essa significativa experiência pedagógica como um projeto de resistência e re-existência característico de uma universidade fronteiriça.

De fato, Unitierra é uma instituição/comunidade que pode ser adjetivada de várias formas e, conforme se espalha para outras regiões do México e do mundo, compartilhando os mesmos valores e esperanças, em cada lugar tem encontrado as suas próprias formas de construir espaços de aprendizagem, vinculados às demandas de onde nascem.

Inerente a qualquer experiência Unitierra, no entanto, está o seu caráter de prática comunitária, que se constrói e efetiva por meio dos conflitos e tensões sociopolíticas que se desenrolaram na transição do século, principalmente na América Latina.

A sua história está umbilicalmente ligada aos movimentos organizados de reivindicação de direitos e dignidade organizados pelos povos indígenas mexicanos, principalmente a partir da década de 70 do século passado, e que culminaram na experiência zapatista⁹⁴ em Chiapas e nas províncias vizinhas, como Oaxaca.

Historicamente, poderíamos considerar os cinco séculos de resistência indígena diante da dominação colonial como antecedentes desse movimento. Porém, de forma mais recente, destacamos um capítulo fundamental para o surgimento da Unitierra: o Congresso Indígena realizado em outubro de 1974, em homenagem ao primeiro bispo de Chiapas, Frei Bartolomeu de las Casas.

Este evento, a cargo do bispo vinculado à teologia da libertação, Samuel Ruiz, foi a culminância de vários outros encontros regionais que serviram para que a população indígena (*tsotsiles, tseltales, choles, tojolabales* e outros povos) compartilhassem um panorama comum de sofrimentos e injustiças historicamente sofridas diante do Estado mexicano e de suas elites, principalmente no que tange à exploração da terra.

Outro elemento fundamental para este processo foi o surgimento do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), fundado, em 1983, por um grupo de militantes oriundos das

⁹⁴ A experiência zapatista ainda causa curiosidade, admiração e até perplexidade, mesmo entre a intelectualidade de esquerda arraigada na tradição da Modernidade/Colonialidade, por sua iconoclastia e imaginação política. Recentemente, a editora N-1 publicou quatro obras dedicadas à experiência zapatista, que nos ajudaram a reconstituir panoramicamente essa história, principalmente por meio de Baschet (2021). Também lançamos mão de Ramírez (2003) e Kohan (2016).

idades, mais precisamente das Forças de Libertação Nacional. Calçados em princípios marxista-leninistas, este grupo se embrenhou na *Selva Lacandona*, para construir seus movimentos de resistência e guerrilha, de maneira clandestina.

O contexto mexicano favorecia a decisão pela luta armada, tendo em vista a fraude eleitoral de 1988, quando da eleição à presidência de Carlos Salinas de Gortari, e a maior repressão dos movimentos populares (assassinatos e detenções ilegais), elementos que lançaram desconfiança sobre a legitimidade do caminho eleitoral/institucional.

Se no início, viveram isolados, a partir de 1985, começaram a fazer incursões nas comunidades ao redor a fim de recrutar guerrilheiros, formando alianças com os camponeses. Nesse processo, com a maior inserção nas comunidades e o incremento da tropa, em 1990, já eram milhares de combatentes, majoritariamente indígenas.

Neste momento, o EZLN foi confrontado com as suas próprias limitações teórico-práticas e sofreu transformações por meio do contato com subjetividades fronteiriças, notadamente a indígena. Subcomandante Marcos, líder histórico zapatista, fala de um “choque cultural” que transformou para sempre o movimento, invertendo hierarquias: de exército de vanguarda revolucionária marxista-leninista, se tornaram o exército das comunidades indígenas (LE BOT, 1996; BASCHET, 2021).

Nesse sentido, o EZLN, evocando o marxismo indígena de Mariátegui, teve que questionar e flexibilizar as suas concepções iniciais. De acordo com relato do Subcomandante Marcos (apud BASCHET, 2021, p. 45):

Nós tínhamos uma concepção muito quadrada da realidade. Quando nos chocamos com a realidade, esse quadrado ficou bastante amassado. Como esta roda que está aqui. E ela começa a rodar e a ser polida pelo atrito com os povoados. Já não tem nada a ver com o início [...]. Somos o resultado de uma hibridização, de um confronto, de um choque do qual, felizmente creio eu, saímos derrotados.

Essa transformação representa uma virada epistemológica e pedagógica do movimento: de uma atitude professoral de guia revolucionário, tornam-se alunos na escola da resistência indígena — uma escola com cinco séculos de experiência —, o que implicava em reverter o modelo de propor soluções “a partir de cima” para começar a criá-las “a partir de baixo”.

Sofremos, realmente, um processo de reeducação, de remodelação. Como si nos tivessem desarmado. Como si nos tivessem desmontado todos os elementos que tínhamos — marxismo, leninismo, socialismo, cultura urbana, poesia, literatura —, tudo o que formava parte de nós, e também coisas que não sabíamos que tínhamos. Nos desarmaram e nos armaram novamente, porém de outra forma. E essa era a única maneira de sobreviver. (SUBCOMANDANTE MARCOS apud LE BOT, 1996, p. 64).

A partir deste entrelugar, desta práxis fronteiriça, na qual as formas organizacionais indígenas, seus modos de ver e estar no mundo contribuíram para a trajetória crescente do zapatismo, o movimento ganhou em dinamismo. Diante das políticas neoliberais de Carlos Salinas, passam a organiza protestos, mobilizam marchas de apelo popular, até que, no final de 1993, premidos pela necessidade e pela repressão, declaram guerra ao Estado mexicano.

O ano de 1994 foi o ano em que o zapatismo tornou-se conhecido em todo o planeta, isto é, o ano de sua irrupção pública. Na noite em que a elite financeira do país comemorava a inserção do México no Tratado de Livre Comércio da América do Norte (TLCAN), corolário das políticas neoliberais “modernizantes”, o movimento campesino indígena lançava o seu “Já basta!”, com a Primeira Declaração da Selva Lancandona.

Nesta primeira investida em maior escala, o movimento reivindicava a destituição do Presidente, novas eleições e que a população pobre mexicana se aliasse em uma luta por trabalho, terra, teto, alimentação, saúde, educação, independência, liberdade, democracia, justiça e paz. Após doze dias de embate bélico, entre derrotas e vitórias pontuais, o EZLN inicia um processo de diálogo com o governo federal e com a sociedade civil (RAMÍREZ, 2003).

Esta fase de diálogo, marcada pela Segunda Declaração da Selva Lancandona, que convoca uma Convenção Nacional Democrática nos *Aguascalientes*⁹⁵, no entanto, é errática, constituída por avanços e retrocessos.

Se entre os avanços tem-se a intensa mobilização social gerada pelo levante zapatista, com a criação do Conselho Estatal de Organizações Indígenas e Campesinas, os governos que se sucedem não conseguem satisfazer as demandas do movimento e, após reiteradas frustrações por parte do EZLN, o que esgarça o tecido social e a confiança nas instituições estatais, o diálogo se torna inalcançável. Assim, o cessar fogo é suspenso.

Somente após o Congresso mexicano aprovar a Lei para o Diálogo, a Conciliação e a Paz Digna e a criação da Comissão de Concórdia e Pacificação, que o EZLN se dispõe a reatar o processo de diálogo com o governo, o que ocorre no município rebelde de San Andrés.

Importante ressaltar, neste momento, o papel de Gustavo Esteva enquanto assessor do EZLN nos diálogos de San Andrés. O intelectual “desprofissionalizado”, como gostava de se

⁹⁵ Territórios constituídos para serem as sedes das atividades político-culturais promovidas pelos zapatistas, bem como os pontos de encontro, diálogo e articulação com a sociedade civil nacional e internacional (movimentos sociais, partidos, imprensa etc.). Foram constituídos cinco *Aguascalientes* em cinco municípios: *La Realidad*, *Oventic*, *La Garrucha*, *Morelia* e *Roberto Barrios*. Com os *Aguascalientes*, o EZLN põe fim ao cerco militar e anuncia um processo de ordenamento territorial sob sua intervenção, retrato inicial de sua busca por autonomia territorial.

referir a si próprio, já acompanhava o levantamento zapatista desde o início, apoiando as marchas desde Chiapas e escrevendo sobre o movimento (ESTEVA, 1994, 2005). Poucos anos depois, seria um dos principais fundadores da Unitierra, em Oaxaca.

San Andrés se transforma em um debate de escala nacional, que culmina com acordos firmados entre o EZLN e o Governo Federal em prol dos direitos indígenas, sua autonomia, formas de governo e territorialidade. Nesta etapa, o EZLN, após consulta pública, deixa de ser uma organização político-militar para se tornar uma organização civil, em 1996. Nasce, assim, a Quarta Declaração da Selva Lacandona, sinalizando o processo de pacificação do EZLN.

Mais uma vez, porém, os acordos entre movimento e Estado são frustrados. A Comissão de Concórdia e Pacificação teve suas reivindicações em torno de alterações constitucionais, rejeitadas pelo Governo mexicano. O Estado vai além e tenta desmobilizar as comunidades zapatistas por meio de grupos paramilitares. Uma tentativa de enfraquecimento, porém, que fracassa.

Em 1998, a Quinta Declaração da Selva Lacandona anuncia uma consulta coletiva e reclama o fim do extermínio promovido pelo Estado. O EZLN adentra no século XXI na expectativa de uma mudança institucional histórica: após 71 anos, o Partido Revolucionário Institucional (PRI) deixa o poder.

Em 2001, ainda na tentativa de ver cumprido os acordos de San Andrés, o EZLN mobiliza a Marcha da Cor da Terra, com delegados zapatistas percorrendo doze Estados e realizando atos públicos. Conseguem ocupar não somente a capital, como o recinto da principal Casa Legislativa do país, onde exigem as mudanças constitucionais pleiteadas desde 1996.

Sob promessas, porém, veem suas esperanças mais uma vez frustradas. As mudanças constitucionais realizadas na verdade vão na contramão dos interesses indígenas, sepultando definitivamente qualquer iniciativa de diálogo e concertação com o Estado mexicano.

A partir de 2003, o EZLN adota um novo horizonte: construir a sua autonomia apesar do Estado, ou seja, ao ser negado o reconhecimento constitucional de suas formas de autogoverno, os zapatistas abrem mão da chancela estatal, em prol da construção de uma autonomia territorial própria.

As *Aguascalientes* são substituídas pelas Juntas de Bom Governo, isto é, por zonas do território zapatistas que darão conta da coordenação dos municípios constituídos a partir de 1994. Nascem, também, os “Caracóis” — as sedes das Juntas — como centros político-culturais em que ocorrem as atividades do EZLN, e onde se estabelecem os intercâmbios entre as comunidades e o “mundo externo”.

Em realidade, é a partir deste movimento, marcado pela Sexta Declaração da Selva Lancandona, que os zapatistas iniciam uma nova fase, ainda caracterizado por um forte anticapitalismo e um percurso “de baixo e à esquerda”, por fora das instituições estatais, seus rituais e leis, mas agora em escuta ativa à rede de movimentos antissistêmicos ao redor do mundo, nos remetendo a própria noção dusseliana de Transmodernidade (DUSSEL, 2013).

Com isso, o movimento reverbera em duas frentes, semelhantemente à crítica decolonial da universidade: embora valorize as dinâmicas territoriais locais, as demandas sócio-históricas desde onde habita, concebem os movimentos de resistência como parte de uma luta global, planetária — uma guerra entre a humanidade e a “Hidra Capitalista” (GALEANO, 2021) —, a qual se manifesta de múltiplas maneiras e são interligadas em uma rede de alianças.

A partir daí, portanto, as lutas zapatistas se constituem em três escalas, ancorada nas particularidades do território indígena, no confronto com o Estado mexicano e uma outra que assume horizontes planetários de maneira dinâmica, tendo por baliza a construção da autonomia baseada em uma alteridade radical.

Kohan (2016, p. 18, 24) diz que o zapatismo nasce e se alimenta de uma aposta:

“[...] a aposta na relação com o Outro (no início, os povos indígenas; mais na frente será a sociedade civil) que o faz transformar-se transformando. Esse caráter não fixo e não pré-determinado da construção zapatista, essa aposta no encontro com o Outro é, a nosso entender, um dos aportes principais do movimento para pensar e praticar uma nova política. [...] É nisso, pensamos, que radica o ato supremo e fundante do EZLN: o caráter sincero do encontro com o Outro, a disposição para transformar e se abrir a algo que só na experiência da diferença sobre um certo solo comum pode acontecer.

Nesta “aposta”, emerge, também, as experiências Unitierra, enquanto experiências formativas, práticas pedagógicas comunitárias gestadas como essenciais para a construção da práxis zapatista.

A partir da Sexta Declaração, delinea-se de forma mais clara o caráter disruptivo do movimento zapatista, o qual não se encaixa nem nos cânones da esquerda mais tradicional, seja nos movimentos subversivos da luta armada característicos do século passado, seja na esquerda partidária; nem nos movimentos meramente identitários, característicos da pós-modernidade.

A ação ético-política e pedagógica do EZLN não se inscreve em um corpo doutrinário fixo, rígido e estanque, tampouco é um movimento estritamente indígena que almeja certa “essencialidade” ou “pureza” ancestrais. É, ao contrário, um movimento de fronteira, instaurado nos conflitos/diálogos (no fogo e na palavra) de um movimento que se perfaz ao caminhar.

Se é para valer o que eles estão afirmando, se o zapatismo é de fato uma outra forma de entender e praticar a política, não são eles, os iluminados, os que devem decidir os

rumos de nada, inclusive do seu movimento. Eles devem ouvir a voz dos outros e, particularmente, a dos excluídos, os que nunca decidiram nada. [...] Por outro lado, eles não podem repetir uma forma de poder que se alimenta de eliminar o Outro. Não se trata de alçar umas vozes para eliminar outras. Trata-se de constituir um mundo que aceite vozes dissonantes sem que elas quieram cooptar-se ou eliminar-se. (KOHAN, 2016, p. 27).

Desta forma, os zapatistas aliam-se aos excluídos e críticos do Sistema-Mundo capitalista, cujos rostos podem ter as mais diversas expressões: do negro no Brooklyn ao palestino na Cisjordânia; da mulher violentada no Afeganistão ao refugiado sem documentos na Europa.

Mignolo (1997, 2003) destaca, desde o seu início, a “revolução teórica dos zapatistas” encarnada na experiência de Marcos (que viria a se tornar Subcomandante Marcos) enquanto arquétipo das potencialidades do pensamento fronteiriço.

Segundo o semiólogo argentino, Marcos exerceu a “dupla tradução” entre mundos diversos: de uma parte, “traduziu” o discurso, a episteme indígena, à nação mexicana e ao mundo; por outro lado, “traduziu” o pensamento marxista aos indígenas. Esse encontro é exemplificado nos diálogos entre Marcos e o Velho Antônio, um ancião respeitado na comunidade maia, ou com intelectuais indígenas como Major Moisés, Major Mario ou Major Ana María:

O zapatismo não era o marxismo-leninismo, porém, também era o marxismo-leninismo, não era o marxismo universitário, não era o marxismo de análise concreta, não era a história do México, não era o pensamento indígena fundamentalista e milenarista, e não era a resistência indígena: era uma mescla de tudo isso, um coquetel que se mescla na montanha e que se cristaliza na força combatente do EZLN (LE BOT, 1996, p. 84).

Neste encontro pluriverso de corpos, conhecimentos, valores, linguagens etc., antigos conceitos como “democracia” e “dignidade” receberam novos sentidos, por meio de novas mediações, destronando universalismos abstratos (igualdade, cidadania, direitos humanos) e colocando no lugar a pluriversidade epistêmica, ética e política como o único projeto universal viável (MIGNOLO, 2003).

6.1 Na Fronteira Há Um Muro: Construindo Fendas

A práxis fronteiriça zapatista atravessa as suas práticas pedagógicas⁹⁶.

⁹⁶ Aqui poderíamos destacar não somente as Unitierras de Oaxaca e Chiapas, mas as “*Escuelitas Zapatistas*” e outros espaços pedagógicos. Em sentido amplo, para além das concepções ocidentais de escola ou universidade, o zapatismo, enquanto organização ético-política, já exerce um papel pedagógico e formativo pautado na ancestralidade, no diálogo e na reciprocidade.

Da mesma forma que nas fronteiras geográficas, às vezes, erige-se um muro, — Ex. México/EUA; Palestina/Israel —, os zapatistas dizem que há um “muro” a ser derrubado, que os confina dentro de um regime de múltiplas opressões.

Esse muro tem tantas facetas quanto a “Hidra Capitalista” tem cabeças⁹⁷, podendo ser tanto uma metáfora para o sistema capitalista e sua dominação de classe, quanto para as dominações de gênero (misoginia, machismo etc.), de etnia (racismo), entre outras. (GALEANO, 2021).

Há a necessidade de derrubar esse muro e, na impossibilidade disso, já que é uma muralha dinâmica, que se reconstitui sempre, há a urgência de pelo menos feri-lo, golpeá-lo, até criar fendas. “E se não há fenda, pois bem, fazemos uma — raspando, mordendo, chutando, golpeando com as mãos e a cabeça, com o corpo todo, até causar na história a exata ferida que somos” (GALEANO, 2021, p. 28).

A Unitierra, bem como toda iniciativa pedagógica forjada nas lutas zapatistas, é mais uma fenda neste muro, ao ser fundada em 2001, a partir do Centro de Encontros e Diálogos Interculturais (CEDI), por uma coalizão de organizações indígenas e não indígenas, dentre as quais destacamos o papel de Gustavo Esteva, Jaime Martínez Luna, Nicole Blanc, Juan José Consejo, o antropólogo zapoteco Jaime Martínez Luna, entre outros.

Unitierra surgiu em decorrência de uma constatação coletiva: as escolas e universidades tinham sido, até então, instrumentos estatais de aculturação, epistemicídio e desmobilização política dos grupos indígenas (ESTEVA, 2014). Foi fundada, portanto, enquanto universidade fronteiriça, a fim de estabelecer um contraponto à educação formal, ancorada nos tensionamentos, na crítica e na resistência às imposições Moderno-Coloniais do Estado mexicano e da sociedade capitalista.

Conforme a comunidade se refere a si mesmo:

Um dos principais impulsos da Unitierra tem sido ver com os outros como nos organizamos a partir de baixo, como vivemos e nos governamos sem depender do mercado ou do Estado, como construímos caminhos de autonomia sob a tempestade. [...] Somos adeptos da Sexta Declaração da Selva Lacandona e caminhamos com a proposta do Conselho de Governo Indígena e do Congresso Nacional Indígena de Oaxaca (UNITIERRA, S/D).

Constituiu-se, assim, enquanto esforço decolonial para se criar uma alternativa ao sistema educativo hegemônico — uma fenda no muro —, que preconizasse a formação livre da

⁹⁷ A Hidra é a criatura monstruosa da mitologia grega, com inúmeras cabeças, as quais, uma vez cortadas, eram substituídas por novas. Foi derrotada por Hércules com a ajuda de seu sobrinho, Iolaus.

comunidade indígena e não indígena, inseridos na ferida colonial. É uma iniciativa, portanto, que tem mobilizado a imaginação política e pedagógica em escala global.

Figura 1 — Entrada da Unitierra, Oaxaca



Fonte: The Global Latinidades Center

Unitierra, tendo por inspirações os valores da justiça social, da solidariedade e do respeito pelos conhecimentos dos povos indígenas e de todos os sujeitos e grupos sociais invisibilizados, se pauta por uma variabilidade de referenciais teóricos que vão das reflexões de pensadores da “desescolarização” (Paul Goodman, John Holt e, principalmente, Ivan Illich); de Gustavo Esteva (conhecido por suas contribuições para a teoria do pós-desenvolvimento), além das contribuições do movimento zapatista, da episteme indígena, e de inúmeros outros teóricos e ativistas que irão aportar as suas próprias contribuições ao longo dos anos, como a Rede Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (ZALDÍVIA, 2009).

A proposta é que fosse um espaço de livre aprendizagem, por meio da convivialidade de sujeitos, isto é, uma comunidade de aprendizes que aprenderiam para e por meio da comunidade. Deveria ser evitada, portanto, a reprodução de hierarquias de poder e controle da sociedade capitalista, nas quais o “quê” e o “como” se ensina são decididos por poucos.

O uso do termo “Universidade” seria mais uma burla, uma provocação ao sistema oficial de ensino e ao racismo epistêmico que considera os indígenas incapazes de produzir conhecimento, uma vez que aboliram a escola em seus territórios e não desejavam ingressar nas universidades “dos brancos”. Nesse sentido, o termo “universidade” foi utilizado para brincar com os símbolos oficiais de poder, isto é, a ideia era utilizar os símbolos de dominação em benefício próprio (ESTEVA, 2003).

Já o “da Terra” teria duas razões: seria um convite tanto para todos estudantes manterem os “pés no chão”, sempre atentos à realidade concreta, quanto para que todos colocassem

realmente a “mão na terra”, por meio do trabalho conjunto, sem hierarquizações, com camponeses e indígenas.

Desta forma, é comum ler-se que na Unitierra não há professores, nem tutores, tampouco existem alunos (todos são estudantes), currículos, certificações e promessas de empregabilidade, de enriquecimento ou status.

Sua proposta de aprendizagem é tributária de um sistema que se adapta às condições sociais e culturais dos estudantes e das comunidades, procurando reforçá-las. Pauta-se, assim, pela liberdade, autonomia, autoaprendizagem, reciprocidade e convivialidade.

Os estudantes possuem autonomia para eleger os seus próprios programas de estudo, conteúdo e metodologias, conforme as suas experiências e interesses. Assim, ao invés de aprenderem de professores dentro de salas de aula, os estudantes são colocados em contato direto com advogados, parteiras, geógrafos, agricultores, etc., ou com estudantes mais experientes, de modo que possam aprender com eles, por meio da ação-reflexão.

Tenta-se, assim, abolir a figura de autoridade do professor, em prol de sujeitos que guiam e aconselham rumo a um caminho de aprender a aprender. Outrossim, não existem currículos pré-definidos para os cursos. Os estudantes podem chegar a qualquer momento do ano e o sistema se adapta às suas necessidades (de tempo, de escolaridade e de competências)

Tais cursos — agricultura familiar, metalomecânica, carpintaria, costura, sapataria, computação, desenho técnico, música, etc. — são voltados para implementação em comunidades indígenas ou bairros urbanos marginalizados e, conforme termo alcunhado na Unitierra, devem ser precedidos de uma “investigação comunitária”, na qual, as comunidades expõem as suas necessidades e é realizada a socialização de alternativas e inovações que contribuam para melhorar as condições de vida dos envolvidos.

Ao lado dos cursos, existem os seminários, conferências, foros e reuniões de todo o tipo. São os momentos em que a Unitierra se torna um espaço aberto para a troca de ideias e experiências, e incentiva a participação ativa dos estudantes na construção de conhecimento, promovendo a colaboração com organizações, intelectuais e movimentos sociais oriundos de todo o mundo.

Pessoas, das mais diversas procedências, costumam participar desses encontros, ao lado da comunidade, tomando parte nos debates e nas deliberações que estejam na pauta do dia. Seminários (chamados “*Conversatorios*”) conhecidos como “*Otros Horizontes Políticos*” ou o projeto “*Crianza Mutua*”, criado com o teórico colombiano Arturo Escobar, são exemplos conhecidos dessas ações.

A Unitierra transforma as afirmações dogmáticas da universidade hegemônica em perguntas sobre o conhecimento. O que é necessário, possível e como se deve conhecer se tornam questões essenciais no quefazer da Unitierra, às quais são respondidas no desenrolar de sua práxis, inspirados no lema zapatista do “caminhar perguntando” (BASCHET, 2021).

Esta expressão, tradutora de uma disposição ético-existencial, nos remete a uma espécie de “improviso”, a uma desvinculação da rigidez de modelos prévios e conteúdos pré-estabelecidos e estanques próprios de nossas instituições de educação ocidentalizadas, o que, longe de desaguar em um ceticismo ou niilismo radical, abre caminhos rumo à experimentação dentro de um arco de possibilidades que a realidade gera.

Neste ponto, pensamos, o olhar zapatista em torno de seus projetos de resistência está em diálogo com a noção decolonial de resistir e re-existir, não pautadas em um padrão ou projeto universal, mas justamente na pluralidade de histórias locais com potenciais de irromper novas perspectivas de educação e exigir uma imaginação, política, ética e epistêmica, constante.

Acaba, assim, se tornando uma prática comunitária que mobiliza a aprendizagem e a busca do conhecimento como formação para um outro mundo, conforme outro mote zapatista, — “um mundo em que caibam outros mundos” —, na qual o indivíduo é tensionado constantemente pela sua pertença a comunidades (de humanos e não humanos), com todas as implicações que decorrem desse pertencimento.

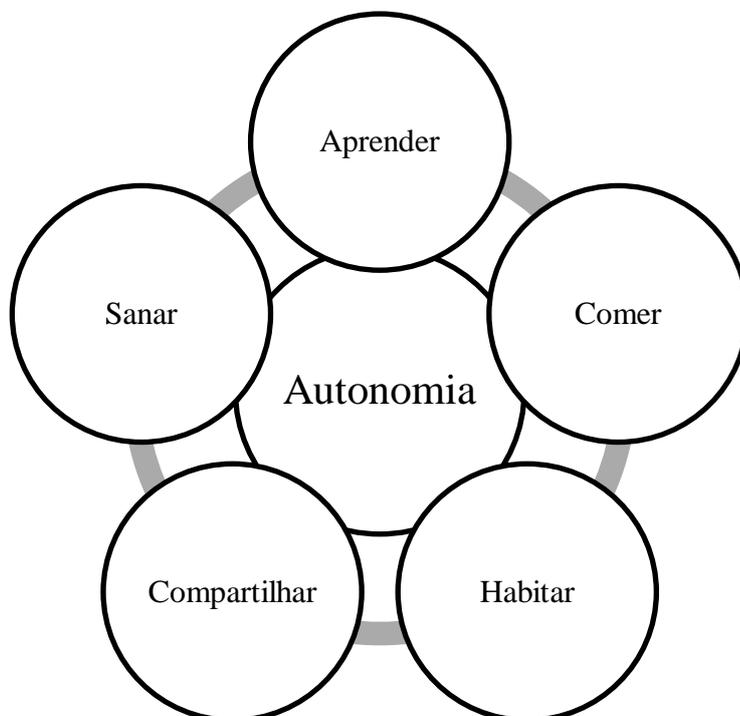
Por isso, consideramos que as universidades marcadas pelas epistemes indígenas marcam uma fratura epistêmica espaço-temporal dentro da trilha supostamente “linear” de desenvolvimento da história das universidades escolásticas medievais, kantianas-humboldtianas, napoleônicas e neoliberais da Europa Ocidental (GROSFOGUEL, HERNÁNDEZ, VELÁSQUEZ, 2016).

Não obstante essa abertura às dinâmicas da realidade⁹⁸, a Unitierra caminha em torno de alguns eixos norteadores (em forma de verbos) que servem de percurso formativo, conforme esquema abaixo. Tais eixos são interdependentes e concentram as atividades da comunidade em torno de um objetivo principal: formar para a(s) autonomia(s) dos sujeitos e da comunidade

Falar com verbos, segundo a Unitierra (2022), “permite-nos recuperar a capacidade de ação em vez de esperar passivamente pelas promessas (substantivos) de agentes externos como o Estado ou as corporações”, conforme “Figura 2” abaixo.

Figura 2 — Verbos para construir a Autonomia

⁹⁸ O que já estimulou a crítica de certos setores da esquerda, que acusam o zapatismo de um “espontaneísmo” pós-moderno (SOARES, 2012).



Fonte: Autoria própria.

Para Unitierra, “Aprender” é um processo comunitário, construído em rede de aprendizagens diversas, da qual a instituição torna-se articuladora⁹⁹. Neste sentido, o “Aprender” pode se dar em diversos contextos e de diversas formas, sendo necessário liberar-se das injunções próprias do espaço escolar/universitário Moderno-Colonial.

Para “Aprender”, faz-se necessário desaprender o aprendido (WALSH, 2017) e se voltar a perguntas radicais: o que é necessário saber? Como posso aprender? Como esse aprendizado pode ajudar a minha comunidade? Com essas questões, tencionam e confrontam a perspectiva neoliberal de educação.

Dizer que o aprendizado é comunitário e contextual é adotar como premissa que todo “Aprender” se dá pelo compartilhamento da palavra (pelo diálogo) e pela celebração do encontro. Para este fim, Unitierra organiza “*Conversatorios*” de acordo com as necessidades locais, regionais e planetárias que emergem das conversações, dentre os quais destacam-se: “*Caminos de la Autonomía Bajo la Tormenta*”; “Repensar la Pandemia” e “*Otros Horizontes Politicos*”, que se tornaram, também, livros coletivos.

É por isso que o “Aprender” perpassa, necessariamente, por tecer comunidades, pela ideia de que as comunidades, em suas caminhadas diárias, reivindicuem a(s) possibilidade(s) de trabalhar em seus próprios termos, com seus sistemas, tempos, sob suas lógicas. Não se aprende a viver em comunidade se não se parte de dentro de seus territórios, junto com eles, a partir deles.

⁹⁹ Entre tais redes de cooperação, destacamos a *Red de Aprendizajes Alternativos de Oaxaca*, a *Red de Universidades Alternativas (Ecoversidades)* e a *Red de Educaciones Alternativas (REEVO)*.

“Aprender” coletivamente não implica em unidade ou unificação dos modos de fazer, mas em seu oposto. Para que o coletivo exista, a complementaridade, a pluralidade e a singularidade dos modos de fazer e conhecer devem vir à tona. Por isso, Unitierra se apega a um princípio norteador: o “aprender fazendo” (UNITIERRA, 2021).

Para isto, o “Aprender” se desdobra em aprender com alguém que sabe, valorizando a tradição e a experiência dos sujeitos; aprender por meio da convivialidade; aprender para a comunidade e de acordo com o “novo” que irrompe das novas necessidades colocadas pela realidade.

O “Comer” está vinculado à relação com a terra, a “Mãe Terra” que nutre os seus filhos. Diz respeito à resistência a uma indústria alimentícia excludente, permissiva com a fome, com a devastação da biodiversidade, com a desnutrição e a enfermidade. A luta gira em torno, portanto, da soberania alimentar das comunidades por meio da valorização de saberes agrícolas ancestrais em contraposição à guerra contra a subsistência promovida pelo capitalismo.

Entre os projetos característicos do “Comer”, Unitierra promove oficinas de horta orgânica, iniciativas como “*Sin Maíz No Hay País*”, “*Espacio Estatal del Maíz*” e o “*Proyecto Milpa*”.

O milho (*maíz*) foi fundamental para o desenvolvimento das civilizações mesoamericanas. Mesmo com a colonização espanhola, comunidades indígenas e campesinas tiveram que reconstruir os seus sistemas agrícolas, adaptando novas plantas, produtos e técnicas, mas sempre mantendo o milho como elemento central de reprodução material e simbólica da comunidade.

A *milpa* — um sistema com setenta séculos de história — associa a semeadura do milho com outros cultivos e animais silvestres. Defender esse processo é, para a comunidade zapatista, defender a soberania e a segurança alimentar e a propriedade comunitária/social da terra ante a especulação e concentração fundiária, a monocultura e os assassinatos de campesinos que lutam pela terra (WALLENIUS; CONCHEIRO BÓRQUEZ, 2016).

Desta maneira, o milho tornou-se sinônimo de uma luta histórica pela terra e de um modo de organização da vida que vai de encontro à racionalidade neoliberal. Unitierra, recorrentemente, debate os conflitos e tensionamentos entre comunidade e Estado que surgem a partir dos conflitos agrários. Essas duas formas de lidar com a alimentação e o “Comer” expressam a relevância das contradições ontológicas, éticas, políticas e epistemológicas em jogo, conforma figura a seguir.

Figura 3 — Compilatórios dedicados ao *maíz*

Fonte: <https://issuu.com/unitierraoux>

O “Habitar” como eixo pedagógico vai além do aspecto físico do espaço em que se habita. Enquanto no sistema capitalista, os territórios são explorados, são objetos do extrativismo violento, onde as casas e propriedades tornam-se bens especulativos, em Unitierra (S/D) o “habitar passa por entender que somos um com o ecossistema, que nosso espaço não é mercadoria e que é necessário defender o nosso território”.

O que faz o “Habitar”, assim, é a relação comunitária com o espaço.

Quando o sistema nos impõe uma forma de viver que não é a nossa, também podemos perder muito de quem somos. Porque nós somos como povos, como indígenas, somos porque habitamos, somos porque fazemos as coisas que fazemos há muitos anos na resistência, somos porque falamos a nossa língua e, desde aí, é, também, a arte de habitar. Quando o sistema quer impor algo, corremos o risco de perder o que somos, e se perdemos nossa casa, perdemos esta forma de pedir licença e de agradecer, também perdemos o que somos (UNITIERRA, 2021).

No “Habitar” a terra há uma estética pedagógica, uma arquitetura coletiva — as casas maias, por exemplo, não são casas individuais —, uma arte de resistência, na qual o humano compreende que o território é composto de múltiplos atores (incluindo os não humanos) que tecem relações em comum. O “Habitar”, assim, está ligado à água, à terra, aos bichos, em uma perspectiva oposta do “habitar” Moderno-Colonial, regido pela dinâmica do domínio e do antropocentrismo.

Quanto ao “Compartilhar”, tem-se pelo menos duas acepções: a preconização de uma “economia do compartilhar” (a vida, a terra e seus frutos) em oposição a uma “economia do

consumo”, na qual a noção de abundância substitua o discurso da escassez e a concentração de renda e capital; e como compartilhamento de afetividade, de conhecimentos, ideias e práticas com os outros, enquanto ato político, dialógico, propiciando espaços de encontro, de conceitos, e perspectivas, o que se aproxima dá própria noção de epistemologia fronteiriça.

Segundo Unitierra, o “Compartilhar” existe não para a promoção de si, mas para a comoção do Outro, em seu sentido etimológico mesmo de “mover-se com o outro”, como em uma dança (UNITIERRA, 2021). Com isso, o “Compartilhar” torna-se um contágio mútuo entre sujeitos, a tessitura de uma rede em prol da consecução de objetivos comuns.

Por fim, temos o verbo “Sanar” como representativo da luta pela saúde da comunidade *oaxaqueña*, da crítica comunitária à mercantilização do direito à saúde, à medicalização da vida como um dispositivo de poder. Buscam, assim, uma saúde mais autônoma, elaborada comunitariamente, valorizando os conhecimentos e técnicas curativas ancestrais.

A pedagogia que emerge do “Sanar” tensiona a alimentação e o território, aqui incluindo-se o uso de agrotóxicos, de contaminantes, a monocultura, bem como a fragmentação disciplinar das ciências da saúde, que fragmentam o corpo humano em especialidades, bem como cindem a relação entre indivíduo e comunidade.

Tais verbos, como dito, são os eixos atuantes para a formação preconizada por Unitierra, voltada para a construção das “autonomias”. “Autonomia é a palavra com a qual as e os zapatistas sintetizam sua experiência e designam o que estão construindo nos territórios rebeldes” (BASCHET, 2021 p. 77).

Ressaltamos, porém, que na perspectiva zapatista¹⁰⁰, não há uma oposição entre “indivíduo” e “sociedade”. Unitierra (2021, p. 41) rejeita a construção de uma “Autonomia” unívoca, autárquica, isto é, fundada no indivíduo moderno, racional, de matiz Iluminista, que nos remete à construção kantiana do conceito (KANT, 1993).

Para Esteva (2002), qualquer proposta de autonomia tem que ser realizada apesar do Estado, isto é, deve ser construída “de baixo para cima”, seguindo a lógica comunitária das relações de poder.

A proposta autonômica dos povos índios busca recuperar faculdades e competências que lhes foi arrebatada pelo Estado, mas quer, sobretudo, que disponham livremente de seus próprios espaços políticos e jurisdicionais, para praticar neles seu modo de vida e de governo. Esta aspiração só pode materializar-se em um longo processo de reconstrução social e política desde a base; não demanda agora uma decisão legal ou

¹⁰⁰ Gonçalves (2008) demonstra como a ideia de autonomia está em disputa mesmo entre os movimentos indígenas mexicanos, inclusive entre a comunidade zapatista. Nesse contexto de impasses políticos, legais e conceituais, afastando qualquer pretensão romantizada de um movimento harmônico e monolítico, o EZLN constrói, entre avanços e retrocessos, os seus projetos de autonomia através dos Caracóis e das Juntas de Bom Governo.

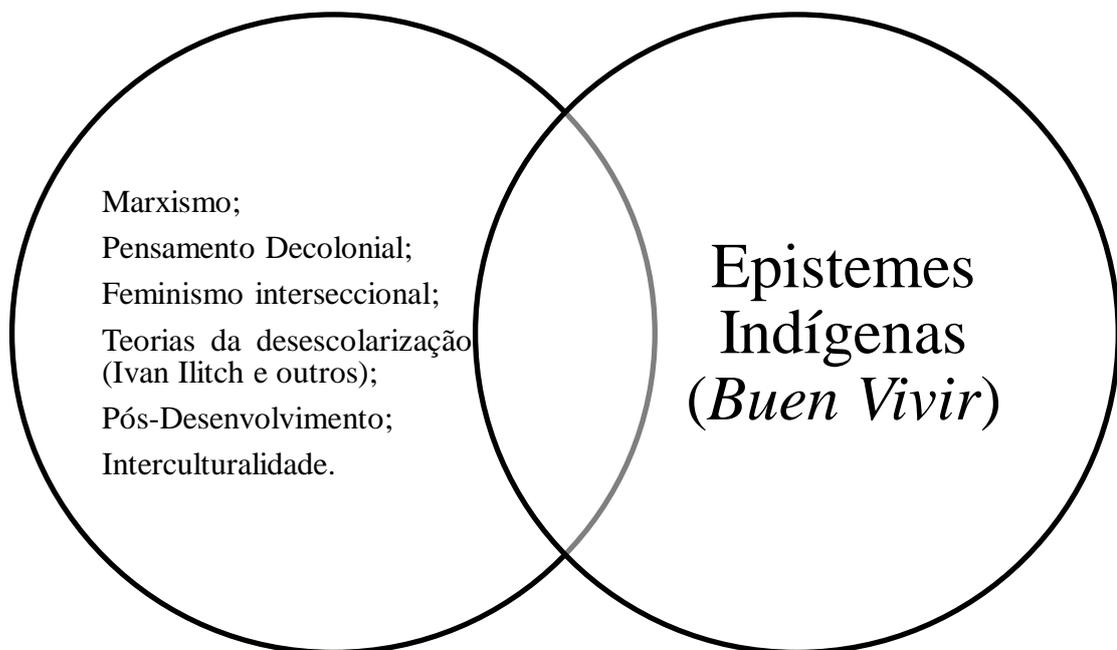
institucional que estabeleça de um só golpe esse regime, o que seria impossível, e sim exige exercer livremente a autonomia em um contexto menos rígido e hostil, para construir assim, com outros mexicanos não índios, uma nova sociedade (ESTEVA, 2002: 379-380).

Nesse sentido, para o fundador de Unitierra, Oaxaca, a mera descentralização política do Estado mexicano seria uma pseudo-autonomia, uma “vitória de Pirro” que privilegiaria o formalismo da democracia liberal em detrimento do reconhecimento das dinâmicas internas dos povos indígenas, isto é, da legitimidade de seus regimes de governo, práticas de justiça, suas relações com a terra, suas pedagogias, formas de transmitir o conhecimento e suas capacidades de autodefesa, etc.

Além do Estado, os zapatistas também se opõem à heteronomia do sistema capitalista. Por isso, seus projetos de autonomia visam fortalecer a autodeterminação de suas formas de vida, sua organização comunitária (em assembleias) enquanto lugar da palavra e das tomadas de decisão, da ajuda mútua, da solidariedade e da gestão dos bens comuns.

Nesse processo de busca por autonomia, reiteramos, a educação enquanto mobilização coletiva, exerce um papel fundamental. Unitierra é uma expressão disso: coloca-se na ferida colonial, na fronteira epistemológica, a fim de dedicar-se a este projeto. Por isso, faz o diálogo constante entre teorias “acadêmicas”, oriundas do pensamento Ocidental, com as epistemes indígenas, de maneira enriquecer a sua resistência, conforme figura a seguir.

Figura 4 — Epistemologias de Fronteira em Unitierra



Fonte: Autoria própria

Identificamos estas referências teóricas, consultando os artigos publicados nos *Compilatorios*, bem como nas obras publicadas por Unitierra, o que não exclui outros referenciais com maior ou menor presença.

Em um potente exercício epistemológico de fronteira, Unitierra cria intersecções entre estes referenciais com uma cosmovisão espalhada em várias comunidades indígenas latino-americanas, cuja denominação mais popular, em espanhol, é a de *Buen Vivir* (Bem Viver)¹⁰¹.

O “Bem Viver” representa uma outra concepção filosófica de tempo e espaço, bem como um entendimento diverso da tradição epistemológica ocidental sobre a relação entre “humano” e “natureza”, um conceito em disputa desde o início do século XXI, principalmente por Estados que passaram se denominar como plurinacionais (BRUCE, 2019).

O “Bem Viver” é considerado uma alternativa civilizacional ao capitalismo destrutivo, forjado nas experiências indígenas, comunitárias, distante das perspectivas eurocêntricas. É um paradigma anti-antrópocêntrico, que considera o que o Ocidente denomina de “natureza” como um ente ativo, sujeito de direito e de reconhecimento na mesma medida do “humano”, ou seja, considera que tudo é vida, pois tudo está em “relação” e, nesta medida, tudo precisa ser respeitado.

Na Modernidade-Colonialidade, o “homem” (europeu, inserido no sistema capitalista) atribui-se um posto de superioridade e domínio sobre a “natureza” (considerada recurso, mercadoria). Já o “Bem Viver” traz consigo a ideia de “plenitude”, a qual só existe caso haja o equilíbrio e harmonia entre todas as formas de existência. Desta forma, preconiza a existência de um “pluriverso”, a convivência de múltiplas verdades, perspectivas e sujeitos; um todo conectado, interrelacionado na trama da vida.

Para Quijano (2014a, p. 847), “Bem Viver é, provavelmente, a formulação mais antiga na resistência indígena contra a Colonialidade do Poder”. De fato, conforme Baschet (2016), há uma tensão e uma contradição entre duas lógicas que se opõem: a esfera do valor e da exploração capitalista e as formas de vida não capturadas pelo fetichismo da mercadoria e pela lógica acumulativa.

O “Bem Viver” também se encontra entre os povos maias (*lekil kuxlejal* em *tseltal*) que compõem a resistência zapatista.

Finalmente, dois princípios estão no cerne do Viver Bem: por um lado, uma ética do coletivo, que faz prevalecer a solidariedade, a ajuda ao próximo e o convívio, em detrimento das relações competitivas e domínio; de outro, um princípio de equilíbrio

¹⁰¹ Há uma multiplicidade de línguas indígenas que parecem denominar a mesma “filosofia”, “cosmovisão” ou “paradigma” (*Allin Kghaway*, *Sumak Kawsay*, *Suma Qamaña* etc.), e que também são traduzidas como “Vida Plena”, “Viver em Plenitude” ou “Viver Bonito.

geral (às vezes chamado de harmonia), que deve prevalecer nas relações entre os seres humanos e especialmente entre os humanos e a Mãe-Terra (BASCHET, 2016, p. 44).

Por isso, Unitierra consegue transitar na fronteira epistemológica em que se encontram os conhecimentos indígenas junto à releitura de um marxismo latino-americano que dialoga com as lutas seculares dos povos colonizados. Outrossim, fica mais claro visualizar a articulação com a crítica pós-desenvolvimentista, por sua natureza, focada no modelo homogeneizante de desenvolvimento ocidental e no estabelecimento de outros critérios e perspectivas em torno do próprio conceito de desenvolvimento.

O “Bem Viver” evoca, também, as análises propugnadas pelo pensamento decolonial, pela interculturalidade (desde o pensamento de Raimon Panikkar) e pela crítica feminista interseccional, principalmente, das mulheres racializadas, indígenas e *chicanas*.

Ressaltamos que as mulheres zapatistas têm um longo histórico de lutas, isto é, não aprenderam as suas práticas de resistência com os movimentos feministas urbanos, europeus, ainda ancorados às promessas da Modernidade. Por isso, as suas pautas transcendem os direitos individuais propugnados por certo feminismo liberal e alcançam uma perspectiva comunitária e interseccional (BASCHET, 2021).

Por fim, a Unitierra também, como vimos, toma como referência o pensamento do filósofo austríaco Ivan Illich. Os povos indígenas desconhecem a noção eurocêntrica de “escola”, “universidade” ou mesmo de “educação”. Para eles, a “educação” é inerente à dinâmica de sua vida social, isto é, ao próprio “viver”, ao encontro intergeracional, às exigências de cada época, e proporciona conhecimentos por meio dos exemplos, dos ritos, das histórias, enfim, das práticas sociais (CARRANZA, 2015).

Tal perspectiva dialogou, desde o início, com as ideias de Illich (1985), que encarnou uma crítica frontal à escola moderna, por considera-la um sistema que não formava indivíduos livres e críticos, mas cidadãos passivos à serviço do Estado e do mercado.

Aliás, Esteva (2014), que foi amigo e colaborador de Ivan Illich¹⁰², diz que boa parte dos que fundaram Unitierra compartilhavam a sua crítica radical ao sistema escolar, bem como a sua concepção antropológica. Por isso, Unitierra representa um esforço em não sucumbir à lógica da instrução, a qual confunde ensinamento com saber, promoção com educação e diploma com competência.

¹⁰² Illich viveu por muitos anos no México, onde fundou o Centro de Documentação Intercultural e dialogou com inúmeros intelectuais latino-americanos, incluindo os fundadores de Unitierra. Gustavo Esteva, aliás, co-escreveu uma obra (PRAKASH; ESTEVA, 2008) inspirado no pensamento do austríaco

Como já alinhavado acima, Unitierra focaliza menos os processos de instrução, e mais os processos horizontalizados de aprendizagem (BELTRÁN ARRUTI, 2012). De certa maneira, esta perspectiva foi ao encontro das necessidades da comunidade indígena e não indígena mais empobrecida. Jovens sem certificação ou currículo formal, puderam continuar suas aprendizagens em campos de suas escolhas, obtendo dignidade e ingresso ao praticar o que aprenderam.

Segundo Esteva (2014, p. 41) muitos outros marcos teóricos inspiraram e tem inspirado Unitierra: “Bonfil, Deleuze, Gorz, Foucault, Illich, Marcos, Marx, Panikkar, Shanin, Scott, Villoro, von Werlhof”. Aqui importa menos esgotá-los, e mais deixar claro como uma universidade fronteira apresenta essa potência decolonial de ressignificar referenciais teóricos — inclusive eurocêntricos — a partir de suas próprias dinâmicas e projetos locais, criando novos conhecimentos.

Unitierra segue, criando fendas no muro.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começamos esta tese com uma história hassídica sobre a “Casa de Estudos”, cheia de palavras de parede a parede e do solo ao teto. A terminaremos com uma história zapatista contada pelo *Gato-Perro*, personagem criado pelo Subcomandante Galeano (2021).

Uma menina e o *Gato-Perro* estavam sentados diante de um muro, conversando. Alguém pergunta o porquê de estarem tão sérios e a menina responde:

Estamos esperando o espelho. É que às vezes o muro vira um espelho, mas é mentira, ele faz isso pra gente pensar que do outro lado é igual a aqui. Então o Gato-Perro fala que quando o muro vira espelho, rapidinho fica aguado, que nem sopa de abóbora. Eca, você gosta de sopa? Eu não gosto não, como é que eu ia gostar? Se fosse um feijãozinho, uma carne, um frango... (GALEANO, 2021, p. 183).

Esta tese foi realizada sob a vontade de anunciar esta mentira: o outro lado do muro não é igual aqui, nem tem porque o ser. A Modernidade-Colonialidade quer nos impor uma imagem inexorável de mundo, um reflexo pela qual julgamos tudo à imagem e semelhança do Ocidente e o que não se adequar a ser uma mera réplica deste padrão imagético — econômico, ético, político, epistemológico, pedagógico etc. —, está fadado ao desaparecimento.

A universidade não precisa ser a mesma em todo lugar. Não precisa ser a “Casa de Estudos” cheia de palavras de parede a parede e do solo ao teto. Não importa o quanto o modelo atual de universidade neoliberal, corporativa, seja instaurado enquanto espelho universal para todas as universidades do mundo, sempre restará uma fenda, uma fissura, uma rachadura neste muro-espelho para que possa germinar a semente do distinto, da diversidade e da resistência.

Ao analisarmos e compreendermos as contradições e tensões que emergem das diferentes compreensões e projetos de universidade, a partir dos movimentos de decolonização desta instituição, das práxis de sujeitos, movimentos sociais e grupos étnicos/territoriais, tivemos contato com uma ampla rede de resistências e decolonialidades em torno desta instituição, considerada tão conservadora em seus fundamentos (RÜEGG, 2003).

De fato, algo está acontecendo com essa “Casa de Estudos”, os modelos eurocêntricos de universidade que abordamos estão sob análise e julgamento em escala planetária. Tais modelos já não dão conta das reivindicações de sujeitos, movimentos sociais, coletivos que sempre estiverem fora dos muros universitários ou, quando estiveram dentro, foram encarados como meros objetos de estudo e de intervenção.

Reivindicações sobre as suas agências e participações enquanto produtores de conhecimento se fazem ouvir em todos os lugares. Uma movimentação sísmica difícil de ignorar.

Para isso, esses grupos sociais ousaram e ousam transformar a colonialidade que atravessa a universidade e suas próprias formações. A abordagem decolonial nos proporcionou o acesso a esses múltiplos projetos de resistência, por ser um referencial teórico ético e politicamente comprometido com os invisibilizados da colonialidade, isto é, com aqueles que ainda vivenciam as marcas da hierarquização de corpos, epistemologias e formas de existências desde o lugar em que habitam.

Neste caminhar, chegamos a um subcampo de conhecimento que denominamos de “práxis decolonial da universidade”, que envolve essa ampla tessitura de ações voltadas para questionar os fundamentos eurocentrados da academia.

Por meio da articulação da noção de “Epistemologia de Fronteira” de Mignolo (2003, 2015b), compreendemos a importância da imagem fronteira para abordar a crítica decolonial da universidade.

A fronteira, segundo o pensamento decolonial, como visto, é o *locus* de confronto da colonialidade, onde se forjam os conhecimentos de resistência oriundos de subjetividades fraturadas pela ferida colonial. Tais conhecimentos são múltiplos, contextuais e relacionais.

Na mesma medida, as “universidades fronteiriças” são múltiplas e dinâmicas, constituindo espaços éticos, epistêmicos, políticos e educacionais afinados com suas realidades e enfrentamentos. Elas mostram a necessidade de subversão de nossas próprias práticas formativas, colocando em tensão nossos quefazeres universitários.

As universidades fronteiriças, assim, assumem um projeto pluriverso de abertura e recepção ao Outro, desde uma alteridade radical, com propostas formativas de resistência à

colonialidade. Desenvolvem “educações” que são radicalmente distintas daquelas que a maioria de nós conhece, estuda ou ensina, confrontando o cânone cada vez mais o corporativo e eurocêntrico da universidade.

Se nas universidades Modernas, em seus múltiplos modelos e perspectivas universalistas (proselitismo, cientificismo, estatismo, elitismo, corporativismo), ainda temos uma obsessão pela *ratio* da Modernidade, suas estruturas hierárquicas, disciplinares, sua forma de conceber o conhecimento, de olhar e abordar o mundo da vida, a “natureza”, sob bases ético-políticas, epistemológicas, ontológicas, antropológicas que já conhecemos; as universidades fronteiriças podem nos ajudar a fomentar a imaginação (política, pedagógica, ética etc.), evocando novas maneiras de habitar o mundo, encarnadas nas práxis de grupos sociais invisibilizados na Modernidade.

Tais contrapontos, podem ser identificados entre o que consideramos marcadores das universidades fronteiriças, entre os quais destacamos: o compromisso em decolonizar as suas estruturas institucionais, encerrando um caráter anti-universalista e dinâmico em suas propostas, conforme as necessidades histórico-sociais de cada sujeito e/comunidade postas em jogo, enquanto a Universidade Moderna tem por substrato sempre um universalismo embutido.

Tais tensionamentos (fissuras e rachaduras nos muros de fronteira) são parte de nossa localização e lugar, pois são encarnadas e geo-corpo-politicamente situadas, isto é, são componentes de onde nos posicionamos, concebemos e construímos as nossas práxis.

Por isso, a decolonialidade universitária não pode ser individualizada, mas deve ser analisada enquanto projeto coletivo, constituído em redes de resistência e re-existências.

Identificamos, ademais, nas universidades fronteiriças essa fluidez pedagógica e epistemológica entre o espaço acadêmico e outros espaços sociais (o quilombo, a aldeia, a comunidade campesina etc.), considerando os coletivos, movimentos sociais e subjetividades de fronteira como agentes pedagógicos ativos na decolonização da universidade, produtores de teorias, metodologias e intervenção transformadora.

Essa fluidez perpassa não somente pela crítica da disciplinarização curricular, como por um maior investimento em conhecimentos localizados, subalternizados, ancorados em necessidades sociais particulares e pela articulação entre múltiplos saberes, conforme as necessidades dos sujeitos, o que vai de encontro ao isolamento da sociedade de que, não poucas vezes, padece as universidades tidas por “tradicionais”.

Nesse sentido, mesmo no seio das universidades tidas por tradicionais, “oficiais”, juridicamente reconhecidas pelo Estado como tais, constatamos o germinar da atitude decolonial. Por dentro de suas estruturas rígidas, já podemos ver as fendas criadas por grupos

sociais que buscam transformar as suas instituições, seja nos âmbitos curriculares, metodológicos, de ensino, quanto nos de gestão, pesquisa e extensão.

Uma universidade fronteiriça, portanto, nunca está acabada, mas sempre está em devir, em um processo relacional constante. Exemplo disso encontramos em uma questão que remonta às origens da universidade na Europa e que atravessa a sua história institucional: a busca de sua autonomia diante dos poderes constituídos, principalmente do Estado.

Se no interior das universidades reconhecidas pelo Estado, o enfrentamento da colonialidade se dá, tanto quanto possível, forçando os limites das leis, dos regulamentos, dos currículos, das injunções estatais como um todo, no afã de estabelecer ligações interepistêmicas na concretização de uma autonomia relativa; nas universidades propriamente forjadas nos movimentos de decolonialidade, muitas das quais sem a chancela estatal, essa busca por autonomia se acentua, chegando, em algumas realidades, a se tornar um projeto anti-Estado.

Assim foi com Unitierra. Vimos como essa instituição/comunidade, inspirada na práxis do movimento zapatista, na episteme dos povos indígenas em encontro com teorias ocidentais críticas, tem construído um projeto fronteiriço de conhecimentos e resistência ao padrão de poder da Modernidade/Colonialidade que gira em torno da luta pela autonomia dos sujeitos e das comunidades.

Torna-se assim, um exemplo icônico do que aqui compreendemos como universidade fronteiriça.

Constatamos, ainda, como a decolonização da universidade, não obstante seja avessa a qualquer tipo universalismo, tem se tornado um projeto pluriverso, com ressonância em escala planetária. Isso pode ser visto no estabelecimento de alianças, na constituição de redes, no compartilhamento de práticas, ideias e teorias por parte de diferentes iniciativas decoloniais ao redor do mundo.

Esta tese, longe de intentar esgotar a multiplicidade de análises engendrada nesta pluriversidade, objetivou ser mais uma contribuição, uma fenda no muro, ética e politicamente comprometida com a decolonização da universidade.

Para projetar novas utopias e estimular a imaginação política e pedagógica, faz-se necessário olhar para o lado obscurecido da fronteira. Lá, onde o Ocidente vê barbárie, atraso e incivilidade, nós vemos esperança.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AHMED, A. K. **The rise of fallism: #RhodesMustFall and the Movement to Decolonize the University**. 2019. 238 f. Thesis (Doctorate in Philosophy). Graduate School of Arts and Science, Columbia University, Nova York, 2019.

ALATAS, S. F. From Jāmi'ah to university. **Current Sociology**, v. 54, n. 1, p. 112-32, 2006.

ALEXANDRE, S. P. **A inclusão da diversidade no ensino superior: um estudo da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) na perspectiva das epistemologias contra-hegemônicas**. 2015. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2015.

ALVES, A. A tradição alemã do cultivo de si (*Bildung*) e sua significação história. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019.

ALZANDRE, J. C P; BENITEZ, S. G. V. **Una mirada crítica a la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el Programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba**. 2019. 210 f. Tesis (Licenciatura em Ciências Sociais). Facultad de Educación y Ciencias Humanas, Universidad de Córdoba, Córdoba, 2019.

AMIN, Samir. **El eurocentrismo**. Cidade do México: Siglo XXI, 1989.

AMSELLE, J. **L'Occident décroché: enquête sur les postcolonialismes**. Paris: Stock, 2008.

ANZALDÚA, G. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos Feministas**. Florianópolis: UFSC, p. 229-235, 2000.

ARAÚJO, O. B. O. **Práxis decoloniais na universidade: a experiência do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais da Universidade de Brasília**. 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania), Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania. Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2017.

ASHWORTH JR., W. B. Il cattolicesimo e le origine della scienza moderna. In: LINDBERG, D. C; NUMBERS, R. L. **Dio e natura: saggi storici sul rapporto tra cristianesimo e scienza**. Firenze: La Nuova Italia, 1994, p. 153-193.

ASSIE-LUMUMBA, N'Dri T. **Higher Education in Africa: Crises, Reforms and Transformation**. Working Papers Series. Dakar: CODESRIA, 2006.

AVILA, D. J. S. **La opción epistemológica de la pluriversidad Amawtay Wasi en el marco de la política de la educación superior del Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017**. 2019. 99 f. Dissertación (Maestría en Estudios de la Cultura). Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, 2019.

BALLESTRINI, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 1, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Acesso em 21 jul. 2022.

BARROS, J. D. **A Fonte Histórica e seu lugar de produção**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BARROS, E. F et al. La Juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica. Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba. In: TATIÁN, D. **Córdoba, 1918: la invención y la herencia**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC-CONADU. 2017 [1918], p. 27-31

BARROW, C. W. **Universities and the capitalist State: Corporate Liberalism and the Reconstruction of American Higher Education, 1894-1928**. Madison: University of Wisconsin Press. 1990.

BASCHET, J. **Adieux au capitalisme: Autonomie, société du bien vivre et multiplicité des mondes**. Paris: La Découverte, 2016.

_____. **A experiência zapatista: rebeldia, resistência e autonomia**. São Paulo: N-1 Edições, 2021

BAUTISTA S., R. **Hacia una fundamentación del pensamiento crítico**. Un diálogo con Zemelman, Dussel y Hinkelammert. La Paz: Rincón Ediciones, 2011.

BAYÓN, E. M. **Horizontes para la reformulación de la cooperación universitaria al desarrollo desde una perspectiva de género entre España y América Latina**. 2018. 655 f. Tesis (Doctorado en Antropología Social y Pensamiento Filosófico Español). Departamento de Antropología Social y Pensamiento Filosófico Español. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2018.

BEDMAR, V. L. O Islã e o sistema escolar no Marrocos pré-colonial. **Afro-Ásia**, n. 45, p.123-141, 2012.

BELL, D. **The coming of post-industrial society: a venture in social forecasting**. New York: Basic Books, 1973.

BELLOT, J. B. **¿Qué fue la Reforma Universitaria?**. Buenos Aires: Ediciones RyR, Colección Biblioteca de la UNI, 2018.

BELTRÁN ARRUTI, S. Universidad de la Tierra en Oaxaca, A. C.: aprender sin escuela. **Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia**, [S. l.], v. 4, n. 7, 2012. Disponível em: <https://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/45247>. Acesso em 21 fev. 2023.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito da história. In: _____. **Obras Escolhidas**, v. 1. São Paulo, Brasiliense, 1987. p. 222-232.

BENTIVOGLIO, J.; LOPES, M. A. (orgs.). **A constituição da História como ciência: de Ranke a Braudel**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BENZAQUEN, J. F. **Universidade dos Movimentos Sociais: apostas em saberes, práticas e sujeitos descoloniais**. 2012. 330 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Programa de Doutorado em Pós-colonialismo e Cidadania Global. Universidade de Coimbra, Coimbra, 2012.

- BERGEL, M. *Latinoamérica desde abajo. Las redes transnacionales de la Reforma Universitaria (1918-1930)*. In: SADER, E; GENTILI, P; ABOITES, H. **La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después**. Buenos Aires: CLACSO, 2008, p. 146-184
- BERMAN, H. **Droit et revolution**. Aix-En-Provence: Librairie de l'Université d Aix-en-Provence, 2002.
- BERNAL, M. **Atenea negra: las raíces afroasiáticas de la civilización clásica: la invención de la antigua Grecia, 1785-1985**, v. 1. Barcelona: Crítica, 1993.
- BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**. v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>. Acesso em 03 ago. 2022.
- BERNHEIM, C. T. **Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2008.
- BIAGINI, H. E.; ROIG, A. A. (orgs). **América Latina hacia su segunda independencia: memoria y autoafirmación**. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2007.
- BOACIK, D. **Interculturalidade: experiências e desafios da/na universidade**. 2021. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional), Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2021.
- BOIDIN, C. Études décoloniales et postcoloniales dans les débats français. **Cahiers des Amériques latines**, n. 62, p. 129-140, 2009. Disponível em: <http://journals.openedition.org/cal/1620>. Acesso em 01 out. 2022.
- BOK, D. **Beyond the Ivory Tower: Social Responsibilities of the Modern University**. Cambridge: Harvard University Press, 1982.
- _____. **Universities in the Marketplace: the commercialization of Higher Education**. Princeton: Princeton University Press, 2003.
- BOLAÑOS, M. Q. **De la reflexión sobre el otro al diálogo y reflexión con el otro em espacios uni-versitarios. La experiencia de la Escuela de Educación y Cultura Andina, 1992-2005**. 83 f., 2015. Dissertación (Maestría em Estudios de la Cultura). Universidad Andina Simón Bolívar, Cuenca – Quito, 2015.
- BORRERO CABAL, A. **La Universidad: estúdios sobre sus orígenes, dinâmicas y tendências**. Historia universitaria: la universidad en Europa desde su origen a la Revolución Francesa (v. 1). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2008a.
- _____, A. **La Universidad: estúdios sobre sus orígenes, dinâmicas y tendências**. Historia universitaria: la universidad en Europa desde la Revolución Francesa hasta 1945 (v. 2). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2008b.
- _____, A. **The University as an institution today: topis for reflections**. Paris: UNESCO, 1993.

BORSANI, M. E. Epistemologías otras y hermenéuticas otras en el presente pos-occidental. In: DIAZ, M.; PESCADER, C. (org.). **Descolonizar el presente**: ensayos críticos desde el sur. Roca: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Comahue, 2012, p. 31-54.

_____. Reconstrucciones metodológicas y/o metodologías a posteriori. **Astrolabio Nueva Época**, n. 13, p. 146-168, dez., 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BREIN, J. **Autonomie, Konvivialität und Gemeinschaft**: UNITIERRA – ein Netzwerk für autonomes Lernen in Mexiko. 2011, 110 p. Tese (Doutorado em Estudos Históricos e Culturais), Faculdade de Estudos Históricos e Culturais. Universidade de Viena, Viena, Áustria, 2011.

BROWITT, J. La teoría decolonial: buscando la identidad en el mercado académico. **Cuadernos de literatura**, v. 18, n. 36, p. 25-46, 2014.

BROWN, E. **El pueblo sin atributos**: la secreta revolución del neoliberalismo. Madrid: Malpaso Ediciones, 2016.

_____. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politéia, 2019.

BRUCE, M. **O Estado Plurinacional e Comunitário na Bolívia**: O Bem Viver e as Lutas Populares a partir de El Alto. 2019. 223 f. Tese (Doutorado em História), Programa de Pós-Graduação em História Social. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

BUITRAGO, E. A. C. **Temáticas indígenas na Educação Física colombiana**: uma análise do discurso do programa de Licenciatura da Universidade Pedagógica Nacional. 2017. 286 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BURKE, P (org.). **A escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

_____. **A Revolução Francesa da historiografia**: a Escola dos *Annales* 1929-1989. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

_____. **The Polymath**: a cultural history from Leonardo da Vinci to Susan Sontag. Yale: Yale University Press, 2020.

BURMAN, A damnés realities and ontological disobedience. In: GROSFUGUEL, R; HERNÁNDEZ, R; VELÁSQUEZ, E. R (eds.). **Decolonizing the Westernized University**: interventions in Philosophy of Education from within and without. Lanham, Maryland: Lexington Books, 2016, p. 71-94.

BUSSI, L. Intorno alla storia delle Università medievali. **Diritto @ Storia**, n. 1, mag., p. 1-16, 2002.

BUTTERFIELD, H. **Los orígenes de la Ciencia Moderna**. Madrid: Taurus, 1982.

CALLAHAN, M. In defense of conviviality and the collective subject. **Polis**, n. 33, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/polis/8432>. Acesso em 26 ago. 2021.

CAMPOS, A. A formação das universidades de Paris e Bolonha: tensões políticas, sociais, lógicas e teológicas. **Revista Brasileira de História da Ciência**, v. 14, n. 1, jan./jun., p. 36-47, 2021.

CANFORA, L. **A biblioteca desaparecida: histórias da Biblioteca de Alexandria**. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

CAMUS, A. **O mito de Sísifo**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

CARLIN, M. Amputating the State: Autonomy and La Universidad de la Tierra. In: _____; WALLIN, J. **Deleuze and Guattari, Politics and Education: For a People Yet-To-Come**. New York and London: Bloomsbury. 2014, p. 163-180.

CARNOY, M. **Economía de la educación**. Barcelona: El Ciervo, 2006

CARRANZA, M. R. Descolonizando el saber: la experiencia de la Universidad de la Tierra en Oaxaca, México. **Jandiekua, Revista Mexicana de Educación Ambiental**. año 2, n. 4, abr., p. 13-19, 2015. Disponível em: <http://jandiekua.org.mx>. Acesso em 30 out. 2022.

CARROL, L. **Alice através do espelho**. São Paulo: Martin Claret, 2014.

CASTANHO, S. Da Universidade modelo aos modelos de universidade. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2002. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/1394>. Acesso em: 24 jan. 2022.

CASARA, R. **Contra a miséria neoliberal**. São Paulo: Autonomia Literária. 2021.

CASSIRER, E. **A filosofia do Iluminismo**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

CASTILLO, D G. H. Des-apreciaciones del método científico y la vacante em la metodología decolonial. **Hoja Filosófica**, v. 1, n. 43, p 5-19, 2017.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005a, p. 80-87. Disponível em: http://biblioteca_virtual.clacso.org.ar/libros/lander/pt/Lander.rtf. Acesso em: 29 jul. 2022.

_____. **La hybris del punto cero: ciencia, raza y ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)**. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005b.

_____; GROSFUGUEL, R. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (orgs.). **El giro decolonial:**

reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana – Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 09-22.

_____. **La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina**. Santafé de Bogotá: CEJA: Instituto Pensar, 2000.

_____; RIVERA, O.; BENAVIDES, C. **Pensar (en) los intersticios**: teoría y práctica de la crítica poscolonial. Santafé de Bogotá: CEJA: Instituto Pensar, 1999.

_____; MENDIETA, E. **Teorías sin disciplina**: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

CELLAR, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008, p. 295-316.

CHAMBERS, P. A. epistemología y política: una crítica de la tesis de la “colonialidad del saber”. **Discusiones Filosóficas**, año 20, n° 34, ener./jun., p. 65-90, 2019.

CHARLE, C; VERGER, J. **Histoire des Universités**. Paris: PUF, 2012.

CHAKRABARTY, D. **Provincializing Europe**. Princenton: Princenton University Press, 2000.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHERRADI, Y. About the First Available and Documented MD Certificate Delivered in the World: “IJAZAH”. **Journal of Medical and Surgical Research**, v. VI, n. 3, p. 679-683, 2020.

_____. Fatima Al Fihriya, founder of the oldest University of Al Quaraouiya. **Journal of Medical and Surgical Research**. v. II, n. 3, p. 208-209, 2016.

CHESTERTON, G. K. **St. Thomas Aquinas**. Cornwall: Stratus Books, 2000.

CLARK, B (org.). **The Research Foundations of Graduate Education**: Germany, Britain, France, United States, Japan. Berkeley: University of California Press, 1993.

CLARK, W. **Academic Charisma and the Origins of the Research University**. Chicago and London: University of Chicago Press, 2006.

COBBAN, A. B. **The Medieval Universities**: their development and organization. London: Methuen & Co Ltd., 1975.

COLECTIVO ANDINO AESTÉTICAS DECOLONIALES. Saberes de sabores, colores, sonoridades y decires o de la desobediência al deber ser. **Otros Logos – Revista de Estudios Críticos**, n. 8, dez., p. 120-146, 2017. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0008/9-colectivo-andino.pdf>. Acesso em 27 mar. 2020.

COLECTIVO EPISTEMOLOGÍAS EN EL HÁBITAT. Estrategias para des/decolonizar nuestro hacer. In: PALERMO, Z. et. al. **Des/decolonizar la universidad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2015, p. 145-157.

COLECTIVO PEDAGOGÍAS DECOLONIZANTES. Pedagogías insumisas, insurgentes, conjeturales... **Otros Logos – Revista de Estudos Críticos**, n. 12, dez., p. 179-212, 2021. Disponível em: http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0012/09_Colectivo_2021.pdf. Acesso em 13 jul. 2022.

COLECTIVO TRANSDISCIPLINAR. Pensar y decir comunalmente. **Otros Logos – Revista de Estudos Críticos**, n. 9, dez., p. 183-208, 2018. Disponível em: http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0009/12_2018_Colectivo_Palermo_7.pdf. Acesso em 14 mai. 2020.

CORONIL, F. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globalismo. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 50-62.

COSTA, L. K. **A construção de uma razão decolonial nos cursos de direito a partir do pensamento complexo e do pluralismo jurídico e a busca pela efetivação dos direitos humanos fundamentais**. 2019. 176 f. Tese (Doutorado em Direitos e Garantias Fundamentais). Programa de Pós-Graduação em Direitos e Garantias Fundamentais. Faculdade de Direito de Vitória, Vitória, 2019.

CRENSHAW, K. Mapping the margins: interseccionalidade, identity politics, and violence against women of color. **Cahiers du genre**, v. 39, n. 2, p. 51-82, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.3917/cdge.039.0051>. Acesso em 22 mar. 2022.

CRUZ, D. G. **Impasses e possibilidades do pensamento decolonial no Ensino Superior: o caso de uma universidade colombiana**. 2019, 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP, 2019.

CRUZ, D. G; CRUZ, A. C. J da. Impasses e possibilidades do pensamento decolonial no Ensino Superior: a experiência de uma universidade colombiana. Trabalho apresentado no GT 21: Educação e Relações Étnico-Raciais. **Anais da 39ª Reunião Nacional da ANPED**. Niterói, outubro de 2019. ISSN: 2447-2808. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5262-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em 19 jun. 2020.

CUNHA, L. A. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUPPLES, J. Introduction. In: _____; GROSFUGUEL, R. **Unsettling Eurocentrism in The Westernized University**. New York, London: Routledge, 2019, p. 1-22.

CUSICANQUI, S. R. **Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. Buenos Aires: Retazos-Tinta Limón, 2010.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEAR, L. The University as branch plant industry. In: CUPPLES, J.; GROSFUGUEL, R. **Unsettling Eurocentrism in The Westernized University**. New York, London: Routledge, 2019, p. 25-41.

DERRIDA, J. **O olho da universidade**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

DESCARTE, R. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DESTEMBERG, A. Morts violentes et lieux de m'émoire. Les réparations faites à l'université de Paris à la fin du Moyen Age. **Traverse. Zeitschrift fur Geschichte/Revue d'histoire**, v. 2 p.37-49, 2008.

DIAS, A. de S. **As pedagogias decoloniais na produção stricto sensu em Educação no Brasil**: entre aproximações, tensões e rupturas paradigmáticas. 2021. 222f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

DMITRISHIN, A. Deconstructing distinctions: the European university in comparative historical perspective. **Entremons: UPF Journal of World History**, n. 5, jun., p. 1-18, 2013.

DOEBBER, M. B. **Indígenas estudantes nas graduações da UFRGS**: movimentos de re-existência. 2017, 302 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, 2017.

DRAY, M; K.; WAAST, R. **Le Maroc Scientifique**. Paris: PUBLISUD, 2008.

DRÈZE, J.; DEBELLE, J. **Concepções da universidade**. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

DROUIN-GAGNÉ, M. **Indigenous Higher Education as a Tool for Decolonization in the Hemisphere**: Comparative perspective between decolonial projects in Ecuador and USA. 2019. 369 f. Thesis (Doctorate of Philosophy). Department of Sociology and Anthropology, Concordia University, Montreal, Quebec, Canada, 2019.

DRUCKER, P. F. **Post-capitalist society**. New York: Harper Business, 1993.

_____. **The age of discontinuity**: guidelines to our changing society. New York: Butterworth-Heinemann, 1969.

DUCASSE, F. C. **Entramando pedagogias críticas latinoamericanas**. Santiago: Editorial Quimantú, 2015.

DUNN, B. Against Neoliberalism as a Concept. **Capital & Class**. V. 41, n. 3, october, p. 435–54, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0309816816678583>. Acesso em 30 jun. 2022.

DUSSEL, E. **1492, o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

_____. Europe, Modernity, and Eurocentrism. **Neplanta: Views from South**, v. 1, n. 3, p. 465-478, 2000. Disponível em: muse.jhu.edu/article/23901. Acesso em: 07 out. 2021.

_____. **Filosofía de la cultura y liberación**. Ciudad de Mexico: Editorial Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2006.

_____. **Filosofía de la liberación: Historia mundial y crítica**. Ciudad de México: EDICOL, 1977.

_____. **Filosofías del Sur: Descolonización y Transmodernidad**. Ciudad de México: Akal, 2017.

_____. **Hacia una filosofía política crítica**. Bilbao: Desclée de Brouver, 2001

_____. **Método para una filosofía de la liberación: superación analéctica de la dialéctica hegeliana**. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1974.

_____. Modernidad y *ethos* barroco en la filosofía de Bolívar Echeverría. In: MORAÑA, M (ed.). **Para una crítica de la modernidad capitalista: dominación y resistencia en Bolívar Echeverría**. Toledo, Ecuador: Corporación Editora Nacional, 2014. p. 173-191.

_____. **Para una ética de la liberación latinoamericana**, Tomo I, Buenos Aires: Siglo XXI, 1973.

_____. **Política de la liberación: Historia mundial y crítica**. Buenos Aires: Docencia, 2013.

_____. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Soc. estado**. Brasília, v. 31, n. 1, abr., p. 51-73, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100051&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 dez. 2019.

ECO, U. **Como se faz uma tese em Ciências Humanas**. Lisboa: Editorial Presença, 2007.

ERDÖSOVÁ, Z. **La Universidad Intercultural como um fenómeno multidimensional: una perspectiva desde el México**. 2015. 176 f. Tesis (Doctorado en Humanidades: Estudios Latino-americanos). Facultad de Humanidades. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, 2015.

ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latino-americano. **Tabula Rasa**, n. 1, jan./dez, p. 51-86, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600104.pdf>. Acesso em 05 out. 2019.

_____. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento?. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 63-79.

Disponível em: <http://biblioteca.virtual.clacso.org.ar/libros/lander/pt/Lander.rtf>. Acesso em: 08 out. 2019.

_____. **Sentipensar con la tierra**: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014

ESTEVA, G. Celebration of zapatismo. **Humboldt Journal of Social Relations**, Arcata, v. 29, n. 1, p. 127-167, 2005.

_____. **Crónica del fin de una era**. México: Editorial Posada 1994.

_____. La libertad de aprender. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, vol. 28, núm. 2, may.-ago., p. 39-50, 2014.

_____. Sentido y alcances de la lucha por la autonomía. In: MATTIACE, S. L.; HERNÁNDEZ, R. A.; RUS, J. (org.). **Tierra, libertad y autonomía**: impactos regionales del zapatismo en Chiapas. México: CIESAS; IWGIA, 2002, p. 365-401.

_____. Universidad de la Tierra (Unitierra), the freedom to learn. In: PIMPARE, S; SALZANO, C. **Emerging and re-emerging learning communities**: old wisdoms and new initiatives from around the world. Paris: UNESCO, 2003, p. 12-16.

ETZKOWITZ, H. **The Triple Helix University–Industry–Government Innovation in Action**. New York, London: Routledge, 2008.

FARIAS, N. **Olhares do Sul**: políticas de internacionalização da educação superior. 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. Campus Pato Branco.

FÉLIX, G. A. C. La escolita zapatista y las mujeres indígenas. **Contextualizaciones Latinoamericanas**, n. 10, v. 7, p. 1-11, 2016. Disponível em: <http://contexlatin.cucsh.udg.mx/index.php/CL/article/view/2766/7403>. Acesso em 26 ago. 2021.

FERDINAND, M. **Uma ecologia decolonial**: pensar a partir do mundo caribenho. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

FICHTE, J. G. **Discorsi alla nazione tedesca**. Roma: Editori Laterza, 2005.

FIORI, E. M. Aprender a dizer sua palavra (Prefácio). In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Ed: Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987, p. 5-11.

FLEURI, R. M. Conversidade: conhecimento construído na relação entre educação popular e universidade. Trabalho apresentado no GT 06: Educação Popular. **Anais da 27ª Reunião Nacional da ANPEd**. Caxambu, nov. 2004.

FLEXNER, A. **Universities**: American English German. Oxford University Press, 1930.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

FUCHS, H. L. **A formação docente a partir de currículos decoloniais: análise de experiências instituintes em cursos de pedagogia na Abya Yala**. 2019, 199 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade La Salle (UNILASALLE), Canoas/RS, 2019.

FUNKENSTEIN, A. **Theology and the scientific imagination: from the Middle Ages to the Seventeenth Century**. Princeton: Princeton University Press, 2018.

GAIVIZZO, S. B. **O direito dos povos indígenas à educação superior na América Latina: concepções, controvérsias e propostas**. 2014, 130 f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), Porto Alegre, 2014.

GALEANO, S. I. **Contra a Hidra Capitalista**. São Paulo: N-1 Edições, 2021.

GAMBOA, J. M. **Bena Ani Axeti Xobo Meskokeska Join Yoyoikaibaona: Interculturalidad y Educación Superior. Caso Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia Peruana**. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar). Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos. Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2018.

GARBE, S. Aporías metodológicas del giro decolonial. In: BORSANI, M. E et al. **Descolonizar el presente: ensayos críticos desde el sur**. General Roca: Publifadecs, 2012, p. 217-230.

GAUDIO, E. S; PASSOS, J. C. Perspectivas negras na descolonização de currículos em cursos de Pedagogia do Sul do Brasil. Trabalho apresentado no GT 21: Educação e Relações Étnico-Raciais. **Anais da 40ª Reunião Nacional da ANPEd**. Belém, outubro de 2021. ISSN: 2447-2808. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_14_24. Acesso em 29 out. 2022.

GEIGER, R. L. (org.). **American college in the nineteenth century**. Nashville: Vanderbilt University, 2000.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GILLI, P; VERGER, J; LE BLÉVEC, D. **Les universités et la ville au Moïyen Age**. Leiden, Boston: Brill, 2007.

GILSON, E. **La théologie mystique de Saint Bernard**. Sorbonne: Librairie Philosophique J. Vrin, 1969.

GIBBONS, M. et. al. **The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies**. Washington DC: Sages, 2010.

GINGRAS, Y. Idées d'universités. Enseignement, recherche et innovation. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n. 148, p. 3-7, 2003.

GIROUX, H. A. **Neoliberalism's War on Higher Education**. Toronto: Between the Lines, 2014.

_____. **Os professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODDARD, H. **A history of Christian-Muslim relations**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2000.

GÓES, V. S. dos S. **Colonialidade do saber e a dinâmica universitária latino-americana: reflexões desde e com o eixo de Fundamentos de América Latina da UNILA**. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina), Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea da América Latina. Universidade Federal da Integração Latino-americana. Foz do Iguaçu, 2018.

GOMES, A. C. C. **A Lei 10.639/03 na formação inicial de professores do curso de letras – literatura negra brasileira e africana: sai o cânone, entra a de(s)colonização**. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

GOMES, R. C.; OLIVEIRA, D. B. Extensão universitária e Terceira Via: a “solidariedade” como ideologia. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 372–384, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/34743>. Acesso em: 26 ago. 2023.

_____. Extensão Universitária e Universidades Populares: eurocentrismo na práxis extensionista. In: ABREU, W. F. de; NASCIMENTO, I. P.; KATO, F. B. G. (Org.). **Direito à Educação Pública: políticas, formação docente e diversidade cultural**. 1ed. Curitiba: Appris, 2020, v. 1, p. 203-211.

_____. O Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária “Aldeia Kayapó” e a sua contribuição para a formação do Bacharel em Direito: compreensões em torno de um Programa de Extensão Universitária. **Revista Conexão UEPG**, v. 14, p. 282-292, 2018.

GONÇALVES, A. S. **As autonomias zapatistas: uma construção rebelde de novos sujeitos políticos (1994-2008)**. 2008. 185 f. Dissertação (Mestrado em História), Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GONZALBO, F. E. **Historia mínima del neoliberalismo**. México, D. F.: El Colegio de México, 2015.

GOROCHOV, N. Les maîtres parisiens et la genèse de l'Université (1200-1231). **Cahiers de recherches médiévales**. n. 18, p. 53-73, 2009. Disponível em: <http://journals.openedition.org/crm/11684>. Acesso em 12 nov. 2021.

GOUGUENHEIM, S. **Aristóteles y el Islam**: las raíces griegas de la Europa Cristiana. Madrid: Gredos, 2009.

GRANT, E. **The Foundations of Modern Science in the Middle Ages**: their religious, institutional, and intellectual contexts. Cambridge: 1996.

GROSGOUEL, R; HERNÁNDEZ, R; VELÁSQUEZ, E. R (eds.). **Decolonizing the Westernized University**: interventions in Philosophy of Education from within and without. Lanham, Maryland: Lexington Books, 2016.

_____. Del “extractivismo económico” al “extractivismo epistémico” y “extractivismo ontológico”. **Tabula Rasa**, n.24, ener.-jun., p. 123-143, 2016.

_____. “Hay que tomarse en serio el pensamiento crítico de los colonizados en toda su complejidad”. Luis Martínez Andrade. **Metapolítica**, ano 17, n. 83, p. 38-47, oct.- dic., 2013. Disponível em:
http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Grosfoguel%20METAPOLITICA_831.pdf. Acesso em 24 jul. 2022.

_____. La compleja relación entre modernidad y capitalismo: una visión descolonial. **Pléyade**, n. 21, p. 29-47, jun. 2018. Disponível em:
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-36962018000100029&lng=es&nrm=iso. Acesso em 21 jul. 2022.

_____. Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-coloniais: Transmodernidade, Pensamento de Fronteira e Colonialidade Global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, pp. 115-147, 2008.

_____. The dilemmas of ethnic studies in the United States: Between Liberal Multiculturalism, Identity Politics, Disciplinary Colonization, and Decolonial Epistemologies. In: _____; HERNÁNDEZ, R; VELÁSQUEZ, E. R (eds.). **Decolonizing the Westernized University**: interventions in Philosophy of Education from within and without. Lanham, Maryland: Lexington Books, 2016, p. 27-37.

_____. The structure of knowledge in Westernized Universities: epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides of the long 16th century. **Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge**, v. 11, n. 1, p. 73-90, fall, 2013.

_____. World-systems analysis in the context of transmodernity, border thinking, and global coloniality. **Review (Fernand Braudel Center)**, v. XIX, n. 2, p. 167-187, 2006.

GRUPO DE ESTUDIOS SOBRE COLONIALIDAD (GESCO). Estudios Decoloniales: un panorama general. **KULA – Antropólogos del Atlántico Sur**, Buenos Aires, n. 6, p. 8-21, 2014. Disponível em: https://www.revistakula.com.ar/wp-content/uploads/2014/02/KULA6_1_GESCO.pdf. Acesso em 17 jul. 2022.

HABER, A. Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada (con comentarios de Henry Tantalean, Francisco Gil García y Dante Angelo). **Revista Chilena de Antropología**, n. 23, p.9-49, jul., 2011,

HARRIS, M. R. **Five counterrevolutionists in Higher Education**: Irving Babbitt, Albert Jay Nock, Abraham Flexner, Robert Maynard Hutchins, Alexander Meiklejohn. Oregon: Oregon State University Press, 1970.

HARRISSON, P. **The Bible, Protestantism, and the Rise of Natural Science**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

_____. **The Cambridge Companion to Science and Religion**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

_____. **The fall of man and the foundations of science**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HASKINS, C. H. **The Renaissance of the Twelfth Century**. Cambridge: Harvard University Press, 1955.

HEIDEGGER, M. A auto-afirmação da universidade alemã (o discurso da reitoria). **Revista Terceira Margem**. v. 11, n. 17, p. 149-166, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/11176/8172>. Acesso em 28 de setembro de 2021.

HESSEN, J. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HLABANGANE, N. Can a Methodology Subvert the Logics of its Principal? Decolonial Meditations. **Perspectives on Science**. v. 26, n. 6, p. 658-693, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1162/posc_a_00293. Acesso em 24 abril 2020.

HOELEVER, J. D. **Creating the American mind**: Intellect and politics in the colonial era. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2002.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOMMA, L. H. G. **O pensamento de Boaventura de Sousa Santos e suas contribuições para a universidade brasileira**. 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais). Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal do ABC, São Bernardo do Campo, 2018.

HUANTE-TZINTZUN, N. **The problematic of method**: decolonial strategies in education and chicana/latina testimonio/plática. 2016. 174 f. Dissertation (Doctorate in Philosophy). Department of Education, Culture and Society. University of Utah, Utah, 2016.

HUMBOLDT, G. **Escritos políticos**. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1983.

HUTCHINS, R. M. **The University of Utopia**. Chicago: University of Chicago Press, 1953.

KEER, C. **The great transformation in Higher Education, 1960-1980**. New York: State University of New York Press, 1991.

_____. **The uses of University**. Massachusetts: Harvard University Press, 2001.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

JARDIM, R. M. M. **Educação intercultural e o projeto encontro de saberes: do giro decolonial ao efetivo giro epistêmico**. 2018. 389 f. Tese (Doutorado em Estudos Comparados sobre as Américas). Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

JASPERS, K. **The idea of university**. London: Peter Owen, 1961.

JENCKS, C; RIESMAN, D. **The academic revolution**. New York: Doubleday, 1968.

JÚNIOR, D. M. A. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaio de Teoria da História. Bauru, SP: Edusc, 2007.

KANT, I. **O conflito das faculdades**. Lisboa: Edições 70, 1993.

KOHAN, W. O. O zapatismo: muito mais do que uma fonte. **Margens**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 11-32, mai. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2848/2980>. Acesso em 15 mai. 2023.

LAIDLAW, J. The concept of neoliberalism has become an obstacle to the anthropological understanding of the twenty-first century. **Journal of the Royal Anthropological Institute**, n. 21, p. 911–923, 2015.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Metodologia de trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. São Paulo: Atlas, 2008.

LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.virtual.clacso.org.ar/libros/lander/pt/Lander.rtf>. Acesso em: 08 out. 2019.

_____. ¿Conocimiento para que? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. In: PALERMO, Z. et al. **Des/decolonizar la universidad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2015, 2015. p. 41-67.

LAPERRIÈRE, A. A teorização enraizada (*grounded theory*): procedimento analítico e comparação com outras abordagens similares. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008, p. 353-385.

LAROSSA, J. B. Elogio do fogo: uma imagem do estudante e duas histórias hassídicas sobre a transmissão e a renovação. **Revista Paixão de Aprender**, n. 9, p 84-90, Porto Alegre, 1995.

LEAL, F. G. **Bases epistemológicas dos discursos dominantes de ‘internacionalização da educação superior’ no Brasil**. 2020. 320 p. Tese (Doutorado em Administração). Programa

de Pós-graduação em Administração. Universidade do Estado de Santa Catarina (UESC), Florianópolis, 2020.

LE BOT, Y. **Subcomandante Marcos, el sueño zapatista**. Barcelona: Plaza & Janes. 1996.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

_____. **Os intelectuais na Idade Média**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

LEHER, R. Reforma Universitária de Córdoba, noventa anos: um acontecimento fundacional para a Universidade latino-americanista. In: SADER, E; GENTILI, P; ABOITES, H. **La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después**. Buenos Aires: CLACSO, 2008, p. 52-65.

LEVIE, F. **L'homme qui voulait classer le monde: Paul Otlet et le Mundaneum**. Bruxelles, Les Impressions nouvelles, 2006.

LIBERA, A. de. **Pensar na Idade Média**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÓPEZ, M. E. R. **La experiencia de escritura académica en diálogo con la tradición oral y la identidad: un rescate de saberes a través de estudiantes universitarios pertenecientes a las etnias nasa e inga em Colombia**. 2018. 202 f. Dissertação (Licenciatura em Educação Básica com ênfase em Humanidades y Lengua Castellana). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colômbia, 2018.

LOZANO, A. A. et. al. **Tentativas, contagios, desbordes: territorios del pensamiento**. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2012.

LYON, J. **The house of wisdom: how arab learning transformed Western civilization**. New York: Bloomsbury Press, 1999.

LULAT, Y. The development of higher education in Africa: a historical survey. In: TEFERRA, D.; ALTBACH, P. **African Higher Education**: Bloomington: Indiana University Press, 2003, p. 15-31.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002.

MACAS, L. F. S., 2014. **El Paradigma Educativo de Abya Yala: continuidad histórica, avances y desafíos**. Managua: URACAN, 2014.

MACOSSAY, M. A. R. **Un nuevo ideal pedagógico: elementos para un modelo educativo solidário em educación superior**. 2019. 36 f. Treball Final (Postgrau en Economia Social i Solidària), Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2019.

MAKDISI, G. Madrasa and University in the Middle Ages. **Studia Islamica**. v. 32, p. 255-264, 1970.

_____. **The rise of colleges: institutions of learning in Islam and the West**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981.

MALDONADO-TORRES, N. El pensamiento filosófico del “giro descolonizador”. In: DUSSEL, E; MEDIANTA, E; BOHÓRQUEZ, C (orgs.). **El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” 1300-2000**. México: Siglo XXI, 2009, p. 683-697.

_____. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, n. 9, p. 61-72, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019.

_____. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (orgs.). **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, p. 127 – 167.

MANGUEL, A. **Uma história natural da curiosidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MARTINS, C. Adeus, Humboldt? O Ensino Superior contemporâneo no contexto da globalização. **Integración y Conocimiento**, n. 10, v. 2, p.134-162, 2021.

MARTINS, P. H.; BENZAQUEN, J. F. Uma proposta de matriz metodológica para os estudos decoloniais. **Cadernos de Ciências Sociais da UFPE**, v. II, n. 11, p. 10-31, ago./dez. 2017.

MBEMBE, A. J. Decolonizing the university: new directions. **Arts & Humanities in Higher Education**, v. 15, n. 1, p. 29-45, 2016.

MENDIETA, E. La Deconstrucción de la Historia Mundial: La Historia como chronotopología. In: **Coloquio Internacional: pensamiento crítico del sur. Genealogías y emergencias**. 25, 26 y 27 de septiembre de 2013. Argentina, Mendoza: CCT-CONICET, 2013.

MERTON, R. K. **Ensaio de sociologia da ciência**. São Paulo: Associação Filosófica Scientiae Studia/Editora 34, 2013.

_____. **Science, technology and society in 17th century England**. Nova York, NY: Howard Fertig, 1970.

MEYERHOFF, E. L. **Political Theory for an Alter-University Movement: Decolonial, Abolitionist Study within, against, and beyond the Education Regime**. 2013. 365 f. Dissertation (Doctorate in Philosophy). University of Minnesota, Minnesota, 2013.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da Modernidade. **Rev. bras. Ci. Soc.** [online]. v. 32, n. 94, jun., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 24 mar. 2023.

_____. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

_____. D. El fin de la Universidad tal como la conocemos: Foros mundiales hacia futuros comunales y horizontes descoloniales de vida. In: PALERMO, Z. et. al. **Des/decolonizar la universidad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2015a, p. 85-102.

_____. D. **Habitar la frontera**: sentir y pensar la descolonialidad (antología, 1999-1014). Barcelona: CIDOB, 2015b.

_____. **História locais/Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizontes: Ed. da UFMG, 2003.

_____. **La idea de America Latina**: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

_____. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**, n. 8, p. 243-282, 2008.

_____. La revolución teórica del Zapatismo: sus consecuencias históricas, éticas y políticas. **Orbis Tertius**, v. 2, n. 5, 1997. Disponível em: <https://www.orbistertius.unlp.edu.ar/article/view/OTv02n05a06>. Acesso em: 18 mai. 2023.

_____; WALSH, K. **On the Decoloniality**: concepts, analytics, práxis. Carolina do Norte: Duke University, 2018.

_____. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-710.

_____. Retos decoloniales, hoy. In: BORSANI, M; QUINTERO, P. (Comps.) **Los desafíos decoloniales de nuestros días**: pensar en colectivo. Neuquén: EDUCO, Universidad Nacional del Comahue, 2014.

_____. **The Darker Side of the Renaissance**: literacy, territoriality and colonization. Michigan: The University of Michigan Press, 1998.

_____. **The Darker Side of Western Modernity**: global futures, decolonial options. Carolina do Norte: Duke University Press, 2011.

_____. **The politics of decolonial investigations**. Durham/London: Duke University Press, 2021.

MINOT, J. **Histoire des université françaises**. Paris: PUF, 1991.

MIROWSKI, P; PLEHWE, D (ed.). **The making of the neoliberal thought collective**. Cambridge: Harvard University Press, 2009.

MOORE, J. C. **A brief history of universities**. Hempstead: Palgrave Macmillan, 2018.

MOTA NETO, J. C; LIMA, A. Challenges of educational research from a decolonial perspective. **Postcolonial Directions in Education**, v. 9, n. 2, p. 154-197, 2020. Disponível

em:

<https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/65663/1/PDE9%282%29A1.pdf>. Acesso em 10 out. 2022.

MOULIN, L. **A vida cotidiana dos estudantes na Idade Média**. Lisboa: Livros do Brasil, 1994.

MOURA, E. S. J. **Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em arte na América Latina**. 2018, 249 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG, 2018.

NEWMAN, J. H. **La idea de una Universidad**. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, 2015.

NIRGUDKAR, N. **Alternative to Schooling**. 2008, 74 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Históricos e Culturais), Faculdade de Estudos Históricos e Culturais, Universidade de Viena, Viena, Áustria, 2008.

NOGUEIRA, M. D. P. **A participação da Extensão Universitária no processo de descolonização do pensamento e valorização dos saberes na América Latina**. 2019, 306 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG, 2019.

NOWOTNY, H; SCOTT, P; GIBBONS, M. **Re-Thinking science: Knowledge and the public in an Age of Uncertainty**. Cambridge: Polity Press, 2001.

NURIA, S; BERGAN, S. **The heritage of European Universities**. Strasbourg: Council of Europe, 2006.

OBERMAN, H. A. University and society on the threshold of Modern times: the german connection. In: KITTELSON, J. M; TRANSUE, P. J. **Rebirth, reform and resilience: universities in transition 1300-1700**. Ohio: Ohio State University Press, 1984, p. 19-41.

OCAÑA, A. O.; LÓPEZ, M. I. A. Altersofía y Hacer Decolonial: epistemología ‘otra’ y desprendimiento de la Metodología de Investigación. **Utopía y Práxis Latinoamericana**, ano 24, n. 85, p. 76-103, 2019a.

_____; _____. **Decolonialidad de la educación: emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial**. Santa Marta: Editorial Unimagdalena, 2018.

_____; _____. Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. **Hallazgos**. v. 16, n. 31, p. 149-168, 2019b.

OLIVEIRA, D. B. **A formação do pesquisador na pós-graduação em educação na universidade moderna: valores epistemológicos e éticos-políticos**. 2013, 333 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA, 2013.

_____ ; GOMES, R. C. Epistemologia de fronteiras em Walter Mignolo: compreensão, críticas e implicações na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, v. 35, p. 1-38, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/55175>. Acesso em 13 jul. 2022.

OLIVEIRA, L. R; GOMES, A. C. C. Muito além do “punto cero”: provocação para uma escrita acadêmica negra sem gambiarras ou distanciamentos epistemológicos. Trabalho apresentado no GT 21: Educação e Relações Étnico-Raciais. **Anais da 40ª Reunião Nacional da ANPEd**. Belém, outubro de 2021. ISSN: 2447-2808. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_39_18. Acesso em 29 out. 2022.

OLIVEIRA, L F; RIBEIRO, A. M. M. Pedagogias decoloniais no Brasil: um estudo sobre o Estado da Arte. **Cadernos Cajuína – Revista Interdisciplinar**, v. 7, n. 2, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/572/552>. Acesso em 14 jul. 2022.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

ORELLANA, R. C. Sistema-Mundo y Transmodernidad: una lectura crítica. **Política Común**, vol. 10, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.3998/pc.12322227.0010.004>. Acesso em 26 jul. 2022.

ORTEGA Y GASSET, J. Misión de la Universidad. In: _____. **Obras completas**, v. IV. Madrid: Revista de Occidente, 1957, p. 313-328.

ORTEGA REYNA, J. La raíz diversa del “giro descolonial”: genealogías, prácticas y discursos. **RELIGACIÓN. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades**, v. 2, n. 5, p.9-18, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=643767440011>. Acesso em 21 jul. 2022.

ÖSTLING, J. **Humboldt and the modern German university: an intellectual history**. Stockholm: Lund University Press, 2018.

OSTRY, J. D; LOUNGANI, P; FURCERI, D. Neoliberalism: oversold?. **Finance & Development**. V. 53, n. 2, jun. 2016. Disponível em: <https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2016/06/ostry.htm>. Acesso em 30 jun. 2022.

PALERMO, Z. Itinerario. In: _____ et. al. **Des/decolonizar la universidad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2015, p. 15-39.

_____. La Universidad Latinoamericana en la encrucijada decolonial. **Revista Otros Logos**, n. 1, p. 43-69, 2010.

_____. Lugarizando saberes. **Cadernos de estudos culturais**, Campo Grande, MS, v. 2, p. 149-160, jul./dez. 2018.

_____. Políticas académicas y conflictos del saber: desafíos de la periferia. **Comentario Internacional**, Tema central: Geopolíticas del conocimiento, n. 2, Quito: C.E.N., UASB, 2001.

_____. Políticas de mercado / políticas académicas: crisis y desafíos en la periferia. In: WALSH, C; SCHIWY, F; CASTRO-GÓMEZ, S. (Eds.). **Indisciplinar las ciencias sociales**. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino. Quito: UASB-Abya Yala, 2002, pp.157-174.

PAPPADOPOULOS. J. D. **Monotopos**: teoría tradicional y eurocentrismo en la formación profesional del guitarrista académico. Aportes para una posible descolonización cultural y epistémica. Un estudio de caso en el primer conservatorio de la provincia de Buenos Aires. 2017. 274 f. Tesis (Doctorado en Artes). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2017.

PETRARCA, F. **Epistole**. Torino: UTET, 2013.

PIMENTEL, F. G. **Política curricular no curso de História da UERJ/Maracanã**: processos de mudança e embates na comunidade universitária. 2016, 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PORTANTIERO, J. C. **Estudiantes y política en América Latina**: el proceso de la reforma universitaria, 1918-1938. México, Siglo XXI, 1978.

POURCELOT, C. **L'influence de la surabondance informationelle sur le non-recours au tutorat méthodologique en première année universitaire**. 2015, f. 516. These (Doctorale em Sciences Humaines et Sociales), Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines, Université de Haute-Alsace, Mulhouse, 2015.

PRAKASH, M. S.; ESTEVA, G. **Escaping Education**: Living as Learning in Grassroots Cultures. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

QUIJANO, A. "Bien Vivir": entre el "desarrollo" y la des/colonialidad del poder. In: _____. **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: Clacso, 2014a, p. 847-859.

_____. Colonialidad del poder y clasificación social. In: _____. **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: Clacso, 2014b, p. 285-327.

_____. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. In: PALERMO, Z; QUINTERO, P. **Aníbal Quijano**: textos de fundación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014c, p. 60-70.

_____; ENNIS, M. **Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America**. Nепantla: Views from the South, Duke University Press, v. 1, n. 3, p. 533-80, 2000.

_____; WALLERSTEIN, I. La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial. **Revista Internacional de Ciencias Sociales**, Paris, n. 134, p. 583-591, dez. 1992.

RAMÍREZ, G. M. **EZLN**: 20 y 10, el fuego y la palabra. México, D.F.: Rebeldía, 2003.

RASHDALL, H. **The Universities of Europe in the Middle Ages**. Oxford: University Press, 1895.

REGHIM, M. S. **Movimentos sociais, universidade e produção de conhecimento: uma perspectiva feminista e decolonial**. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

REIS, D. A. A lei 10.639/03 e a formação de professores/as para educação básica: outras vozes na filosofia da educação. Trabalho apresentado no GT 21: Educação e Relações Étnico-Raciais. **Anais da 40ª Reunião Nacional da ANPEd**. Belém, outubro de 2021. ISSN: 2447-2808. Disponível em http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_30_11. Acesso em 29 out. 2022.

RESTREPO, E; ROJAS, A. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán: Universidad del Cauca. 2010.

REYES, A. R. El giro decolonial en el siglo XXI. **Revista Ensayos Pedagógicos**, v. XI, n. 1, Enero/Junio, p. 133-158, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/9150/10684>. Acesso em 22 jul. 2022.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RIBEIRO, A. C. L. Mulheres negras e suas trajetórias no Ensino Superior: breves notas do que dizem os estudos. Trabalho apresentado no GT 21: Educação e Relações Étnico-Raciais. **Anais da 40ª Reunião Nacional da ANPEd**. Belém, outubro de 2021. ISSN: 2447-2808. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_41_18. Acesso em 29 out. 2022.

ROBERTS, J; CRUZ, A. M. R; HERBST, J. Exporting models. In: RÜEGG, W. **History of the university in Europe**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, p. 256-282.

ROCA, D. ¿Qué és la “reforma universitária”? In: PONTANTIERO, J. C. **Estudiantes y política en América Latina: el proceso de la reforma universitaria (1918-1938)**. México: Siglo XXI, 1978, p. 430-433.

ROMANOWSKI, J. P; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em 16 jul. 2022.

ROMERO-LOSACCO, J. (org.). **Encuentros decoloniales: memorias de la primera Escuela de Pensamiento Decolonial Nuestroamericano**. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana, 2018.

ROSA, G. **Pluriversidad Amawtay Wasi: caminhos para a Universidade na América Latina**. 2016, 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, 2016.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio**. Portugal: Publicações Europa-América, 1990.

RUBIÃO, A. **História da Universidade**: genealogia para um “modelo participativo”. Coimbra: Almedina, 2013. E-Book (não paginado).

RÜEGG, W (ed.). **A history of the University in Europe** (v. I): Universities in the middle ages. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

_____. A history of the University in Europe (v. III): Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800-1945). In: _____. **Themes**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. 3-31.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o Oriente com invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SALIBA, G. **Islamic Science and the Making of the European Renaissance**: Islamic Science and the Making of the European Renaissance. Cambridge: MIT Press, 2008.

SAMPAIO, H. **O ensino superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo, FAPESP/HUCITEC, 2000.

SAMPAIO, H. Pro-Posições e o ensino superior. **Pro-Posições** [online]. v. 30, p. 1-25, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072019000100303&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 abril 2020.

SANTANA, T. O. **Narrativas femininas Guajajara e Akrãtikatêjê no Ensino Superior**. 2017. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2017.

SANTILLÁN, W. R. V. **Currículo colonizado y su incidência em la formación profesional de los estudiantes de comunicación social de las universidades de Guayaquil – Ecuador**. 184 f. Tesis (Doctorado en Educación). Facultad de Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017.

SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

_____; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010

_____. **Descolonizar la universidad**: el desafío de la justicia cognitiva global. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2021.

SANTOS, M. S. F. **Da aldeia à Universidade**: os estudantes indígenas no diálogo de saberes tradicional e científico na UFT. 169 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2018.

SANTOS, R. F. F.; PAES, L. R. Reflexões entre as novas sínteses teóricas e o diálogo intercientífico na formação universitária dos povos Indígenas. Trabalho apresentado no GT 21: Educação e Relações Étnico-Raciais. **Anais da 40ª Reunião Nacional da ANPEd**.

Belém, outubro de 2021. ISSN: 2447-2808. Disponível em:
http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_32_23. Acesso em 10 out. 2022.

SARMENTO, J. A. R.; GOMES, R. C. Bacharelismos no Brasil: Já não somos mais tão Moços?... **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, v. 39, p. 115-142, 2015.

SEVERINO, A. J. **Como ler um texto de filosofia**. São Paulo: Paulus, 2009.

SEVERINO, A. J.; TAVARES, M. Por um projeto insurgente e resistente de decolonialidade da universidade latino-americana. **Revista Lusófona de Educação**, n. 48, p. 99-116, 2020. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7319>. Acesso em 09 out. 2022.

SCHELLING, F. W. J. **Lecciones sobre el método de los estudios académicos**. Madrid: Alianza, 1984.

SCOTT, J. C. The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations. **The Journal of Higher Education**, v. 77, n1, p. 1-39, 2006.

SHULTZ, T.W. **O Capital Humano**: investimentos em educação. São Paulo: Zahar editora, 1971.

SHIN, J. C. **Higher Education Governance in East Asia**: transformations under Neoliberalism. Seoul: Springer, 2018.

SHILS, E; ROBERTS. The diffusion of european models outside Europe. In: RÜEGG, W. J. (ed.). **A history of the University in Europe (v. III)**: Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800-1945). Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. 163-230.

SHIVANA, V. **Monocultura da mente**: perspectivas da biodiversidade e da biotecnología. São Paulo: Gaia, 2003.

SCHOFER, E.; MEYER, J. W. The worldwide expansion of Higher Education in the Twentieth Century. **American Sociological Review**, v. 70, p. 898-920, 2005. Disponível em: <http://pdfs.semanticscholar.org/93f1/56ff012a9fa954c38abbc5be77fe849f54fd.pdf>. Acesso em 06 abril 2020.

SEGATO, R. L. Brechas decoloniales para una universidad nuestroamericana. In: PALERMO, Z. et. al. **Des/decolonizar la universidad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2015. ps. 121-144.

SERTILLANGES, A. D. **A vida intelectual**: seu espírito, suas condições seus métodos. São Paulo: É Realizações, 2016.

SILVA, A. N. **A formação docente para a Educação Básica nas Licenciaturas em Letras Vernáculas e em Desenho e Plástica da UFBA**: o currículo na perspectiva das relações étnico-raciais. 2015. 219 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade). Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade. Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2015.

SILVA, N. M. C. **Descolonização epistêmica na perspectiva negro-brasileira**. 2018. 461 f. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade). Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências. Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2018.

SILVA, C. Z. **El giro decolonial**: consideraciones críticas desde América Latina. **Pléyade Revista de Humanidades y Ciencias Sociales**, n. 21, ener./jun., p. 49-71, 2018. Disponível em: <https://www.revistapleyade.cl/index.php/OJS/issue/view/7/1>. Acesso em 24 jul. 2022.

SITHOLE, T. Decolonizing Humanities: the presence of the Humanitas and the absence of the Anthropos. In: GROSFOGUEL, R; HERNÁNDEZ, R; VELÁSQUEZ, E. R (eds.).

Decolonizing the Westernized University: interventions in Philosophy of Education from within and without. Lanham, Maryland: Lexington Books, 2016, p. 115-134.

SKINNER, Q. **As fundações do pensamento político moderno**. São Paulo: Companhia das Letras. 1996

SIMUKUNGWE, M. **An interpretive study of quality assurance in Zambian higher education**: implications for teaching and learning. 2018. 183 f. Dissertation (Doctorate in Philosophy). Education Policy Studies, Stellenbosch University, Stellenbosch, 2018.

SNOW, C. P. **As duas culturas e uma segunda leitura**. São Paulo: EDUSP, 2015.

SOARES, C. C. **Sobre o significado da experiência de autogoverno zapatista**. 2012, 363 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Estudos Sociais e Políticos. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2012.

SORKIN, D. Wilhelm Von Humboldt: the theory and practice of self-formation (Bildung), 1791-1810. **Journal of the History of Ideas**, v. 44, n. 1, jan./mar., p. 55-73, 1983.

SOTO, D. P. Nueva perspectiva filosófica desde América Latina: el Grupo Modernidad/colonialidad. **Revista de Ciencia Política**, n. 5, p. 8-35, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/30725>. Acesso em 21 jul. 2022.

SOUZA, S. F. **Colonialidade do Saber no ensino de Filosofia**: um estudo em duas Universidades Públicas de Belém. 2017. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, 2017.

SOUZA, G. M. **Escrita acadêmica insurgente**: uma análise do gênero “carta-artigo”. 2021, 194 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias). Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias. Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, 2021.

SOUZA, N. C. S. **Tensões e conflitos emergentes nas práticas de letramentos acadêmicos em contexto intercultural**: construindo caminhos de resistência para ocupar o território do campo acadêmico. 2019, 232 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SPITZ, L. W. The importance of the reformation for the universities: culture and confessions in the critical years. In: KITTELSON, J. M.; TRANSUE, P. J. **Rebirth, reform and resilience: universities in transition 1300-1700**. Ohio: Ohio State University Press, 1984, p. 42-67.

STAKE, R. E. **The art of case study**. California: SAGE Publications, 1995.

TEIXEIRA, A. M. B. **Tensões subjetivas e culturais na experiência identitária de ser um/a estudante universitário/a negro/a: a emergência de um Self Decolonial**. 2021. 245 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2020.

TERBLANCHE, J. **Cultivating socially just responsible citizens in relation to University accounting education in South Africa**. 287 f. Thesis (Doctorate of Philosophy). Education Policy Studies, Stellenbosch University, Stellenbosch, 2019.

TERRA, R. R. Humboldt e a formação do modelo de universidade e pesquisa alemã. **Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 133-150, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/view/154074>. Acesso em: 9 dez. 2021.

THOMPSON, E P. **A formação da classe operária inglesa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

THORNDIKE, L. **A history of magic and experimental science: the sixteenth century**. New York: Columbia University Press, 1941.

TLOSTANOVA, M. V., MIGNOLO, W. D. **Learning to Unlearn: decolonial reflections from Eurasia and the Americas**. Ohio: The Ohio State University Press, 2012.

TONIN, J. P. **Ideias decoloniais sobre minha práxis: autoetnografia de uma professora de inglês**. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2018.

TOURAINÉ, A. **La Société post-industrielle**. Paris: Denoë, 1969.

_____. **Université et société aux États-Unis**. Paris: Éditions de Seuil, 1972.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRÓCHEZ, A. S. **Cultivating Justice in High Education: simplicity as a decolonial philosophy na practice of liberation**. 2019. 203 f. Dissertation (Doctorate of Philosophy in Education). University of California, Los Angeles, 2019.

TROUILLOT, M. **Silenciando el pasado: el poder y la producción de la Historia**. Granada: Comares Historia, 2017.

TROW, M. Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access in Modern Societies since WWII. In: FOREST, J.J.F.; ALTBACH, P.G. (eds). **International Handbook of Higher Education**, 2007, p. 243–280.

URREGO, M. A. Inconsistencias teóricas y políticas del Giro Decolonial en una época de auge de las extremas derechas en América Latina. **Devenires**, XIX, n. 38, 193-228, 2018.

UNITIERRA. **¿Quiénes Somos?**. Oaxaca: Unitierra, S/D. Disponível em: <<https://unitierraoax.org/quienes-somos/>>. Acesso em 21 mai. 2023.

_____. **Ejes**. Oaxaca: Unitierra, 2022. Disponível em: <<https://unitierra-oaxaca.org/ejes/>>. Acesso em 21 mai. 2023.

_____. **Habitar**. Oaxaca: Unitierra, S/D. Disponível em: <https://unitierra-oaxaca.org/eje/habitar/>. Acesso em 24 mai. 2023.

_____. **Otros horizontes políticos**: Más allá del patriarcado, el Estado-nación, el capitalismo y la democracia, 2017-2019. Oaxaca: Ediciones Unitierra, 2021.

VEBLEN, T. **The higher learning in America**. New Brunswick, 1993.

VENUGOPAL, R. Neoliberalism as a concept. **Economy and Society**, v. 44, n. 2, 2015, p. 165–187. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/03085147.2015.1013356>. Acesso em 30 jun. 2022.

VERGER, J. La mobilité étudiante au Moyen Âge. In: _____. **Histoire de l'éducation**, n° 50, Éducatons médiévales. L'Enfance, l'École, l'Église en Occident. Ve-XVe siècles, 1991, p. 65-90. Disponível em: https://www.persee.fr/docAsPDF/hedu_0221-6280_1991_num_50_1_2494.pdf. Acesso em 12 nov. 2021.

_____; WEIJERS, O. (édit.). **Les débuts de l'enseignement universitaire à Paris (1200-1245 environ)**. Turnhout: Brepols, 2013.

_____. *Studia mendicanti* e università. In: GRECI, R. **Il pragmatismo degli intellettuali**: origini e primi sviluppi dell'instituzione universitária. Torino: Scriptorium, 1996, p. 147-164.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Metafísicas Canibais**. São Paulo: CosacNaify, N-1, 2015.

WALLENIUS, C. R.; CONCHEIRO BÓRQUEZ, L. Sin Maíz No Hay País. Luchas indígenas y aampesinas por la soberanía alimentaria y un proyecto de nación en México. **REVISTA NERA**, [S. l.], n. 32, p. 214–235, 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/4798>. Acesso em: 24 mai. 2023.

WALLERSTEIN, I. (coord.). **Abrir las ciencias sociales**. México: Siglo XXI, 1996.

_____. **Análisis de sistemas-mundo**: una introducción. Mexico D.F: Siglo XXI, 2005a.

_____. **El capitalismo historico**. Mexico D.F: Siglo XXI, 1988.

_____, I. **El moderno sistema mundial**: la agricultura y los orígenes de la economía-mundo. Mexico D.F: Siglo XXI, 2005b.

_____. **I. Impensar las ciencias sociales: límites de los paradigmas decimonónicos.** México: Siglo XXI, 1999

WALSH, C. (Des)Humanidad(es). In: PALERMO, Z. et. al. **Des/decolonizar la universidad.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2015, p. 103-117.

_____. **Entretejiendo lo Pedagógico y lo Decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir.** Vale do Cauca - CO: ALTER/NATIVAS, 2017.

_____. **Estudios culturales latinoamericanos: retos desde y sobre la región andina.** Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar: Abya – Yala, 2003a.

_____. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: entrevista a Walter Mignolo. **Polis**, n. 4, 19 oct. 2012, 2003b. Disponível em: <http://journals.openedition.org/polis/7138>. Acesso em 03 abril 2023.

_____. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009a. p. 12-43.

_____; SCHIWY, F.; CASTRO-GÓMEZ, S. (Eds.). **Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino.** Quito: UASB-Abya Yala, 2002.

_____. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época.** Quito: Abya-Yala, 2009b.

_____. (ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013.

_____. **Pensamiento crítico decolonial matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas.** Quito: Abya-Yala, 2005.

WEBER, J. F. **Formação (Bildung), educação e experimentação: sobre as tipologias pedagógicas em Nietzsche.** 2008, 172 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2008.

WESTMAN, R. S. I copernicani e le Chiese. In: LINDBERG, D. C; NUMBERS, R. L. **Dio e natura: saggi storici sul rapporto tra cristianesimo e scienza.** Firenze: La Nuova Italia, 1994, p. 75-122.

_____. The Melancthon Circle, Reticus, and the Wittenberg Interpretation of the Copernican Theory. **Isis**, v. 66, n. 2, jun./1975, p. 164-193, 1975.

WILDER, C.S. **Ebony and Ivy: Race, Slavery, and the Troubled History of America's Universities** New York: Bloomsbury, 2013.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZALDÍVIA, J. I. Las teorías de la Desescolarización; cuarenta años de perspectiva histórica. **Social and Education History**, n.1, v. 1, p. 28-57, 2012..

_____. La Universidad de la Tierra en México. Una propuesta de aprendizaje convivencial. In: HUERTA, J. L. H.; BLANCO, L. S.; MIRANDA, I. P. **Temas y perspectivas sobre educación: la infancia ayer y hoy**. Salamanca: Globalia, p. 285-298, 2009.