

# A UNIVERSIDADE E O CONHECIMENTO LATINO-AMERICANOS: OS SABERES HEGEMÔNICOS E OS DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA

*FRIGGERI, Félix Pablo<sup>1</sup>*

*GUANAES, Senilde Alcântara<sup>2</sup>*

**Vínculo Institucional:** <sup>1</sup> Cientista Social, docente no PPGICAL – Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina e do curso de Relações Internacionais da UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

<sup>2</sup> Antropóloga, docente no PPGICAL – Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina e do curso de Relações Internacionais da UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

## **Resumo:**

O acesso ao ensino superior tem sido uma importante demanda para parte dos grupos sociais classificados politicamente como “minorias”. Nesse sentido, a universidade tem um papel importante, embora não exclusivo, de interlocução e de confronto epistemológico entre as elites intelectuais e os grupos que tentam encontrar espaço nessas trincheiras. Esse confronto tem desestruturado, se não concretamente, com certeza em termos discursivos, as elites integradas da universidade. A Universidade é ao mesmo tempo um lugar de produção de conhecimento e um “centro reprodutor” do mesmo. No caso de uma universidade latino-americana essa atitude de “reprodução” é particularmente grave quando o que se reproduz é o conhecimento dos centros política e economicamente dominantes: Estados Unidos, principalmente, e o Ocidente Europeu. O desafio é então a produção de um conhecimento original. Falamos de originalidade em dois sentidos, por um lado, na produção de conhecimentos fundamentados em nossas origens, muito fundamentalmente nas cosmovisões indígenas, mas também em todos os saberes populares e na análise e reflexão da nossa própria história; e por outro, fundamentar esses conhecimentos a partir de autores latino-americanos.

**Palavras-chaves:**

Educação; Integração; Universidade; Intelectuais

**Abstract:**

Access to higher education has been an important issue for social groups classified as politically "minorities". In this sense, the university has an important, though not exclusive, role of interlocution and epistemological confrontation between intellectual elites and groups that try to find space in these trenches. This confrontation has deconstructed, if not concretely, with certainty in discursive terms, the integrated elites of the university. The University is at the same time a place of knowledge production and a "breeding center" of it. In the case of a latin american university this attitude of "reproduction" is particularly serious when what is reproduced is the knowledge of the political and economically dominant centers: the United States, mainly, and the European West. The challenge is then to produce an original knowledge. We speak of originality in two senses, on the one hand, in the production of knowledge based on our origins, very fundamentally in the indigenous worldviews, but also in all popular knowledge and in the analysis and reflection of our own history; and on the other, to base this knowledge on Latin American authors.

**Keywords:**

Education; Integration; University; Intellectuals

### 1. A Educação em Diálogo com a Cultura

A educação, nos moldes ocidentais, concebeu o sistema escolar e universitário como modelos únicos e privilegiados de ensino, no entanto, a escola e a universidade não são os únicos e nem os mais importantes instrumentos e espaços de formação e transmissão de conhecimento, os processos de aprendizagem transcendem os muros escolares e acadêmicos e encontram-se por toda parte. Não nos referimos aos espaços extraescolares e extra acadêmicos, esses ainda tomam a escola e a universidade como referências e colocam esses outros saberes em lugares periféricos e marginais. A aprendizagem e o conhecimento circulam dentro, fora e para além da escola e da universidade e acontecem em praticamente todos os espaços de vida, sociabilidade e cultura.

São conhecimentos e saberes que transitam a despeito das inúmeras tentativas de formalizá-los e classificá-los em sistemas hierárquicos de saber e de poder. Na vida comunitária, nas fábricas, sindicatos, cooperativas, associações, grupos artísticos, nas entidades religiosas, nos movimentos sociais, nas comunidades e pequenas localidades, em grupos de mulheres, jovens, etc., em todos os lugares produz-se, de maneira sistematizada ou não, práticas, racionalidades e saberes próprios.

Os espaços de construção e circulação de saberes são heterogêneos e múltiplos, há os que são criados pela ausência da escola e universidade e os que se reproduzem em antagonismo a elas. O movimento de educação popular no Brasil, na década de 60, trouxe uma dimensão da educação, que além de mais inclusiva e abrangente, é eminentemente política, pela sua proposição transgressora e libertadora (Brandão: 2002; Freire: 2000). Essa dimensão política da educação foi propulsora de uma série de espaços e práticas, dentro e fora dos movimentos sociais, tendo como referência duas perspectivas, primeiro a desconstrução e ou desnaturalização dos saberes escolares, acadêmicos e científicos como exclusivos e superiores aos demais; segundo,

propondo e criando saberes e conhecimentos contra hegemônicos, de modo a problematizar as relações de poder intrínsecas ao conhecimento.

Os espaços de produção e circulação de saberes considerados periféricos ou contra hegemônicos são espaços que o sistema escolar e acadêmico não conseguem impedir e ou se apropriar, visto que transbordam urgências e demandas que vão muito além da luta por acesso e "inclusão" no sistema educacional. Trata-se de uma outra racionalidade e subjetividade que estão sempre em disputa e conflito com os espaços formais de educação. São fluxos de relações e informações que acontecem à revelia da escola e das instituições de saber. Esses fluxos já não cabem mais em um mundo delimitado pelas relações de classe, onde todos os processos são compreendidos como efeito ou causa do capital e do desenvolvimento.

As relações de gênero, étnicas e raciais, e tantas outras não nominadas que são pautadas em múltiplas identidades, não têm encontrado espaço nos espaços tradicionais de aprendizagem, porque a educação tornou-se completamente refém da lógica capitalocêntrica, que visa formar cidadãos e cidadãs que sejam suficientemente empreendedores (as) e utilmente servis ao sistema, as duas características juntas compõem o gradiente de civilidade desejado. Todas as outras relações que não podem ser significadas pela luta de classes ou que não se esgota nela, afetam e subvertem a ordem e a objetividade dominantes, porque são resultado de experiências singulares que escapam ao controle do capital e do seu sistema de reprodução, o que pode gerar potências indesejáveis e inconvenientes que levam à emancipação e autonomia. Pensamos aqui na circulação de saberes dos terreiros de candomblé, dos movimentos sociais camponeses, dos territórios indígenas, dos quilombos e de tantos outros lugares, povos e comunidades.

Como são as políticas e interesses de grupos dominantes que definem o papel e o lugar da educação e dos seus espaços formais, como a escola e a universidade, toda

forma de conhecimento que emana dos povos e da sua ecologia política, em especial os povos que mantêm uma forte vinculação com a natureza, é invisibilizado ou anulado pela ciência e conhecimento dominantes (Pratt: 2009). O ocultamento desses saberes, definidos como tradicionais, é uma maneira não apenas de negar a existência destes, mas também de impedir a renovação e circulação desses sistemas. A educação escolar ocidental, incluindo a acadêmica, normalmente opera de forma a identificar, mapear e controlar os saberes tradicionais como parte do seu projeto colonizador, higienizador e civilizatório.

Não propomos a negação da educação escolarizada e nem do conhecimento produzido sob os cânones acadêmicos europeus, tão pouco desejamos polarizar a discussão inserindo em lados opostos os conhecimentos convencionais e aqueles que chamamos de tradicionais, visto que todos eles são frutos da experiência humana e toda experiência é produto de sistemas relacionais e dialéticos. Se trata aqui de questionar a exclusividade e a hegemonia da educação e do conhecimento ocidentais, que não permitem que outros saberes sejam possíveis e que diferentes conhecimentos sejam postos em relação.

A educação é a extensão e a prática da própria cultura e o conhecimento é o resultado da experiência vivida, portanto, não podem representar apenas uma racionalidade e transformá-la em universal, porque ao fazer isso está universalizando determinados valores e costumes em detrimento de muitos outros. O conhecimento, sendo resultado de várias epistemologias, deve também representar e ser representado por vários mundos, e seguramente não é isso que a educação e a ciência ocidentais reproduzem.

## 2. O Saber Hegemônico e o Confronto com outras Epistemologias

Para os chamados povos tradicionais, o conhecimento está diretamente relacionado com as formas de ocupação, apropriação e uso do território e dos recursos

naturais, já para as sociedades ocidentais o conhecimento está à serviço, quase que exclusivamente, do capital e da economia, ambas as perspectivas envolvem relações de poder que vão hierarquizar e subalternizar saberes, lógicas e racionalidades distintas. A negação de outras racionalidades e saberes é uma importante estratégia de dominação que sustenta não apenas um projeto de poder como fortalece e atualiza a engrenagem do chamado sistema-mundo. É uma forma eficaz de negar a autonomia, a capacidade política e os direitos dos povos que não se inserem nesse sistema.

A educação elevada à sua potência implica em um giro epistemológico, cujo marco não pode estar fundamentado no sistema mundo, ou seja, não pode se auto referenciar a partir do projeto de modernidade e de globalização propostos a partir do ocidente europeu. Mais do que escapar de um saber colonizado, é necessário conhecê-lo desde a sua origem até o seu desenvolvimento, contextualizando-o politicamente e refundando as suas bases epistemológicas - dos conceitos às categorias explicativas. Daí a necessidade de desnaturalizar determinados conceitos, teorias e métodos científicos que dão subsídios ao saber colonizado.

Para Grimson e Pratt (2009) são os contextos empíricos particulares e não as teorias universalizantes e generalistas que propiciam a refundação do conhecimento com base em epistemologias nativas e originárias. Mesmo quando essas teorias são produzidas a partir de epistemologias ancestrais e originárias elas perdem sua força explicativa quando pretendem se transformar em modelos teóricos. Essa dimensão empírica, que deve ser sempre atualizada, reaproxima a cultura do conhecimento e devolve a sua função auto-geradora de um "fazer reflexivo e crítico por vezes chamado educação" (Gusmão: 1997).

Gusmão (1997), assim como outros autores que discutem a educação a partir da perspectiva da cultura (Dauster, 1997; Souza, 2006; Santos e Seixas, s/d; Brandão: 2002 e 2009) acrescenta que essa aproximação também

apresenta algumas armadilhas, visto que a cultura também pode ser “entendida como técnica social de manipulação da consciência, da vontade e da ação dos indivíduos, com a finalidade de modelar as personalidades humanas dos membros do grupo social” (Gusmão, 1997: p. 7), como as culturas forjadas pela identidade nacional, por exemplo. Carlos Rodrigues Brandão, argumentando de uma outra maneira (2009), também chama atenção para o mesmo risco quando escreve que a educação dirigida às crianças e jovens indígenas, por exemplo, procurava sempre “civilizá-los, tornando-os uma meia figura híbrida e marginalizada, ‘nem ainda um índio e nem já um branco’” (p. 13)

Embora atentos a esta questão, é preciso ressaltar que não pretendemos discutir o conceito de cultura e os seus usos políticos, dada a abrangência da dimensão política da cultura nas sociedades contemporâneas. Contudo, é importante ressaltar a ideia de que todo conhecimento é político e cultural simultaneamente. Por mais que a suposta neutralidade e imparcialidade do conhecimento científico ocidental seja apenas uma retórica discursiva, esses princípios continuam presentes no ideário acadêmico, em contraposição e negação das subjetividades intrínsecas à própria academia e ao próprio fazer científico. Nesse sentido, ainda somos convenientemente positivistas e evolucionistas. O saber hegemônico consegue se atualizar e parecer revolucionário sem perder completamente seus mitos fundantes e os seus ideários de objetividade, neutralidade e verdade.

A universidade, nesse sentido, tem uma posição privilegiada, porque representa o lugar, por excelência, de reprodução dessa suposta neutralidade e objetividade, mas ao mesmo tempo é também um lugar de potencial ruptura e ou desconstrução desses mitos, à medida que transforma em objeto de estudo os próprios pressupostos científicos e teorias que a sustentam. Em outras palavras, o próprio conhecimento e os sujeitos que o produzem são eles próprios “objetos” da ciência. A cultura, que em suas dimensões étnicas sempre foi tomada como sinônimo de identidades fixas, rígidas,

generalistas e com “fronteiras” muito bem demarcadas - o “índio”, o “negro”, o “camponês”, etc. -, a partir de metade do século XX até os dias atuais se torna, junto com a identidade, uma das temáticas mais problematizadas pela universidade, desde autores mais clássicos até os chamados pós-modernos, com destaque para as ciências sociais, mas não apenas elas.

É importante ressaltar as formas e os mecanismos que os grupos sociais, especialmente os chamados grupos étnicos, têm utilizado para reivindicarem participação nos espaços de poder, incluindo nesse rol o acesso à universidade. Seja em busca do desenvolvimento local ou da defesa das suas culturas e territórios constantemente ameaçados. É importante ressaltar também como a relação com o meio natural e os seus recursos, relação necessariamente marcada pelos contextos históricos, políticos e culturais, também afeta e se deixa afetar pelo conhecimento e pela ciência. Os próprios recursos naturais e os seus distintos usos também são, frequentemente, objetos de disputa no meio científico, seja para legitimar, seja para desqualificar determinados práticas e valores acerca do uso da natureza.

As relações com a natureza e o território de fato tem uma centralidade importante na produção do conhecimento e na construção da dicotomia entre os saberes tradicionais e a ciência ocidental, o saber hegemônico. A consolidação da ciência ocidental como saber hegemônico, dotado de unidade, uniformidade, totalidade e verdade, permite a renovação da dicotomia natureza versus cultura, tão fundamental para o processo civilizatório e para o projeto humanista da modernidade. A universidade sempre foi uma importante protagonista nesse processo, exatamente por isso a necessidade de romper com essa dicotomia a partir e de dentro dela. A universidade deve usar do seu poder e do seu lugar privilegiado para, junto com outros e outras protagonistas, propor uma refundação da sociedade com base em um novo projeto humanitário, que tenha a diferença como premissa e não como instrumento de discriminação e exclusão.

Propomos que os muros que cercam a ciência e a universidade, encastelando-as, sejam rompidos em um processo contínuo e de via dupla, de dentro para fora e de fora para dentro. Um dos caminhos para isso é a revalorização do conhecimento empírico, politicamente situado e localizado, de modo a não permitir que teorias totalizantes e modelos canônicos de ciência o colonize. Tosta (2009) relata como o trabalho de campo e o contato com o conhecimento empírico são importantes para a pesquisa, por exemplo, porque nos coloca em constante relação com a alteridade e com outros saberes produzidos por ela, restaurando a tessitura do processo ensino-aprendizagem e retroalimentando o próprio conhecimento que sustenta e confere sentido a esse processo.

Observar o outro a partir de dentro, sem objetificá-lo, ou melhor, sem tentar fazê-lo, implica em desconstruir as próprias formas de compreensão e análise consolidadas nas diferentes áreas disciplinares, em um nível mais profundo, implica em uma crítica substancial que leva à desconstrução do próprio conhecimento e saber hegemônicos. Souza (2007), ao analisar a alteridade desde o campo da psicologia até o campo antropológico, descreve essa desconstrução da seguinte forma:

*"Isso significa perceber que o conhecimento reside na alteridade, na criação de espaços para o novo e mesmo para o desconcertante, incluindo-se aí tudo aquilo que escapa à procura racional: os afetos, as surpresas e, com eles, a sensação de uma angustiante incompletude. Como suportar o caráter por vezes corrosivo dessa dor? Talvez pela consciência – ou pela esperança – de que ela possa nos fazer provar as delícias de um criativo fazer sentido". (p. 198)*

As complexas relações nas sociedades contemporâneas, sejam pautadas pelo discurso da interculturalidade, sejam simplesmente confrontadas com a inevitável coexistência de distintas culturas, têm imposto um desafio permanente de compreensão das fronteiras da ciência

e do conhecimento, porque coloca em evidência não apenas formas distintas de compreender, classificar e viver o mundo, mas principalmente a existência de mais de um mundo, ou seja, a presença de muitas epistemologias e cosmologias que constroem outros mundos possíveis ou tenta restaurar velhos mundos supostamente destruídos. Esses processos obrigam a universidade, por exemplo, a uma auto reflexão, na maioria das vezes incômoda e involuntária, e exige que ela conheça e se posicione em relação ao machismo e ao racismo que fundamentam as grandes teorias científicas que alicerçam a instituição.

Rita Laura Segato faz uma discussão extremamente importante a respeito disso, a partir de uma árdua luta travada na Universidade de Brasília (UNB) em prol das ações afirmativas que garantiriam o acesso das populações negras aos bancos escolares:

*"Las élites brasileras lo percibieron e intentaron - como todavía intentan- interponer una serie de argumentos: que la universidad es meritocrática y el proceso de selección igualitario y ciego, que no existe racismo en la sociedad brasileras y mucho menos entre los miembros de la comunidad académica. Pero el debate exigió probar esta afirmación, y las estadísticas educativas - así como las de empleo, salario, salud, etc. - indicaron lo contrario. Las élites entonces, alcanzadas en la fibra de su estrategia de auto-reproducción y endogamia, se vieron atrapadas en un argumento indefendible y empantanadas en una posición de la que no consiguieron ya salir, porque al tratar de argüir contra la acción afirmativa negando el racismo, acabaron nombrando la raza y no consiguieron probar la ausencia de discriminación". (Segato: 2013, p. 271)*

O acesso e o interesse cada vez maior pela universidade, por parte de grupos sociais auto diferenciados e normalmente racializados pela sociedade, como os chamados caboclos, caiçaras, ribeirinhos, pescadores, indígenas, etc. -



“tradicionais” ou não -, requisitam formas cada vez mais inclusivas e menos desiguais de acesso à educação. Na tentativa não apenas de acesso à educação e língua dominantes, como forma de inclusão e/ou integração social, mas também como resultado de demandas culturais, linguísticas e étnicas diferenciais, como é o caso, respectivamente, das populações afrodescendentes e das populações indígenas, que diferente das primeiras não querem apenas o direito à educação formal, mas, sobretudo, querem uma educação compatível com a língua e com os princípios culturais indígenas (Grupioni: 1995; Lopes da Silva: 1995; Segala: 2008).

A educação e o acesso ao ensino superior são demandas centrais para boa parte dos grupos sociais politicamente reduzidos e classificados como “minorias”. Nesse sentido, a universidade tem um papel importante, embora não exclusivo, de interlocução e de confronto epistemológico entre as elites ali integradas e os grupos que tentam encontrar espaço nessas trincheiras. A instituição acadêmica seria uma espécie de portal pelo qual se deve atravessar para acessar outros direitos, espaços e condições secularmente negados. Esse confronto tem desestruturado, se não concretamente, com certeza em termos discursivos, as elites integradas da universidade. Os muros da escola e da academia já não impedem mais, se é que impediram algum dia, a invasão do mundo real, complexo e fragmentado das guerras e dos conflitos culturais, raciais, de gênero, etc.

Uma universidade do século XXI e que propõe a integração dos povos precisa primeiro construir uma ponte de via dupla entre o mundo acadêmico e o mundo extramuros. Em um movimento de fora para dentro, e junto com os coletivos sociais, deve desconstruir suas bases eurocentradas, ou pelo menos desnaturalizá-la, e reconstruí-la tomando como base a “pluriversidade”, afinal, os nossos “objetos” e interlocutores (as) desconhecem as fronteiras disciplinares. Tanto para a cultura, que é em si só um conceito totalizante e generalista, que trata de definir o outro reduzindo-o a minorias exóticas, quanto para a educação, com a missão de

construir mecanismos de difusão e reprodução dos padrões sociais, o desafio é o mesmo, como criar uma universidade que seja capaz de transitar e de se fazer transitável nesses dois mundos, sem negar as suas contradições e paradoxos, mas tentando superá-los.

Dito de outra maneira, o modo como a universidade se relaciona com os grupos sociais que pesquisa, seus métodos de compreensão destes, seus conceitos e categorias para explicá-los ao mundo, são um reflexo das relações de poder sustentadas por estruturas patriarcais e raciais, porque são estruturas que estão no cerne do projeto colonizador do qual a universidade é produto e produtora ao mesmo tempo. Em síntese, o que está em jogo quando falamos da necessidade de um giro epistemológico é a aprendizagem de um outro “mundo”, que arranque da universidade as suas características mais corrosivas, a saber, a individualidade, a vaidade e a egolatria.

Um projeto de universidade integracionista precisa colocar o coletivo acima de interesses próprios, necessita de um olhar mais sensível para as fragilidades e inconsistências das categorias e grupos mais vulneráveis. Visto que a instituição já está secularmente estruturada sobre relações hierárquicas de poder, que confere às e aos docentes um lugar privilegiado nas decisões e na maneira de lidar com as subjetividades presentes no ambiente acadêmico. Não há como propor um giro epistemológico sem questionar esse lugar de privilégio do corpo docente, que mantém relações ainda muito verticalizadas com as demais categorias, em atitudes quase sempre pautadas por posições autocráticas e auto referenciadas, na maioria das vezes descomprometidas com o papel e as funções do educador ou educadora. Repensar a universidade sem problematizar o lugar de poder da categoria docente, é o mesmo que repensar a ciência sem problematizar a autoridade intrínseca à condição do pesquisador ou pesquisadora.

### 3. A Produção de Conhecimento Latino-Americano

A Universidade é fundamentalmente um lugar de produção de conhecimento. Mas isso se contrapõe a ser um “centro reprodutor” do mesmo. No caso de uma universidade latino-americana essa atitude de “reprodução” é particularmente grave, e lamentavelmente também particularmente habitual, quando o que se reproduz e o conhecimento dos centros política y economicamente dominantes: Estados Unidos, principalmente, e o Ocidente Europeu.

O desafio é então a produção de um conhecimento original. Falamos de originalidade em dois sentidos. Por um lado, produzir conhecimento fundamentado em nossas origens, muito fundamentalmente nas cosmovisões indígenas, mas também em todos os saberes populares; na análise e a reflexão da nossa história; e na fundamentação em autores originalmente latino-americanos. Por outro lado, tem que ver com a criatividade, a não-reprodução. Mas essa criatividade tem que ter como base o primeiro sentido, isso poderíamos dizer que é o grande fundamento para que seja original. Nem calco, nem cópia, criação heroica, como propõe José Carlos Mariátegui quando fala do socialismo indo-americano, o mesmo critério tem que ser proposto para a criação de um conhecimento próprio.

Fals Borda (2014:159), falando das ciências sociais, diz que na América Latina se tem “um problema ideológico abrumador” e que ele está em que se abram ou se fechem as portas à criatividade e a originalidade das nossas gentes.

Esta originalidade, exige, tal como pedia Ignacio Ellacuría (1982:10), a quem podemos lembrar como mártir de toda esta luta<sup>1</sup>

*“un permanente acto creador” que precisa de  
“una gran capacidad intelectual colectiva, pero sobre  
todo un gran amor a las mayorías populares, un*

<sup>1</sup> Lembramos que Ignacio Ellacuría, era o reitor da Universidade Centroamericana em El Salvador, quando foi assassinado pelos militares em 1989 junto a sete companheiros na mesma sede da universidade.

*indeclinable fervor por la justicia social y un cierto coraje para superar los ataques, las incomprendiones y las persecuciones, que sin duda vendrán a las Universidades, que en nuestro contexto histórico configuren su quehacer desde las exigencias de las mayorías populares”.*

Assim proposto, aqui fica isto intimamente relacionado com o problema da descolonização do conhecimento na nossa região. Não fazer esse processo é “permanecer na razão imperial” (Mignolo, 2008:290), o qual é epistêmica e politicamente nocivo, e decepcionante como resposta aos desafios da academia latino-americana. O calco, a cópia, a imitação, como continuidade da colonialidade são indignas intelectual e politicamente para a academia latino-americana:

*(...) poner fin a la imitación, a menudo ciega, de modelos y temas incongruentes concebidos en otras partes y para situaciones diferentes. Significa disminuir el servilismo y el colonialismo intelectual de los que vivimos en países en desarrollo ... (Falls Borda, 2014:161)*

Dois indicadores mais evidentes de um processo descolonizador é a composição temática das disciplinas e a proporção de autores latino-americanos originais em que se referenciam. É claro que não basta isso, mais é um primeiro indício desse caminho. Esta opção ético-política precisa de um lugar “desde” onde mirar, discernir, onde guiar-se na busca das fontes do conhecimento. Optar por esse lugar é não só uma opção acadêmica, é também uma opção de vida, uma opção política. É um lugar epistêmico-político. Ellacuría (1982:1) falava que esse lugar teórico são as maiorias populares.



Junto com o problema do lugar está o das fontes da produção do conhecimento. Com que materialidade se deve trabalhar para produzir um conhecimento descolonizado e original. As fontes são fundamentais para lograr uma construção deste tipo e para fazer uma validação do mesmo, o que alguns chamam de “vigilância epistêmica”, o cuidado e a coerência com esse lugar epistêmico-político pelo qual se faz uma opção.

Achamos três fontes básicas que não devem faltar. A sabedoria dos povos latino-americanos, principalmente dos povos indígenas e das comunidades afro-americanas e camponesas que estão menos afetadas pela ocidentalização e mercantilização do conhecimento. Sobretudo aqui, a sabedoria considerada como consciência de uma práxis de luta pela justiça, pela sua dignidade e autodeterminação. É uma sabedoria dinâmica, historicizada e que tem com mais clareza esse atributo de “exterioridade” - no sentido dusseliano - ao sistema capitalista-colonial. Por isso, como falara Mariátegui, contém ainda - com feridas, misturas próprias da ofensiva colonial de aniquilamento - esse conteúdo revolucionário da tradição popularmente entendida.

A segunda fonte tem a ver com uma análise e uma contínua reflexão da nossa história. Uma história lida também “desde” as lutas populares, por isso é também uma história que deve seguir sendo pesquisada e reescrita, para poder ser assim analisada e reflexionada. Uma terceira fonte são os autores latino-americanos originais, que são justamente os que se inspirarão, mais completa ou mais parcialmente, naquelas duas fontes primeiras. Geralmente, e não por acaso, estão pouco presentes nas nossas bibliografias universitárias. Essa infeliz constatação tem, no entanto, um lado positivo: seu potencial para uma transformação descolonizadora é muito forte. Ainda que precisam ser lidos desde as duas primeiras fontes, porque todo intelectual - ainda que muitos não são tão reconhecidos como tal - tem o condicionamento de sua formação ocidentalizada.

Desde esta base se podem encontrar riquíssimas possibilidades de contato com as buscas epistêmicas do Sul político, favorecendo o diálogo Sul-Sul, indispensável para o fortalecimento deste caminho. Desde esta base também se pode reler os autores ocidentais, que têm ainda muito a ofertar para a América Latina. Só para dar um exemplo, penso em Marx, em Gramsci, em Sorel. Uma vez mais Mariátegui marca um caminho nesta procura.

*Este esfuerzo de liberación debe ser, ante todo, un esfuerzo de la Universidad en cuanto tal, de la estructura universitaria completa. Tiene dos momentos esenciales: uno, el de separarse lo más crítica y radicalmente posible de las exigencias del sistema en el que vive y al que de algún modo se ve obligada a servir (es el momento de la liberación-de); y outro, el de volcarse al servicio liberador de las mayorías oprimidas (es el momento de la liberación-para). Ninguno de los dos momentos es fácil, porque contra el primero se da toda suerte de halagos y para el segundo toda suerte de amenazas y represiones. Pero los dos son necesarios y, además, no puede darse uno sin el outro. Aquí tampoco se puede servir a dos señores al mismo tiempo, porque lo que se le da a uno se le quita al outro, al menos en aquellos casos en que los intereses sean entre sí contrarios y excluyentes, (...)* (Ellacuría, 1982:8).

#### 4. A Universidade e a Integração Latino-Americana

Uma das genialidades dos que pensaram originalmente a UNILA foi pensar a integração partindo da afetividade e dos laços que se conformam no tempo compartilhado. Depois de quatro ou cinco anos compartilhados, jovens de dezesseis países latino-americanos ficam amigos, ou até noivos formando famílias. Entendemos que uma das formas mais profundas de basear as comunidades epistêmicas é que possam construir conhecimento original latino-americano em conjunto, criar grupos de pesquisa, encontros e redes. São várias as vantagens deste modo de

compor o sujeito científico. Uma é reconhecer algo que no mundo científico é muitas vezes negado ou, pelo menos, silenciado. O valor do afeto na pesquisa e na produção do conhecimento. Isto é, entre outras coisas, um pressuposto com valor epistêmico. Por outro lado, a possibilidade de criar, manter e fortalecer estas comunidades consolida a busca de um conhecimento próprio, ligado ao latino-americano. Falta encontrar as formas de consolidar algo que a estrutura da universidade possibilita, mas não acompanha depois do egresso.

De todas as formas, é altamente possível fazer uma política neste sentido agora que já se tem uma quantidade importante de graduados e graduadas e uma qualidade intelectual acentuada em muitos deles. Um terceiro elemento é fortalecer o sentido comunitário da produção de conhecimento, quando, em coerência com os valores populares, se tem que procurar *"retomar las semillas de lo comunitario"* (Sarango M., 2011).

#### 4. A Universidade Popular

A Universidade tende a ter uma condição estática de claustro e de borbulha. Isso geralmente traz conflitividades e problemáticas "pequenas" e "egocêntricas", como já ressaltamos mais acima. A Universidade tem que estar atravessada pela realidade, e querendo ou não está atravessada também pela luta de classes no contexto em que ela se dá na nossa região. Por isso as alianças políticas das universidades são chaves. Não tem o mesmo significado estar aliado ao empresariado e aos movimentos populares. Isso influi vitalmente tanto na produção de conhecimento como no estilo de vida e de organização da universidade

*Para que se dé esta colaboración se requiere, por tanto, establecer canales para que las mayorías se hagan efectivamente presentes en la universidad y para que la universidad se haga efectivamente presente en las mayorías. La universidad no debe jamás tomar a las mayorías como puro objeto que ha*

*de ser transformado, sino como sujeto de su propia transformación, lo cual implica, al menos idealmente, un esfuerzo de encarnación personal y de diálogo personal profundo com essas mayorías, por lo general a través de sus representantes históricos. (Ellacuría, 1980:19)*

Primeiro, retomamos a ideia de que não existe uma neutralidade nem na produção de conhecimento, nem nos resultados do agir universitário. A universidade está imersa na luta social e seu atuar incide na correlação de forças, é em si mesma uma "força social", as vezes mais notória, as vezes menos.

*(...) la universidad como fuerza social, que incide en la correlación de fuerzas que se disputan el poder político. Es evidente que las fuerzas sociales tiran de ella para que se ponga a su servicio o, al menos, para que no debilite su posición. Y, aunque las fuerzas sociales no tiraran de ella, cualquiera de sus acciones, por presencia o por ausencia, favorece o desfavorece a algunas de las fuerzas sociales contrapuestas, sea a corta o a larga distancia. (Ellacuría, 1980:7)*

Uma universidade popular tem que ser uma aliada (consciente, crítica, o que seja, mas aliada) das organizações populares e de todas as lutas camponesas, indígenas, dos bairros pobres urbanos. Uma aliança com conformação institucional, com convênios, gente participando na pesquisa e na extensão, mas também participando no ensino através do diálogo de saberes. Esta é a direção fundamental da universidade, que se exclusiva, subordina os demais sentidos da sua atuação.

A partir da experiência da Universidad Popular de las Madres, se sustenta que

*(...) el nombre mismo de 'Universidad Popular' nos remite a una tradición latinoamericana como lo es la de Paulo Freire. Este modo peculiar de*

*institucionalización a partir de un movimiento social es lo que marca su índole y determina la estrecha vinculación entre conocimiento y prácticas sociales.* (Basile, 2002:75).

Esta aliança com as maiorias populares não implica cortar o diálogo com outros setores, mais é fundamental que aquela relação subordine as outras e que sempre se mantenha seu lugar de “interlocutor primário” (Ellacuría, 1980:19). Porque a universidade não tem que renunciar ao seu papel de uma crítica presencial frente aos setores mais poderosos e em favor das maiorias populares, também não tem que substituí-las ou falar por elas, e sim impulsar espaços para que sejam ouvidas e para que tenham participação nos lugares onde é mister que elas estejam e lhes é negado. Mas:

*(...) se debe ser intransigente a la hora de sostener que el ideal de la acción está dado por el punto de vista de las mayorías oprimidas, debidamente procesado, y no por el punto de vista de las minorías dominantes y de las instancias a su servicio”* (Ellacuría, 1980:19-20)

Nesta aliança com as maiorias populares e seus movimentos se pode criar o respeito e a confiança, indispensáveis para um diálogo fecundo. Numa espécie de “fecundação cruzada” (Najmanovich) que tem que começar por uma atitude de “disciplinado” da academia com relação às sabedorias populares (Dussel). Dessa escuta fundante tem que sair uma reflexão que faça desaprender e aprender a academia. Só assim poderá oferecer elementos da atividade reconhecida como científica aos movimentos populares. ãos brasileiros.

Este diálogo de saberes pode ser pensado em relação ao conceito de educação intercultural, entendida como: “un entretejerse de conocimientos y aprendizajes ancestrales y modernos, alumbrados por la interculturalidad: como un permanente diálogo de saberes entre diversas racionalidades y culturas, que permita a cada uno de los actores entender las

diferentes realidades” (Universidad I.A.W., 2004:143). A proposta de Boaventura de Sousa Santos (69) sobre a “Ecologia de Saberes” vai nesta linha. O que significa também pensar numa educação orientada à sabedoria, em primeiro lugar.

### 5. As Teorias de Retaguarda

É importante que exista esta consciência, a universidade tem que ter um compromisso, que entre seus elementos assegure uma presença respeitosa com as lutas populares e suas organizações e que possa dar aportes com prudência e respeito.

*Hay una cierta relación estructural entre lo que la universidad puede aportar a las mayorías y lo que las mayorías pueden aportar a la universidad. La universidad, por ejemplo, no es quien para sustituir las demandas empíricas de las mayorías em virtud de una presunta racionalidad que conociera mejor las demandas reales de esas mayorías, a las que se impondría lo que debieran querer. La universidad no es ni puede ser, em esse sentido, vanguardia ideológica de las mayorías, a las que impondrían su propia racionalidad.* (Ellacuría, 1980:18).

Qual é então o objetivo último da Universidade?

*Hasta la saciedad hemos escuchado que la universidad válida para estos tiempos ha de ser aquella que se allane a cumplir una tarea de enseñanza-aprendizaje aséptica y acrítica, una función de tipo insumo-producto, desempeñada com criterios de costo-beneficio, donde el estudiante y el mercado laboral, y la estricta satisfacción de sus demandas, constituya su principal objetivo, si no el único.* (Ares P., 110).

De frente a isto, o objetivo tem que ser bem distinto:

*(...) proponerse la Universidad como objetivo último integral el que las mayorías populares llegasen a unos niveles de vida aptos para satisfacer dignamente las necesidades básicas fundamentales y llegasen asimismo a un nivel de participación máximo em las decisiones que competen al destino de ellas mismas y al destino del conjunto de la sociedad. Puede resultar llamativo que se proponga esto como objetivo último integral de la Universidad. (Ellacuría, 1982:4).*

É verdade, como sustentava Salvador Allende, que a revolução não passa pela universidade, pero “Si la revolución no pasa por la Universidad, en el sentido de que no es ella su motor principal, la universidad debe pasar por la revolución” (Ellacuría, 1980:20) e fazer ali seu aporte indispensável.

Neste tipo de universidade, que para a oligarquia e só um sonho utópico, se necessita seguir sonhando sim, mais com um potente compromisso de busca de caminhos de realização com claríssima consciência das realidades que se enfrentam. Duas delas são: 1) O fato de que se está integrado num sistema educativo e burocrático onde predominam critérios centrados no mercado e uma organização oligárquica e centrada numa postura que se apresenta defendendo um Estado-Nação, ainda com características oligárquicas fortemente presentes; 2) A disjuntiva de formar mão de obra para o mercado como objetivo básico, que muitas vezes permeia os interesses dos mesmos estudantes. São considerações chaves no “funcionamento” da universidade que é um protesto generalizado muitas vezes.

O primeiro é importante porque os componentes básicos da acreditação dependem desse sistema. O segundo o é porque os graduados necessitam trabalhar e que alguém pague por seu trabalho. É indispensável atender a estas exigências que, numa primeira instância, pareceriam “matar o sonho”. O caminho mais fácil, cômodo e seguro é renunciar a

qualquer projeto anterior e se adequar às exigências burocráticas e do mercado. É uma grande tentação na qual está vinculada toda a direita oligárquica e muita gente que sem pertencer ideologicamente a ela, é vencida pelo medo e a insegurança.

Para enfrentar esses dois desafios, os quais não tem sentido escapar, faz falta principalmente duas atitudes: 1) uma forte clareza ética e epistêmica que permita robustecer os princípios propostos de originalidade latino-americana, enquanto se procuram respostas a esses desafios; 2) uma criatividade que opere também no âmbito burocrático - o que parece um princípio fortemente contraditório - e que possa articular as exigências de acreditação com a fidelidade aos ideais procurados: e, por outro lado, que faça uma leitura crua da realidade e suas exigências habituais possibilitando uma crítica profunda e assertiva da mesma, e analisando as estratégias necessárias para poder se sustentar mantendo as opções éticas, epistêmicas e políticas vivas e operantes. Neste tema o diálogo de saberes com os movimentos populares é chave.

Este diálogo de saberes pode ser pensado em relação ao conceito de educação intercultural, entendida como: “un entretejerse de conocimientos y aprendizajes ancestrales y modernos, alumbrados por la interculturalidad: como un permanente diálogo de saberes entre diversas racionalidades y culturas, que permita a cada uno de los actores entender las diferentes realidades” (Universidad I.A.W., 2004:143). A proposta de Boaventura de Sousa Santos (69) sobre a “Ecologia de Saberes” vai nesta linha. O que significa também pensar numa educação orientada à sabedoria, em primeiro lugar.

## 6. A Universidade Democrática

Na UNILA, tivemos um fato importante que ainda fica por dimensionar, que é a luta pela “Paridade”. O termo condensou muita coisa ao mesmo tempo, e inclusive foi quase polissêmico, algo que não é estranho para um termo que vira

bandeira. Entendemos que, fundamentalmente, o termo indica uma compreensão e uma práxis da igualdade e da dignidade ética e política. O primeiro tem a ver com a consciência de que todos - docentes, discentes e técnicos - somos primeiro que nada "companheiros" e "companheiras" em profunda igualdade na construção da Universidade. Com funções distintas, mas a mesma dignidade. Isto deveria estar acima de qualquer consideração posterior e deveria guiar qualquer uma dessas considerações como uma convicção inspiradora. E isto deveria expressar-se na configuração política da universidade. Essa convicção deveria ir em busca de sua configuração política. Então significava e significa um mandato ético-político de ir fazendo uma estruturação da universidade de modo a manter o equilíbrio político de todos que participam nela. Este trabalho teria que ser feito a partir do diálogo e do debate político, mas uma intervenção do Judiciário o abortou brutalmente e bruscamente impondo, desde fora, uma estruturação e organização oligárquicas.

Mas este ponto, referente à democratização política, não esgota a luta pela democracia e horizontalidade das relações. A Universidade também tem que ter como objetivo a democratização social, tem que ser pelo menos um reflexo - na sua composição social - da realidade latino-americana. Por isso, especialmente numa universidade pública, os mais pobres têm que estar presentes e ter possibilidade não só de ingressar, senão também de expressar a sabedoria que trazem de suas comunidades de origem. Também o direito de poder concluir o curso sem sofrer um processo de segregação e aculturação. Este tema tem muitas arestas, entre elas a necessidade de políticas públicas educativas que sejam dotadas do orçamento necessário para bolsas e "assistência estudantil". Mas cabe também um lugar para a criatividade e a audácia organizativa da mesma universidade, que tem que se descobrir, procurar-se e decifrar-se.

### 7. A Tradição Oligárquica

O maior problema do sentido oligárquico da academia não é tanto a ideologia de uma direita neoliberal -

que está fortemente presente sim, sem dúvida - senão o medo de ficar numa região de insegurança intelectual. Para produzir essa originalidade da que falávamos, falta conhecimento. Sabemos que na generalidade da nossa academia, nas ciências "duras" e nas "sociais", o conhecimento das sabedorias indígenas e populares, e o conhecimento da histórica latino-americana - sobretudo no sentido que apontávamos - não é uma qualidade generalizada. Assim uma criatividade desde ali fica travada, e predomina o acirramento ao já conhecido. Entrar numa zona que nunca foi estudada é um passo que muita gente não se anima a fazer. Porque é "desaprender" (Universidad Intercultural Amawtay Wasi) e custa muito aceitar que são necessários outros conhecimentos diferentes daqueles que acreditamos para crescer socialmente e academicamente. Nesse caso, é necessário fazer uma "opção descolonial" (Mignolo, 2008:290).

É certo que o caminho mais fácil, menos trabalhoso e menos arriscado é aceitar as imposições burocráticas e mercadocráticas. É um bom caminho para fazer carreira acadêmica. A "inevitabilidade" neoliberal convida a isso, inclusive como tentação para aqueles que tem lutado, e o convite a "*bajar los brazos y resignarse a un destino de anomia y mediocridad*" (Ares P., 123).

É certo também que pesa muito essa tensão entre produção e acreditação. Entre a procura de uma produção que tenta se enraizar nas lutas populares, no diálogo de saberes, na originalidade criativa, e uma acreditação profundamente mercantilizada. Por isso, ainda que se tenha que atender as exigências do ofício, ao menos no interior das universidades é bom estimular um outro tipo de avaliação que tenha outros critérios: "Los productos de nuestros trabajos deben ser juzgados principalmente por su originalidad, pertenencia y utilidad para nuestra propia sociedade" (Falls Borda y Mora-Osejo, 2004:8)

Também é seguro afirmar que a UNILA está exposta atualmente ao que Boaventura de Sousa Santos (2014:31)



chama de “primeiro nível de mercantilização”, que é se deixar ser induzida a gerar ingressos próprios a traves de alianças com o capital, privatizando parte dos serviços que presta.

De todas as formas, é altamente possível fazer uma política neste sentido agora que já se tem uma quantidade importante de graduados e graduadas e uma qualidade intelectual acentuada em muitos deles. Um terceiro elemento é fortalecer o sentido comunitário da produção de conhecimento, quando, em coerência com os valores populares, se tem que procurar “*retomar las semillas de lo comunitario*” (Sarango M., 2011).

#### 8. A Discussão pela “Excelência”

A grandeza da Universidade, sua “excelência”, tem parâmetros colonizados e em harmonia com o capitalismo. Se aceitamos que é inadmissível a mercantilização da universidade, de jeito nenhum poderemos admitir que a excelência seja medida pela consecução de “*aquellas destrezas que puedan ser bien 'vendidas'*” (Ares P., 120).

A primeira característica dela e sua qualidade democrática, no político e no social, como expressamos mais acima. Esta qualidade não é só procedimental, como não é no mundo assim no mundo da “grande política”. É uma qualidade configuracional que se mistura a seu caráter popular. E aqui cabe – imensamente - aquele discurso do Che Guevara na Universidade de La Habana. O perfil do aluno da universidade pública, não exclusivamente, mas sim majoritariamente tem que vir das maiorias populares. A democratização e o

enraizamento popular da universidade deve ser o primeiro critério de excelência (Ellacuria, 1982:6).

A segunda grande característica da excelência é a originalidade. As universidades reprodutoras de um conhecimento colonial são duplamente miseráveis. Porque expressam seu fracasso e/ou incapacidade. E porque tem optado por um critério servil ao poder econômico de fato.

A terceira grande característica é o compromisso com a transformação da realidade na linha da justiça e da igualdade. Estamos falando então de uma universidade fortemente politizada, contradizendo abertamente as recomendações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que não quer conflitividade política nas universidades (Chauí, 200). Neste sentido, a relação entre um tipo de politização, ligada às maiorias populares e a excelência universitária, é uma relação direta (Ellacuria, 1980:20). Seu oposto não seria a neutralidade e/ou imparcialidade, senão uma política de subordinação ao poder do mercado.



## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, M.; CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (orgs) *Enciclopédia da Floresta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Algumas palavras sobre a cultura e a educação* In Rocha, Gilmar e Tosta, S. Pereira. *Antropologia e Educação*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

ARES PONS, Jorge (1996). *Presente y futuro de la universidad latinoamericana*. *Educación Superior y Sociedad*, Vol. 7, N° 1, pp. 109-126.

BASILE, Teresa (2002). *La Universidad Popular de las Madres de la Plaza de Mayo: Emergencia de nuevas prácticas en cultura y poder em la Argentina de la posdictadura*. En Mato, Daniel (comp.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas em cultura y poder*. Caracas: CLACSO, pp. 67-78.

BORÓN, Atilio (2008). *Consolidando la explotación: la academia y el Banco Mundial contra el pensamiento crítico*. Córdoba: Espartaco.

CHAUÍ, Marilena (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP.

ELLACURÍA, Ignacio (1982). *Universidad, derechos humanos y mayorías populares*. ECA, n° 406, agosto.

ELLACURÍA, Ignacio (1980). *Universidad y política*. ECA, n° 383, septiembre.

FALS BORDA, Orlando (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social*. Caracas: El perro y la rana / El Colectivo.

FALS BORDA, Orlando y MORA-OSEJO, Luis Eduardo (2004). *La superación del Eurocentrismo. Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical*. Polis. *Revista Latinoamericana*. n. 7, Santiago de Chile: Centro de Investigación, Sociedad y Políticas Públicas (CISPO).

GOHN, M. da G. *Movimentos sociais e educação*. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GRIMSON, Alejandro. *Conferência. VIII Reunião de Antropologia do Mercosul*, Buenos Aires, 2009.

GUSMÃO, Neusa M. *Antropologia e educação: origens de um diálogo*. *Cadernos CEDES*, n. 43, p. 8-25, 1997.

\_\_\_\_\_. "Os desafios da diversidade na escola". In: GUSMÃO, Neusa M. (Org.). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003. p. 83-105.

MIGNOLO, Walter D. (2008). *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. *Cadernos de Letras da UFF*, n° 34, p. 287-324.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2005). *La Universidad em el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. México: UNAM.

SARANGO MACAS, Luis Fernando (2011). *Discurso del Dr. Luis Fernando Sarango -Rector de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas – Amawtay Wasi. Llaqta, 13 de enero.*

SARANGO MACAS, Luis Fernando (2014). *El Paradigma Educativo de Abya Yala. Continuidad histórica, avances y desafíos. Managua: Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense.*

SARANGO MACAS, Luis Fernando (2009). *Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi". Ecuador / Chinchaysuyu. En Mato, Daniel (coord.), Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos. Caracas: IESALC-UNESCO, pp. 191-214.*

*Universidad Intercultural Amawtay Wasi (2004). Sumak Yachaypi, Alli Kawsaypipash Yachakuna. Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir. Quito: UNESCO.*

PRATT, Mary Louise. *Nación, Diferencia, Alteridad. VIII Reunião de Antropologia do Mercosul, Buenos Aires, 2009.*

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação. São Paulo, Boitempo, 2007.*

SANTOS, José Luiz. *O que é Cultura. 14ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.*

SEGATO, Rita Laura. *Brechas Decoloniales para una Universidad Nuestroamericana IN La Critica de la Colonialidad en Ocho Ensayos y una Antropología por Demanda. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2013.*