

A Universidade e a pluridiversidade epistemológica:

a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidentocêntricos.

Manuel Tavares

Resumo

No nosso tempo, as questões relativas à universidade e educação superior trazem consigo grandes incertezas, quer no que diz respeito às funções da universidade nas sociedades contemporâneas, à sua organização interna, às relações que estabelecem com os centros de poder político, económico e financeiro quer relativas à inclusão de novos públicos, ao saber que se transmite e à relação entre ensino, investigação e inovação. As questões que nos inquietam relacionam-se com a dimensão epistemológica da universidade, ou seja, como ela será capaz ou não de incorporar outros modelos de racionalidade e outras epistemologias que resultam da diversidade e riqueza culturais existentes no mundo. A partir de algumas propostas e análises teóricas (Bernheim & Chauí, Estermann, Freire, Nóvoa, Santos, Teodoro), defende-se a tese de que as universidades convencionais, pelos seus compromissos com o poder económico-financeiro e com as agendas internacionais impostas pelas organizações neoliberais, pela sua estrutura ainda colonial e pelo grau de colonialidade que invade as dimensões do poder e do conhecimento, não têm capacidade para incluir os diversos saberes e promover a interculturalidade. Apresentam-se algumas experiências inovadoras de educação superior na América Latina, sobretudo as universidades interculturais que, enraizadas nas comunidades indígenas e afrodescendentes, os seus projetos pretendem responder aos anseios e necessidades dos povos e nações que historicamente foram excluídos dos processos de construção social. Apresenta-se a proposta de Boaventura Santos da universidade popular dos movimentos sociais (UPMS) e recuperam-se os princípios do pensamento de Paulo Freire aplicados a uma educação superior emancipatória e popular.

Palavras-chave:

educação superior; neoliberalismo; universidades interculturais; diversidade epistemológica; Paulo Freire.

The University and the epistemological pluri-diversity: the construction of knowledge in terms of other non-western centered epistemological paradigms.

Abstract

In our time, the issues related to university and higher education bring great uncertainties, either as far as the role of universities in modern society, their internal organization, the relationships it establishes with the political economic and financial powers are concerned, or concerning the inclusion of new audiences, due to the knowledge which is passed on and due to the relationship between education, research and innovation. The issues we are concerned about are related to the epistemological dimension of the university, i.e., how it will be able or not to incorporate other models of rationality and other epistemologies which result from the cultural diversity and wealth existing in the world. Based on some proposals and theoretical analysis (Bernheim & Chauí, Estermann, Freire, Nóvoa, Santos, Teodoro), it is considered that the conventional universities, due to their commitments with the economic and financial power and with the international agendas imposed by neo-liberal organizations, due to their still colonial structure and due to the degree of coloniality which invades the dimensions of power and knowledge, do not have the capacity to include wider knowledge and promote interculturality. There are some innovative experiences of higher education in Latin America especially the intercultural universities which are rooted in indigenous and Afro-descendants communities and their projects seek to respond to the concerns and needs of the peoples and nations which have been historically excluded from social construction processes. There is Boaventura Santos's proposal of the popular university of social movements (UPMS) and Paulo Freire's principles of thought are regained applied to an emancipatory and popular higher education.

Keywords: Higher Education; neoliberalism; intercultural universities; epistemological diversity; Paulo Freire.

L'Université et la pluridiversité épistémologique: la construction de la connaissance en fonction d'autres paradigmes épistémologiques "non-occidentocentriques"

Résumé

À notre époque, les problèmes de l'université et de l'éducation supérieure apportent beaucoup d'incertitudes, tant en ce qui concerne les fonctions de l'université dans la société contemporaine, à son organisation, à l'établissement des relations avec des centres du pouvoir politique, économique et financier bien comme des questions relatives à l'inclusion de nouveaux publics, au modèle du savoir qui est transmis et à la relation entre l'éducation, la recherche et l'innovation. Les problèmes qui nous concernent sont liés à la dimension épistémologique de l'université, à savoir comment peut-elle, ou non, faire l'inclusion d'autres modèles de rationalité et d'autres épistémologies qui résultent de la diversité culturelle et de la richesse du monde. En partant de quelques propositions et analyses théoriques (Bernheim & Chauí, Estermann, Freire, Nóvoa, Santos, Teodoro), nous défendons la thèse suivante: les universités classiques, par leur engagement avec le pouvoir économique et les programmes financiers internationaux imposés par les organisations néolibérales, bien comme sa structure qui reste coloniale et le degré de la colonialité qui envahit les dimensions du pouvoir et de la connaissance, elles sont incapables de comprendre et de faire l'inclusion de la diversité des connaissances bien comme de faire la promotion de l'interculturalisme. Dans cet article, sont présentées quelques expériences de l'éducation supérieure en Amérique Latine, en particulier des universités interculturelles, enracinées dans les communautés autochtones et d'ascendance africaine; leurs projets ont l'intention de répondre aux désirs et aux besoins des peuples et des nations qui ont été historiquement exclus du processus de construction sociale. On présente ce que Boaventura Santos propose sur l'université populaire des mouvements sociaux (UPMS) et les principes de la pensée de Paulo Freire appliqués à l'éducation supérieure dans une perspective émancipatrice et populaire.

Mots-clés: Éducation supérieur; neoliberalisme; universités interculturelles; diversité épistémologique; Paulo Freire.

La Universidad y la pluridiversidad epistemológica: la construcción del conocimiento en función de otros paradigmas epistemológicos no occidentocentros

Resumen

En nuestro tiempo, los problemas que respectan a la universidad y a la educación supérieure están generando grandes incertidumbres, sea al respecto de las funciones de la universidad en las sociedades contemporáneas, a su organización interna, a las relaciones con los centros del poder político, económico y financiero, sea al respecto a la inclusión de nuevos públicos, al saber que es transmitido y a la relación entre ensino, investigación e inovación. Las cuestiones que nos preocupan tienen relación con la dimensión epistemológica de la universidad, es decir, como va la universidad incorporar otros modelos de racionalidad y otras epistemologías que resultan de la diversidad y de la riqueza culturales en el mundo. Teniendo por base algunas propuestas teóricas y los análisis sobre el tema (Bernheim & Chauí, Estermann, Freire, Nóvoa, Santos, Teodoro) es nuestra convicción de que las universidades convencionales, teniendo en cuenta sus compromisos con el poder económico y financiero internacional bien como con las agendas internacionales impuestas por las organizaciones neoliberales y aún por su estructura colonial y por el grado de colonialidad existente en las dimensiones del poder y del conocimiento, no tienen capacidad para incluir la diversidad de conocimientos y hacer la promoción de la interculturalidad. En este artículo se presentan algunas experiencias innovadoras de educación superior en América Latina en especial de las universidades interculturales que están embasadas en las comunidades indígenas y afrodescendientes. Sus proyectos apuntan hacia la respuesta a los añelos, preocupaciones y necesidades de los pueblos y naciones que, del punto de vista histórico, han sido excluidos de los procesos de construcción social. En este artículo se hace también la presentación de la propuesta de Boaventura Santos sobre la universidad popular de los movimientos sociales (UPMS). Por último se recuperan algunos de los principios de Paulo Freire que configuran la educación teniendo a la vista una educación superior popular y emancipatoria.

Palabras clave: Educación superior; neoliberalismo; universidades interculturales; diversidad epistemológica; Paulo Freire.

1. Modelo de Educação superior neoliberal: o global, o regional e o local

As sociedades contemporâneas têm sido caracterizadas como «sociedades do conhecimento». Acreditamos que são mais sociedades de profusão de dados e informação do que de conhecimento, uma vez que a existência de dados e informação em grande quantidade não resulta, necessariamente, em conhecimento e, muito menos, em conhecimento científico. O conhecimento científico é uma construção que supõe um trabalho conceptual e uma metodologia que são inacessíveis à maioria da população. Por isso, grande parte da população tem acesso a dados e informações que não transforma em conhecimentos. No entanto, é verdade que o conhecimento ocupa, atualmente, um lugar central nos processos de produção. No atual modelo económico e produtivo o fator mais importante deixou de ser a disponibilidade de capital, trabalho e matérias primas para passar a ser o uso intensivo do conhecimento e da informação (Bernheim & Chauí, 2008). Daí a centralidade das universidades e da educação superior como instituições estratégicas do desenvolvimento e formação dos cidadãos. A vantagem da centralidade do conhecimento e das tecnologias da informação representa o critério

diferencial das instituições de educação superior e das respetivas sociedades. No entanto, é também o critério de exclusão de milhões de pessoas de se apropriarem do conhecimento dado que este, tendencialmente, passou a ser “um pilar da riqueza e do poder das nações” (Bernheim & Chauí, 2008, p. 7) que encaram o conhecimento como mercadoria apropriável pelo poder económico-financeiro, tornando-o acessível aos “filhos da riqueza” e inacessível aos “filhos da pobreza” e a todos os que historicamente foram marginalizados, vilipendiados e explorados. O conhecimento, património da humanidade, que deveria ser um fator de inclusão e de aprofundamento da democratização das sociedades torna-se, afinal, num dos principais fatores de exclusão, sendo a injustiça cognitiva o reverso da injustiça social. A denominada sociedade do conhecimento e da informação é governada por uma lógica perversa – a lógica do mercado financeiro – o que significa a transformação do conhecimento em mercadoria e o impedimento à participação da comunidade, da sociedade civil, como pilar fundamental da regulação, na promoção da informação e do conhecimento necessários à vida social e cultural.

No nosso tempo, as questões relativas à universidade e educação superior trazem consigo grandes incertezas, quer no que diz respeito às funções da universidade nas sociedades contemporâneas, à sua organização interna, às relações que estabelece com os centros de poder político, económico e financeiro quer relativas à inclusão de novos públicos, ao saber que se transmite e à relação entre ensino, investigação e inovação. As questões que nos inquietam relacionam-se com a dimensão epistemológica da universidade, ou seja, como ela será capaz ou não de incorporar outros modelos de racionalidade e outras epistemologias que resultam da diversidade e riqueza culturais existentes no mundo tendo em atenção a incorporação de novas camadas populacionais de origens sócio-culturais diferenciadas que têm acesso à educação superior, o que não acontecia num passado relativamente recente e ainda a inclusão das minorias étnicas. Dito de outro modo, como lida a universidade contemporânea com as epistemologias invisibilizadas e subalternizadas historicamente no sentido de criar condições para um diálogo intercultural e, conseqüentemente, para uma educação mais ampla, mais holística e, por isso, mais rica e mais cidadã? Terá o modelo universitário neo-liberal capacidade para se reconstruir em função dos novos públicos que, no percurso do processo de democratização de acesso ao ensino superior que acontece em todos os países, embora em ritmos e dinâmicas diferentes, permita o reconhecimento e inclusão de outros paradigmas culturais e epistemológicos? O conhecimento não tem fronteiras, tem horizontes e, por isso mesmo, numa sociedade da informação e, supostamente, do conhecimento, traçar fronteiras ao conhecimento significará a continuidade de um modelo epistemológico ocidentocêntrico que instituiu e privilegia a disciplinarização, os departamentos, numa lógica circular, ensimesmada, não dialética.

A universidade tem sofrido, nos últimos anos e no mundo inteiro, profundas alterações. Não é ainda o tempo de avaliar quais os efeitos positivos e negativos das mudanças que têm ocorrido, todavia, os sinais existentes no que diz respeito à mercadorização da Educação superior são preocupantes.¹ Apesar dos dilemas, incertezas e inseguranças que atravessam as universidades e o modelo hegemónico de educação superior, as concepções hoje existentes sobre o que deve ser a universidade, o ensino universitário e a educação superior, são substancialmente diferentes do que se pensava nos séculos XIX e XX. Embora o modelo universitário atual não esteja ainda muito distante do que foi o modelo anterior, quer na sua estrutura e nos seus objetivos quer nos modelos pedagógicos utilizados - apesar das novas tecnologias - e quer no paradigma de conhecimento hegemónico que propaga e na relação entre ensino e investigação, a tendência hoje existente de regulação da universidade pelo mercado está a transformar a própria ideia de universidade, tal como afirma Teodoro (2013):

A transformação do conhecimento numa *commodity*, da educação num serviço comercializável e da preferência por sistemas orientados para o mercado estão a conduzir a profundas transformações na ideia de universidade e do seu papel na formação das elites culturais e económicas das sociedades nacionais (p.10).

O modelo universitário americano, tais como os mecanismos de regulação estão a ser exportados para todo o mundo, ultrapassando as diferenças históricas e culturais de cada um dos países, assim como as suas reais necessidades. Daí que a Universidade seja diferente nos diversos países em função das trajetórias de cada um deles e, apesar da tendência globalizante do modelo universitário americano, encontram-se experiências desafiantes em muitos países da América Latina e Caribe (Brasil, Equador, Venezuela, Colômbia, Bolívia e outros) que apostam num outro modelo de Universidade (Universidades interculturais) que possa incluir a diversidade cultural dos povos indígenas e afrodescendentes, promover a interculturalidade² e produzir conhecimentos tendo em conta outras epistemologias que, historicamente, foram silenciadas, invisibilizadas, subalternizadas. A americanização do mundo e, por consequência, da universidade, tem efeitos nefastos para cada um dos países. Na perspectiva de Nóvoa (2000), a tentativa de enxertar em culturas universitárias e em países que têm uma história diferente um modelo americano que tem mais de um século de existência, essa panóplia de regras e de instrumentos poderão criar problemas com consequências imprevisíveis.

O mesmo autor, no ano 2000, já referia a existência de uma enorme incapacidade por parte das instituições universitárias para introduzirem instrumentos de auto-regulação e que, por isso, a tendência iria no sentido de ser o mercado a estabelecer essa regulação e mecanismos de controle que, na sua perspectiva, deveriam ser atribuições do Estado. "Creio, [afirma], que temos de imaginar

formas mais abertas e participadas de regulação, evitando as tendências corporativas e instaurando processos que valorizem as duas grandes missões da Universidade: formar pessoas e produzir cultura e ciência” (p. 137). Mais recentemente, Teodoro (2013) na mesma linha de Nóvoa, defende que as tendências atuais vão no sentido de um recuo do papel tradicional do Estado na definição das políticas para o ensino e Educação superiores, remetendo a regulação para agências externas de acreditação e avaliação, supostamente independentes e para a presença avassaladora do mercado na regulação das políticas públicas. Hans Weiler (2000) considera que uma nova lógica invadiu o mundo universitário e o seu funcionamento a partir da invasão dos espaços educativos e universitários por novas linguagens: indicadores, *rankings*, *performances*, *accountability*, *standards*, critérios de aferição, etc. O que provoca dilemas profundos entre mundos universitários diferentes, como é o caso dos Estados Unidos e Canadá *versus* países africanos e da América latina. Estes novos conceitos não são inocentes, explica Nóvoa (2000), “eles estão a construir e não apenas a descrever as nossas realidades universitárias. Admito que há a necessidade de instaurar novos dispositivos de regulação no espaço universitário, mas recuso-me a aceitar que esta “nova língua” se transforme numa língua única” (p. 137). A tendência crescente para a mercantilização da educação transformou o estudante num cliente preferencial e num potencial, disciplinado e fiel consumidor. Como afirma Canclini (2008), a diminuição da escola pública e o avanço do setor privado na educação resultou na cedência de autonomia subordinando o processo educacional aos interesses e aptidões do mercado preocupando-se, sobretudo, com a capacitação técnica e menos com a formação de profissionais e pesquisadores para uma sociedade do conhecimento. A autonomia universitária transformou-se, por imposição do mercado, em heteronomia, ou seja, na imposição de critérios e normas reguladores, exteriores ao mundo académico. Por outro lado, o “assalto” do setor privado ao ensino superior, para além dos objetivos essencialmente financeiros, acaba por oferecer, na maior parte dos casos, não uma educação universitária, mas uma educação terciária, minimalista. Muitas das instituições de ensino superior privado, por não serem universidades, apostam num capitalismo académico, não fazem qualquer investimento na investigação e, por isso, não estabelecem a relação tão desejada entre investigação/pesquisa e ensino, a articulação entre a aprendizagem e inovação e a aposta na produção de conhecimento de acordo com outros modelos de racionalidade, tendo em consideração o novo perfil dos estudantes e a diversidade cultural dos povos e nações. A diversidade cultural e a sua inclusão em todos os graus de ensino e educação, constitui uma fonte de criatividade e inovação, para além de ser, obviamente, uma questão de direitos humanos. Não parece que este seja um objetivo da invasão do ensino superior pelo setor

privado e, muito menos, quando assistimos à constituição de monopólios internacionais que tendem a dominar grande parte do ensino superior, constituindo-se como mega-empresas com cotação nas bolsas de valores.

Pelo que referimos anteriormente, a partir de posições de académicos que trabalham ao nível de pesquisa com as políticas para a educação superior e numa perspectiva de educação comparada, é que consideramos que o modelo de educação superior tradicional, pelos vícios que encerra, pelos comprometimentos com o poder político e económico e pela transformação progressiva da sua autonomia em heteronomia, não tem capacidade para se auto-transformar, para se “despensar” (*unthinking*) no sentido de estar ao serviço das comunidades e de incluir as novas racionalidades e os novos paradigmas epistemológicos. Defendemos, pois, que o modelo de educação superior que possa reconhecer, respeitar e incluir no seu seio a interculturalidade deverá, pois, ser bem diferente daquele que existe, devendo estar enraizado nas comunidades e com a sua participação, privilegiar a diversidade linguística e responder aos anseios e necessidades das próprias populações, deverá ser, pois uma educação superior *bottom up* e não *top-down*. O primeiro passo deverá ir no sentido da descolonização da universidade e é para este sentido que apontam algumas das experiências que vão ocorrendo em países da América Latina e Caribe.

As políticas culturais têm sido objeto de profundas discussões no âmbito da mais ampla discussão sobre os modelos de desenvolvimento que tiveram lugar, sobretudo, a partir da década de oitenta do século XX. Para esta discussão muito terá contribuído a crise por que passaram os diversos países, decorrente não apenas dos regimes ditatoriais como também da dívida externa, mas também da progressiva redução do papel do Estado na vida económica. As culturas passam a ser uma dimensão da vida social, estratégica para o desenvolvimento das sociedades latino-americanas e, conseqüentemente, para a construção de sociedades mais justas e mais equitativas. Neste contexto, a UNESCO assumiu um papel fundamental. A Conferência Mundial sobre Políticas Culturais (MUNDIACULT) que se realizou no México, em 1982, representa o ponto de partida para um debate a nível internacional e nos países da América Latina e Caribe sobre a educação superior. A proclamação pela ONU da Década Mundial para o Desenvolvimento Cultural 1988-1997 incorpora a necessidade de desenvolver a criação e o conjunto da vida cultural, tal como a necessidade da dimensão cultural nos processos de desenvolvimento (Muñoz, 2012).

Apesar de a diversidade cultural e do diálogo intercultural não constituírem objetivos de desenvolvimento do milénio, reconhecidos internacionalmente, Irina Bokova (2013), Diretora Geral da Unesco, afirmou:

Cuando quedan menos de 1.000 días para 2015, plazo fijado para los Objetivos de Desarrollo del Milenio, hemos de hacer todo lo posible por acelerar los avances. La cultura y la diversidad cultural no forman parte de los objetivos de desarrollo reconocidos internacionalmente, pero son elementos fundamentales para acelerar su cumplimiento. En esta nueva época de límites, el ingenio humano y la innovación constituyen una de nuestras fuentes de energía renovable más poderosas. Ese es el motivo de que la diversidad cultural sea tan importante: como manantial de creatividad, dinamismo y sostenibilidad. Debemos reconocer, apoyar y compartir esta energía, basándonos en los derechos humanos y los valores universales.³

A humanidade tem o dever de respeitar, divulgar e salvaguardar a riqueza do património cultural, material e imaterial dos povos. A universidade tem, por certo, uma função essencial nessa divulgação e salvaguarda desse património dado que as culturas são um fator fundamental de desenvolvimento e o diálogo intercultural deverá ser a base para o aprofundamento do desenvolvimento sustentável quer a nível local, regional ou global. Não é possível que o mundo dito "civilizado" continue a excluir a diversidade cultural que existe no mundo e a reger-se por um modelo monocultural, ocidentocêntrico e etnocêntrico de desenvolvimento. A riqueza das experiências ao nível da educação superior em alguns países da América Latina, tal como os primeiros indícios de um novo período institucional, ainda em fase de transição paradigmática, constituem motivo de reflexão, partilha e aprendizagem.

2. Outros modelos de Educação Superior na América Latina e Caribe: a ordem dos princípios

A construção de outros modelos de educação superior na América Latina e Caribe não é alheia à problemática da "refundação do Estado" (Estado pluri-nacional) a partir da refundação política e constitucional, que possa resgatar a autenticidade e a originalidade da sua identidade cultural (Wolkmer & Fagundes, 2013). A lógica prevalectente tem sido a de um Estado que domina internamente excluindo uma elevada percentagem da população dos direitos democráticos de participação na construção da vida coletiva. Um Estado fraco ao nível da garantia dos direitos dos povos e um Estado forte na gestão e legitimação nos espaços nacionais das exigências do capitalismo global (Santos, 2005). Urge, pois, fortalecer a fraqueza e eliminar a força. O modelo colonial, neocolonial e neoliberal e as crises sucessivas por que vem passando representam o esgotamento dos modelos submetidos aos grandes interesses hegemónicos, do poder económico-financeiro internacional; essas crises são também um sinal de que os princípios políticos e epistemológicos em que se fundamentam se encontram numa fase de colapso dado que não foram construídos a partir

de pluridiversidade cultural que sempre existiu, mas a partir de um modelo de Estado moderno de cariz eurocêntrico e colonial. Como explicam Wolkmer & Fagundes (2013):

A dinâmica de contextualização latino-americana tem sido marcada por um cenário construído pela dominação interna e pela submissão externa. Trata-se de uma trajetória fundada na lógica da colonização, da exploração e da exclusão dos múltiplos segmentos étnicos, religiosos e societários. Um horizonte de contradições e desequilíbrios sociais, dominado pelo autoritarismo e pela violência de minorias detentoras do poder e pela marginalidade e resistência das maiorias "ausentes da história", como os movimentos indígenas, negros, campesinos e massas populares (Wolkmer & Fagundes, 2013, p. 330).

Os mesmos autores defendem que a refundação do Estado passa por uma *concepção crítica do Estado periférico latino-americano* que clarificam do seguinte modo:

Uma concepção crítica do *Estado periférico latino-americano* passa pelo resgate da autenticidade e originalidade de sua identidade cultural. Em suma, a presença do Estado na América Latina, não é só necessária como até inevitável, entretanto, não mais como criador e tutor autoritário da Sociedade Civil, mas como articulador e reordenador dos espaços democráticos de acesso popular, como autêntico mandatário da Sociedade Civil, plenamente organizada e pela participação da cidadania popular (Wolkmer & Fagundes, 2013, p.337).

Por sua vez, Santos (2005) aponta para uma nova forma de Estado democrático, que denomina *experimental* e que deverá assentar em dois princípios de experimentação política: "o primeiro é que o Estado só é genuinamente experimental na medida em que às diferentes soluções institucionais multiculturais são dadas iguais condições para se desenvolverem segundo a sua lógica própria" (p. 348). Significa que um Estado só poderá designar-se de democrático se garantir o direito de igualdade às diferentes propostas culturais garantindo, assim, o direito à afirmação de alternativas democráticas. Não basta que o Estado democrático experimental garanta o direito à igualdade de oportunidades, é necessário também que "garanta padrões mínimos de inclusão, que tornem possível a cidadania ativa necessária a monitorar, acompanhar e avaliar o desempenho dos projetos alternativos" (Santos, 2005, p. 348). O novo Estado de bem-estar, conclui Santos (2005) "é um Estado experimental e é a experimentação contínua com participação ativa dos cidadãos que garante a sustentabilidade do bem-estar" (p. 348). Na perspectiva de Wolkmer & Fagundes (2013), a refundação do Estado nos países sul-americanos permitirá "a refundação de horizontes insurgentes, plurais, interculturais e liberadores, nascidos das práticas sociais no interior das nações latino-americanas" (p. 340).

É no contexto de múltiplas contradições decorrentes de uma colonização e neocolonização seculares cuja lógica tem sido a dominação externa e interna, a exploração e a exclusão de uma grande parte das populações e dos seus saberes, e no contexto de experiências de reformulações ao nível do Estado em alguns países da América Latina (Bolívia, Equador, por exemplo), que algumas universidades avançam com projetos inovadores tendo em vista a construção de outros modelos de educação superior ajustados à diversidade cultural que caracteriza a realidade latino-americana. A adesão, por parte das elites locais, a modelos culturais de matriz eurocêntrica e norte-americana tem conduzido à perpetuação de estruturas de dominação económica, política, social e educativa, quer ao nível da educação superior quer não superior, impossibilitando, mesmo do ponto de vista jurídico-constitucional, a evolução para uma cultura política, jurídica, social e educativa com características latino-americanas, ou seja, de uma matriz pluricultural que caracteriza a identidade da quase totalidade dos Estados latino-americanos (Mato, 2008). Neste sentido, os povos e as suas culturas foram remetidos para as margens, para as fronteiras das sociedades, resultando historicamente em culturas e epistemologias silenciadas, oprimidas, invisibilizadas e ausentes dos processos de construção social.

Tendo em consideração que o modelo universitário tradicional, quer na sua estrutura quer nos seus objetivos, não dá conta da pluridiversidade étnica, linguística e epistemológica que existe no mundo, consideramos que as experiências ao nível da Educação superior que acontecem em diversos países da América Latina (Bolívia, Colômbia, Equador, Brasil, Argentina, Venezuela, México) podem constituir um verdadeiro laboratório de ideias e propostas que permitam que a universidade e a educação superior possam contribuir não para a formação de elites, mas de cidadãos sem discriminação de povos e culturas e das suas epistemologias. Que estejam ao serviço das comunidades e que estas possam constituir um dos pilares da regulação e não estejam submetidas aos desígnios e leis do mercado. Os desafios que se colocam às novas universidades são, sem dúvida, gigantescos, tendo em consideração a necessidade de resistência a um modelo universitário hegemónico que se globaliza, à racionalidade instrumental neoliberal que lhe serve de fundamento e ao modelo de saber que reproduz e perpetua. Importa que a caminhada que as novas universidades iniciaram não desemboque em "ghetos universitários" na periferia e semiperiferia do sistema universitário.

Os problemas de inadequação das Instituições de Ensino Superior convencionais para oferecer oportunidades de formação apropriadas às condições de vida e interesses dos estudantes indígenas ou afrodescendentes e de outros setores populacionais considerados minorias, tal como a impreparação das

mesmas instituições para elaborar e pôr em prática programas de formação de professores de educação intercultural bilingue está na origem dos inúmeros projetos existentes e constituem motivações suplementares para encarar os desafios que o futuro de uma outra educação superior coloca aos povos e comunidades envolvidos, nomeadamente a sua intervenção/participação na definição das políticas públicas. Os obstáculos à construção de um outro modelo de educação superior, mais equitativo, que inclua a diversidade cultural e contribua para o “viver bem” estão ligados a uma história construída a partir de esquemas herdados das relações coloniais e neocoloniais, entaves a qualquer processo de ruptura com um passado marcado pelo eurocentrismo e pela colonialidade do poder, da economia, do conhecimento, do ser, da sexualidade, do género (Mignolo, 2010) como reflexos da amplitude do processo de colonização. A este propósito, Mato (2008) refere:

En líneas generales, las políticas e instituciones de educación superior de América Latina han seguido esquemas heredados de las relaciones coloniales que han dado origen a estas sociedades y que los movimientos independentistas del siglo XIX y las repúblicas desde entonces fundadas escasamente han alterado. Salvo contadas excepciones, las IES de la región se han consagrado acriticamente a reproducir valores, intereses y formas de producción y aplicación de conocimientos que han sido generados fuera de la región, lo cual además frecuentemente las condena a jugar papeles subordinados en los campos de la educación superior, la ciencia y la tecnología vistos a escala mundial. Si bien los caminos marcadamente alternos conscientemente trazados han sido pocos, los problemas económicos, sociales y políticos, las demandas y proyectos de diversos sectores sociales, algunas políticas públicas y la labor visionaria de algunos miembros y colectivos de esas instituciones, han hecho que las IES de la región por numerosas razones resulten diferentes a sus congéneres de Estados Unidos y Europa occidental (p. 24).

Apesar dos obstáculos, desde Julho de 2007 que a UNESCO e o IESALC (Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe) têm vindo a desenvolver projetos no sentido de promover a Educação superior na América Latina e Caribe partindo das conclusões da Conferência de Havana (1996) de que “é urgente a transformação da educação superior para que esta possa responder, no presente e no futuro, às necessidades de um desenvolvimento humano sustentável.”⁴ Este desenvolvimento sustentável não será possível com a exclusão de milhões de cidadãos do direito inalienável a uma educação superior de qualidade que reconheça, valorize e respeite as suas realidades culturais. O IESALC, organismo da UNESCO, tem os seguintes objetivos prioritários:

1. Promover a cooperação entre os Estados membros da região, das suas instituições e especialistas no campo da educação superior;

2. Contribuir para melhorar o conhecimento dos sistemas de educação superior da região, com a finalidade de facilitar a sua comparação com outras regiões do mundo e contribuir, assim, para o seu desenvolvimento;
3. Ajudar todos os Estados membros que solicitem a cooperação do Instituto a melhorar e desenvolver os seus sistemas e instituições de educação superior, no âmbito dos processos de reforma que tenham empreendido;
4. Promover e apoiar, no âmbito da integração regional, uma maior mobilidade de profissionais dos estabelecimentos de educação superior, particularmente dos países com menor desenvolvimento, tendo em vista a melhor utilização de recursos humanos e educativos, facilitando uma maior fluidez no reconhecimento de títulos e diplomas de educação superior entre os países da região e das outras partes do mundo;
5. Promover mecanismos nacionais e regionais de fortalecimento da qualidade da educação superior por meio de processos de avaliação e acreditação;
6. Promover a utilização das novas tecnologias de informação e de comunicação nas instituições de educação superior e facilitar a criação de universidades, laboratórios e bibliotecas virtuais, tal como a criação de redes locais, nacionais e regionais que tragam uma nova dimensão ao trabalho da educação superior na região.⁵

Se repararmos, em nenhum dos objetivos propostos se aborda a questão da inclusão dos povos indígenas e afrodescendentes, tal como as suas culturas milenares na educação superior. O que, do nosso ponto de vista, tendo em conta a necessidade de mudança de paradigma do modelo universitário e de educação superior, seria uma exigência e, por isso, um objetivo prioritário. No entanto, em 2007, o mesmo Instituto avança com diversos projetos de pesquisa, entre os quais o projeto *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina*, que parte da necessidade de insistir no plano das realizações práticas no sentido de aprofundar os avanços na dimensão da valorização da diversidade cultural e no reconhecimento do carácter pluricultural das sociedades, tal como da relevância histórica dos povos indígenas e afrodescendentes da região da América Latina e Caribe.⁶ O referido projeto incide sobre mais de 50 instituições distribuídas por 11 países, sobre os contextos históricos, obstáculos, dilemas e desafios de cada uma delas em levar por diante experiências inovadoras que possam contribuir para o enraizamento de uma educação superior nas comunidades locais e, simultaneamente, incluir os que sempre foram excluídos e oprimidos. A atenção prioritária centra-se no estudo de experiências de educação superior deliberadamente direcionadas para dar resposta às necessidades e questionamentos dos povos indígenas e afrodescendentes:

La orientación expresa de programas e IES a la atención de necesidades y demandas de esos grupos de población suele reflejarse en su oferta de carreras, diseño curricular, modalidades de aprendizaje previstas, formas de articulación entre conocimiento científico y otros saberes, y modos de producción de conocimientos, modalidades de relación con las comunidades a las que sirven, entre otros aspectos significativos de su diseño y vida institucional. Las respuestas que estos programas e IES se ven obligadas a desarrollar para responder a esos retos que han escogido atender, hacen de este conjunto de experiencias un universo sumamente interesante y valioso de innovaciones educativas (Mato, 2008).

Representa, sem dúvida, em termos práticos, um passo importante para a constituição de um outro modelo universitário e de educação superior que possa incluir toda a diversidade epistemológica que, ao longo da história, foi oprimida, silenciada, subalternizada e invisibilizada pelos processos diversos de colonização e colonialidade ocidentais. Por outro lado, estes projetos têm a vantagem de dar visibilidade e registar uma multiplicidade de experiências de Instituições de Educação Superior orientadas para o estudo e aplicação de conhecimentos étnicos ou locais, ao desenvolvimento local e à melhoria da qualidade de vida das populações participantes. A reunião de Belo Horizonte, em 2009, sobre "Diversidade cultural e interculturalidade em Educação Superior na América Latina", deu origem ao Fórum para a promoção da diversidade cultural e interculturalidade com equidade na Educação Superior na América Latina. Este Fórum tem como finalidade constituir-se como uma plataforma de colaboração entre as Instituições Interculturais de Educação Superior e, ao mesmo tempo, entre estas e as instituições que apoiam o desenvolvimento de programas académicos orientados para o reconhecimento e valorização da diversidade cultural, contribuindo para a promoção e desenvolvimento de Instituições de Educação Superior e de sociedades interculturais equitativas. A formação de professores indígenas e afrodescendentes em instituições interculturais de educação superior, representa um passo importante no aprofundamento e ampliação dos projetos em curso. A participação em programas e projetos de desenvolvimento em colaboração e com a participação das comunidades indígenas e afrodescendentes de acordo com as suas necessidades, interesses e expectativas representa, sem dúvida, um avanço significativo na constituição de outro modelo de educação superior.

O fortalecimento do observatório de diversidade cultural e interculturalidade por meio da ampliação de materiais na Biblioteca Virtual, a criação de um Diretório de Instituições e a promoção do Fórum de discussão como rede de intercâmbio e formação, são outras iniciativas práticas que visam a facilitação do trabalho colaborativo, tal como a difusão e promoção de exercícios de

investigação que possam articular leituras partilhadas e conduzir à implementação de mecanismos de acompanhamento dos processos de inclusão e vivência da interculturalidade com equidade na Educação superior na América Latina.⁷

O trabalho colaborativo, a partilha de experiências e conhecimentos através da utilização das novas tecnologias de informação e comunicação tem em vista a inclusão de conhecimentos e experiências antes esquecidos e/ou ocultados nos planos de desenvolvimento de outro modelo de educação superior.

Em Março de 2013, o Conselho de Organizações Aborígenas de Jujuy (COAJ) participou do Encontro Internacional sobre Educação Superior e Povos Indígenas, que ocorreu no México, com a participação de um conjunto de países (Argentina, Bolívia, Colômbia, Chile, Equador, Guatemala, México, Nicarágua e Panamá) e que produziu uma importante Declaração que acabou por ratificar os compromissos para avançar na ampliação do direito à educação e assinalar as medidas a incrementar no sentido de consolidar as iniciativas e instituições de educação superior dos Povos Indígenas na América Latina e Caribe. Na mesma Declaração “se reconhecem os avanços, lições aprendidas e desafios que enfrenta o sistema de educação superior dos países da região para responder de forma efetiva aos direitos dos povos indígenas e afrodescendentes”.⁸ Simultaneamente, no referido encontro, os participantes refletiram sobre “os desafios que se colocam à inclusão das epistemologias e metodologias indígenas, afrodescendentes e interculturais na educação superior no sentido de assegurar o pleno desenvolvimento dos conhecimentos e sabedorias indígenas e afrodescendentes.”⁹ Sem dúvida que, neste contexto, a pesquisa intercultural tal como o intercâmbio de experiências entre universidades interculturais, indígenas e comunitárias assumem um papel relevante tendo em consideração que um protagonismo cada vez maior dos povos indígenas e afrodescendentes será uma componente decisiva das estratégias da educação superior. Na mesma Declaração, os signatários “comprometeram-se a apoiar a consolidação política, académica, financeira das universidades interculturais, indígenas e comunitárias como expressões do exercício do direito à livre determinação e à educação, em todos os níveis, das mulheres e homens”¹⁰ dos povos indígenas e afrodescendentes.

3. Dos princípios às práticas transformadoras: obstáculos e desafios à criação de instituições interculturais de Educação Superior na América Latina

Reconhecidamente, a existência de princípios orientadores e de um quadro jurídico-constitucional, desde que fundamentados nos contextos históricos, nas

realidades contextuais e deles decorrentes, é uma etapa fundamental num processo complexo e moroso de mudança de paradigmas tendo em vista uma educação superior mais democrática que inclua toda a diversidade cultural. Todavia, os constrangimentos existentes que se prendem com a existência de estruturas e mentalidades ainda coloniais, com práticas conservadoras e mecanicistas dificultam as dinâmicas de mudança. No que diz respeito à universidade e educação superior na América Latina, parece ser ainda longo o caminho da teoria à prática. O que é importante, no entanto, é que esse caminho, apesar de longo, está aberto para ser percorrido. Os sujeitos que historicamente foram oprimidos por processos coloniais degradantes e desumanos, a quem Dussel (1993) denomina de “bloco social de oprimidos” têm agora condições para participar, como elementos-chave, «na reinvenção do espaço público, como construção de um novo paradigma, plural e intercultural” (Wolkmer & Fagundes, 2013, p. 334).

As Instituições de Ensino Superior interculturais foram criadas para atender às necessidades e propostas de formação em educação superior e investigação de comunidades de povos indígenas da América Latina mas que, no entanto, não se circunscrevem a este público. Elas estão abertas a outros grupos sociais, cujo currículo inclui saberes, diferentes visões do mundo, línguas, modos de aprendizagem e de produção do conhecimento de diversas tradições culturais e, por isso, se chamam instituições interculturais de educação superior (Mato, 2009). O objetivo destes projetos inovadores é mostrar que há uma diversidade de conhecimentos provenientes de outros processos históricos e que foram desperdiçados e desvalorizados ao longo da História. A ideia de que a ciência constituiria um saber “universal” está associada ao processo histórico que se iniciou com a expansão militar e comercial de alguns povos europeus impondo as suas visões do mundo e as suas instituições políticas e jurídicas aos povos subordinados. A expansão europeia deu lugar ao estabelecimento de relações coloniais entre os povos e a fundação das repúblicas nos países colonizados não pôs fim às formas de subordinação dos povos indígenas da América nem da população africana e dos seus descendentes. As relações hierárquicas entre dois tipos de saber, um pretensamente universal e outro local ou regional fazem parte desta dinâmica que conduziu à desqualificação de todos os modos de produção de conhecimento dos povos indígenas e afrodescendentes. Esta herança colonial constitui um dos maiores obstáculos à afirmação de um outro modelo de educação superior que tem por finalidade fazer uma espécie de «justiça histórica e epistemológica.»

As instituições interculturais de educação superior (IIES), criadas em muitos países da América Latina e Caribe, constituem um conjunto diverso de modalidades institucionais inovadoras no âmbito da educação superior. Com origens,

estatutos e modelos diferenciados algumas foram impulsionadas e financiadas pelos Estados outras por organizações indígenas e afrodescendentes, outras ainda por instituições de educação superior convencionais e por organizações de cooperação internacional, com objetivos diferentes mas cuja ideia comum é a de que a educação superior inclua a diversidade cultural que caracteriza os diversos contextos locais e nacionais (Mato, 2009) e, simultaneamente, contribua para o resgate da diversidade epistemológica existente nas múltiplas comunidades e nações culturais. A título de exemplo, o Centro Amazônico de Formação Indígena (CAF), Brasil, a Universidade Indígena Intercultural Kawsay (UNIK), Bolívia, a Universidade Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN), Colômbia e a Universidade Intercultural das Nacionalidades e Povos Indígenas «Amawtay Wasi» (UINPI-AW), Equador, foram criadas por dirigentes e ou por organizações indígenas; ao passo que a Universidade das Regiões Autônomas da Costa Caribe Nicaraguense (URACCAN) surge da iniciativa de dirigentes afrodescendentes e indígenas das duas regiões autônomas da Nicarágua sendo também considerada uma universidade indígena, embora os seus promotores tenham sido maioritariamente afrodescendentes, as ações desenvolvidas conduziram ao reconhecimento da instituição pelo próprio Estado tal como dos respetivos diplomas, recebendo financiamento do próprio Estado e fazendo parte do sistema público de educação superior, o que não acontece com outras instituições, ainda não reconhecidas pelos Estados (Mato, 2009). Na Argentina, o Centro de Investigação e Formação para a Modalidade Aborígena (CIFMA), foi a primeira experiência ao nível da educação superior direcionada às comunidades indígenas na Argentina e surge com o objetivo de formar professores indígenas para todos os níveis de educação não superior, especializados no ensino e investigação de questões ligadas à sua origem, realidade étnica e sócio-cultural. Criado numa época de redemocratização do país e de revalorização da cultura indígena, este Instituto surge para dar resposta às exigências e necessidades das comunidades aborígenas chaqueñas (*tobas, wichí y mocoví*), sobretudo no que diz respeito à valorização da sua língua e à formação de professores do ensino primário. A sua proposta educativa bilingue intercultural tem como objetivo:

a formação do professor bilingue intercultural, procurando garantir uma oferta de qualidade equitativa, justa, que parte do reconhecimento e valorização dos saberes e práticas tradicionais, possibilitando o seu enriquecimento para que os estudantes indígenas, ao terminarem a sua formação, possam adquirir as competências básicas para o seu desempenho profissional (Valenzuela, 2009, p. 81).

Até 2009 o CIFMA já formou cerca de 163 professores indígenas que desenvolvem a sua atividade em escolas das suas comunidades; alguns deles

trabalham no Ministério da Educação provincial como responsáveis pedagógicos da educação indígena e outros como assessores em diversos organismos governamentais.

O Centro Amazónico de Formação Indígena (CAFI), sediado em Manaus, resultado de um longo processo de luta dos povos indígenas da Amazônia, foi criado sob controlo e orientação direta da COIAB¹¹ e das lideranças indígenas da Amazônia e tem por finalidade «preparar os jovens para atuarem na gestão e defesa dos seus territórios e bem estar das suas comunidades» (Flores, 2009, p. 120). O CAFI recebe jovens originários dos vários Estados da Amazônia brasileira com experiências, saberes e culturas diferentes que se encontram e que dialogam entre si. É por isso, uma experiência de interculturalidade. Flores (2009, p. 110) refere o seguinte:

Na fase inicial de estudos no CAFI, os alunos estudam a cultura e a identidade indígena; é um período de mergulho na sua própria história, orientados por grandes líderes indígenas que fazem uma reflexão conjunta sobre essa história informal, que não está nos livros da história brasileira ou nos documentários nacionais; aliás, é uma história desconhecida do grande público, mas muito viva no cotidiano indígena. Dessa etapa importante da formação do CAFI renasce o indígena guerreiro que está adormecido dentro da atual juventude indígena; comprometido com sua história, com as lutas do seu povo.

Em todas as instituições referidas as experiências são inovadoras no que diz respeito à organização curricular que é, na maior parte dos casos, discutida com as lideranças indígenas e, por isso, é ajustada aos interesses e necessidades das comunidades. Alguns dos aspetos inovadores destas instituições dizem respeito à integração do bilinguismo, à contratação de docentes indígenas e afrodescendentes, à articulação entre diversos saberes e formas de aprendizagem e à prática de novas experiências de colaboração intercultural na docência, na investigação e na produção de conhecimentos. Um dos aspetos a destacar na operacionalização destas instituições «é o fortalecimento de línguas e saberes dos povos indígenas e afrodescendentes, a sua sistematização e difusão tal como a relação entre os diversos saberes e, inclusive, com os saberes ocidentais» (Mato, 2009, p. 65). Os desafios são enormes, mas os obstáculos também. Alguns deles prendem-se com a ausência de financiamento por parte dos Estados, com o não reconhecimento dos cursos e diplomas pelos próprios Ministérios da Educação e pela conflitualidade que muitas vezes se gera com as instituições convencionais.

Para além destas experiências de criação de novas instituições de educação superior, vocacionadas para atender as demandas, exigências e necessidades dos povos indígenas e afrodescendentes, no sentido de resgatar e valorizar as suas culturas, outras experiências «mistas» têm surgido nos diversos países no

âmbitos das instituições convencionais através da promoção de cursos direcionados para os jovens indígenas e afrodescendentes, casos, por exemplo, no Brasil, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); outras ainda que possuem núcleos de pesquisa direcionada para a diversidade cultural e para o resgate epistemológico das racionalidades oprimidas, caso, por exemplo, da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), em São Paulo. Para além destas experiências no âmbito do ensino superior convencional, novas universidades vão surgindo com projetos pedagógicos diferenciados e para cumprir os objetivos de aproximação entre povos que falam a mesma língua, contribuir para o desenvolvimento regional, combatendo o processo de litoralização, tal como permitir o acesso à educação superior de estratos populacionais antes arredados desse nível de educação: Universidade de Integração Internacional luso-afro-brasileira (UNILAB), sediada simbolicamente na cidade de Redenção, Ceará, primeira cidade brasileira a abolir a escravatura; Universidade Federal de Fronteira Sul (UFFS), sediada em Xapecó, Santa Catarina e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), sediada em Foz de Iguaçu.

De realçar, ainda, a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), fundada em 2005 e sediada em Guararema, na Região Metropolitana de São Paulo, que tem por objetivo prioritário a formação de quadros do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). Experiência ímpar no Brasil, enquadra-se num projeto inovador de educação popular ao nível da educação superior. Os alunos saídos da ENFF, onde desenvolvem um espírito crítico e internacionalista, voltam para as suas comunidades rurais onde aplicam os conhecimentos aprendidos nas diversas áreas do conhecimento.

Creemos que estas experiências contribuirão, cada uma a seu modo, para a construção de outros modelos de educação superior, mais abertos, menos ortodoxos, mais democráticos e populares, envolvendo a participação das comunidades e respondendo às suas reais necessidades e aspirações.

A proposta de Boaventura de Sousa Santos: a universidade popular dos movimentos sociais (UPMS)

A ofensiva contra o capitalismo neoliberal que se globalizou exige um movimento de resistência por parte de todos os povos, vítimas das formas diversas de opressão histórica e contemporânea, e das diversas organizações progressistas empenhadas numa globalização contra-hegemónica. Essa ofensiva deverá assumir contornos locais, regionais e globais e levada a cabo por todas as forças progressistas que se opoem à globalização hegemónica. A universidade popular dos movimentos sociais, uma universidade sem espaço físico,¹² está enraizada nos diversos saberes e nas práticas emancipatórias que acontecem nos diversos

lugares do mundo, protagonizadas pelos movimentos sociais e organizações não governamentais, visa fornecer quadros analíticos e conceptuais que permitam aprofundar a compreensão das práticas emancipatórias dado que as teorias sociais existentes não dão conta da riqueza social e política que atualmente existe no mundo (Santos, 2005).

A partir da proposta das epistemologias do Sul, da teoria da tradução e da ecologia dos saberes, Santos (2005) elabora uma proposta de educação superior intercultural e de diálogo entre a pluridiversidade de saberes que tem por finalidade, não só o resgate, o reconhecimento e afirmação dos saberes que foram marginalizados, desqualificados, oprimidos e invisibilizados ao longo da história, mas também o diálogo entre todos eles, partindo do princípio de que cada um deles, tomado isoladamente, se caracteriza pela incompletude. A ecologia dos saberes constitui um aspeto fundamental das epistemologias do Sul. No entanto, a *praxis* da ecologia dos saberes será uma tarefa complexa e morosa tendo em consideração o saber hegemónico e os graus diversos de colonialidade desse saber. A sociologia das ausências constitui a estratégia epistemológica que poderá visibilizar os saberes suprimidos, marginalizados, silenciados e oprimidos ao longo de todo o processo de colonização. A sociologia das ausências não é «uma sociologia convencional» (2005, p. 155) e, por isso, não poderá ser exercida nos lugares convencionais, ou seja, nas universidades e nos centros de pesquisa convencionais que sempre difundiram e difundem um saber hegemónico que marginalizou ou suprimiu todos os saberes das culturas oprimidas, ela deverá ser exercida na universidade popular que é, segundo a sua própria expressão, «uma contra-universidade» (p. 156), uma ideia e uma prática transgressivas de universidade. A inovação da proposta de Santos reside no facto de salientar a importância «dos saberes contextualizados, situados e úteis, ao serviço de práticas transformadoras» (p. 155), o que significa que os saberes produzidos deverão estar próximos das práticas que lhes deram origem e dos protagonistas da ação social que «deverão ser reconhecidos como os protagonistas da criação do saber» (p. 155).

A proposta de Santos (2005)¹³ tem como objetivo «proporcionar a auto-educação dos ativistas e dirigentes dos movimentos sociais, bem como dos cientistas sociais, dos investigadores e artistas empenhados na transformação social progressista» (p. 156). Muito claramente, o autor refere que a universidade popular dos movimentos sociais não é uma universidade para quadros e dirigentes, não é também um *think tank* das organizações e dos movimentos sociais, mas uma instituição que visa contribuir para «aprofundar o interconhecimento no interior da globalização contra-hegemónica mediante a criação de uma rede de interações orientada para promover o conhecimento e a valorização crítica

da enorme diversidade de saberes e práticas protagonizadas pelos diferentes movimentos e organizações» (pp. 156-157). Contrariamente a propostas de universidades interculturais temáticas (indígenas, afrodescendentes) que surgem em diversos países da América Latina e ao seu caráter local, regional ou nacional, a proposta de Santos é intertemática, ou seja, o seu caráter intertemático reside na promoção de reflexões e articulações entre a diversidade de movimentos (operários, feministas, indígenas, afrodescendentes, ecológicos) de modo a criar no mundo um movimento e ação progressistas e uma nova consciência internacionalista que seja intercultural e «radicalmente democrática» (p. 157), ultrapassando a dimensão local, regional ou nacional para se afirmar como proposta global. O seu caráter intertemático possibilita que a UPMS possa ser uma espécie de «oficina permanente de interconhecimento onde se reforçam a densidade e a complexidade das redes de movimentos que combatem a globalização neoliberal» (p. 158).

A novidade da UPMS é a de que a sua ação educativa é bidirecional, isto é, por um lado tem uma dimensão teórica, de formação intelectual intercultural, superando a distinção convencional entre ensinar e aprender e, por outro, «a sua relação com as necessidades e aspirações concretas que emergem das novas práticas transformadoras» (p. 158), ultrapassando, assim, o hiato entre teoria e prática.

Embora a proposta de Santos (2005) seja ainda embrionária e se apresente como uma proposta para uma discussão ampla, ela contempla já algumas das dimensões e atividades que deverão configurar e fazer parte da UPMS. Ao nível das dimensões, inferem-se do texto de Santos as dimensões teórica e prática, a relação dialética entre ambas e a dimensão de pesquisa-ação. Ao nível das atividades, da UPMS deverão fazer parte «atividades pedagógicas, de pesquisa-ação para a transformação social e atividades de difusão de competências e instrumentos de tradução intertemática, transnacional e intercultural» (p. 158). As atividades pedagógicas deverão organizar-se em oficinas que estudarão e discutirão textos e documentos, orais ou escritos, que incidam sobre ações transformadoras, lutas e campanhas apresentadas pelos movimentos sociais, análises efetuadas pelos cientistas sociais, atividades artísticas, etc. Se a UPMS visa ser uma rede de criação de saberes plurais, das atividades pedagógicas e das respetivas discussões temáticas e intertemáticas emergirão temas e problemas que constituirão objeto de pesquisa a partir de metodologias participativas.

A teoria da tradução intercultural constitui uma estratégia metodológica proposta por Santos tendo em vista a ecologia dos saberes. As atividades de difusão de competências e instrumentos de tradução consistem, precisamente, «na difusão dos métodos de tradução e dos resultados concretos obtidos com eles nas diferentes oficinas, nomeadamente em termos de novos saberes,

designações, conceitos, princípios e métodos de ação coletiva. Que novos conceitos, princípios, metodologias surgem das discussões temáticas e intertemáticas e quais os horizontes de aplicação? Que diferenças em relação aos conceitos tradicionais? Que significados lhes são atribuídos e que distanciamento em relação aos conceitos, princípios e metodologias de raiz eurocêntrica? O que entendem as comunidades sobre os conceitos de socialismo, democracia, direitos humanos, educação ambiental, etc.?

Na perspectiva de uma dialética entre teoria e prática (bidimensionalidade) e de valorização de todos os saberes, sem a exclusão do saber acadêmico e científico, importa estabelecer um diálogo frutífero entre todos eles, reconhecendo e afirmando a sua dignidade e a dos seus protagonistas. Obedecendo aos seus princípios, um dos quais é a afirmação da UPMS como rede global, o projeto está em curso e, desde 2007, se vêm realizando oficinas em diversas cidades de países latino-americanos (Brasil, Argentina, Colômbia), mas também europeus (Portugal, Espanha) e africanos (Moçambique, Tunísia). Quanto melhor se conhecer e valorizar a diversidade dos saberes que os movimentos sociais mobilizam nas suas lutas e quanto mais amplo for o interconhecimento e o diálogo intercultural, mais esclarecidas serão as ações transformadoras de cada um dos movimentos e mais autônomos e reflexivos os seus protagonistas.¹⁴

4. O legado de Paulo Freire: a opção pelos oprimidos e a proposta de uma educação emancipatória e popular

Não se opta pelos oprimidos porque são melhores ou piores do que os opressores, mas apenas porque foram historicamente e ainda são oprimidos. Não se trata, pois, de mitificar ou romancear, em termos académicos, os deserdados da história, mas denunciar a situação de oprimido como uma injustiça histórica que fere a dignidade humana; é pois, uma situação injusta quer do ponto de vista ontológico quer ético. Esta foi a opção de Paulo Freire e cremos que também o seu raciocínio. Por isso mesmo sempre estive, desde muito cedo, ao lado dos oprimidos, quer do ponto de vista teórico quer na sua *praxis* ao serviço de uma educação emancipatória. A educação, em qualquer um dos seus níveis, só poderá ser um instrumento de libertação. Todavia, Freire considera que os sistemas educativos, tal como estão constituídos nas sociedades opressoras, são instrumentos do poder hegemónico cuja função é a reprodução da ideologia dominante e a preservação do poder das classes dominantes. Todavia, na universidade, verifica-se uma dialética (não uma dialética domesticada (Freire, 1970)) entre a reprodução da ideologia dominante e a preservação do poder, por um lado e, por outro, a neutralização dessa tarefa. A este propósito, Freire afirma:

These two tasks are dialectics: one is the task of the system, the other is ours; therefore, it is determined by the system but not requested by it. The system believes that it obtains from education one of the fundamental instruments for the reproduction of its power, and so dialectically, necessarily, must create its antagonist; its antagonistic opposite, as a revolutionary task, belongs to us. (Freire, 1994, p.31)

Talvez seja esse o papel dos intelectuais progressistas nas universidades: a oposição ao sistema de reprodução social da universidade tradicional e a tentativa de neutralização dessa tarefa do próprio sistema. É, por isso, uma função transgressora, revolucionária que exige a tomada de posição pelos mais fracos, pelos oprimidos, (“os esfarrapados do mundo”) por aqueles a quem foi negado o “direito a ser”: transformar a educação superior significa, na perspectiva de Freire (1994), colocá-la ao serviço dos grupos sociais mais desfavorecidos, neutralizando as funções de reprodução e de perpetuação da ideologia dominante. A educação superior ao serviço dos mais desfavorecidos implica a sua transformação em educação popular assumindo todas as consequências políticas, ideológicas, sociais, epistemológicas, ontológicas e éticas: como uma ação de justiça social de um direito que foi historicamente negado, incluindo as suas culturas, os seus saberes, também eles negados, desvalorizados ou subalternizados. A educação superior como educação popular implica a aceitação e o respeito por outras leituras e visões do mundo, o que quer dizer que se confere dignidade epistemológica aos saberes invisibilizados ao longo da história, mas também dignidade ontológica aos protagonistas desses saberes. Aqui reside a função revolucionária da educação que não é, apenas, uma luta política e ideológica, mas também pedagógica, epistemológica, ética e ontológica. Se a educação não transforma direta e radicalmente a sociedade ela é uma «alavanca para a transformação» (1994, p. 34), considerando as suas dimensões crítica e problematizadora na formação dos cidadãos. A consciência do poder transformador da educação conduz à recusa do pedagogismo e à adoção de uma pedagogia revolucionária como testemunho para uma prática transformadora da sociedade. Uma educação para a emancipação e para a liberdade supõe, assim, uma pedagogia do oprimido dada a sua incompatibilidade com uma pedagogia como prática da dominação. A liberdade é uma vocação de todo o ser humano. Ninguém tem vocação para ser oprimido ou escravizado. No entanto, esta vocação foi negada «mas também afirmada na própria negação; negada na injustiça e na exploração, na opressão e na violência dos opressores; mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos pela recuperação da sua humanidade roubada» (Freire, 1970, p. 16). Neste sentido, todo o ato educativo libertador é, pois, um ato político e, por sua vez, todo o processo pedagógico, como processo de conscientização e de desalienação tem uma função política

dada a dimensão de convicção transformadora e emancipatória que deverá estar presente em todo o ato pedagógico. A noção de tempo histórico que encontramos permanentemente nas obras de Freire, permite-nos pensar a relação que estabelece entre a educação e a historicidade dos sujeitos (não são, mas estão sendo) e a importância da educação nesse percurso fático de estar sendo. É o processo de conscientização que permite aos sujeitos a sua inserção no processo histórico (Freire, 1970) e, conseqüentemente, a dimensão histórica permite a criatividade permanente bebendo nas fontes da história e da cultura. Esta visão constitui, inegavelmente, um enriquecimento da educação superior face ao empobrecimento histórico a que esteve votada pela inclusão de uma única e parcelar visão do mundo, da história e da existência. O exercício da violência por parte da universidade, como instituição de educação ao serviço da classe dominante e determinada por ela, foi não ter considerado todos os seres humanos como seres históricos e como agentes ativos na construção da história, da sociedade e das culturas. Este esquecimento/ocultação fez da universidade uma espécie de "lugar da ópera" onde só se entra de *smoking*.

Reinventar a educação superior a partir das propostas freirianas de uma educação superior popular e emancipatória é, não apenas um imperativo socio-epistemológico mas, sobretudo, um imperativo ético.

Será a universidade, tal como existe, capaz de cumprir estes desafios e promover um outro modelo de educação superior? Ao longo deste texto manifestamos a convicção de que não é a partir do modelo de educação superior existente, dado o seu caráter elitista e reprodutor das desigualdades, que se promove um novo paradigma de educação superior. E daí as universidades comunitárias, interculturais, universidade popular dos movimentos sociais, todas elas em ruptura com o paradigma dominante dada a convicção de que esse modelo não tem capacidade para se auto-regenerar praticando aquilo que sempre negou: os outros saberes, outras culturas, afinal, uma radicalização democrática. À questão formulada anteriormente, Freire (1994, p. 58) responde do seguinte modo: «I think not, because this would be equivalent to asking the domination class if it is planning a type of education that would rebel against its domination.»

Se a natureza da universidade não é a de revolucionar a educação, mas manter um modelo de educação superior ajustado ao modelo social existente e aos grupos sociais dominantes, - atualmente, a sua submissão aos interesses económico-financeiros do capitalismo -, então, é tarefa dos educadores, professores e intelectuais progressistas contribuir, do ponto de vista teórico e prático, para uma educação superior emancipatória, popular e intercultural e estabelecer a ruptura com um certo imperialismo académico colonizante, monocultural, ainda dominante, e que constituiu o grande pressuposto da formação

das universidades. A revolução na educação superior não é tarefa fácil, dados os condicionalismos históricos e os objetivos que presidiram à formação da universidade. Todavia, o inédito viável de Freire é o que permite, ao nível de todo o pensamento progressista, que o futuro seja ainda hoje.

Notas

- ¹ A este propósito, vale a pena consultar o artigo de Bernheim & Chauí, (2008). *Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento*. Brasília: Unesco.
- ² O conceito de interculturalidade pode gerar alguns equívocos. Por exemplo, Daniel Mato (2008 a) refere que as sociedades são "interculturais de facto". Consideramos, pelo contrário, que as sociedades são, de facto, multiculturais e não interculturais e que esse multiculturalismo tem assumido uma forma meramente descritiva. O conceito de multiculturalismo, como conceito eurocêntrico, apolítico, descritivo, ilude o problema das relações de poder, da exploração, das desigualdades e da exclusão. Tem sido utilizado retoricamente para reproduzir o eurocentrismo e ocidentocentrismo e, muitas vezes, assume a forma de racismo. Para além disso, designa também a existência de múltiplas culturas num contexto transnacional e global (SANTOS, 2004), o que é inegável. O conceito de interculturalidade, pelo contrário, designa, do nosso ponto de vista uma relação e um diálogo entre a diversidade cultural, uma "ecologia dos saberes" (Santos, 2004). Numa ecologia de saberes, as relações entre culturas e entre saberes implicam o reconhecimento, valorização e respeito pelas diferenças e estas são consideradas como enriquecedoras de um outro qualquer saber que, por ser finito, se caracteriza pela incompletude. As relações interculturais, no sentido em que utilizamos o conceito, são equitativas, transversais e não hierárquicas. O interculturalismo parte, pois, do pressuposto da multiculturalidade, mas os seus horizontes são mais amplos e mais dinâmicos dado que apontam para «um diálogo frutífero e crítico entre as diferentes tradições culturais e paradigmas civilizatórios. (...) A teoria intercultural nem sempre soube emancipar-se de um simples enfoque culturalista ou ingénuo, tomando os universos culturais como "depósitos imóveis" do saber e das experiências humanas, Essa concepção "bancária" do que é cultura implica um essencialismo pouco apropriado para enfrentar as relações de poder e as assimetrias realmente existentes entre as culturas, nem as múltiplas transformações inter e transculturais ocorridas ao longo do tempo e no espaço. A teoria intercultural deve ser, por isso crítica colocando a questão do poder» (Estermann, 2013, p. 207) e das assimetrias entre as culturas no presente e ao longo da história.
- ³ Discurso da Diretora Geral da UNESCO, proferido em 21 de Maio de 2013, disponível em http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3206%3Amensaje-de-la-sra-irina-bokova-directora-general-de-la-unesco-con-ocasion-del-dia-mundial-de-la-diversidad-cultural-para-el-dialogo-y-el-desarrollo-&catid=11%3Aiesalc&Itemid=466&lang=es, data de acesso 14 de Julho de 2013.
- ⁴ Consultar o seguinte link: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=427&lang=e Data de acesso 14 de Julho de 2013.
- ⁵ Estes objetivos poderão ser consultados no seguinte link: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=427&lang=es. Data de acesso: 14 de Julho de 2013.
- ⁶ Para tomar conhecimento do projeto levado a cabo e das obras produzidas no âmbito do referido projeto, que apresentamos nas referências, consultar o seguinte site: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es. Data de acesso 14 de Julho de 2013.
- ⁷ Para ampliação de informações acerca dos projetos desenvolvidos e em desenvolvimento, vide o site: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es. Data de acesso: 15 de Julho de 2013.
- ⁸ Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3200%3Ael-coaj-participo-en-el-encuentro-internacional-sobre-educacion-superior-y-pueblos-indigenas&catid=11%3Aiesalc&Itemid=466&lang=es. Data de acesso: 15 de Julho de 2013.

- ⁹ Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3200%3Ael-coaj-participo-en-el-encuentro-internacional-sobre-educacion-superior-y-pueblos-indigenas&catid=11%3Aiesalc&Itemid=466&lang=es. Data de acesso: 15 de Julho de 2013.
- ¹⁰ Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3200%3Ael-coaj-participo-en-el-encuentro-internacional-sobre-educacion-superior-y-pueblos-indigenas&catid=11%3Aiesalc&Itemid=466&lang=es. Data de acesso: 15 de Julho de 2013.
- ¹¹ *Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB)*. A missão principal da COIAB é fiscalizar, defender e promover os direitos dos povos indígenas. A COIAB foi fundada para ser o instrumento de luta e de representação dos povos indígenas da Amazônia Legal Brasileira pelos seus direitos básicos: terra, saúde, educação, economia, sustentabilidade e interculturalidade. Representa 160 diferentes povos indígenas com características particulares, que ocupam 107 milhões de hectares no território amazônico (Flores, 2009).
- ¹² A UPMS não tem um espaço físico como têm as universidades tradicionais. Possui um espaço virtual e uma sala, em Porto Alegre (Brasil), no Memorial do Fórum Social Mundial, para arquivar toda a documentação produzida nas diversas oficinas da UPMS. A página da Internet é a seguinte: <http://www.universidadepopular.org>
- ¹³ A proposta da UPMS foi lançada no Fórum Social Mundial de 2003, em Porto Alegre.
- ¹⁴ Cf. <http://www.universidadepopular.org/site/pages/pt/sobre-a-upms.php>. data de acesso: 31 de Julho de 2013.

Referências bibliográficas

- Bernheim, C. T. & Chauí, M. S. (2008). *Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento*. Brasília: Unesco.
- Canclini, N. G. (2008). *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras.
- Dussel, E. (1993). *1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade, conferências de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes.
- Estermann, J. (2013). La letra con sangre no entra... Apuntes sobre una educación intercultural y descolonizadora. In C. H. Mendizabal Cabrera, A. Teodoro, F. Lourenço & M. Villegas Roca (Org.), (2013) *Interculturalidad y educación superior. Desafios de la diversidad para un cambio educativo* (pp. 205-232). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Flores, L. (2009) Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI). Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB). In D. Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 103-122). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC),
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giroux, H. A., & McLaren, P. L. (1994). *Paulo Freire on Higher Education. A dialogue at the National University of Mexico*. Miguel Escoba, Alfredo L. Fernández and Gilberto Guevara-Niebla with Paulo Freire. Albany: State University of New York.
- Mato, D. (Org.) (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mato, D. (2008a). Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina. In D. Mato (Org.), (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 21-79). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mendizabal Cabrera, C. H., Teodoro, A., Lourenço, F. & Villegas Roca, M. (Orgs). (2013), *Interculturalidad y educación superior. Desafios de la Diversidad para un cambio Educativo*. Buenos Aires: Biblos.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

- Muñoz, N. (2012). La Reforma Cultural : un ejemplo de polarización en la gestión de una política pública. Estado, Gobierno y Gestión Pública: *Revista Chilena de Administración Pública*, 18, 61-91.
- Nóvoa, A., (2000). Universidade e formação docente. Entrevista realizada em 18 de Abril de 2000 pelas professoras Miriam Celí Pimentel Porto Foresti e Maria Lúcia Toralles Pereira (Instituto de Biociências, Unesp/Botucatu). *Interface - Comunic, Saúde, Educ* 7, 129-138.
- Santos, B. de S. (2004). *Reconhecer para Libertar. Os caminhos do cosmopolitismo cultural*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. de S. (2005). *A Gramática do tempo*. Porto: Afrontamento.
- Teodoro, A. (2013). Educação Superior e Inclusão. Tendências e desafios no século XXI. *Conferência*. Câmara de Educação Superior do Conselho Estadual de Educação: São Paulo, Maio.
- Valenzuela, E. M. (2009). Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA): génesis, desarrollo y continuidad. In D. Mato (2009), (Org.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 79-102). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- Weiler, H. (2000) States, Markets and University Funding: New paradigms for the reform of higher education in Europe. *Comparative and International Education*, 30, 3, 52-68.
- Wolkmer, A. C. & Fagundes, L. M. (2013). Para um novo paradigma de estado plurinacional na América Latina. *Revista NEJ - Eletrônica*, 18, 2, 329-342. Disponível em www.univali.br/periodicos. Acesso em 15 de Julho de 2013.

Manuel Tavares

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo.
tavares.lusofona@gmail.com

Data de Submissão: Julho de 2013

Data de Avaliação: Agosto de 2013

Data de Publicação: Outubro de 2013