

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**PLURIVERSIDAD AMAWTAY WASI: CAMINHOS PARA A UNIVERSIDADE NA
AMÉRICA LATINA**

Gilnei da Rosa

Porto Alegre

2016

GILNEI DA ROSA

**PLURIVERSIDAD AMAWTAY WASI: CAMINHOS PARA A UNIVERSIDADE NA
AMÉRICA LATINA**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Denise Leite

Linha de Pesquisa: Universidade:
Teoria e Prática

Porto Alegre
2016

CIP - Catalogação na Publicação

da Rosa, Gilnei

Pluriversidad Amawtay Wasi: caminhos para a universidade na América Latina / Gilnei da Rosa. -- 2016.

136 f.

Orientadora: Denise Leite.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Educação Superior. 2. Universidade Indígena. 3. Interculturalidade. 4. Amawtay Wasi. 5. América Latina. I. Leite, Denise, orient. II. Título.

GILNEI DA ROSA

**PLURIVERSIDAD AMAWTAY WASI: CAMINHOS PARA A UNIVERSIDADE NA
AMÉRICA LATINA**

Projeto de Dissertação apresentado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof. Dra. Teresa Cunha (CES – UC)

Prof. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi (UFRGS)

Prof. Dra. Maria Elly Herz Genro (UFRGS)

Prof. Dra. Denise Balarine Leite (orientadora)

Porto Alegre, 26 de julho de 2016

As luzes modernas que brilham nas conquistas da ciência
iluminam um cenário de miséria humana. [...]
A razão ocidental está dividida entre a exuberância
e o desespero. (GOERGEN, 2006, p. 86)

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, pelo cuidado e presença.

A esta universidade, seu corpo docente, direção e administração, que possibilitaram minha caminhada formativa desde a qual vislumbro novos horizontes profissionais e pessoais.

A minha orientadora Denise Leite pelo suporte, correção e incentivo.

A minha família e, em especial minha esposa Kalita Ribeiro, pelo incentivo e apoio incondicional.

Aos colegas do PPGEDU, em especial a Maria Alexandra Clavijo Loor, pelas preciosas contribuições, questionamentos e partilha do saber.

E a todos aqueles que, direta ou indiretamente fizeram parte dessa caminhada, o meu reconhecimento!

RESUMO

O presente estudo pretende ser um contributo à reflexão em torno da identidade da universidade latino-americana na contemporaneidade, sua função e responsabilidade social. Problematiza e questiona perspectivas epistemológicas e racionalidades vigentes no meio acadêmico a partir de autores como Boaventura Santos, Pedro Goergen, Almeida Filho e outros. Apresenta o caso da Pluriversidad Amawtay Wasi, instituição indígena situada no Equador, como objeto de estudo empírico a partir do qual faz a reflexão sobre essas perspectivas. A metodologia incluiu uma análise qualitativa do universo das evidências possíveis. Foram elegidas para o estudo as seguintes fontes de dados: documentos, bibliografias, teses, entrevistas online, palestras, sites e notícias de periódicos e revistas. A análise documental privilegiou quatro caminhos discursivos: (1) idéia de pluriversidade e epistemologias do sul; (2) decolonização universitária; (3) interculturalidade; (4) diálogo entre saberes e intercientificidade. Como conclusões, o estudo critica processos avaliativos padronizadores que não reconhecem universidades emergentes; questiona a monocultura do saber científico produzido nas instituições de educação superior; propõe a criação de espaços plurais de construção de conhecimento, desde uma perspectiva intercultural e descolonizada, como alternativa para superar a conjuntura de crises vivenciada pela universidade. A partir do caso Amawtay Wasi procura visibilizar a luta dos movimentos e comunidades indígenas por uma educação superior própria, que tenha como ponto de partida os conhecimentos, os valores, a cultura e a cosmovisão dos povos ancestrais da América Latina, caminhos também possíveis a serem trilhados por outras instituições de educação superior na busca de conhecimentos plurais, tanto mais efetivos para a sociedade quanto mais humanizados e impregnados de “buen vivir”.

Palavras-chave: educação superior; universidade indígena; interculturalidade, Amawtay Wasi; América Latina.

ABSTRACT

This study intends to contribute to the debate on the contemporary identity, the social responsibility and mission of the Latin American university. This work problematizes and questions current rationalities and epistemological perspectives in academia, based upon authors such as Boaventura de Sousa Santos, Pedro Goergen and Naomar de Almeida Filho. It presents the case of Pluriversidad Amawtay Wasi, an indigenous institution from Ecuador, as an empirical study from which to discuss university perspectives. The methodology included qualitative analysis of the universe of available evidence. The following data sources were selected for the study: documents, bibliographies, dissertations, online interviews, lectures, websites and news from journals and magazines. The documental analysis highlighted four discursive paths: (1) idea of pluriversity and Southern epistemologies; (2) university decolonization; (3) interculturality; (4) dialogue among knowledges and inter-scientificity. In conclusion, the study criticizes the standardizing evaluative processes that do not recognize the emerging universities; questions the monoculture of scientific knowledge produced at institutions of higher education; proposes the creation of plural spaces of knowledge construction from an intercultural and decolonized perspective, as an alternative to overcome the context of crisis experienced by university. From the case of Amawtay Wasi, this study seeks to evidence the indigenous communities and movements' struggle for their own higher education, taking as its starting point Latin American ancestral peoples' knowledges, values, culture and cosmovision. These paths can also be taken by other higher education institutions in search for plural knowledges, the more effective for society the more humanized and impregnated by "buen vivir" they are.

Keywords: higher education; indigenous university; interculturality; Amawtay Wasi; Latin America.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Los Cuatro Elementos de la Vida -----	94
Figura 02 – Los Cinco Centros del Saber -----	95
Figura 03 – Los niveles de formación -----	99

LISTA DE ABREVIATURAS

BM - Banco Mundial

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CA – Comunidades de Aprendizagem

CEAACES - Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

CODENPE - Consejo de Desarrollo de las nacionalidades y pueblos del Ecuador

CONAIE - Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador

CONUEP - Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas

CONESUP - Consejo Nacional de Educación Superior

CONEA - Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador

FMI - Fundo Monetário Internacional

ICCI - Instituto Científico de Culturas Indígenas

LOES - Ley Orgánica de Educación Superior

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMC - Organização Mundial do Comércio

RUIICAY – Red de Universidades Indigenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

UNEMAT - Universidade do Estado do Mato Grosso

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UE - União Europeia

UINPI - Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UPMS - Universidade Popular dos Movimentos Sociais

SUMÁRIO

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS	12
1 A UNIVERSIDADE EM TEMPOS DE CRISES E EM CRISE	18
1.1 A construção e crise da modernidade.....	20
1.2 Da crise da modernidade à crise da universidade	30
1.3 A universidade na encruzilhada	35
2 A UNIVERSIDADE NECESSÁRIA	39
2.1 Decolonizar o pensar e o fazer na universidade	41
2.2 Fomentar a interculturalidade.....	46
2.3 As epistemologias do sul e a ecologia de saberes.....	50
2.4 Promover a intercientificidade	54
2.5 Por onde começar?	58
3 A UNIVERSIDADE INDÍGENA NA AMÉRICA LATINA	61
3.1 A emergência Indígena na América Latina	64
3.2 Movimento indígena e a criação das universidades interculturais	70
3.3 Possibilidades e desafios das Universidades Indígenas.....	74
4 A PLURIVERSIDAD AMAWTAY WASI	80
4.1 O processo de criação da Universidade Intercultural das Nacionalidades e Povos Indígenas Amawtay Wasi.....	81
4.2 Aspectos filosóficos, epistemológicos e estruturais da Amawtay Wasi.....	87
4.3 A existência como Pluriversidad Amawtay Wasi.....	100
5. AMAWTAY WASI: CAMINHOS PARA PENSAR A UNIVERSIDADE NA AMÉRICA LATINA	103
5.1 A ideia de “Pluriversidade” o caminho das epistemologias do Sul	104
5.2 O caminho da descolonização universitária	110
5.3 O caminho da interculturalidade.....	115
5.4 O caminho do diálogo de saberes: ecologia de saberes e intercientificidade	119

CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

A importância e contribuição da universidade enquanto instituição para as sociedades contemporâneas é inegável, tanto que, a universidade é uma das instituições mais duradouras da história do ocidente, durando, praticamente, todo o segundo milênio. De acordo com dados de Santos (1989) das oitenta e cinco instituições atuais que já existiam em 1520 com funções similares às que desempenham nos dias atuais, setenta delas são universidades.

Embora as contribuições da universidade sejam muito significativas para a sociedade como um todo, principalmente com os avanços produzidos desde a modernidade, nas áreas de ciência e tecnologia, é cada vez mais visível a dificuldade e a demora da universidade em atender demandas atuais da sociedade, tais como, a formação de uma cultura mais humana, de valorização e acolhimento das diversidades humanas e culturais; de uma tecnologia menos agressiva à vida, bem como a formação de subjetividades engajadas com a preservação dos recursos naturais do planeta

Nessa perspectiva, segundo Santos (2008a, p. 69):

[...] Começa a ser socialmente perceptível que a universidade, ao especializar-se no conhecimento científico e ao considerá-lo a única forma de conhecimento válido, contribuiu activamente para a desqualificação e mesmo destruição de muito conhecimento não-científico e que, com isso, contribuiu para a marginalização dos grupos sociais que só tinham ao seu dispor essas formas de conhecimento. [...] a injustiça social contém no seu âmago uma injustiça cognitiva.

Em outro escrito Santos (2008b) defende que a racionalidade moderna, à qual a universidade advoga e desenvolve, é uma racionalidade indolente pois “[...] não reconhece e, por isso, desperdiça muita da experiência social disponível ou possível no mundo. Muita da realidade que não existe ou é impossível é activamente produzida como não existente e impossível” (SANTOS, 2008b, p. 20). Para captar essas experiências é preciso, na óptica do autor, que a universidade recorra a uma racionalidade mais ampla que: “[...] revele a disponibilidade de muita experiência social declarada inexistente (a sociologia das ausências) e a possibilidade de muita

experiência social emergente, declarada impossível (a sociologia das emergências).” (SANTOS, 2008b, p. 20).

Por isso, é necessário que a comunidade universitária empreenda um amplo processo de reflexão sobre os caminhos que a universidade tem trilhado até o momento; sobre a racionalidade, os princípios, valores e ideais desenvolvidos e advogados no meio acadêmico, perguntando pelo impacto social de sua atividade institucional e, pelos resultados práticos da racionalidade produzida sobre as mentes e subjetividades de seus estudantes, que são fundamentais para o comportamento e a vida desses indivíduos em sociedade.

Da mesma forma, é importante a reflexão em torno dos caminhos necessários a serem seguidos pela instituição universitária, para que a mesma possa continuar desenvolvendo de forma efetiva suas funções e papel social. Desenvolver essa reflexão é fundamental para que a instituição universitária possa inovar e reinventar-se a cada dia enquanto instituição social e política. Segundo Braga, et al (1998), a inovação na universidade acontece através de rupturas com o institucionalizado e “[...] constitui-se na articulação de racionalidades que vão além da cognitivo-instrumental.” (BRAGA, et al, 1998, p. 34).

E a conjuntura de crises que perpassam a sociedade nos dias atuais, bem como a crise da própria universidade enquanto instituição, é um momento propício para empreender essa reflexão. Nesse sentido, o presente trabalho de dissertação de mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de Pesquisa “Universidade: Teoria e Prática”, pretende ser um contributo para a reflexão em torno da identidade da universidade na contemporaneidade, de sua função e responsabilidade social, problematizando a perspectiva de conhecimento e racionalidades desenvolvidos no meio acadêmico.

A contribuição pretendida, vem ao encontro da necessidade de produção de um referencial sobre como incluir os conhecimentos e visões de mundo das diversas culturas na educação superior, a partir do estudo de experiências alternativas de universidade que podem servir de referência para a estruturação pedagógica das instituições que queiram fazê-la.

Além disso, o presente trabalho procura visibilizar a luta dos movimentos e comunidades indígenas por uma educação superior intercultural, descolonizada e

própria, que tenha como ponto de partida os conhecimentos, valores, cultura e a cosmovisão dos povos ancestrais da América Latina. Valorizar e aprender com essas experiências é uma das formas fundamentais para a construção de uma sociedade intercultural, socialmente equitativa e valorizadora dos povos e das minorias que, historicamente foram excluídas da vida social.

Para refletir sobre os caminhos necessários para a universidade enquanto instituição no contexto atual da América Latina, o presente trabalho apresenta a experiência e os pressupostos desenvolvidos pela Pluriversidad Amawtay Wasi, do Equador. Fundada em 2004, sob nome de “Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi”, essa experiência de ensino superior, construiu sua proposta de trabalho sob os princípios da interculturalidade e da descolonização do saber, resgatando os conhecimentos e valores próprios das culturas indígenas e ancestrais. Parte assim, da prática da ecologia de saberes e resgate das epistemologias do Sul, conceitos centrais do pensamento de Boaventura de Souza Santos para a construção de alternativas à hegemonia ocidental e os padrões hegemônicos de sociedade, de economia e cultura.

A experiência da Pluriversidad Amawtay Wasi constitui-se um referencial teórico, utópico e prático importante e contributivo para pensar a universidade na América Latina, ao questionar o conhecimento científico ocidental produzido na universidade convencional como a única forma válida de produzir conhecimentos sobre a vida humana e os fenômenos do mundo. Propõe assim, a construção de uma racionalidade ampla e capaz de abarcar a diversidade de culturas, de saberes e conhecimentos produzidos pelos seres humanos, reorientando assim, a relação universidade/sociedade desde uma perspectiva de solidariedade recíproca.

A pesquisa que tem por objetivo discutir a universidade, seu papel e funções sociais no atual contexto, é justificável pelo fato de que “[...] a universidade tem um grande déficit de reflexão sobre si mesma.” (GOERGEN, 2000, p. 159). Considerando o fato de que esta precisa sempre se inovar e reinventar-se de acordo com as mudanças e os desafios sociais de cada época, seria ingênuo a concepção de uma universidade fechada em si mesma, que não produz reflexão sobre seus pressupostos e seu modo de ser e agir na sociedade onde está inserida. Se assim fosse, a universidade sucumbiria às suas crises; não conseguiria manter-se num mundo de constantes mudanças, muitas por ela mesma operadas.

Superar essa defasagem de reflexão em relação a própria universidade é imprescindível no atual contexto de rupturas paradigmáticas e emergências de novas epistemologias e modos de conceber o ser humano, a sociedade, o mundo e até mesmo a própria universidade. Segundo Goergen (2000, p. 137) “[...] A universidade, cuja função é pensar de forma vanguardista e crítica os principais problemas da sociedade, precisa, ao mesmo tempo, repensar-se na perspectiva dessas transformações sociais e epistemológicas”.

Segundo Schneider (2002), a preocupação sobre a universidade, sobre os seus sentidos e funções na atualidade, revela, por um lado, a crise da instituição universitária enquanto tal perante as novas demandas da civilização. Por outro lado, essa reflexão, também revela um ponto positivo ao marcar uma retomada de consciência sobre a participação de todos na construção de um projeto de universidade, que possa cumprir com suas funções sociais.

O meu interesse enquanto pesquisador pela temática apresentada, provém de uma aproximação e envolvimento pessoal gradativo com as questões que ora são discutidas. Esse processo iniciou-se durante minha formação no curso de Filosofia – Licenciatura no período 2008/2011, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – campus de Frederico Westphalen, estendendo-se na minha prática diária como professor da rede pública Estadual do Rio Grande do Sul, onde essas inquietações têm motivado a reflexão junto aos alunos da educação básica.

No meu trabalho de conclusão da graduação em Filosofia, pesquisei sobre as causas que levaram à crise ecológica e a depredação histórica dos recursos naturais do planeta. Nesse trabalho, questionava e apontava as estruturas do pensamento e da racionalidade moderna ocidental, que projetaram a construção do antropocentrismo como superioridade natural e lógica do ser humano sobre o mundo físico, desconectando-o da grande teia da vida. Essa pesquisa monográfica veio a tornar-se um livro, publicado pela Editora da URI – Universidade Regional Integrada, sob título de “Pecado Originado: as origens da atual crise ecológica” (ROSA, 2011).

Desde as pesquisas realizadas no decorrer do curso de Filosofia, tenho procurado compreender como a racionalidade que prega uma visível guerra contra a vida, continua sendo produzida de forma sutil na sociedade atual, disseminada pelos paradigmas predominantes nas instituições educativas. Desde essa preocupação comecei a questionar em que medida a racionalidade e o conhecimento produzido

pela universidade, ao advogar os pressupostos da modernidade, contribuem ou não para a manutenção da lógica antropocêntrica, de mecanização do mundo e objetificação dos recursos naturais e humanos do planeta.

O questionamento direcionado a universidade enquanto instituição educativa desde as racionalidades nela produzidas, vem de uma inquietação despertada por provir de um curso de graduação (Filosofia) em que, a organização curricular em praticamente todas os cursos, opera um silêncio muito grande sobre os pensadores latino-americanos e, sobretudo dos filósofos da Filosofia da Libertação ou Filosofia Latino-americana - uma corrente de pensamento que parte da discussão da situação histórica e do contexto de dominação colonial, exploração e opressão a que foram submetidos os povos da América Latina. Esses pensadores e filósofos tem muito pouco respaldo nos cursos e centros de Filosofia, pois, supostamente, suas reflexões, não se referem à problemas “universais e eternos”, característicos do fazer filosófico oficial (ZEA, 1976).

A busca de respostas à essas inquietações, levaram-me ao Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, precisamente à linha de pesquisa – “Universidade: teoria e prática”, desde onde tenho procurado apropriar-me de um referencial teórico para compreender o contexto de crises vivido pela sociedade contemporânea e pelas suas instituições, bem como, o papel e a função social da universidade nesse contexto.

No início do mestrado tive contato com a experiência da Pluriversidad Amawtay Wasi do Equador através de uma palestra proferida por Luis Fernando Sarango (Reitor da Amawtay Wasi), durante o II Congresso Brasileiro de Filosofia da Libertação, realizado na UFRGS em setembro de 2014. Desde então, procurei conhecer os fundamentos dessa proposta de ensino superior, analisando as rupturas impostas ao padrão hegemônico de universidade na América Latina. Também procurei compreender a importância e contribuição do movimento indígena, na criação de propostas alternativas de educação superior na América Latina e na construção de novos paradigmas de convivência social baseados na interculturalidade e, em valores culturais que abarcam a pluralidade do mundo.

Sendo assim, em julho de 2015, qualifiquei o meu projeto de dissertação sob o título de “Pluriversidad Amawtay Wasi: um caminho para a universidade na América

Latina?”. Após um ano de intensa pesquisa e reflexão, os resultados são apresentados através deste trabalho.

A proposta de estudo delineada no projeto de dissertação previa o deslocamento para visita à Pluriversidad Amawtay Wasi no Equador, momento em que aconteceria a coleta de dados juntos à instituição. Entretanto, devido a atual conjuntura de crise econômica e política, pelas quais o Brasil atravessa, não houve disponibilidade de recursos para realizar a viagem.

Por isso, os dados e informações que basearam essa pesquisa foram coletados através da grande disponibilidade de bibliografias, documentos e materiais disponíveis na rede mundial de computadores e, informações colhidas por meio de redes sociais e recursos de comunicação como o skype. Além disso, a colaboração da doutoranda em educação da UFRGS, Maria Alexandra Clavijo Loor, natural de Quito, Equador, foi fundamental para uma maior compreensão da realidade educacional equatoriana e do contexto da Amawtay Wasi.

1 A UNIVERSIDADE EM TEMPOS DE CRISES E EM CRISE

O termo “crise” é cada vez mais recorrente nas leituras de cotidiano, sendo apresentado e apontado como diagnóstico da realidade das instituições sociais, políticas e econômicas do mundo como um todo. No século XXI, se fala das mais diversas crises sob as quais a humanidade e a sociedade atual padecem, tais como: crise econômica, crise política, crise de desenvolvimento, crise de valores, crise moral, crise energética, crise ambiental, crise educacional, crise social, crise espiritual, crise ética, crise institucional, etc.

Segundo a definição dada pelo dicionário da língua portuguesa Aurélio, o termo crise refere-se à “[...] Conjuntura ou momento perigoso, difícil ou decisivo. [...] Desacordo ou perturbação que obriga instituição ou organismo a recompor-se ou a demitir-se” (FERREIRA, 1999, p. 212)

A crise, etimológica e ontologicamente falando, possui esse caráter de dualidade fundamental e ôntica: além de ser uma conjuntura que desagrega, desintegra e desarticula, também permite e obriga à mudança; à recomposição dos fatores para a construção de novas identidades, novos paradigmas, enfim, à uma reorganização dos elementos em crise para a construção de novas identidades e possibilidades.

Para a filósofa Hannah Arendt a manifestação da crise em qualquer instância da vida social e institucional, constitui-se um importante e valioso momento, pois essa manifestação desperta para a reflexão séria e direta sobre os fatores que a causaram e, ao mesmo tempo, provoca para a busca e construção de alternativas e a resolução da mesma. A crise obriga os envolvidos e atingidos a voltarem-se às questões que a originaram, exigindo respostas e julgamentos diretos.

Para a filósofa, “uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos” (ARENDR, 2005, p. 223). Uma atitude preconceituosa em relação à manifestação da crise, não apenas a aguça ainda mais, mas priva os atingidos da oportunidade que ela proporciona à reflexão e, portanto, à possibilidade de resolução da mesma.

É nesse sentido que, as crises da contemporaneidade, podem e devem ser vistas como uma possibilidade de construção do novo. De novos paradigmas, alternativas e de novas possibilidades sociais, políticas, econômicas e humanas. Para isso, é imprescindível a reflexão séria e direta sobre os fundamentos dessa crise; as causas que levaram à exaustão dos paradigmas vigentes, apontando os seus limites e sua aderência às estruturas sociais e institucionais da sociedade atual.

Um dos possíveis pontos de partida para essa análise e reflexão, talvez o mais elementar, é perguntar sobre o que realmente está em crise na atualidade. Como ela se manifesta? Sob o ponto de vista de quem se fala e se pensa em crise? A partir disso, é possível ir em busca das causas que originaram essa crise e, assim, visualizar alternativas teóricas e práticas com vistas a construção de alternativas para a resolução da mesma.

Para Leonardo Boff, embora se denomine e diferencie a diversidade de crises que afetam a vida humana em sociedade, “[...] Se olharmos bem, verificamos que, na verdade, em todas elas se encontra a crise fundamental do tipo de civilização que criamos.” (BOFF, 2000, p. 41). O que está em crise, na visão de Boff, é o modelo de sociedade construída nos últimos séculos, que vitimou os mais pobres e excluídos do sistema capitalista que se impôs como padrão. A exaustão desse modelo de sociedade induziu as diversas crises que se manifestam no cotidiano das pessoas e das instituições.

Na mesma linha de reflexão, o filósofo Enrique Dussel e o sociólogo Boaventura de Souza Santos, apontam que, o que está em crise na atualidade é a sociedade moderna enquanto tal e que, a crise se evidencia quando os pressupostos e paradigmas dessa modernidade já não são mais suficientes para atender as necessidades e as mudanças do mundo da sociedade atual.

Quando os pressupostos e paradigmas que dão sustentação ao projeto político da modernidade entram em crise, é de se esperar que, as instituições que advogam e adotam esses princípios na sua estrutura e atuação, também entrem em crise. Esse parece ser o caso da universidade enquanto instituição de educação superior, que vive um agravamento de suas crises nos dias atuais.

Ao questionar os princípios e paradigmas da modernidade, questiona-se, por lógica elementar, os princípios e pilares sobre os quais a universidade está assentada. E, se esses paradigmas estão em crise, ou seja, se esses princípios já não são

suficientes para explicar e atender as demandas da sociedade atual, como acreditar que a universidade, que ainda tão fortemente comunga desses princípios, seja capaz de atender, enquanto instituição, as demandas educativas da sociedade atual?

1.1 A construção e crise da modernidade

No ano de 1750, a Academia de Dijon, na França, organizou um concurso, buscando uma resposta para a seguinte temática: “O restabelecimento das ciências e das artes contribuiu para purificar os costumes?”.

Num período de euforia social com o advento da Revolução Industrial e com o progresso prometido pelo desenvolvimento da técnica e da ciência, a Academia de Dijon esperava uma resposta positiva: de que a ciência pudesse, de fato, aprimorar os costumes e valores humanos.

Entretanto, para o jovem Jean Jacques Rousseau, vencedor do concurso, a resposta era negativa. Para ele, a ciência era a grande responsável pela corrupção do homem e de seus costumes. Na obra vencedora do concurso, “Discurso sobre as Ciências e as Artes”, Rousseau construiu uma série de questionamentos e dúvidas, levando o leitor, pela maiêutica, chegar às suas próprias conclusões. A lógica no discurso do filósofo, aponta que, a ciência esconde falsas estradas que levam a caminhos mil vezes mais perigosos que a verdade que se propõe a buscar.

Para Rousseau, ao abandonar o estado de natureza passando a viver em sociedade, o ser humano acabou corrompendo seus costumes e sua virtude. O progresso das artes e das ciências nada acrescentaram na busca constante e elementar do homem por realização e felicidade. Estas, ademais, contribuíram para afastá-lo de sua verdadeira humanidade.

Escreve Rousseau:

Hoje, que pesquisas mais sutis e um gosto mais fino reduziram a arte de agraciar a princípios, reina nos costumes uma vil e enganadora uniformidade, parecendo que todos os espíritos foram atirados num mesmo molde: a polidez sempre exige, o decoro ordena; sem cessar, todos seguem os usos, jamais o seu próprio gênio. Ninguém mais ousa parecer aquilo que é; e, nesse constrangimento perpétuo, os homens que formam esse rebanho chamado sociedade colocados nas mesmas circunstâncias farão todas as mesmas coisas, se motivos mais poderosos não os desviarem. (ROUSSEAU, 1749, p. 19)

Essa uniformidade a que Rousseau se refere em seu discurso, parece provir do discurso científico e do espírito da modernidade europeia que já no século XVIII se impunham como hegemônicos ao mundo todo. A ciência e a racionalidade renascentista e iluminista despontavam como únicos critérios válidos de produção de conhecimento e de validação do real, ditando os paradigmas sob os quais se estruturaria não somente a ciência, mas também a sociedade e a economia até os dias de hoje.

Paradigmas que moldaram as mentalidades e racionalidades, desde um padrão de pensamento ditado pelo espírito moderno que, surge na história, com a pretensão de “vingar-se” por meio da razão, da técnica e da ciência, de todos os “atrasos” e limitações impostos pela “era das trevas”, a idade medieval.

A ciência moderna como categoria e característica central da modernidade, pretendia-se construir autônoma, realista, não mais como um saber a serviço da fé e de estruturas metafísicas. Através de métodos racionais e científicos, a ciência proporcionaria uma descrição da verdadeira realidade, munindo o homem dos conhecimentos necessários para dominar a natureza e as variáveis sociais, políticas e econômicas. Para isso, propunha como método a separação entre sujeito e objeto na constante busca da objetividade científica.

Escreve Gafo (2000, p. 328):

[...] o cartesianismo, com sua grande influência no pensamento da modernidade, operou uma estrita separação entre o homem -res cogitans- e o mundo que o cerca -res extensa-, entre o sujeito e o objeto. O mundo circundante converte-se para o pensamento cartesiano em algo que está defronte do homem, do qual ele pode dispor, já que a ciência o capacita justamente para agir sobre a natureza.

Com Descartes, Copérnico, Bacon, Galileu e Newton, insere-se a visão de um mundo como uma máquina, que passa a ser pensado e estudado numa perspectiva mecânica. Descartes ao separar a realidade em dois domínios: o da alma e o da matéria, propõe a fragmentação como método para se conhecer a realidade e chegar à verdades universais, puras e inquestionáveis. O homem conhecendo os mecanismos da natureza, ainda mais em suas especificidades poderia a utilizar, manipular, explorar, e ordenar ao seu bel prazer, inclusive interferir em seus processos.

Na perspectiva da fragmentação do conhecimento, dá-se a separação das ciências. Cada uma delas passa a deter-se sobre uma parte ou fragmento específico da realidade, dentro de uma ideia de especialização. Fragmenta-se o real, perdendo-se a visão e compreensão do todo que compõe o mundo e a realidade social.

Essa forma de produzir conhecimento e compreender a realidade atinge o seu auge com o Iluminismo e a Revolução Industrial, quando se criou um consenso social de que a ciência moderna era a única e total fonte de saber e, que sem ela o homem não conseguiria sobreviver e nem almejar o desenvolvimento social.

Surge uma sociedade em que a técnica e a tecnologia, aliada ao desenvolvimento da ciência, seriam as definidoras dos critérios de veracidade e falsidade do real. Só tem validade aquilo que pode ser cientificamente provado, medido, quantificado, pesado, etc...

Mais tarde, a corrente positivista sistematizada por Augusto Comte e outros pensadores, afirma a ciência como único instrumento capaz de suprir todas as necessidades humanas e, de resolver todos os problemas a eles relacionados.

Hoje, quase trezentos anos após o célebre discurso de Rousseau, a perplexidade dos tempos atuais coloca a humanidade nas pegadas do filósofo suíço, questionando os benefícios do progresso técnico-científico para a sociedade atual. Essa inquietação é traduzida pelo sociólogo português Boaventura de Souza Santos ao escrever que:

Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre a ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso; e temos finalmente de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade. (SANTOS, 1988, p. 47)

Essas questões retornam com mais propriedade perante os resultados práticos que o avanço da ciência e do pensamento moderno tem produzido na atualidade.

São inegáveis as contribuições e os avanços que a ciência oportunizou para a ampliação das capacidades humanas, como, por exemplo, a rede mundial de computadores, os avanços na medicina, o desenvolvimento dos meios de locomoção, as tecnologias de comunicação e informação, etc... Entretanto, paralelo a isso, a

humanidade se depara com os efeitos catastróficos dessas tecnologias, principalmente com a desagregação das condições ambientais, a exclusão social e econômica, a contaminação química, a poluição e tantas outras ameaças à integridade da vida como um todo e à saúde humana. A mesma ciência que serviu para encontrar a cura para diversas doenças também serviu para promover outras tantas; para produzir armas de guerras e as temíveis armas químicas e de destruição em massa.

Para Santos (2010, p. 159)

Ninguém questiona hoje o valor geral das intervenções no real tornadas possíveis pela ciência moderna através da sua produtividade tecnológica. O que se questiona são muitas das opções concretas, sejam elas a bomba de Hiroshima e Nagasaki ou a exploração destrutiva dos recursos da natureza [...] ninguém questiona a capacidade da ciência moderna para transportar homens e mulheres à Lua ainda que se possa questionar o valor social de tal empreendimento.

Diante disso, levantam-se vozes na sociedade que questionam os custos humanos e ambientais exigidos pelo avanço da ciência e da tecnologia. Questionam se os benefícios proporcionados pela ciência compensam os altos custos humanos e ambientais exigidos. Santos (2002, p. 58) questiona: “como é que a ciência moderna, em vez de erradicar os riscos, as opacidades, as violências e as ignorâncias, que dantes eram associadas à pré-modernidade, está de facto a recriá-los numa forma hipermoderna?” Assim, a impressão é de que:

Vivemos num tempo atônito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser. (SANTOS, 1988, p. 46)

As incertezas que caracterizam os dias presentes se originam da crise e extenuação dos pressupostos da ciência e do espírito moderno sobre os quais a sociedade se construiu até então, que passam a ser questionados nos dias atuais. Segundo Santos (1988), a crise dos paradigmas da modernidade resulta de uma pluralidade de condições entre as quais, o autor distingue entre condições teóricas e condições sociais.

As condições teóricas provêm, segundo Santos, do aprofundamento do conhecimento que “permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda” a

modernidade (SANTOS, 1988, p. 54). Esse processo se inicia com a descoberta da relatividade e da simultaneidade por Einstein que abalam as concepções de espaço e tempo até então vigentes.

Uma segunda condição teórica de fragmentação do paradigma dominante se dá com a emergência da mecânica quântica. “[...] Heisenberg e Bohr demonstram que não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele, sem o alterar, e a tal ponto que o objeto que sai de um processo de medição não é o mesmo que lá entrou.” (SANTOS, 1988 p. 55).

Nesse rol de avanços também pode se citar os avanços relativos aos domínios da microfísica, da química, da biologia e da informática dos últimos anos que põem em xeque princípios defendidos pela racionalidade e pela ciência moderna como estruturadores fundamentais do conhecimento e da sociedade. Esses avanços apontam para uma:

[...] nova concepção da matéria e da natureza que propõe, uma concepção dificilmente compaginada com a que herdamos da física clássica. Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente. (SANTOS, 1988, p. 56).

E dentre as condições sociais que levaram à crise do paradigma da ciência moderna, está a industrialização da ciência, sobretudo a partir das décadas de trinta e quarenta do século passado (SANTOS, 1988). A industrialização da ciência acarretou o compromisso desta com os “[...] centros de poder econômico, social e político, os quais passaram a ter um papel decisivo na definição das prioridades científicas” (SANTOS, 1988, p. 59). Assim, o ideal de autonomia da ciência e do conhecimento científico desinteressado, de neutralidade e objetividade do conhecimento, passam a ser questionados. Além disso, a industrialização da ciência contribuiu para o aumento do fosso em termos de desenvolvimento científico e tecnológico entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

Pautadas pelas condições teóricas e sociais, os paradigmas da ciência moderna entram num processo de crise, desestabilizando as bases das sociedades e instituições que comungam desses princípios. Para Santos, essa crise dos pressupostos da modernidade evidencia-se na atualidade, pelo aparecimento de perguntas fortes para respostas e teorias cada vez mais fracas. Essa discrepância

entre perguntas fortes e respostas fracas deriva “[...] da diversidade contemporânea de zonas de contacto envolvendo diferentes culturas, religiões, economias, sistemas sociais e políticos e modos de vida, resultante do que vulgarmente denominamos por globalização.” (SANTOS, 2008a, p. 14).

Os desafios dos tempos atuais têm despertado questões com as quais, o paradigma ora dominante e hegemônico, não tem conseguido responder de forma efetiva, ou ainda, as responde de forma fraca, o que não atenua a perplexidade das perguntas, mas ao contrário, as fortalecem. Para Santos, a emergência dessas questões desponta porque os problemas prementes da atualidade (que geram as perguntas fortes) deixaram de ser objeto de reflexão pela ciência moderna que é o conhecimento privilegiado pelo paradigma da modernidade ocidental.

A ciência moderna operou um deslocamento do foco das questões ligadas à existência humana (como por exemplo, a questão da felicidade, de Deus, das relações humanas, a relação entre os humanos e os outros seres da natureza, os sentidos da vida e da morte, a dignidade, a verdade, a realização, qualidade de vida, etc.) reduzindo-as àquilo que pudesse ser dito de forma científica. Isso opera, nas palavras de Santos (2008a) a criação de um pensamento ortopédico que se caracteriza pelo “[...] constrangimento e o empobrecimento causado pela redução dos problemas a marcos analíticos e conceptuais que lhes são estranhos.” (SANTOS, 2008a, p. 15).

Dessa forma, a racionalidade moderna produziu a invisibilidade cultural e justificou o domínio e a subjugação de povos ao redor do mundo todo, principalmente das comunidades autóctones do continente Americano. Isso porque:

Sendo um modelo global, a [...] racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas (SANTOS, p. 1988, p. 48).

A constatação da invisibilidade cultural produzida pelo pensamento moderno tem propiciado uma oportuna reflexão sobre os fundamentos da crise (numa perspectiva apontada por Arendt), alavancada pelos pensadores decolonialistas, tais como Enrique Dussel, Walter D Mignolo, Katherine Walsh, Aníbal Quijano e outros. Esses pensadores, ao refletirem criticamente sobre as bases da racionalidade

moderna, apontam a necessidade da descolonização¹ do ser e do pensar na América Latina através da afirmação da diversidade cultural e identitária, como caminho para superar os problemas do continente.

Para isso, denunciam a existência e vigência do eurocentrismo e dos paradigmas da modernidade como pressupostos influentes no modo de organização e estruturação das sociedades latino-americanas, nos discursos institucionais e na formação da racionalidade e dos valores seguidos no continente. Pressupostos que, perante as peculiaridades do continente, acabam fundamentando, ainda que sutilmente, práticas e lógicas perversas de hierarquização, subjugação, domínio, exclusão e negação da alteridade dos povos aqui existentes.

Para Dussel, a modernidade se constituiu através da construção do eurocentrismo e da subjugação dos povos não-europeus.

[...] A modernidade originou-se nas cidades européias medievais, livres, centros de enorme criatividade. Mas “nasceu” quando a Europa pode confrontar com o seu “Outro” e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pode se definir como um “ego” descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria Modernidade” (DUSSEL, 2007, p. 08)

A modernidade, segundo o filósofo, esconde um mito da irracionalidade, de justificação da violência e da imposição do eurocentrismo como modelo a ser seguido por todos os povos. Na mesma linha de pensamento, Walter Mignolo defende a premissa de que não existe modernidade sem colonialidade, sendo essa última parte indispensável da modernidade: “La modernidad es el nombre del proceso histórico en el que Europa inició el camino hacia la hegemonía. Su lado oscuro es la colonialidad.” (MIGNOLO, 2005, p. 18).

O discurso moderno justificou a conquista e a violência sobre os povos nativos do continente, construindo a ideia de inferioridade natural dos povos autóctones, que deveriam aceitar a dominação colonial pela incapacidade de gerirem-se a si mesmos. Um dos exemplos mais expressivos desse discurso, são os escritos de Hegel nas “Lições sobre a Filosofia da História Universal” em que elimina a África e América da História Mundial supondo a completa inferioridade de seus povos e, situa a Ásia num

¹ Para fins de compreensão, os termos: “decolonial”, “descolonial”, “de-colonial”, “des-colonial” e seus derivados, serão utilizados como sinônimos nesse trabalho.

estado de imaturidade essencial. Para Hegel, a Europa era o fim supremo para o qual toda a história tendia, visto o seu Espírito evoluído e desenvolvido.

Aníbal Quijano (2000) defende a tese de que, o meio utilizado pela modernidade para outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pelo processo de conquista, foi a construção da ideia de raça. Segundo o autor:

La idea de raza, en su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América. Quizás se originó como referencia a las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, pero lo que importa es que muy pronto fue construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre esos grupos (QUIJANO, 2000, p. 202).

Sob a construção da ideia de raça, a população do novo mundo foi classificada fenotipicamente, surgindo identidades sociais historicamente novas, como índios, negros, mestiços, mulatos, caboclos, etc. O português e espanhol que até então indicavam somente a procedência geográfica também passaram a ter conotação racial (QUIJANO, 2000). E no contexto de conquista e dominação, raça e identidade racial foram estabelecidas como critérios de classificação social. A raça branca, conquistadora, afirmou-se como raça superior e, encarregada do direito divino de combater a barbárie dos povos conquistados e levar a civilização e a modernidade aos cantos mais remotos do mundo.

O movimento de conquista e subjugação dos povos conquistados, foi justificado por diversos pensadores europeus, entre eles o filósofo Hegel, já aludido, e o espanhol Juan Ginés de Sepúlveda que em 1544 escreveu o livro “Demócrates Segundo: das causas justas da guerra contra os índios”, em que apresenta uma série de argumentos justificando a política de dominação do governo espanhol sobre os povos da América e as práticas severas dos encomenderos em relação aos indígenas.

O discurso da modernidade trouxe consigo a afirmação do eurocentrismo como um conjunto de valores e princípios que foram impostos como necessários ao restante do mundo, sob o pretexto da modernização e da libertação da barbárie que os demais povos estavam, por natureza, imersos. O discurso eurocêntrico torna-se hegemônico e, aliado ao desenvolvimento da ciência e da racionalidade, torna-se o único meio de verdade, a única perspectiva de história possível. De acordo com essa forma de pensamento:

[...] la historia es un privilegio de modernidade europea, y para tener una historia hay que dejarse colonizar, es decir, dejarse dominar, voluntariamente o no, por una perspectiva de la historia, la vida, el conocimiento, la economia, la subjetividade, la familia o la religion moldeada por la historia de la Europa moderna, que há sido adoptada como modelo oficial [...] (MIGNOLO, 2005, p. 17).

O espírito da colonialidade se manifesta nos povos da América Latina e do sul global, através do sentimento de inferioridade imposto aos povos dominados e que, mesmo após o término da colonização, ainda permanece de forma muito sutil nas práticas e nos discursos sociais. Para Santos, umas das práticas do discurso moderno e colonialista que ainda hoje é muito vigente, é o não reconhecimento dos conhecimentos e saberes produzidos pelos povos dominados pelo processo de colonização.

O pensamento eurocêntrico/moderno, segundo Santos (2009) operou uma linha abissal entre o científico e o não científico, assinalando o não científico como irrelevante para as questões centrais da humanidade. O pensamento abissal, como denominado pelo autor, concede à ciência ocidental o monopólio da distinção universal entre verdade e falsidade, em detrimento de outras formas de conhecimento (SANTOS, 2009). Para a racionalidade moderna, os conhecimentos populares, camponeses e indígenas não são relevantes por não corresponderem ao cânon científico. Dessa forma:

[...] É inimaginável aplicar-lhes não só a distinção científica entre verdadeiro e falso, mas também as verdades inverificáveis da filosofia e da teologia que constituem o outro conhecimento aceitável deste lado da linha. Do outro lado da linha, não há conhecimento real: existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjectivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica. (SANTOS, 2009, p. 25)

Para Santos, umas das características fundamentais do pensamento abissal é a impossibilidade de co-presença entre os dois lados da linha, tolhendo a possibilidade de diálogo ou de tensionamento dialético entre eles, pois a “[...] racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. (SANTOS, 1988, p. 48). Dessa forma, todo conhecimento que está para além do saber racional moderno é invisível, epistemologicamente inválido desde o paradigma científico.

Esse discurso deslegitima práticas e saberes locais do sul global, abrindo espaço para a invisibilidade cultural e a colonialidade do saber e do conhecimento que passa a ser produzido sempre em referência aos padrões estrangeiros, ditados, na atualidade em acordo com os interesses do mercado globalizado e do capitalismo neoliberal.

Embora negadas e deslegitimadas pelo “pensamento abissal”, as formas de conhecimentos e saberes produzidos no Sul Global, subsistiram, ainda que na marginalidade, como bandeira de lutas dos movimentos sociais e etnias em busca de reconhecimento e validação de seus direitos e conhecimentos. A coexistência destas polaridades, que terão suas zonas de contato aumentadas com a globalização e a disseminação das tecnologias de informação e comunicação, produziu rupturas no paradigma dominante.

Essas rupturas manifestam-se na incapacidade da hegemonia de responder e apresentar soluções convincentes para uma diversidade de questões da atualidade. Entre essas questões pode-se citar a dificuldade atual em conviver e aprender com a diversidade; a problemática ambiental e a busca da sustentabilidade; o combate à violência e o constante estado de tensão e guerra entre pessoas e entre países do mundo todo; a dificuldade em tratar as desigualdades sociais e apresentar alternativas ao modo de produção e consumo capitalistas; etc...

Assiste-se, portanto, o final de um ciclo ditado pela modernidade eurocêntrica e sua racionalidade que se manifesta, na atualidade, pelo aparecimento das mais diversas formas de crise. Crises que, como postula Arendt, devem oportunizar um momento fecundo de aprendizagem e de busca de construção de novo; de novos modos de conceber e compreender a vida em sociedade, buscando alternativas para a construção de uma sociedade mais humana e, de construção de possibilidades de vida digna para todos os seres.

E uma das principais instituições pelas quais perpassa a centralidade dessas questões é a universidade, dado o seu papel histórico de produção por excelência do conhecimento, de reflexão sobre os problemas e questões que afetam o ser humano, a vida em sociedade e o mundo como um todo. Entretanto, a crise da modernidade também afeta diretamente a universidade, quando essa, comunga e advoga dos mesmos princípios que ora são questionados. Por isso, é importante que a

universidade possa ser repensada no atual contexto de crises a fim de que, possa reinventar-se e inovar, provocando mudanças efetivas no meio social.

Para isso, é proveitoso empreender um processo de reflexão, buscando pensar as seguintes questões: Como a crise da modernidade afeta a instituição universitária? Quais os sinais e as dimensões da crise no contexto das universidades? Como isso afeta a produção e a validação do conhecimento? Como o conhecimento universitário afeta a vida em sociedade?

1.2 Da crise da modernidade à crise da universidade

A universidade é uma instituição que acompanhou o desenvolvimento paradigmas da modernidade ocidental, produzindo-os e sendo por eles produzida. As primeiras universidades surgiram ainda no século XI, durante a Idade Média com a Universidade de Bolonha (1088)² e a Universidade de Paris (1150). No início do novo milênio, as universidades começavam a transformar a Europa, atualizando os saberes e a cultura da antiguidade. “[...] Imbuídas da melhor cultura eclesiástica do feudalismo, com a Renascença as universidades produziram o humanismo e colaboraram decisivamente para o surgimento da Revolução Científica, que serviu de semente para a Revolução Industrial do século XVIII.” (CHASSOT, 1994, p. 85)

Durante a Idade Média, a Igreja Cristã era a única instituição que conferia e validava as verdades necessárias para a vida humana e social, de acordo com os princípios de fé do cristianismo. Entretanto, com o advento das universidades e o desenvolvimento da racionalidade científica no seu interior, a universidade assume o posto até então da igreja católica e, passa a validar a realidade, de acordo com os princípios científicos. (SARANGO, 2014.). De acordo com Almeida Filho (2008, p. 112):

As protouniversidades substituíram os mosteiros como principal *locus* de produção de conhecimento para uma sociedade feudal em transição, já nos albores do Renascimento, como alternativa da nascente sociedade civil (burgueses, artesãos etc.) aos centros de formação clerical, que tinham como missão educar a elite pensante da época.

² Segundo parecer da Prof Dra. Teresa Cunha – Universidade de Coimbra, apesar da história oficial reconhecer a Universidade de Bolonha como a primeira instituição universitária, já no ano de 859 a marroquina Fatima al-Fihri tinha fundado uma instituição nos mesmos moldes.

Entretanto, de acordo com Almeida Filho, a universidade chegava à era moderna com uma estrutura curricular rígida e medieval, composta por duas faculdades: Teologia e Direito. No século XV, escolas médicas foram incorporadas ao panteão universitário como Faculdade de Medicina. Entretanto, a formação profissional tecnológica permanecia fora das universidades, em escolas militares e outras instituições isoladas, como a escola de Sagres em Portugal, mantidas para atender necessidades pontuais dos estados monarquistas

O movimento iluminista do século XVIII, provocaria uma significativa mudança na universidade, com base no projeto ideológico do enciclopedismo. Acrescenta-se, ao rol dos conhecimentos universitário, o ensino de História Natural, Filosofia, Literatura e Matemática. Segundo Almeida Filho (2008, p. 116): “[...] Dessa universidade enciclopédica não se cobrava responsabilidade pela produção científica tanto quanto pela organização e sistematização do conhecimento humanístico, artístico ou tecnológico”

Ainda de acordo com o autor, dois fenômenos importantes foram registrados no contexto do iluminismo: 1) o aumento das publicações de livros e, conseqüentemente, o ressurgimento das bibliotecas; 2) enorme avanço no conhecimento sobre o mundo ligado às ciências naturais e o ressurgimento dos museus.

Entretanto, a primeira reforma universitária expressiva se daria no ano de 1810 com o relatório produzido pelos irmãos von Humboldt, que sugeria o primado da pesquisa científica como função central da universidade e do ensino por ela oferecido. Além disso, a reforma humboldtiana estabeleceria a cátedra como sistema de gestão acadêmica.

De acordo com Almeida Filho (2008, p. 121): “No modelo da universidade humboldtiana [...] a pesquisa se afirma como eixo de integração do ensino superior e o credenciamento do que pode ou não ser ensinado nas universidades se define pela investigação científica.” Desse modo, a ciência nos moldes dos princípios da modernidade passou a ser produzida com exclusividade pela universidade e, com os avanços da Revolução Industrial, surgiu e consolidou-se um novo paradigma acadêmico que Almeida Filho (2008) denomina de universidade científico-tecnológica. Modelo esse, que se tornou hegemônico e influente no mundo todo, como orientador do modo de ser da instituição universitária.

Vários outros modelos e formas de organizar a universidade surgiram, como a proposta do Cardeal Newman na Inglaterra que propõe uma educação liberal voltada para o cultivo da mente e de um saber “desinteressado”; o modelo flexneriano nos Estados Unidos que implantou os departamentos e fomentou a organização de institutos e centros de pesquisa e, a universidade Napoleônica na França, voltada para a formação profissional com a finalidade de formar a elite e os burocratas que atuariam nos quadros administrativos do Estado.

Na América Latina, as universidades foram instituídas no contexto da colonização, estando atreladas à ideia da necessidade de modernização das colônias e a formação das elites dominantes. Instituída nas colônias espanholas já no final do século XVI, a universidade latino-americana especializou-se, desde cedo, à copiar o modelo da metrópole colonizadora “[...] oferecendo os mesmos estudos e adotando a mesma estrutura.” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 127). Ainda segundo o autor, “No século XIX, generalizou-se no continente o padrão francês de universidade napoleônica, voltada para a formação de quadros profissionais, organizadas num complexo de unidades autárquicas”.

No Brasil, cursos de nível superior só chegariam na primeira metade do século XIX, seguindo a mesma lógica de reprodução do modelo de universidade europeu/napoleônico. Durante o período da ditadura militar nas décadas de 60 e 70, a universidade brasileira passa por um processo de reforma, onde adotou-se uma “[...] cópia empobrecida do sistema norte-americano de educação universitária”. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 136).

Segundo Almeida Filho, além de se tornar incompleta devido às resistências sofridas em sua implantação a Reforma Universitária de 1968 foi nociva em seu resultado final, pois “[...] conseguiu manter o que de pior havia no velho regime e trouxe o que de menos interessante havia no já testado modelo flexneriano estadunidense.” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 137)

Apesar da diversidade de modelos e propostas de universidades pelo mundo todo, em todas elas, permanece a adoção dos princípios e da racionalidade moderna como forma hegemônica de produzir conhecimento e atestar a veracidade dos mesmos. Comungando dos princípios da modernidade, a universidade acolheu o capitalismo como modo de produção dominante e, o método analítico científico como método de produção e validação do conhecimento.

Dessa forma, a universidade funda-se sobre uma concepção linear, fragmentadora e mecânica do conhecimento, alienada da complexidade dos problemas da natureza, da sociedade, história e subjetividade humana (ALMEIDA FILHO, 2008) e, comunga da crença iluminista do poder absoluto da capacidade racional que, pelo viés da ciência seria capaz resolver todos os problemas do ser humano em sociedade.

Esses princípios começam a ser questionados na atualidade quando, não obstante todo avanço científico, o homem compreende cada vez menos a si mesmo e o propósito da vida em sociedade. Desse modo, começa a questionar, assim como fez Rousseau, do valor do avanço da ciência e da razão científica, quando percebe que necessita, de outras forças para além da ciência e da razão, para ser feliz (GOERGEN, 2000).

Como fruto da modernidade ocidental, a universidade é hoje uma instituição em crise juntamente com os pressupostos desta mesma modernidade, como atestam diversos pensadores, tais como Santos (2008a), Goergen (2000), Almeida Filho (2008), Chauí (2001), Leite (2005), Leite e Genro (2012).

Segundo o professor Pedro Goergen:

[...] a universidade torna-se, de certa forma, uma comunidade que se alimenta dos mesmos princípios de fé (história e racionalidade) da modernidade, que foram ou estão sendo hoje questionados. Portanto, a revisão crítica dos princípios modernos representa também uma desestabilização das bases modernas da universidade. Desestabilizada em seus fundamentos, a universidade vive, de certo modo, um momento esquizofrênico de perda de identidade. Embora sejam bastantes visíveis os sinais dessa crise, continua letargicamente agindo como se nada estivesse ocorrendo. (GOERGEN, 2000, p. 113)

O autor situa a crise da instituição universitária a partir do esgotamento dos conceitos modernos de Razão e de Estado Nacional, que foram apropriados pela universidade em sua estrutura. A razão moderna, creditada como único instrumento de emancipação humana, durante o transcurso da modernidade foi instrumentalizada e privada de seu potencial emancipatório. “[...] Antes, ao contrário, guerras, ditaduras, campos de concentração, pobreza, fome e dor cobrem o chão desse trajeto histórico até nossos dias” (GOERGEN, 2000, p. 108).

Por outro lado, o conceito de Estado como provedor do social, ao qual a universidade esteve à serviço durante a modernidade, vem sofrendo um processo de

desintegração, manifesto na ingovernabilidade das sociedades complexas, no fenômeno do poder difuso e na minimização do Estado que vem reduzindo seus encargos e responsabilidades sociais, principalmente com a educação.

Para Santos (2008a), a universidade atual se defronta com três crises fundamentais: crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional. A crise da hegemonia universitária se manifesta quando, a universidade deixa de ser a única instituição no domínio do ensino superior e da produção da pesquisa. A crise da legitimidade é provocada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual e, por fim, a crise institucional resulta da contradição entre a reivindicação de autonomia universitária e a pressão crescente do mercado capitalista e da globalização neoliberal em submeter a universidade aos critérios de produtividade e à lógica empresarial, visando a “[...] transformação dos estudantes de cidadãos em consumidores.” (SANTOS, 2008a, p. 27)

A universidade que, durante a Idade Média era dependente da igreja passando, durante a idade moderna para a dependência do Estado, na atualidade, vem transferindo sua dependência e controle para o mercado. Segundo Santos (2008) a partir da década de 80 e 90 o Estado vem reduzindo seu compromisso com a educação, acarretando uma conseqüente secagem financeira e descapitalização das universidades que, agora passam a depender quase que exclusivamente dos desígnios do mercado, que torna a educação um produto e, mercantiliza a relação entre estudantes, professores e instituição de ensino. Nasce assim, o mercado de serviços universitários tão difundido na atualidade.

Dessa forma, a universidade latino americana aprofunda sua crise, ao alinhar suas demandas de produção de conhecimento à globalização neoliberal da educação. Globalização essa que aprofunda a desconsideração pelos saberes e práticas locais, submetendo o pensar e o agir dos povos da América Latina à uma razão dominadora e excludente (SANTOS, 2000). Desse modo, há um distanciamento da universidade das demandas locais e comunitárias, afastando-se do projeto de contribuir para o desenvolvimento autônomo das nações nas quais está inserida.

Para Goergen (2000), apesar da universidade continuar a exercer na atualidade um papel significativo no desenvolvimento social e científico da sociedade: “[...] cresce a impressão de que sua organização interna e sua forma de atuação

tornam-se mais e mais defasadas com relação às expectativas da sociedade que se inova dia-a-dia” (GOERGEN, 2000, p. 102).

Para Leite (2005) a universidade na atualidade vê-se contestada em termos de seus objetivos e funções sociais, pela sua lentidão em produzir mudanças e inovações visíveis. A universidade é uma instituição contraditória, pois: “Através da investigação consegue atingir os mais altos patamares da ciência. [...] Porém, move-se lentamente quando a questão for relativa a uma simples tomada de decisão sobre temas e problemas do seu cotidiano.” (LEITE, 2005, p. 05).

Diante disso, torna-se cada vez mais evidente e necessária a reflexão conjunta em torno dos fundamentos sobre os quais a universidade está constituída, bem como, a reflexão em torno de seu papel e funções sociais, num necessário movimento de auto-avaliação e auto-reflexão. Uma agenda de auto-avaliação da universidade precisa partir da revisão do conceito de racionalidade sobre o qual baseia sua organização e forma de agir e também, de uma reconceitualização do Estado (GOERGEN, 2000).

Esse processo se se faz necessário para a inovação no contexto universitário, para a construção de perspectivas de universidades que sejam mais coerentes com os princípios de desenvolvimento autônomo das comunidades da América Latina, articulando desde elas, uma nova epistemologia, um novo modo de produzir e articular conhecimentos integrados e articulados com as realidades que pretendem transformar e qualificar.

1.3 A universidade na encruzilhada

Como produtora de respostas para as questões centrais da humanidade, ao estar envolta no paradigma moderno de produção do conhecimento, a universidade tem encontrado dificuldades em dar respostas para as questões suscitadas pela complexidade dos dias atuais. Segundo Santos (2008a), as questões das últimas décadas têm colocado desafios muito exigentes à universidade, principalmente no campo epistemológico obrigando-a a repensar seu papel e funções sociais.

Um exemplo disso é verificado no processo de democratização do acesso ao ensino superior, “[...] quando estudantes de grupos minoritários (étnicos e outros) entram na universidade e verificam que a sua inclusão é uma forma de exclusão:

confrontam-se com a tábua rasa que é feita de suas culturas e dos conhecimentos próprios das comunidades donde se sentem originários” (SANTOS, 2008a, p. 43).

Num contexto de profundas transformações sociais e transformações no campo epistemológico “[...] a universidade não pode mais fechar os olhos ante as profundas transformações que estão em curso, especialmente no campo epistemológico, no qual se desenvolve, por excelência, o seu trabalho.” (GOERGEN, 2000, p. 138.). Além de pensar as transformações sociais ocorridas nos últimos tempos, é importante que a universidade se repense a si mesma na perspectiva das transformações sociais e epistemológicas. Quando fechada em si mesma, agarrada a racionalidade que a fundou, a universidade corre um grande risco: o risco de perder a riqueza das experiências e conhecimentos produzidos no campo das experiências sociais e culturais do mundo. É o que Santos (2002) denomina de desperdício da experiência.

Entretanto, os caminhos para o enfrentamento das crises pelas quais a Universidade passa não são consensuais, o que coloca a universidade numa encruzilhada. Por um lado, os movimentos sociais, estudantes, professores e pesquisadores, pressionam por uma maior abertura da universidade às questões sociais e humanas e às necessidades da sociedade. Por outro lado, organizações financeiras internacionais, Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC), União Europeia (UE), O Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) entre outros, pressionam para uma maior abertura da universidade aos interesses do mercado, como discutem Santos (2008a), Goergen (2000), Leite e Genro (2012).

Segundo Santos (2008a) a partir da década de 80, o Estado, atendendo as demandas do capital internacional, reduziu seu compromisso político com as universidades e com a educação geral, convertendo a educação num bem que, sendo público, não tem a obrigação de ser assegurada por este. Isso obrigou a universidade a procurar novas parcerias com o capital empresarial, abrindo-se à exploração comercial. Dessa forma, a tendência das últimas décadas é transformar “[...] a universidade, no seu conjunto, numa empresa, uma entidade que não produz apenas para o mercado mas que se produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes.” (SANTOS, 2008a, p 21).

Perante a exigência da democratização do acesso à universidade aliada à necessidade de mão-de-obra qualificada nos setores chaves da indústria e do mercado, assiste-se uma expansão do mercado de educação superior privada, das faculdades à distância, que pressionam pelo pela redução dos períodos de formação e pela flexibilidade da formação universitária. Desse modo, a universidade na América Latina vem passando por um processo que Leite (2002) chama de “redesenho capitalista da universidade”, onde as demandas do mercado neoliberal têm implicado na forma de organização, implementação e avaliação dos programas de educação superior, influenciando, portanto, na identidade da universidade e na forma de produzir o conhecimento.

Para Santos “[...] essa pressão produtivista desvirtua a universidade, até porque certos objetivos que lhe poderiam estar mais próximos têm sido esvaziados de qualquer preocupação humanista ou cultural.” (SANTOS, 2008a, p. 26). Leite e Genro (2012) ressaltam que a institucionalização da lógica neoliberal na implantação e oferta da educação superior veio a reforçar valores que deslegitimam práticas locais cuja matriz era originária de práticas políticas e técnicas embasadas em princípios de uma democracia igualitária.

Entretanto, diversas experiências e alternativas de universidade têm emergido nas últimas décadas na América Latina, demonstrando que é possível a universidade trilhar caminhos diferenciados do padrão e da racionalidade hegemônica. Uma das experiências mais expressivas desse movimento é a Rede de Universidades Indígenas, Intercultural e Comunitárias de Abya Yala (RUIICAY), da qual fazem parte Universidades Indígenas do Equador, Nicarágua, Bolívia, Argentina e Panamá.

Também é expressiva a criação da Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS), que nasceu no Fórum Social Mundial de 2003 e tantos outros movimentos que visam uma maior democratização da universidade e uma abertura destas à questões humanas e sociais. Essas experiências, tem trazido novos horizontes políticos e utópicos que plantam a possibilidade de pensar uma nova identidade para a universidade na América Latina, desde uma perspectiva distinta do padrão institucional atual.

Esse cenário de crises, de pressões e exigências que recaem sobre a instituição universitária, propicia a oportunidade para um debate profundo sobre a identidade da universidade no contexto e desafios da sociedade atual. Uma discussão

que pode alicerçar a construção de uma proposta de universidade necessária para atender de forma mais adequada as necessidades e demandas das sociedades e povos da América Latina.

A encruzilhada está posta. O futuro da universidade e, conseqüentemente, o futuro da sociedade como um todo, dependerá, em grande parte, do caminho que a universidade optar. Ou cede às pressões e demandas do mercado, alinhando as demandas formativas aos interesses do capital, das indústrias e das grandes corporações financeiras, ou, afirma um pacto de compromisso com a transformação das estruturas sociais das comunidades nas quais está inserida, orientando a sua produção acadêmica para atender e dar conta da diversidade cultural e étnica do mundo.

2 A UNIVERSIDADE NECESSÁRIA

Perante as transformações da sociedade contemporânea e a crise dos pressupostos modernos e da própria universidade; perante os novos fluxos de capital e informação, torna-se fundamental o debate em torno da identidade da universidade, de sua função social e, “[...] do tipo de universidade que a sociedade necessita e deseja” (GOERGEN, 2000, p. 103). Isso coloca a comunidade acadêmica e sociedade como um todo, frente ao desafio de re-pensar conceitualmente as bases sob as quais a universidade está assentada, apontando caminhos necessários para uma universidade necessária, que irá atender as demandas de emancipação, democratização e humanização da sociedade contemporânea.

Para Darcy Ribeiro, a universidade necessária “[...] antes de existir como um fato no mundo das coisas, deve existir como um projeto, uma utopia no mundo das ideias [...] para ser um plano orientador dos passos concretos pelos quais passaremos da universidade atual à universidade necessária” (RIBEIRO, 1978, p. 172). Embora reconheça a generalidade e as dificuldades de concretização de um modelo utópico, Ribeiro aponta a importância desse empreendimento não somente para guiar a reestruturação da universidade enquanto instituição, mas para comprometer-se e converter-se em: “[...] programas concretos de ação que considerem as situações locais, as possibilidades de cada país e, com a capacidade de transformar a universidade em agente de mudança intencional da sociedade” (RIBEIRO, 1978, p. 172).

Esse projeto, ainda que teórico, planta o desafio de pensar criticamente a universidade desde suas bases conceituais e estruturais, questionando seu papel e funções sociais, reconstruindo-a conceitualmente e epistemologicamente, para que, possa melhor corresponder com o ideal de desenvolvimento autônomo da nação e das comunidades nas quais está inserida. Dessa forma, será melhor estruturada para potencializar valores como a democracia, cidadania, cooperação solidária, interculturalidade, diversidade, direitos humanos, etc. Para Ribeiro (1978) um plano ideal de universidade deve:

[...] opor aos projetos de colonização cultural e de perpetuação do subdesenvolvimento e da dependência (através da modernização reflexa), um projeto próprio que satisfaça, no âmbito universitário, aos requisitos fundamentais do desenvolvimento autônomo da nação. (RIBEIRO, 1978, p. 176)

Desde modo pode-se conceber a ideia de uma universidade latino-americana capaz de pensar e articular, desde a realidade e contexto da América Latina e seus povos, um conhecimento capaz de atender as necessidades humanas e sociais do continente, potencializando a criatividade científica e cultural, contribuindo, desse modo, para um desenvolvimento autônomo e mais humano da nação. Para Goergen:

[...] a universidade, para além de seus evidentes encargos no campo da ciência e da tecnologia, deve sentir-se responsável também pela emergência de novos compromissos favoráveis à reconstrução de uma sociedade capaz de reinventar uma cultura mais humana. (GOERGEN, 2000, p. 154)

Enquanto a racionalidade moderna sobre a qual a universidade atual está assentada prega a centralidade da razão científica como única capaz de compreender o mundo e dar respostas às exigências de desenvolvimento, a universidade necessária deve chamar a atenção para os desvios dessa racionalidade das questões humanas, assumindo, dessa forma, uma racionalidade intercultural capaz de dialogar com os diversos saberes socialmente construídos, numa perspectiva das epistemologias do sul (SANTOS, MENESES, 2009), da ecologia de saberes (SANTOS, 2008b) e da intercientificidade (LITTLE, 2010).

Desse modo, a universidade necessária precisa partir de uma revisão do conceito de racionalidade sobre o qual baseia sua organização e forma de agir (GOERGEN, 2000). Essa revisão epistemológica deve ser capaz de uma “[...] reorientação solidária da relação universidade-sociedade” (SANTOS, 2008a, p. 70), tornando ambas aliadas na construção de uma cultura mais humana; de uma ciência que melhore o discurso humano sobre a natureza e a sociedade, contribuindo significativamente para o desenvolvimento do Estado e da sociedade.

Com base nos autores que fundamentam esse estudo, destacam-se quatro categorias e ou, pontos fundamentais a serem observados na discussão e análise dos caminhos necessários para a universidade na América Latina. Esses conceitos são:

decolonização do pensar e do fazer; intercientificidade; epistemologias do sul/ecologia de saberes e interculturalidade.

Essas quatro categorias serão trabalhadas em itens separados como recurso de escrita para uma maior compreensão das mesmas com vistas ao aprofundamento da discussão proposta.

2.1 Decolonizar o pensar e o fazer na universidade

Como herança dos séculos de domínio colonial, impera sob os seres humanos que habitam o continente latino-americano e, sob suas instituições sociais, um grande sentimento de inferioridade em relação à Europa e aos países desenvolvidos (MIGNOLO, 2005). Dessa forma, para os latinos americanos, o ideal de humanidade, sociedade e civilidade, é tornar-se igual aos países europeus ou ainda, aos Estados Unidos, dos quais devem copiar não só os modelos institucionais, mas também e, sobretudo, a cultura, importante o modo de ser, pensar e agir desses povos.

De acordo com essa perspectiva de pensamento, cabe aos países e às instituições da América Latina incorporarem-se à marcha do progresso ocidental pela assimilação dos valores e da cultura dos povos que encarnam o ideal de progresso, de civilidade e desenvolvimento político, social e econômico. É preciso superar a barbárie, superar o subdesenvolvimento, a marginalidade, desenvolver-se, modernizar, consumir, etc...

Para o filósofo argentino Leopoldo Zea, desde a “descoberta”, a humanidade dos seres que habitavam a América Latina foi posta em dúvida e, impôs-se um pensamento de que, para atingir a plena humanidade, dependiam de sua capacidade de assemelharem-se e imitarem os costumes, culturas e instituições dos conquistadores. Segundo o autor:

[...] os homens da América não serão considerados homens, se não adquirirem as supostas qualidades de que fazem gala seus colonizadores. Só o serão quando se assemelharem plenamente a eles. Quando forem cópia de seus senhores. Senhores modelo, arquétipo do humano por excelência. (ZEA, 1976, p. 13)

Para Mignolo (2005), essa ideia levou ao estabelecimento de uma matriz colonial de poder que justificou a subjugação dos povos que não se enquadravam ou não se adaptaram aos padrões impostos desde a colonização. Justificou-se a

violência em nome da evangelização, da civilização e, nos dias atuais, do desenvolvimento e da democracia de mercado.

E embora a colonização política tenha acabado na América Latina, a ordem e a mentalidade predominante no continente continuaram sendo coloniais. Agora, no entanto, de político, a colonização passou a ser principalmente epistêmica e cultural, ao impor os valores e a cultura europeia e o conhecimento científico como padrões superiores a serem seguidos pelos povos, designando como inferiores todas as outras práticas culturais e de conhecimento que não condizem com o padrão imposto. É o que vários pensadores latino-americanos têm designado por colonialidade do saber, do pensamento e das subjetividades.

Mignolo (2005) entende por colonialidade a lógica utilizada pela colonização que instituiu padrões de dominação e exploração que determinam o uso dos recursos da terra, a formação racial, o controle do trabalho e a produção do conhecimento. Escreve ele:

[...] “Colonialismo” se refiere a períodos históricos específicos y a lugares de dominio imperial (español, holandés, británico y, desde principios Del siglo XX, estadounidense); “colonialidad”, en cambio, denota La estructura lógica del dominio colonial que subyace en el control español, holandés, británico y estadounidense de la economía y la política del Atlántico, desde donde se extiende a casi todo el mundo” (MIGNOLO, 2005, p. 33).

Ainda que o poder tenha mudado de mãos nos últimos quinhentos anos, em cada período a lógica da colonialidade tem se mantido. Essa lógica segundo Mignolo (2005) tem operado em quatro domínios da experiência humana: 1) econômico – pela apropriação da terra, pela exploração da mão de obra e pelo controle das finanças; 2) político: pelo controle da autoridade e do poder; 3) social – pelo controle de gênero e sexualidade; 4) epistêmico e subjetivo – controle do conhecimento e da subjetividade.

Os imperativos da colonialidade têm sido o *modus operandi* da globalização no mundo atual, influenciando nas mais diversas esferas da vida humana, determinando comportamentos, modo de ser e de pensar com bases nos valores eurocêntricos e do mercado neoliberal. Esses valores têm produzido mentalidades e sujeitos individualistas e consumistas e, na América Latina, com um alto complexo de inferioridade em relação aos países e nações “desenvolvidas” do norte global.

Além disso, a retórica do discurso da colonialidade atrelou os países latino-americanos à uma ideia de desenvolvimento determinada por padrões de consumo

que desarticulou as matrizes produtivas dos povos originários e, foi altamente predatório dos recursos naturais e ecológicos do continente. Naturalizou a ideia de racialização dos povos e a superioridade do homem branco europeu, justificando a discriminação e a marginalização dos povos que não se encaixam no fenótipo europeizado.

Entretanto a imposição da matriz de poder colonial e a lógica da colonialidade não foram assimiladas sem resistências. Historicamente os povos indígenas resistiram à colonização de formas diversificadas. Nos últimos anos, esses povos conquistaram, por meio da luta e organização de seus movimentos, reconhecimento constitucional e possibilidade de organizarem as suas próprias instituições. Da mesma forma, diversos movimentos sociais de orientação feminista, afro-descendentes, ecológicos, étnicos e outros, têm buscado contrapor-se à hegemonia imposta desde a Europa e os países do Norte do sistema mundial moderno.

A consciência da suposta inferioridade dos povos latino-americanos fez nascer no continente, durante o século passado, a corrente da Filosofia Latino-Americana ou Filosofia da Libertação que, infelizmente ainda encontra muitas resistências no meio acadêmico, principalmente nos institutos de filosofia e ciências humanas. De modo geral, esses filósofos, assim como outros intelectuais das mais diversas áreas e movimentos sociais, tencionam formular alternativas epistemológicas e sociais críticas ao paradigma eurocêntrico da modernidade, sublinhando as lógicas subjacentes ao discurso moderno e apontando horizontes para a construção de um pensamento implicado com a realidade latino-americana. Esse esforço coletivo para a construção de alternativas contra-hegemônicas tem ganhado expressão sob a designação de projeto descolonizador ou decolonização.

O conceito de decolonização (WALSH, 2012; QUIJANO, 2000; GROSFUGUEL, 2009) ou de giro-descolonial como denominam Maldonado-Torres (2008) e Mignolo (2005) em sua expressão mais básica busca por no centro do debate a questão da colonização como componente constitutivo da modernidade e que está ainda impregnado nas mentalidades e subjetividades dos povos conquistados, apontando a decolonização como uma série de estratégias que visam uma mudança radical nas formas hegemônicas de poder, ser e conhecer. (MALDONADO-TORRES, 2008).

Para Mignolo (2005), não existe modernidade sem colonialidade: “[...] La modernidad es el nombre del proceso histórico en el que Europa inició el camino hacia la hegemonía. Su lado oscuro es la colonialidad” (MIGNOLO, 2005, p. 18). A questão, segundo o autor, é que costumeiramente a história da América Latina e dos países da periferia mundial é contada desde a perspectiva da modernidade, dos vencedores, passando por alto sobre a colonialidade.

Segundo Mignolo, a base histórica da preocupação descolonial, foi a Conferência de Bandung (Indonésia) que aconteceu em abril de 1955, na qual 29 países da Ásia e África se reuniram para discutir as bases e visões de um futuro que fugisse das principais vias apontadas pelas narrativas ocidentais e pelas imposições neocoloniais das potências da época: Estados Unidos e União Soviética. Entre as medidas acordadas na conferência estava a criação de um Tribunal da Descolonização, que julgaria os responsáveis por crimes contra a humanidade, responsabilizando também os países colonialistas.

O projeto de decolonização se trata de uma revolução na forma como os sujeitos colonizados passam a perceber e analisar a sua realidade. Parte da “[...] percepción de que las formas de poder modernas han producido y ocultado la creación de tecnologías de la muerte que afectan de forma diferencial a distintas comunidades y sujetos.” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 66). Para Boaventura de Souza Santos, a crítica pós-colonial (decolonialidade) seria “um conjunto de práticas e discursos que desconstroem a narrativa colonial como foi escrita pelo colonizador, e tenta substituí-la por narrativas escritas do ponto de vista do colonizado” (SANTOS, 2002, p. 13).

Nessa perspectiva, para Maldonado-Torres:

[...] La actitud des-colonial nace cuando el grito de espanto ante el horror de la colonilidad se traduce en una postura crítica ante el mundo de la muerte colonial y en una búsqueda por la afirmación de la vida de aquellos que son más afectados por tal mundo. (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 66)

A decolonização, portanto, não pode ser levar a cabo sem uma mudança no sujeito, sem a libertação de sua mente, de seu ser e de seu pensar. Para Leopoldo Zea, a libertação política e social da América Latina será completa com a emancipação mental dos sujeitos humanos “[...] E a esta tarefa se entregará toda uma geração tratando de romper plenamente com a herança cultural que o imperialismo ibérico havia deixado. Herança justificada por uma filosofia que educava os latino-americanos

na aceitação de sua dependência.” (ZEA, 1976, p. 16). Na visão do autor, a emancipação mental havia de se expressar como reeducação dos latino-americanos, através de uma ruptura com a matriz de pensamento colonial, e pela educação para o bom uso da razão.

Frente ao exposto é possível pensar, ainda que utopicamente, a função social da universidade na América Latina, como produtora de uma epistemologia e de uma pedagogia decolonial (WALSH, 2012) que busque a decolonização do ser e do pensar na América Latina. Uma pedagogia decolonizadora visibiliza o que a monocultura do pensamento científico ocidental oculta e dilui, bem como, denuncia as hierarquias de poder e racialização das etnias que foi naturalizada pelos séculos de colonização e dominação. Segundo Grosfoguel (2009, p. 385):

[...] uma perspectiva epistêmica decolonial exige um cânone de pensamento mais amplo que o cânone ocidental (incluindo o cânone ocidental de esquerda) [...] A decolonização do conhecimento exigiria levar a sério a perspectiva/cosmologia/visões de pensadores críticos do Sul Global, que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados.

No âmbito da instituição universitária, o projeto de orientação epistêmica decolonial implica um esforço para romper as correntes mentais e epistêmicas que prendem a produção do conhecimento à padrões de exclusividade da racionalidade técnica-científica e aos pensadores e teóricos do Norte. Implica uma valorização da produção intelectual dos pensadores que teorizam desde a sua condição de sujeito latino-americano; desde a condição de povos e etnias desprovidas dos recursos e instrumentos da racionalidade científica. Implica uma escuta atenta das vozes que foram silenciadas no processo de colonização, construindo espaços horizontais de diálogo e partilha de experiências e conhecimentos entre as culturas e povos que constituem as nacionalidades do continente.

Isso não significa, entretanto, desfazer-se completamente das ferramentas conceituais da ciência e do conhecimento ocidental moderno, mas sim, repensar e ressignificar a utilidade e efeitos dessa forma de conhecimento sobre as comunidades que delas se utilizam. Santos defende a adoção de um pragmatismo epistêmico, onde os conhecimentos são avaliados de acordo com as suas conseqüências práticas para os grupos que os utilizam. Por isso, a necessidade de questionar e combater os efeitos

práticos que a racionalidade científica tem causado historicamente sobre os povos colonizados.

Para Walsh (2012) o projeto decolonizador somente terá um maior impacto na atualidade se for articulado com o projeto e o esforço da interculturalidade. Um projeto que visa articular seres, saberes, modos e lógicas de viver dentro de um projeto múltiplo e multiplicador que aponte para novas possibilidades de conviver em sociedade desde um horizonte equitativo e de respeito mútuo.

2.2 Fomentar a interculturalidade

O contato e o intercâmbio de saberes, conhecimentos e experiências culturais entre sociedades distintas acontece desde o início da história da humanidade. Desde os povos primitivos, passando pela Grécia e Roma Antiga, pela expansão europeia e pelos diversos fluxos migratórios da atualidade, os contatos entre culturas diferentes sempre ocorreram. No entanto, é sabido que a modernidade reduziu o contato e o intercâmbio cultural e impôs um padrão único de pensamento, de racionalidade e cultura a ser seguido. Com isso, muitas possibilidades de construção de mundo, de resolução de problemas e questões vivenciadas pela humanidade foram desperdiçadas.

Captar a diversidade do mundo atual e trabalhar com ela de modo efetivo tem se constituído um grande desafio para as instituições sociais da sociedade atual. Entretanto, o reconhecimento da diversidade cultural do mundo pode ter enfoques diversos e, termos como multi e pluricultural podem se referir a uma simples coexistência de diferentes culturas sem que haja uma interação efetiva entre elas.

É nesse contexto que surge com força nas últimas décadas, o conceito de interculturalidade, usado para indicar um conjunto de propostas de convivência democrática e interação dinâmica entre diferentes e diversas culturas, buscando fomentar a integração entre elas sem, no entanto, anular a sua individualidade, mas possibilitando o potencial criativo de cada cultura.

Pensar conceitualmente a interculturalidade, no entanto, constitui um desafio grandioso tão quanto alcançá-la enquanto prática social e educativa. Isso decorre porque, ao tentar definí-la, pode-se incorrer a leituras e práticas próprias da cultura

hegemônica, sem contemplar percepções outras e a perspectiva dos outros povos. Fonet-Betancourt (2001, p. 157) assim descreve essa problemática:

[...] la pregunta por la definición de lo intercultural es una pregunta muy 'occidental', una pregunta que se inscribe en la lógica de la cultura científica de Occidente. [...] definir implica una delimitación, una fragmentación y una parcelación. La pregunta por la definición de lo intercultural podría conllevar una cierta violencia para otras culturas que no le dan al momento de la definición conceptual la centralidad que le otorga la cultura científica que ha configurado el mundo occidental.

Dessa forma, ao pensar a interculturalidade é preciso problematizar a perspectiva desde a qual a discussão é apresentada. É preciso definir a intenção, a posição política/ideológica a partir da qual se enuncia e conceitua. Falar de interculturalidade na Europa não é o mesmo que falar em interculturalidade na América Latina, por exemplo.

Na perspectiva de Walsh (2001) falar de interculturalidade requer aceitar a coexistência de interpretações diferentes deste conceito que correspondem a histórias locais e realidades sociais distintas. Essas interpretações, segundo a autora, podem ser sintetizadas em três perspectivas diferentes: a perspectiva relacional, a perspectiva funcional e a perspectiva crítica.

A perspectiva relacional diz respeito ao contato e intercâmbio entre culturas, entre pessoas, saberes, valores, e tradições culturais diferentes que pode dar-se em condições de igualdade ou desigualdade. Nessa perspectiva, assume-se a interculturalidade como algo sempre presente na história da humanidade e na história do continente latino-americano, principalmente pelo contato entre portugueses, espanhóis, indígenas e africanos. Essa relação é evidente pelos vestígios de mestiçagem e de sincretismos culturais tão presentes na constituição do continente (WALSH, 2012).

Por sua vez, a perspectiva intercultural funcional parte do reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais com o objetivo da inclusão dessas diversidades e diferenças na estrutura social estabelecida sem, no entanto, alterar as regras estabelecidas dessa estrutura. Não se questiona, nessa perspectiva, as assimetrias e as desigualdades sociais e culturais. Nesse sentido:

[...] el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y

la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior. (WALSH, 2012, p. 64)

Entretanto, em contraposição a essas duas perspectivas, a concepção da interculturalidade crítica (assumida por Walsh e pretendida por esse trabalho) não parte do problema da diversidade ou da diferença em si, mas sim do padrão colonial de racialização, que subjugava culturas consideradas inferiores aos padrões culturais hegemônicos. Questiona profundamente a lógica irracional e instrumental do capitalismo e, aponta para a necessidade do projeto de decolonização da América Latina.

Walsh (2012) entende que a interculturalidade crítica caminha junta com a decolonialidade, uma vez que, construir a interculturalidade nos países periféricos do sistema mundial hegemônico exige o desmonte da matriz colonial que pressupõe a distinção racial e legitima a exclusão, dominação, exploração e controle da população dita inferior. Dessa forma, a autora entende a interculturalidade como um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade com vistas à construção de novos modelos de sociedade (WALSH, 2001).

Nessa direção o Conselho Regional Indígena de Cauca (Colômbia) entende a interculturalidade: “[...] como la posibilidad de diálogo entre las culturas. Es un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes [...] en otro ordenamiento social.” (in: WALSH, 2012, p. 61). Na mesma direção, Virgilio Hernández (parlamentar indígena equatoriano), entende que a interculturalidade “[...] es simplemente la posibilidad de una vida, de un proyecto [...] alternativo que cuestiona profundamente la lógica irracional instrumental del capitalismo que en este momento vimos.” (In: WALSH, 2012, p. 61).

Nesse sentido, a interculturalidade vai mais além da busca de reconhecimento e da inclusão das diversas culturas marginalizadas à estrutura social estabelecida, mas apela para mudanças profundas em todas as esferas da sociedade, propondo um aprofundamento da democracia e a construção de um novo tipo de estado e civilização, onde os conhecimentos, experiências e vivências dos diversos povos sejam contempladas e valorizados (WALSH, 2001).

A interculturalidade só terá significação, para a autora, quando for assumida como ação, como projeto e processo que procura intervir na refundação das estruturas sociais que racializam, inferiorizam e desumanizam, ou seja, quando construir espaços de visibilização dos modos de ser, viver e saber dos povos e etnias em condições de equidade, dignidade e respeito.

A interculturalidade entendida de forma crítica é algo por construir. E essa é uma tarefa árdua e que deve ser assumida pelos movimentos sociais e pelas diversas instituições da sociedade e do Estado, entre elas, a universidade, uma vez que a “a difusão da diversidade cultural e da multiplicidade de formas de ver o mundo é uma missão, uma obrigação, uma responsabilidade da universidade [...]” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 162).

Fomentar a interculturalidade no âmbito universitário implica questionar a monocultura do saber científico (SANTOS, 2008a) que impera nessas instituições, construindo espaços onde saberes diversos possam enriquecer-se através do diálogo horizontal e equitativo. Para isso, é importante enfrentar/problematizar as estruturas e a racionalidade instituídas dentro das instituições universitárias que ainda seguem ordem e lógicas que são raciais, moderna-ocidentais e, sobretudo, colonialistas.

Nessa direção, a criação das universidades interculturais indígenas na América Latina tem sido um grande avanço ao postularem a formação intercultural como um de seus eixos centrais. Da mesma forma, constituem avanços importantes a implementação da política de cotas raciais nas universidades, o que tem possibilitado o acesso de estudantes indígenas e afro-descendentes ao mundo acadêmico, exigindo uma maior responsabilização social da universidade, problematizando os desvios da razão imperante na universidade quanto às questões da diversidade e dos saberes culturais.

A universidade necessária precisa trabalhar e aprofundar uma perspectiva intercultural que permita desconstruir, desde o âmbito epistêmico, as relações de discriminação social e cultural para gerar espaços de reconhecimento, solidariedade e enriquecimento de saberes. Para isso, é imprescindível aumentar o número de fontes de conhecimento e experiências possíveis através da adoção e valorização das Epistemologias do Sul, favorecendo o diálogo dessas numa perspectiva da ecologia de saberes.

2.3 As epistemologias do sul e a ecologia de saberes

A epistemologia que conferiu à ciência moderna a exclusividade da verdade sobre o mundo e as coisas, operou historicamente uma desqualificação dos saberes que não se identificavam com sua matriz de pensamento. Dessa forma, saberes e experiências oriundas dos mais diversos povos colonizados e marginalizados foram produzidos como não existentes, não válidos, relegados ao campo do misticismo, do folclore, do senso comum, da magia, bruxaria, etc... Não tendo, portanto, validade institucional e científica.

Entretanto, a crise dos pressupostos da racionalidade técnica-científica moderna tem evidenciado que o “[...] O futuro prometido pela modernidade não tem, de facto, futuro.” (SANTOS, 1997, p. 322). A exaustão das promessas não cumpridas da modernidade levou a maioria dos povos a desacreditarem no futuro por ela prometido. Além disso, “[...] em nome dele negligenciaram ou recusaram outros futuros, quiçá menos brilhantes e mais próximos do seu passado, mas que ao menos asseguravam a subsistência comunitária e uma relação equilibrada com a natureza, que agora se lhes deparam tão precárias.” (SANTOS, 1997, p. 322).

Segundo Santos, a racionalidade ocidental que se fez hegemônica é uma racionalidade indolente, pois não reconhece e, por isso desperdiça, muitas das experiências sociais disponíveis e possíveis no mundo e que poderiam contribuir significativamente para a construção de outros modelos de sociedades possíveis.

Dessa forma, resgatar as experiências e significação de mundo dos povos que sofreram com o exclusivismo da racionalidade científica torna-se fundamental para construir novos horizontes de possibilidades, de sentidos e significados de mundo na atualidade.

Para captar essas experiências historicamente desperdiçadas pela razão científica, Boaventura de Souza Santos propõe a recuperação e valorização das Epistemologias do Sul e, a confrontação dos paradigmas da ciência moderna pela adoção de uma ecologia de saberes. A perspectiva das epistemologias do Sul, ao contrário das epistemologias do Norte (dominantes e hegemônicas) “[...] procuram incluir o máximo das experiências de conhecimentos do mundo. Nelas cabem, assim, depois de reconfiguradas, as experiências de conhecimento do Norte.” (SANTOS, 2008a, p. 11).

As epistemologias do Sul partem do reconhecimento e aceitação da diversidade cultural e epistêmica do mundo e “[...] visa a recuperação dos saberes e práticas dos grupos sociais que, por via do capitalismo e do colonialismo, foram histórica e sociologicamente postos na posição de serem tão só objecto ou matéria-prima dos saberes dominantes, considerados os únicos válidos.” (SANTOS, 2008a, p. 11).³

Dessa forma, para Santos, a epistemologia do Sul assenta-se em três orientações fundamentais: “[...] aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul.” (In: SANTOS, MENESES, 2009, p. 09). É um convite ao reconhecimento das experiências de conhecimento do mundo produzidas pelos povos e nacionalidade do sul global; de narrativas outras que plantam novas concepções de vida, humanidade, sociedade, justiça, cuidado, dignidade, religiosidade, felicidade, solidariedade, etc...

Santos, entretanto, adverte que entende o Sul como uma metáfora do sofrimento humano causado pela dominação e imposição imperial, e não apenas como localização geográfica. De fato, escreve ele:

[...] advirto que o Sul é, ele próprio, um produto do império e, por isso, a aprendizagem com o Sul exige igualmente a defamiliarização em relação ao Sul imperial, ou seja, em relação a tudo o que no Sul é resultado da relação colonial capitalista. Assim, só se aprende com o Sul na medida em que se concebe este como resistência à dominação do Norte e se busca nele o que não foi totalmente desfigurado ou destruído por essa dominação. Por outras palavras, só se aprende com o Sul na medida em que se contribui para a sua eliminação enquanto produto do império. (SANTOS, 2010, p. 33.)

O que está em causa, na opção pelas epistemologias do Sul, não é uma contraposição geográfica entre Norte e Sul, mas uma contraposição epistêmica entre conhecimentos hegemônicos/dominantes e conhecimentos considerados locais, ancestrais e próprios das etnias e culturas subalternizadas. O que está em causa é o epistemicídio (SANTOS, 2010) provocado pelos séculos de hegemonia do pensamento científico que suprimiu as experiências e conhecimentos dos povos do colonizados do Sul Global.

As epistemologias do Sul consistem num conjunto de estratégias epistemológicas que denunciam a supressão dos demais conhecimentos por parte do

³ Em revisão, Santos (2014) defenda que a opressão contemporânea é operada através de tres sistemas que se imbricam e articulam de forma profunda: capitalismo, colonialismo e o patriarcado.

colonialismo e da imposição da ciência como única forma válida de conhecimento. Além disso “[...] valorizam os saberes que resistiram como êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. (SANTOS, MENESES, 2009, p. 13).

A esse diálogo entre saberes Santos designa por “ecologia de saberes”. A ecologia de saberes parte do pressuposto de que as práticas relacionais e sociais dos seres humanos implicam na utilização e mobilização de mais do que uma forma de saberes, que, se relacionam entre si. São saberes práticos, que interagem na práxis diária de relação e interrelação entre indivíduos culturalmente diversos, numa sociedade que é cada vez mais plural.

A perspectiva da ecologia de saberes propõe a convivência ativa entre os diversos saberes, inclusive o saber científico, partindo do pressuposto que todos esses saberes possam enriquecer-se através do diálogo em condição de equidade epistêmica (SANTOS, 2008a).

Nasce assim uma nova forma de relacionamento entre o conhecimento científico e outras formas de saberes, pautada pela horizontalidade e não pela hierarquização epistemológica, visando a maximização dos contributos de cada prática de conhecimento para a construção de um “outro mundo possível” (SANTOS, 2010). Dessa forma, a ecologia de saberes põe em causa as hierarquias abstratas e os poderes que, através dessas hierarquias têm sido naturalizados pelos séculos de hegemonia do pensamento técnico-científico.

Para a operacionalização da dialogicidade de conhecimentos no contexto da ecologia de saberes, Santos propõe o método da tradução que, consiste no “[...] trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas com vista a identificar preocupações isomórficas entre elas e as diferentes respostas que fornecem para elas. (SANTOS, 2010, p. 124). Para isso, é preciso atentar as zonas de contato entre os saberes e conhecimentos, que consistem nos campos sociais onde esses se encontram, chocam-se e interagem de modo a conferir inteligibilidade prática às ações humanas. Segundo Santos:

Nas zonas de contacto interculturais, cabe a cada prática cultural decidir os aspectos que devem ser seleccionados para confronto multicultural. Em cada cultura há aspectos considerados demasiados centrais para poderem ser postos em risco pelo confronto que a zona de contacto pode representar ou

aspectos que se considera serem inerentemente intraduzíveis noutra cultura. (SANTOS, 2010, p. 130)

O autor reconhece que o trabalho de tradução é uma tarefa árdua e enfrenta muitas dificuldades principalmente no que diz respeito à seleção dos conteúdos a serem postos ao diálogo, bem como a definição das premissas da argumentação e a língua com que essa argumentação é conduzida.

A adoção de uma ecologia de saberes como aspecto central das Epistemologias do Sul não irá emergir de forma espontânea na sociedade, mas dependerá um processo complexo de inter-conhecimento e reflexão entre os movimentos e organizações a fim de identificar possíveis coligações entre suas demandas e visões de mundo.

Entretanto, apesar de árduo, esse trabalho é importante para o desenvolvimento de alternativas à razão indolente que ainda se faz hegemônica. Nas palavras de Santos (2010, p. 134): “[...] é o procedimento que nos resta para dar sentido ao mundo depois de ele ter perdido o sentido e a direcção automáticos que a modernidade ocidental pretendeu conferir-lhes ao planificar a história, a sociedade e a natureza.”

Santos reconhece que a universidade e centros de pesquisa no modo como hoje estão estruturados, só muito excepcionalmente poderão promover o dialogo permanente entre saberes diferentes, devido ao fato de esses centros, historicamente, serem os difusores da monocultura do saber científico. No entanto, essa é uma tarefa imprescindível para a universidade corresponder de forma mais contundente com as necessidades sociais e para enfrentar a injustiça cognitiva. Para Santos “[...] não há justiça social global sem justiça cognitiva global” (SANTOS, 2009, p. 41)

Nas universidades, a ecologia de saberes deve assumir a forma de extensão ao contrário, ou seja, quando os conhecimentos de fora da instituição devem ressignificar o conhecimento produzido no interior desta. Segundo Santos, esse processo:

[...] consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade. (SANTOS, 2008a, p. 69)

Nessa perspectiva, o conhecimento científico encontra-se com outros conhecimentos no intuito de ressignificar aquilo que foi desequilibrado com a modernidade que é a relação entre práticas sociais e conhecimento. A responsabilidade social da universidade implica em aceitar “[...] ser permeável às demandas sociais, sobretudo àquelas oriundas de grupos sociais que não têm poder para as impor.” (SANTOS, 2008a, p. 82). É uma reorientação solidária da relação entre universidade e sociedade.

Valorizar as epistemologias do Sul e adotar a prática da ecologia de saberes no âmbito universitário é promover e construir espaços para a convivência ativa de saberes e conhecimentos, partindo do pressuposto de que todos eles, inclusive o conhecimento científico, possam complementar-se, produzindo outros conhecimentos e experiências a serem utilizadas para a promoção e construção de uma sociedade mais equitativa e humana.

2.4 Promover a intercientificidade

Apesar da insistência do conhecimento técnico-científico e dos agentes de mercado de eliminarem e desqualificarem os sistemas de conhecimento tradicionais, eles continuaram existindo, ainda que na marginalidade do sistema mundial hegemônico. É muito frequente o uso de saberes de origem popular e étnica, principalmente nas zonas rurais, nas comunidades indígenas e, em ambientes mais isolados onde a ciência ainda não impactou de forma brutal e, até mesmo no dia-a-dia dos trabalhadores em geral. Nessa perspectiva, discorre CHASSOT (1994, p. 177)

[...] observemos a produção de carvão vegetal realizada pelos carvoeiros: que cuidados eles tomam para que a madeira não se transforme em cinzas? Como é controlada essa combustão incompleta? Como evitam que, ao se aquecer, as madeiras eliminem substâncias tóxicas que possam envenenar os produtores? Quantas operações químicas estão envolvidas nesta aparentemente simples prática de transformar madeira em carvão! A cozinheira, que antes de descascar cebola a coloca no congelador para prevenir que os produtos voláteis lhe irrite os olhos, conhece a teoria da pressão de vapor, ou estudou como se dá o arraste de vapores por correntes líquidas, quando opta por descascar a cebola próxima a um fluxo de água? Qual o conhecimento matemático do carpinteiro, quando usa relações trigonométricas (que nem sempre um estudante de 2º grau conhece) para construir uma casa? [...] Quais os conhecimentos de anatomia que possuem esses personagens tão presente nas cidades do interior, os “arrumadores” ou “encantadores de ossos”? Quais são os conhecimentos de genética que possuem os que produzem diferentes variedades de orquídeas através de sofisticados processos de seleção de espécies?

São conhecimentos que brotam da experiência, da práxis social, da observação, da vivência diária, da subjetividade e envolvimento daqueles que os produzem com a sua realidade. Muitos desses conhecimentos vêm sendo transmitidos e aprimorados de geração em geração por séculos, principalmente por via oral. Segundo Little (2010, p. 13)

Os conhecimentos tradicionais [...] se expressam em milhares de diferentes sistemas, cada um com coordenadas culturais e rituais específicos, em vez de um sistema unitário. Cada sistema de conhecimento tradicional está vinculado a um povo ou grupo social específico e tem sido elaborado em contextos históricos e biofísicos distintos, desenvolvendo tecnologias particulares e constituindo-se em tradições próprias.

Entretanto, esses conhecimentos são irrelevantes desde o ponto de vista da ciência hegemônica oficial, vigente no mundo ocidental. No entanto, muito desses conhecimentos foram historicamente apropriados pelos detentores da ciência e do conhecimento dito privilegiado.

Segundo Little (2010) no processo de colonização da América, muito do modo de vida e dos conhecimentos indígenas foram apropriados pelos europeus no processo de colonização e, vice-versa. Segundo o autor, no princípio houve uma negação generalizada por parte dos europeus da validade e utilidade dos sistemas de adaptação indígena, posta a inquestionável superioridade dos primeiros. Entretanto, no plano prático, houve intercâmbio de saberes de tal magnitude que “[...] se pode afirmar que a própria sobrevivência dos europeus dependeu do uso de alimentos, medicinas e tecnologias indígenas.” (LITTLE, 2010, p. 21).

Nos últimos anos, os conhecimentos tradicionais foram e, estão sendo apropriados, com mais frequência e intensidade por bioprospectores, empresas biotecnológicas, botânicos, zoólogos que buscam novos componentes genéticos para a confecção de medicamentos, alimentos, cosméticos, entre outros (LITTLE, 2010). Essa prática é muito comum nas comunidades indígenas, onde os conhecimentos de plantas, frutos e chás desenvolvidos pelos povos são apropriados por empresas, patenteados no exterior, passando a ser uma mercadoria e um conhecimento de uso privado.

Além disso, perante a crise ecológica que assola indistintamente todos os povos do mundo, têm crescido o interesse entre distintos setores da sociedade pelos

conhecimentos ambientais das comunidades tradicionais, pela forma como essas concebem, protegem e se relacionam com a natureza. Esses conhecimentos representam alternativas possíveis para sair da crise ambiental produzida pelas sociedades industrializadas, ditas civilizadas. Sobre esses conhecimentos, indaga Santos: “e não deverá espantar-nos a riqueza dos conhecimentos que conseguiram preservar modos de vida, universos simbólicos e informações vitais para a sobrevivência em ambientes hostis com base exclusivamente na tradição oral?” (SANTOS, 2010, p. 58).

Nesse sentido, segundo Little (2010), se partirmos da concepção de que ciência é um “conjunto organizado de conhecimentos relativos a um determinado objeto, especialmente obtidos mediante a observação, a experiência dos fatos e um método próprio” (FERREIRA, 2004, apud LITTLE, 2010, p. 14), pode-se afirmar que, os conhecimentos tradicionais também cabem dentro dessa categorização. Pois esses conhecimentos, seguem métodos e epistemologias próprias, partem da observação, da experiência e são constantemente atualizados de acordo com as mudanças geopolíticas e a vivência dos povos e comunidades que os detêm.

Para Santos (1988), a ciência de origem moderna não é a única forma de explicação possível da realidade e “[...] não há sequer qualquer razão científica para considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia.” (SANTOS, 1988, p. 83). Para ele, o motivo por que se privilegiou historicamente uma forma de conhecimento assentado na previsão e no controle dos fenômenos é um juízo de valor, portanto, não científico segundo os paradigmas da própria ciência moderna.

Mediante isso, tem crescido as vozes que defendem a dignidade dos conhecimentos de origem tradicional, popular, camponesa, indígena, afro, etc... Uma dessas vozes é de Jacques Gauthier, que defende a cientificidade dos saberes de origem indígena e a necessária dialogicidade entre os conhecimentos de origem eurodescendente e os conhecimentos de matriz tradicional.

Mas isso não significaria reforçar a ideia de que a ciência detém o poder de validação do real?

Para contornar essa questão, Gauthier (2011) faz uma distinção entre ciência em geral e a ciência eurodescendente. A ciência em geral se refere às práticas de produção de conhecimentos eficientes e universais, legitimadas a partir de critérios

culturais. Já a ciência eurodescendente se refere à ciência matemático-experimental que também segue determinismos culturais próprios. (GAUTHIER, 2011). A ciência de origem moderna ocidental é um tipo particular de ciência que galgou caminhos históricos rumos à hegemonia.

Entretanto, para Gauthier:

Existem caminhos para se pensar certa superioridade (no sentido de maior amplitude) das ciências indígenas em relação às ciências de origem cartesiana, por inserirem o pensador no seu objeto de estudo em lugar de cortá-lo e distanciá-lo desse mesmo objeto. [...] o xamã está *inserido dentro de um sistema complexo* – complexidade que as ciências eurodescendentes contemplaram somente recentemente[...]” (GAUTHIER, 2011, p. 48)

Little (2010) defende a cientificidade dos saberes tradicionais de origem indígena e camponesa e projeta a intercientificidade “[...] como as formas de interação entre os sistemas de conhecimento tradicional e o sistema da ciência moderna.” (LITTLE, 2010, p. 20). Segundo o autor, a abordagem da intercientificidade cria enormes oportunidades teóricas, metodológicas e práticas para as ciências, contribuindo para o enriquecimento epistêmico, respeitando, ao mesmo tempo, as particularidades de cada sistema.

A interação entre conhecimentos tradicionais e científicos é constante na sociedade, entretanto, acontecem numa relação assimétrica, com desigualdade de poder de enunciação e partem da superioridade do conhecimento científico sobre os demais. Por isso, é imprescindível a construção de espaços cognoscitivos contra-hegemônicos que favoreçam o diálogo horizontal entre os saberes com base no respeito mútuo. Para Little:

Um dos resultados possíveis dessas aproximações, entre tantos outros, é a produção de conhecimentos híbridos; isto é, conhecimento novo, que não pertence a nenhum dos espaços cognoscitivos em diálogo, embora seja diretamente derivado deles. Esses conhecimentos resultariam da interpenetração dos dois espaços, o que somente seria possível com base num verdadeiro diálogo. (LITTLE, 2010, p. 22).

Entretanto, o autor reconhece que os conhecimentos híbridos levantam questões metodológicas e epistemológicas de difícil solução, principalmente no que se refere a validação dos mesmos e da coexistência entre sistemas distintos para as leituras do real. Entretanto, a construção desses conhecimentos se tornam cada vez mais urgentes frente as questões inéditas da atualidade: “[...] problemas que nem a

ciência moderna nem os sistemas de conhecimento tradicional, por si sós, são adequados para resolver.” (LITTLE, 2010, p. 23).

Isso remete ao que Santos (2010) denomina de princípio da incompletude dos saberes. Segundo ele:

O princípio da incompletude de todos os saberes é condição da possibilidade de diálogo e debate epistemológico entre diferentes formas de conhecimento. O que cada saber contribui para este diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de uma dada ignorância. O confronto e o diálogo entre saberes é um confronto e um diálogo entre processos distintos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias. Todos os saberes possuem limites internos e externos. Os limites internos têm a ver com as restrições nos tipos de intervenção no mundo que tornam possível. Os limites externos resultam do reconhecimento de intervenções alternativas tornadas possíveis por outras formas de conhecimento. (SANTOS, 2010, p. 107)

Por isso, a adoção da ecologia de saberes e da intercientificidade é fundamental para a construção de espaços onde os saberes possam dialogar em condições de igualdade e oportunidades, visando o enriquecimento recíproco e a maximização de seus contributos para a construção de uma outra realidade, possível e necessária.

Nesse contexto, as universidades podem aderir à práticas e programas que potencializem a intercientificidade, através do diálogo e a interação entre conhecimentos diversos que circulam na sociedade. A validação desses conhecimentos para Santos, se darão a partir de sua utilidade social, dentro de uma avaliação pragmática e, não mais a partir da soberania epistêmica de um modo de saber.

2.5 Por onde começar?

Pensar espaços universitários que partam da decolonização do saber e do pensar; que fomentem a interculturalidade, valorizem as epistemologias do sul e a prática da ecologia de saberes; que reconheçam a intercientificidade dos diversos saberes disponíveis e possíveis, é uma tarefa necessária para potencializar a construção de alternativas sociais, políticas e utópicas que possibilitem a construção de um novo mundo possível.

Entretanto, uma vez postas as bases teóricas e conceituais, a pergunta inevitável é: por onde começar? Como visualizar a operacionalização prática desses conceitos no contexto atual? Como operacionalizar essas ideias dentro da instituição universitária que, historicamente, privilegiou e ajudou a tornar hegemônica uma racionalidade que subalternizou esses princípios?

Reside nesse questionamento o convite à olhar para as experiências e alternativas que estão emergindo no sul global, atendendo ao apelo de aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul. Nesse sentido, a experiência das universidades indígenas, gestadas e geridas desde as organizações e movimentos indígenas da América Latina, deve ser analisada e aprendida com especial atenção.

De acordo com Santos (2009), as práticas e concepções dos movimentos indígenas representam uma das mais notáveis e convincentes emergências de um pensamento contra-hegemônico no sul global. Além disso, os povos indígenas são os habitantes paradigmáticos do outro lado da linha do pensamento hegemônico, na perspectiva dos quais se pretende produzir um pensamento alternativo às alternativas oferecidas pela modernidade ocidental.

As universidades indígenas emergiram com o propósito de atender as demandas das comunidades ancestrais, valorizando suas culturas, suas práticas e saberes, articulando conhecimentos necessários para a qualificação da vida nessas comunidades. Desse modo, intitulam-se interculturais e imbuídas de um projeto decolonizador dos corpos e racionalidades, constituindo subjetividades comprometidos com a realidade social e cultural das etnias.

Entretanto, muitas dessas experiências não tem conseguido o reconhecimento legal do Estado para operarem, dada a incomensuralidade entre visões de mundo e objetivos educativos. Ou ainda, não conseguem alcançar o reconhecimento pelos mecanismos de avaliação e acreditação para continuarem operando e existindo como instituição de ensino superior. Esse é o caso da Pluriversidad Amawtay Wasi do Equador, que tem travado um grande embate com as políticas e concepções educativas apoiadas pelo governo de Rafael Correa e, impostos desde a criação do Conselho de Avaliação, Acreditação e Asseguramento da qualidade da Educação Superior (CEAACES).

Estudar e analisar essas experiências e modos de pensar e organizar a universidade são imprescindíveis para refletir sobre possíveis caminhos para a

universidade convencional na América Latina, bem como, para reconhecer as lutas e conquistas do movimento indígena e denunciar os mecanismos epistêmicos e sociais que ameaçam a continuidade institucional dessas experiências.

Nesse sentido, apresenta-se, na sequência desse estudo, uma rápida análise da constituição, experiências, desafios, conflitos e inovações trazidas pela emergência das universidades indígenas na América Latina, bem como um estudo de caso da trajetória e experiência da Pluriversidad Amawtay Wasi do Equador.

3 A UNIVERSIDADE INDÍGENA NA AMÉRICA LATINA

Os povos indígenas e originários da América Latina, desde o início da colonização foram negados e discriminados em seus direitos básicos e oportunidades políticas, econômicas e culturais através da imposição da razão colonialista, capitalista, patriarcal e neoliberal. Essa racionalidade, assente nos pilares modernos do pensamento científico, justificou, desde o horizonte epistemológico e ontológico, a naturalização da inferiorização destes povos sob a imposição e criação das ideias de raça, sexo e poder.

No contexto da educação e, mais precisamente no campo da educação superior, os povos indígenas tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de acesso dependendo do período histórico. E quando acessam o ensino superior, se deparam com o grande silêncio que a universidade faz de suas culturas e de seus conhecimentos, ao operar numa lógica adversa e geralmente descontextualizada e distante de seus valores e culturas

Nesse sentido, os movimentos e organizações indígenas tem erigido um esforço para a criação de instituições universitárias próprias, baseadas na valorização da diversidade cultural e na promoção do diálogo intercultural. A valorização da diversidade cultural e a promoção do diálogo intercultural se mostram imprescindível no contexto da América Latina dada a significativa proporção dos povos indígenas e afrodescendentes na constituição da população total do continente e, a contribuição desses povos para a formação cultural dos países.

Para Gasché (2008) dois objetivos centrais regem a criação das instituições de educação indígenas no contexto da América Latina. O primeiro objetivo está ligado à uma dimensão pedagógica, que visa o melhoramento do nível educativo dos cidadãos indígenas, garantindo o acesso e formação profissionais, contribuindo dessa forma, para a qualificação da vida dessas populações e comunidades onde esses indivíduos estão inseridos. Um segundo objetivo, está ligado a uma dimensão ou projeto político que consiste na valorização e no resgate dos valores culturais próprios

das etnias indígenas, imprescindíveis para a defesa do território e para o alcance de uma maior autonomia das comunidades indígenas.

É imprescindível ressaltar e frisar a utilização de forma genérica do termo “universidade indígena” para adjetivar a instituição de ensino superior criada, gerida e voltada para as comunidades indígenas, segundo lógicas próprias dessas etnias e povos. Embora nesse presente trabalho o termo “universidade indígena” seja utilizado de forma singular, ele faz referência a uma pluralidade de formas de organizar, de sistematizar e fazer ensino superior desde os povos indígenas e afrodescendentes. O termo “universidade indígena” aqui descrito, não representa um modelo hegemônico de universidade, mas sim, de um conjunto heterogêneo de experiências de ensino superior que partilham da heterogeneidade de princípios da diversidade de povos e comunidades aos quais estas experiências estão associadas.

Segundo Weise (2010), o termo universidade indígena e/ou universidades interculturais, tem raiz nos contextos sócio-históricos em que são gestadas essas experiências, nos atores que as desenvolvem e, na maneira como as concebem. Nas palavras da autora:

Universidade Intercultural é um termo que, no contexto social e educativo latinoamericano, designa um conjunto diverso e heterogêneo de modalidades de educação superior universitária (ESU) que, diferenciando-se das universidades seculares tradicionais, ressaltam a necessidade de atenção e reconhecimento aos povos indígenas originários e afrodescendentes (PIA) e à integração de seus saberes no mundo acadêmico universitário. (WEISE, 2010, p. 01)

Diante do caráter monocultural das universidades tradicionais e convencionais, as universidades interculturais propõem alternativas institucionais educativas que partem do reconhecimento da diversidade e pluralidade das formas de conhecer, de sentir e estar no mundo, como uma maneira de dar respostas sociais e culturalmente ajustadas aos interesses dos povos indígenas e afrodescendentes.

Para muitos causa e causará estranheza o uso do termo universidade com seu adjetivo “indígena” ou intercultural. Qual seria o sentido, a validade e a utilidade da criação de uma instituição de tal natureza? Seria uma experiência segregacionista e que aumentaria ainda mais o isolamento dos povos indígenas?

Para entender o sentido da criação das universidades Indígenas na América Latina, é imprescindível recordar o processo de dominação e colonização e seus efeitos sobre as comunidades originárias da continente (MATO, 2014). Com a

dominação imperial europeia, a alteridade dos povos originários foi negada essencialmente. Seus corpos foram violentados, abusados, escravizados e comercializados.

Da mesma forma, seus conhecimentos, culturas, técnicas e valores foram negados e desqualificados pelo ego e pelas filosofias dominantes, que reduziram saberes e conhecimentos à condição de crenças, a práticas folclóricas, sendo associado à bruxarias e rituais selvagens. Durante séculos, os indígenas foram proibidos de usarem sua língua materna, e forçados a se integrarem à sociedade e aos costumes trazidos e impostos pelos colonizadores e suas instituições. Segundo Mato:

[...] La fundación de las nuevas repúblicas en el siglo XIX de ningún modo acabó con estas condiciones. Los nuevos Estados continuaron muchas de esas prácticas y a través de sus políticas educativas y culturales desarrollaron imaginarios nacionales homogeneizantes, negadores de las diferencias. Un aspecto importante de la problemática político-social, educativa y epistemológica, es que aún hoy, en pleno Siglo XXI, esta historia de prohibiciones y exclusiones no ha acabado, sino que continúa bajo diversas formas en la Escuela y en las Universidades “convencionales” contemporáneas. (MATO, 2014, p. 19).

Nesse sentido, a criação das universidades indígenas tem se constituído um importante instrumento político para afirmação das culturas, conhecimentos e modos de ser dos povos originários da América Latina. Ao mesmo tempo, opera como um instrumento de resistência aos padrões socioculturais hegemônicos que continuam sendo disseminados desde a universidade convencional, quando essa está assentada em uma racionalidade e um modo de ser permeada pelas contradições do paradigma ocidental moderno, que desconsidera outras formas de conhecimento e a alteridade das etnias indígenas, afrodescendentes e mestiças.

A criação das universidades indígenas, justificam-se e ganham utilidade por se caracterizarem como uma forma de luta e resistência dos povos indígenas aos padrões de colonização do ser e do pensar operados pelo colonialismo e que subsistem como forma de colonialidades na sociedade atual, sendo disseminadas pelas instituições do Estado – dentre elas a universidade.

Por outro lado, essas instituições não pretendem ser segregadas e isoladas da sociedade nacional, mas visam por sua parte, ser um contributo dos povos e etnias para melhorar e transformar a sociedade como um todo, qualificando as relações e

vivências sociais e culturais. Segundo Mato (2014) os fundadores das universidades indígenas deixam claro que essas instituições não são exclusivamente para os povos indígenas e afrodescendentes, mas estão abertas a estudantes de qualquer identificação étnica e grupo social uma vez que são propostas interculturais de aprendizagem.

Entretanto, a implantação das universidades interculturais na América Latina tem exigido um grande esforço e um alto custo humano, pelo conflito com as políticas e os des-governos neoliberais, os quais têm cerceado a implantação e a permanência dessas instituições no cenário educacional. Como fruto da luta do movimento e das organizações indígenas essas experiências de universidade precisam ser consolidadas, divulgadas e aprendidas como forma de resistência aos padrões excludentes, racistas e sexistas da racionalidade hegemônica vigente.

3.1 A emergência Indígena na América Latina

Ainda que a importância e significação social, cultural e política dos povos indígenas não podem ser reduzidas a aspectos quantitativos, é importante frisar a importância numérica desses povos em alguns países da América Latina, o que permite apreciar sua importância e presença nesses países.

De acordo com dados levantados e apresentados por Mato (2014), na Bolívia os indígenas somam cerca de 50% do total da população total do país e 39% da população na Guatemala; no Chile, México, Panamá e Peru esse número representa entre 11% e 16%; na Colômbia, Equador, Honduras e Nicarágua entre 4% e 8%; na Argentina, Costa Rica, e Venezuela o número fica entre 1,4% e 2,4%; no Brasil a população indígena representa cerca de 0,4% da população.

Em número absolutos, essa porcentagem total da população indígena significa cerca de 10 milhões de pessoas no México; na Bolívia, Peru e Guatemala mais de 4 milhões em cada um dos países; no Chile, cerca de 2 milhões; na Colômbia, Equador e Argentina, cerca de 1 milhão em cada país; No Brasil cerca de 800 mil e em Honduras, Nicarágua, Costa Rica, Panamá e Venezuela o número da população indígena fica em torno de 400 a 600 mil pessoas em cada país. (MATO, 2014).

Apesar desse número expressivo e, mesmo habitando o continente muito antes da chegada dos europeus, os povos indígenas ainda estão num processo amplo

de luta pelo reconhecimento de seus direitos, de suas línguas, costumes, conhecimentos e valores por parte dos estados nacionais instaurados desde a conquista e colonização do continente.

Colonização, que produziu o silenciamento dos povos ancestrais, quebrado com momentos de violência, de insurgência e mobilizações geralmente fracassadas (BENGOA, 2000). Por muitas vezes, o silêncio desses povos também se constituiu como forma de resistência e estratégia para manterem vivas suas culturas e identidades. Somente no século XX, é que esse silenciamento começa a ser quebrado, primeiro por um movimento de intelectuais e artistas brancos (movimento indigenista) e, mais tarde, pela emergência⁴ do próprio movimento e organização dos povos indígenas.

A corrente indigenista surgiu na América Latina no início do século XIX liderada por artistas e intelectuais, brancos em sua maioria, que denunciavam a opressão sofrida pelos indígenas e propunham a superação dessa situação através da integração dos povos indígenas ao conjunto da sociedade. Daí uma série de políticas e programas de governo para a integração dos indígenas na sociedade nacional. Um dos exemplos expressivos dessa política no Brasil foi a criação do SPI – Serviço de Proteção ao Índio – fundado em 1910. Tais políticas não lograram êxito e serviram para mascarar uma realidade complexa de exclusão e não reconhecimento da diversidade cultural.

Entretanto, desde o final do século XX “as sociedades indígenas vem protagonizando um novo momento histórico, com o fortalecimento de organizações indígenas que se uniram como forma de reação a um processo de exclusão que se ampliou desde o período colonial” (BITTENCOURT, 2000, p. 02). Esse movimento assinala a emergência e exigência das vozes indígenas por um maior espaço no cenário político e social da América Latina. Essa emergência, marca o protagonismo dos indígenas como atores políticos, como sujeitos de direitos, de valores e

⁴ O termo emergência aqui empregado refere-se há algo que emerge, que surge, que aparece. A emergência indígena na América Latina, refere-se ao aparecimento das vozes indígenas nos cenários que produziram o silenciamento das mesmas. Esse aparecimento, entretanto, não é por acaso; não surgiu naturalmente, mas sim, como objeto de intensas lutas dos movimentos e organizações indígenas, para que suas vozes e seus direitos fossem ouvidos.

necessidades que precisam ser acolhidas pelos Estados, exigindo um redesenho das políticas e concepções sociais em torno dos povos indígenas.

Segundo Bengoa (2009, p. 08) “El fenómeno sociopolítico y cultural más importante ocurrido en América Latina en los últimos veinte años ha sido la Emergencia Indígena, esto es, la presencia de nuevas identidades y expresiones étnicas, demandas y reclamos de las poblaciones indígenas.” Para o autor, o primeiro ciclo da emergência do movimento indígena ocorreu durante as décadas de 80 e 90 no contexto da comemoração dos 500 anos da chegada dos europeus e, tinha como questão central a luta pela autonomia, pela definição étnica e pelo reconhecimento dos direitos e demandas das comunidades indígenas.

Entretanto para Bengoa, o conceito de autonomia manejado pelo movimento indígena durante a década de 90 se fundamentava na homogeneidade étnica da população de um território determinado e, por isso, a possibilidade de autonomia somente poderia se dar em territórios indígenas homogêneos e isolados das influências culturais externas. Entretanto, na atualidade os povos indígenas ocupam os mais diversos espaços nos países da América Latina, desde as aldeias e campos até o espaço urbano das grandes cidades e com uma cultura que já são uma mescla com outras culturas e com a cultura dominante.

Perante a multietnicidade dos povos ancestrais e a multiplicidade dos espaços ocupados, o movimento indígena precisou revisar seus conceitos e sua forma de atuação. Por isso, o autor sugere que o movimento indígena vive um segundo ciclo nos últimos anos. Esse ciclo se caracteriza pela estratégia adotada de ocupação das instituições do Estado, tanto a nível local como a nível nacional, expressando novas formas, valores e modos de viver em sociedade, demonstrando o contributo e a importância dos povos indígenas dentro da comunidade nacional (BENGOA, 2009).

O movimento indígena tem sido evidente tanto nos países em que a maioria da população é originária como naqueles países em que a população indígena tem sido reduzida a uma minoria dentro da população nacional. Nos países de maioria indígena como Guatemala, Equador e Bolívia, as organizações étnicas mobilizaram-se para assumir o controle do Estado (o indígena Evo Morales chegou ao poder na Bolívia em 2005, tornando-se o primeiro presidente indígena no mundo; Rafael Correa chega ao poder em 2006 no Equador como amplo apoio do movimento indígena; vários indígenas se elegeram para os mais diversos cargos políticos nos diversos

Estados nos últimos anos). Nos países em que os povos indígenas são minoria nacional, a estratégia tem sido apoderar-se das instituições estatais locais onde os povos estão concentrados (BENGOA, 2009).

Nos últimos anos, o movimento indígena alcançou conquistas importantes, principalmente com o reconhecimento constitucional de seus direitos, tais como idioma, identidade e cultura, aprovados constitucionalmente por praticamente todos os países latinoamericanos. A nível internacional, deu-se a aprovação da Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes da Organização Internacional do Trabalho (OIT) aprovada em 1989, durante sua 76ª Conferência. Esse convênio é o instrumento internacional mais antigo que trata especificamente dos direitos dos povos indígenas e tribais no mundo, assegurando direitos fundamentais como o autogoverno, autonomia e o direito de criar e gerir suas próprias instituições.

Outra conquista importante foi a Declaração Internacional dos Direitos dos Povos Indígenas, aprovada durante Assembleia Geral das Nações Unidas realizada em New York setembro de 2007. A Declaração reconhece e reafirma direitos fundamentais e universais dos povos indígenas no contexto das culturas, realidades e necessidades desses povos. Além disso, enfatiza os direitos dos indígenas em manterem e reforçarem suas próprias instituições, inclusive educativas.

A Declaração Internacional dos Direitos dos Povos Indígenas, assim como outros tratados internacionais pertinentes as questões indígenas, além de assegurar direitos fundamentais, serve para estabelecer parâmetros mínimos para a adoção de outros instrumentos internacionais e leis nacionais que acolham a diversidade cultural e contemplem os direitos das comunidades e povos indígenas. Assim, no início do século XXI “[...] Al nivel institucional nacional, prácticamente todos los países latino americanos han establecido instituciones públicas destinadas a llevar a cabo políticas sociales referidas tanto a las poblaciones y pueblos indígenas, como también a poblaciones afrodescendientes.” (BENGOA, 2009, p. 09).

No Equador a CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador), tem se destacado desde o seu surgimento na década de 80, pela promoção de ações em defesa das nacionalidades indígenas ameaçadas pelas políticas de reestruturação econômica do país. A CONAIE, também se organizou em direção ao Estado no sentido de ocupar espaços no Congresso e Executivo pela via da

representação política. Na década de 90 pressionou pela criação de uma Assembleia Constituinte e conseguiu a ampliação dos direitos indígenas, num momento em que o Estado não reconhecia a plurinacionalidade e a diversidade dos povos que o constituíam.

A nova Constituição do país aprovada em 2008, que foi elaborada com ampla participação popular e do movimento indígena liderado pela CONAIE, reconheceu o caráter plurinacional do Estado acolhendo as comunidades, povos e nacionalidades indígenas como parte integrante do Estado Equatoriano. A nova carta magna oficializou a proposta indígena do Sumák Kawsay (em quéchua) ou Buen Vivir (em espanhol) como o princípio filosófico e político através do qual devem ser guiadas as práticas governamentais no país.

A Constituição equatoriana assegura o reconhecimento e respeito aos conhecimentos e línguas indígenas, comprometendo-se em estimular sua conservação e uso. De acordo com o item 12 do artigo 57 é assegurado aos povos:

Mantener, proteger y desarrollar los conocimientos colectivos; sus ciencias, tecnologías y saberes ancestrales; los recursos genéticos que contienen la diversidad biológica y la agrobiodiversidad; sus medicinas y prácticas de medicina tradicional, con inclusión del derecho a recuperar, promover y proteger los lugares rituales y sagrados, así como plantas, animales, minerales y ecosistemas dentro de sus territorios; y el conocimiento de los recursos y propiedades de la fauna y la flora. (EQUADOR, 2008, Art. 57, item 12).

Na mesma direção, o item 14 do referido artigo, assegura aos povos do Equador o direito de desenvolver e fortalecer um sistema de educação intercultural bilíngue com critérios mínimos de qualidade em todos os níveis, inclusive superior, de acordo com metodologias próprias de ensino e aprendizagem.

No Brasil, a Constituição de 1988 reconhece aos índios “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam [...]” (BRASIL, 1988, art. 231). A mesma constituição também estipula e reconhece a “utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988, art. 210 § 2º). E o número de escolas indígenas, bilíngues e com propostas curriculares e professores próprios cresceu rapidamente desde a promulgação da constituição. Segundo Bergamaschi e Kurroschi (2013, p. 03):

[...] O quadro numérico que apresenta as escolas indígenas de ensino básico evidencia a crescente presença no cenário educacional: em 2012 o Censo Escolar registrou 2.954 escolas indígenas em 26 estados brasileiros (com maior concentração na região norte, onde estão 1.830 ou 62% do total)², em contraponto as 1.392 escolas registradas pelo Censo Escolar de 2002, significando um aumento de mais de 100% em uma década.

E a questão da educação tem sido uma das demandas centrais da emergência indígena na América Latina, uma vez que essa é a grande responsável pela manutenção ou mudança das estruturas e culturas arraigadas na sociedade.

Para Bengoa:

La emergencia indígena que atraviesa el continente [...] cuestiona la educación como instrumento de colonización y aboga por una educación intercultural y bilingüe que permita no sólo el conocimiento de la cultura occidental sino también la reproducción de su propia cultura. (BENGOA, 2000, p. 299)

Para Mignolo (2005) os povos indígenas têm se empenhado na descolonização do conhecimento e do fazer educativo, mediante a participação nas tomadas de decisões do Estado com o propósito de implementarem projetos que lhes devolvam a dignidade e humanidade roubada pelos séculos de imposição colonial. Para isso a qualificação em nível superior, é vista com especial importância para a formação das lideranças e intelectuais indígenas que atuarão nas instituições, nos movimentos e na condução de projetos dentro das comunidades.

A demanda por educação superior por parte dos povos indígenas tem sido crescente nos últimos anos “[...] porque a universidade passou a ser um espaço político, de afirmação e de luta, pautado pelo movimento indígena organizado: a presença indígena no ensino superior é um fato político.” (BERGAMASCHI, KURROSCHI, 2013, p. 05).

Para Mato (2010), os diversos movimentos sociais constituídos na América Latina, o movimento indígena entre eles, necessitam contar com profissionais dedicados a defesa dos direitos dos indivíduos e comunidades que sofrem com as situações de injustiça social. Necessitam de profissionais e técnicos dedicados, conhecedores das realidades, do contexto e da cultura desde onde atuam, sendo capazes de prestar apoio a esses sujeitos sociais nos mais diversos campos e meios.

Entretanto:

[...] No existen espacios em las universidades estatales o privadas para que los indígenas se dediquen al estudio de sus propias áreas de interés. La filosofía de la educación está em manos del capital estatal o privado, pero, sobre todo, está determinada por el marco de saber establecido em la universidad renascentista, que fue modificado luego por la universidad iluminista y que há evolucionado hasta convertirse en el modelo de universidad corporativa vigente[...] (MIGNOLO, 2005, p. 141)

Daí a necessidade de uma educação superior que abarque os princípios da interculturalidade e da descolonização do conhecimento desde a adoção de valores e filosofia própria dos povos e etnias. Esses são princípios estratégicos para a reforma das instituições educativas e das instituições do Estado, com o objetivo de minimizar a exclusão social e cultural das minorias étnicas na América Latina. Nesse sentido, conforme Bengoa (2000, p. 325) “Los indígenas emergen como voces de esperanza de un futuro mejor, para ellos y para todos nosotros.”. Pois:

La “demanda indígena”, sin embargo, no se contenta solamente com reivindicar beneficios para quienes pertenecen a las comunidades indígenas, sino que propone crecientemente câmbios que afectan al conjunto de la sociedade nacional y al Estado. Al proponer una sociedade multiétnica y multicultural los indígenas no sólo han cuestionado su própria situación de pobreza y marginalidade, sino que han cuestionado también las relaciones de dominación de la sociedade latino-americana basadas em la discriminación racial, em la intolerância étnica y em la dominación de una cultura sobre las otras. (BENGOA, 2000, p. 26-27)

A emergência do movimento indígena na América Latina tem levantado a proposta de uma democratização radical dos países que precisam se adaptar para atender as demandas e necessidades dos povos que historicamente foram excluídos, reduzidos à categoria de objetos e que agora se firmam como sujeitos de direitos. Todas essas conquistas, tem demarcado um cenário de mudanças jurídicas e simbólicas que tem evidenciado a importância do movimento indígena na América Latina na construção de uma outra sociedade possível.

3.2 Movimento indígena e a criação das universidades interculturais

Nas últimas décadas, os povos indígenas da América têm conquistado, por meio de suas organizações e movimentos, avanços significativos em vários âmbitos que dizem respeito ao reconhecimento de seus direitos, valores e cultura, que

asseguram direitos mínimos fundamentais para a melhoria da qualidade de vida das comunidades. Avanços que ainda são insuficientes perante os efeitos causados pelos séculos de dominação e exclusão. Efeitos que ainda se perpetuam das mais diversas formas dentro da sociedade atual.

No campo da educação superior, ocorreram vários avanços que precisam ser consolidados e aprofundados. Desde a década de oitenta, alguns estados e universidades têm estabelecido políticas e programas dirigidos a melhorar o acesso de estudantes indígenas e afrodescendentes nas Instituições de Ensino superior convencionais (MATO, 2009). Esse é o caso da política de cotas raciais e ações afirmativas implantadas nas universidades brasileiras e em vários países da América Latina.

Entretanto, os desafios para a permanência e conclusão dos cursos pelos alunos cotistas são grandes, haja vista, uma série de fatores limitantes, como a condição econômica dos estudantes, dificuldades linguísticas e, em muitos casos, a incompatibilidade entre visões de mundo e modos de aprendizagem dos estudantes com aquelas apresentadas pela universidade que os acolhe. Segundo Mato:

[...] los programas de estudio y líneas de investigación de las IES en cuestión, continúan excluyendo tanto las historias, lenguas, y conocimientos de esos pueblos, como sus necesidades, demandas y propuestas sociales, políticas y económicas, para sí mismos y para las sociedades nacionales de las que forman parte. Por lo mismo, estas políticas y programas tampoco resultan suficientes para formar los cuadros técnicos, profesionales, gerenciales y políticos, que esos grupos de población, sus organizaciones sociales, y los horizontes de transformación plasmados en las nuevas constituciones nacionales, demandan. (MATO, 2014, p. 23)

Dessa forma, ao ingressarem nas universidades convencionais, muitos alunos cotistas tem a sensação de que a sua inclusão é uma formação de exclusão. Exclusão porque no mundo acadêmico confrontam-se com o silêncio da cultura e conhecimento das comunidades das quais se sentem originários. Ainda segundo Mato:

La situación resulta aun menos favorable si nos preguntamos por la existencia de instituciones o programas que respondan de manera explícita a necesidades e intereses expresados por comunidades y pueblos indígenas y afrodescendientes [...] que contribuyan deliberadamente a la valoración y promoción de la diversidad cultural y de relaciones interculturales equitativas y de valoración mutua. (MATO, 2009, p. 21)

Dessa forma, a opção dos movimentos e organizações indígenas pela criação de instituições de ensino superior próprias, para atender mais especificamente as demandas das comunidades, encontram justificção. Justificção que é dada pela dificuldade da universidade convencional em atender as demandas de formação específica dos povos indígenas; pela rigidez institucional e da racionalidade científica acadêmica; pela demora da universidade em mudar as suas estruturas historicamente instituídas. Além disso, a educação “oficial”, não reconhece o uso da história, línguas, conhecimentos, problemas e valores próprios das culturas subalternizadas, mas sim, advoga os valores e princípios da cultura dominante disfarçada sob a insígnia de conhecimento universal.

A criação de instituições de ensino superior próprias para atender as demandas próprias dos povos e etnias interessados, está prevista no Convenio 169 da OIT. O referido convênio, assegura, nos artigos 26 a 31, que os estados devem assegurar aos povos interessados, uma educação própria em todos os níveis, com os mesmos padrões de igualdade e garantias assegurado aos sistemas convencionais. De acordo com o artigo 27:

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos, a fin de responder a su necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales, así como que la autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar [...] los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitarse los recursos apropiados con tal fin. (OIT, Convenio 169)

Na mesma direção a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos indígenas prevê no Artigo 14 que: “Todos os povos indígenas têm o direito em estabelecer e controlar seus sistemas e instituições docentes que compartilham educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino-aprendizagem” (ONU, 2007, art. 14). Cabe salientar que a Declaração é normativa e não prevê obrigatoriedade aos países que a ratificam.

Mato (2014) ressalta que nos países onde o Convênio 169 da OIT foi ratificado, as normativas do artigo que trata sobre a possibilidade de os povos

interessados terem suas próprias instituições educativas, têm alcançado pouco efeito prático, principalmente por causa do desconhecimento das normas por parte das agências governamentais e, ainda, por um forte racismo velado e interesses outros que impedem a implantação dessas instituições.

Apesar disso, nas últimas décadas surgiram uma série de experiências, projetos de universidade e programas diversificados que visam atender a demanda de formação indígena segundo valores, cultura e conhecimentos próprios. O livro *“Diversidad Cultural e Interculturalidad em Educación Superior: Experiencias en América Latina”*, organizado por Daniel Mato e publicado em 2008 pelo Instituto Internacional da Unesco para a Educação Superior na América Latina (UNESCO-IESALC), descreve o processo de criação e desenvolvimento de 30 instituições de Ensino Superior em 11 países da América Latina e Caribe, voltadas para atender as demandas das comunidades indígenas e afrodescendentes. Esses países são: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guatemala, México, Nicarágua, Peru e Venezuela.

O livro é resultado do Projeto Diversidade Cultural e Interculturalidade em Educação Superior na América Latina, que até 2014 havia identificado a existência de mais de uma centena de instituições de ensino superior criadas para atender as demandas próprias das comunidades indígenas e afrodescendentes. A maioria desses projetos foram implantados principalmente pelos movimentos indígenas e afrodescendentes, por iniciativas próprias ou em parcerias com: instituições de ensino superior convencionais públicas ou privadas; organizações não governamentais; fundações privadas; agências de cooperação internacional; agências governamentais e grupos de investigadores e docentes universitários (MATO, 2008).

Apesar de representarem um conjunto heterogêneo de experiências, essas universidades e programas tem em comum a adoção da interculturalidade na formação e produção de conhecimento, considerando os conhecimentos e técnicas de origem indígena e aqueles conhecimentos e técnicas de origem europeia. Segundo Mato (2008, p. 15):

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.

Dessa forma, estes programas e instituições tem oportunidade de oferecer respostas originais para os mais diversos desafios da contemporaneidade impostos pela crise do mundo globalizado e capitalista. Também trazem a possibilidade de oferecer outras respostas para vencer as crises e desafios das instituições de ensino superior na contemporaneidade, convertendo-se em valiosos espaços de inovação educacional e social.

3.3 Possibilidades e desafios das Universidades Indígenas

As possibilidades oferecidas pela emergência das instituições interculturais e próprias das comunidades indígenas e afrodescendentes são vastas. Segundo Mato (2008) de maneira geral, a emergência das universidades interculturais não somente contribui para melhorar as possibilidades de que indivíduos indígenas acessem o ensino superior e terminem seus estudos de forma exitosa, bem como contribuem para o desenvolvimento de novas organizações sociais baseadas em relações interculturais mais equitativas e que valorizam a diversidade cultural.

No artigo “Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafios” publicado em 2014, Daniel Mato reitera que essas instituições são imprescindíveis para o desenvolvimento local e sustentável das comunidades nas quais estão inseridas. O autor, aponta uma série de contribuições trazidas por essas universidades, tais como:

- melhoria no acesso dos povos indígenas e afrodescendentes ao ensino superior;
- ajuste da oferta educativa de acordo com as demandas, necessidade e projetos das comunidades que demandam a educação, oferecendo cursos de acordo com a oferta e oportunidades locais e regionais de emprego, de geração de iniciativas produtivas e de serviços as comunidades;
- desenvolvimento de modalidades participativas de aprendizagem, frequentemente centrada na investigação aplicadas à serviço da comunidade;
- integram diversos tipos de saberes e modos de produção do conhecimento com vistas à interculturalidade;

- promovem a valorização da língua e formas de conhecimentos próprios, o que contribui para o fortalecimento das comunidades e, além disso, realizam investigações sobre as ditas línguas e conhecimentos;
- desenvolvem o ensino e pesquisa voltada para critérios de valorização da interculturalidade, da diversidade cultural, interculturalidade, equidade, inclusão, democracia, direitos humanos, sustentabilidade, etc...
- formam profissionais provenientes das comunidades a que pretendem servir, portadores dos conhecimentos e língua indígenas próprias, além de ser conhecedores das disciplinas acadêmicas ocidentais, contribuindo para a qualificação da vida da comunidade nas quais estão inseridos (MATO, 2014).

De modo geral, essas experiências têm contribuído para a formação de profissionais e técnicos comprometidos com a solução de problemas e desafios da sua própria realidade, contribuindo para a qualificação das mesmas. Nas palavras do autor:

Debe destacarse que estas experiencias han venido contribuyendo significativamente a la formación de educadores indígenas, así como de técnicos y profesionales em los campos de salud, producción agrícola, gobierno local, equidad de género, entre otros. Además, han venido generando proyectos concretos de “desarrollo local” que contribuyen a mejorar la alimentación y calidad de vida de las comunidades, así como a disminuir la expulsión de población y con esto el agravamiento de la situación de las poblaciones em las periferias de las grandes ciudades. (MATO, 2014, p. 37)

Além disso, essas instituições e programas estão favorecendo o fortalecimento das comunidades para enfrentarem os desafios que o processo de modernização e globalização tem imposto ao seu modo de vida. Nasce daí possibilidades de inovação e de construção de alternativas aos padrões hegemônicos de sociedade, de consumo, de subjetividade e modos de ser.

Nasce a possibilidade de construção de uma sociedade que valoriza e aprende com a diversidade cultural de seus povos, que promove relações mais justas entre pessoas e classes sociais, superando o racismo e a discriminação ainda tão fortemente imperantes nas sociedades atuais. Para Mato (2009) as universidades indígenas contribuem para o fortalecimento e desenvolvimento de sociedades autônomas, sustentáveis e orientadas pela ideia indígena de “Buen Vivir!”.

Entretanto, as universidades indígenas, pelo seu caráter de resistência à racionalidade hegemônica e às políticas neoliberais/colonialistas adotadas pelos estados, têm sofrido uma grande pressão, encontrando dificuldades para se manterem enquanto instituições educativas no cenário latino-americano. Os desafios enfrentados para a implantação dessas instituições são muitos haja vista que:

[...] estas *instituciones interculturales* se ven ante el desafío de tener que responder simultáneamente tanto a las culturas o visiones de mundo de las comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes a las cuales procuran servir con atención a sus particularidades, como a las culturas y/o visiones de mundo de otros grupos de población a los cuales también buscan atender, así como a las de los Estados y sus políticas educativas, de ciencia y técnica y –según los casos- de pueblos indígenas y/o afrodescendientes, a cuyos sistemas de evaluación, reconocimiento, acreditación, promoción y control de actividades y logros están sujetas. Estos complejos y multifacéticos contextos son los escenarios en los cuales las IIES deben construir sus propios caminos y desarrollarse como instituciones (MATO, 2009, p. 67)

Após serem implantadas, essas instituições enfrentam uma série de dificuldades principalmente relacionadas a questões econômicas e ausência de apoio por parte dos Estados que descumprem os preceitos constitucionais e as leis vigentes que amparam a criação destas instituições. Deparam-se com a demora excessiva e a burocracia para conseguirem o reconhecimento e autorização para seu funcionamento institucional. Segundo Mato (2008, p. 16)

A esas dificultades se agregan otras propias de la opción de estas IES por trabajar con poblaciones que muy frecuentemente son objeto de discriminación racial, padecen un sinnúmero de consecuencias prácticas asociadas a diferencias lingüísticas, y generalmente viven en situaciones económicas desventajosas. Además, esas poblaciones en muchos casos están asentadas em parajes geográficamente aislados o dispersos, y en otros resultan relativamente “invisibles” por formar parte de poblaciones urbanas social y culturalmente complejas que con frecuencia son conceptualmente homogeneizadas como “pobres”

Além disso, as universidades interculturais deparam-se com a rigidez e os padrões impostos pela legislação universitária vigente, que está preparado para um modelo de universidade diferente daquele proposto pelas instituições de ensino superior indígenas. Mato (2014) elenca uma série de desafios enfrentados por essas instituições, tais como:

- dificuldades causadas pela rigidez dos critérios aplicados pelas agências estatais encarregadas pela avaliação, autorização e acreditação das universidades;

- rigidez dos processos burocráticos que dificultam a implantação dos planos e atividades das universidades indígenas;
- dificuldades para conseguir docentes e pessoal técnico com sensibilidade adequada para o trabalho intercultural;
- dificuldades econômicas dos estudantes para poderem se dedicar a sua formação, engendradas nas dificuldades econômicas das comunidades indígenas nas quais as universidades estão inseridas;
- dificuldade em conseguir financiamento junto aos governos e agências especializadas para a execução de programas educativos e pesquisas. (MATO, 2014)

As resistências e os percalços impostos pelas políticas estatais e educativas às universidades indígenas, tem se constituído um grave entrave para o funcionamento e a permanência dessas instituições no contexto educativo atual. Segundo Leite e Genro (2012), as políticas educativas na América Latina, sob influência da agenda neoliberal levada a cabo pelos organismos internacionais e acatadas pelos governos através dos convênios e acordos internacionais, tem influenciado diretamente na organização, estruturação e oferta dos cursos e na vida das instituições de educação superior. Segundo as autoras, a educação superior no continente tem sofrido uma grande ofensiva do internacionalismo acadêmico de base mercantil, sendo profundamente afetada pela agenda neoliberal, sofrendo pressões dos organismos internacionais através dos mecanismos de Avaliação e Acreditação das Universidades.

E para Mato (2014, p. 38):

Uno de los principales desafíos para que la educación superior sea pertinente con la diversidad cultural de los países latinoamericanos se encuentra en los sistemas de evaluación y acreditación de IES y programas, por parte de las agencias de los Estados encargadas de estos asuntos, La evaluación de la calidad de la educación (superior o de otro tipo) no puede dissociarse de consideraciones de pertinencia y relevancia, esto demanda que sea contextualizada Así, no puede pensarse en aplicar sistemas rígidos de criterios de validez supuestamente “universal”, sino sistemas “flexibles”.

Entretanto, a rigidez das políticas dos órgãos de avaliação da qualidade do Ensino Superior já fez vítimas entre as universidades indígenas. Um dos casos mais expressivos é da Universidade Intercultural das Nacionalidades e Povos Indígenas Amawtay Wasi, do Equador.

Essa universidade, fundada em 2004 através de uma proposta de educação superior conquistada pelo movimento indígena do Equador com apoio da Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador (CONAIE) e do Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI), teve seu registro cassado em 2013 pelo Conselho de Avaliação, Acreditação e Asseguração da Qualidade do Ensino Superior (CEAACES), que foi fundado em 2010.

No intuito de divulgar a experiência vivenciada pela Universidade Amawtay Wasi e analisar as contribuições desta para pensar a educação superior no contexto latino americano, o próximo capítulo se deterá num estudo de caso sobre a referida experiência.

Segundo Yin (2001, p. 32), “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” O estudo de caso surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos, permitindo a preservação das características holísticas e significativas dos eventos pesquisados.

Yin enfatiza que o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa abrangente, cujo objetivo é explorar, descrever e explicar um acontecimento contemporâneo, principalmente quando o pesquisador não consegue controlar comportamentos relevantes desse acontecimento. O objetivo é compreender o evento em estudo e ao mesmo tempo desenvolver teorias mais genéricas a respeito do fenômeno observado (YIN, 2001).

Para compreender a proposta e a experiência da Pluriversidad Amawtay Wasi, o presente estudo recorreu a um aparato extenso de documentos bibliográficos tais como: teses, dissertações, artigos, livros e documentos oficiais do Estado equatoriano, do CEAACES, Codenpe e da própria instituição, que produzem historicidade, narram acontecimentos, analisam as proposições teóricas e filosóficas além das experiências vividas e o contexto institucional.

Foi fundamental no processo de coleta de dados, o grande referencial produzido por Luis Fernando Sarango, fundador e reitor da Amawtay Wasi, que tem empreendido um grande esforço (através de textos, artigos, entrevistas, palestras, redes sociais e materiais audiovisuais) para divulgar a experiência e pressupostos da

instituição e, denunciar internacionalmente à ofensiva que a mesma vem sofrendo por parte do estado equatoriano.

Além disso, no início de 2014, a Amawtay Wasi lançou uma revista digital quadrimestral chamada “Amawtay: Revista Digital de la Pluriversidad Amawtay Wasi”, que já está em sua sexta edição, como um espaço de discussão e divulgação das lutas dos povos originários do mundo todo e, divulgação dos acontecimentos vividos pela instituição.

As edições da revista constituem uma rica fonte de dados para a compreensão da experiência da Amawtay Wasi. Soma-se a isso a “Proposta de Trabalho e Apresentação: "Amawtay Wasi" Casa de la Sabiduría Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador UINPI”, produzida pela Confederação das Nacionalidades Indígenas do Equador (CONAIE), para implementação da Amawtay Wasi.

A Análise dos dados foi feita de acordo com a adequação ou não dos mesmos perante as proposições teóricas que embasaram a pesquisa, buscando ampliar e aprofundar o entendimento dos conceitos vinculados à temática, bem como compreender os acontecimentos e eventos que fizeram parte da história da instituição.

Dessa forma, o objetivo do capítulo posterior é explorar a experiência de constituição da Universidade Amawtay Wasi, analisar a sua proposta educativa, sua concepção de instituição, de ensino superior e função social, com a finalidade de detectar perspectivas e caminhos alternativos que podem contribuir para pensar e qualificar a universidade na América Latina.

4 A PLURIVERSIDAD AMAWTAY WASI

O Equador é um país com grande diversidade étnica e cultural. Mais de 70% da população são mestiços (descendentes de indígenas e espanhóis) e cerca de 6% da população total do país é indígena, composta por 11 nacionalidades e 16 povos. Além disso, o país tem uma expressiva presença da população afrodescendente e minorias provindas de países do oriente.

Assim como nos demais países da América Latina, no Equador, os povos indígenas foram historicamente excluídos da tomada de decisões do estado, vivendo em condições de desigualdade, discriminação e exclusão. Segundo dados de Moctezuma Pérez (2011), cerca de 83% dos indígenas que vivem em áreas rurais se encontram abaixo da linha de pobreza e, do total da população indígena, 75% estão em situação de pobreza.

A CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador), fundada em 1986, tem impulsionado desde então, um amplo movimento indígena de luta e defesa dos direitos básicos dos povos e nacionalidades do Equador, buscando garantir melhores condições às comunidades originárias. Entre as conquistas do movimento indígena no Equador, está a criação de uma instituição de ensino superior, a Amawtay Wasi.

A Pluriversidad Intercultural Amawtay Wasi, foi fundada em 2004, na cidade de Quito, província da Pichincha no Equador, sob nome de “Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi”. Constitui-se através de uma proposta de educação superior conquistada pelo movimento indígena do Equador com apoio da Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador (CONAIE) e do Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI). Em 2005, a Universidade foi aprovada como parte do Sistema Nacional de Ensino Superior Equatoriano.

Entretanto, em 2010, com a entrada em vigência de uma nova Lei Orgânica de Educação Superior e com a instalação do Conselho de Avaliação, Acreditação e Asseguração da Qualidade do Ensino Superior (CEAACES), a Universidade Amawtay

Wasi passou por um processo avaliativo permeado de contradições que levou a cassação de seu registro em agosto de 2013 (MATO, 2014). Desde então, a Universidade passou a ser uma organização independente, sob o nome de Pluriversidad Amawtay Wasi.

Na análise de Clavijo (2012), a Amawtay Wasi é:

[...] experiencia educativa que propone un esquema de formación alternativo, matizado por las intenciones de la educación popular, con un modelo innovador, que propende por la educación emancipatoria de los individuos que hacen parte de una comunidad indígena. En este esquema educativo, las comunidades indígenas, encuentran una oportunidad para reivindicar su identidad, intelectualidad y rol, dentro de una sociedad que cada día suprime y desvirtúa los saberes ancestrales con que estas comunidades desde tiempos remotos han interpretado el mundo y estructurado saberes legendarios que les permiten encontrar un nicho que se correlaciona con su filosofía del buen vivir. (CLAVIJO, 2012, p. 33)

Dessa forma, nas seções posteriores deste capítulo, objetiva-se descrever o percurso histórico de implantação e o fechamento da Universidade Intercultural das Nacionalidades e Povos Indígenas Amawtay Wasi (UINPI), bem como, apresentar os princípios filosóficos, epistemológicos, metodológicos e pedagógicos que orientam essa experiência institucional.

4.1 O processo de criação da Universidade Intercultural das Nacionalidades e Povos Indígenas Amawtay Wasi

A Universidade Amawtay Wasi (“Casa de Sabedoria”, na língua Kichwa), é uma instituição que nasceu como da luta do movimento e organizações indígenas do Equador. É pensada diante da necessidade de criação de espaços de diálogo, reflexão e produção social do saber sem a reprodução das relações assimétricas de poder vigente de forma hegemônicas nas instituições convencionais da sociedade ocidental.

Dessa forma:

[...] la propuesta de Universidad de los Pueblos y Nacionalidades del Ecuador "Amawtay Wasi" (UINPI) es un componente del proyecto político de la CONAIE, que se inscribe en la necesidad de encontrar una respuesta alternativa para la formación de los cuadros que se requieren para conseguir un real protagonismo intercultural en los procesos de desarrollo del país, revalorizando la importancia de esta perspectiva en las grandes decisiones nacionales. (MACAS et al, 2002, p. 04)

A discussão em torno da criação de uma instituição de ensino superior para atender as demandas dos povos indígenas do Equador que possibilitou a implantação da UINPI iniciou-se no ano de 1996 quando, os então deputados da república equatoriana, Luis Macas e Leonidas Iza, formaram uma equipe técnica integrada por indígenas e não indígenas com o objetivo principal de redigir a proposta de criação de uma instituição própria para atender as demandas das comunidades indígenas (SARANGO, 2009).

Conforme Sarango, o sonho de uma instituição própria de ensino superior nasceu anos antes no seio do movimento indígena e da CONAIE, a partir do conhecimento de experiências dessa envergadura no Canadá. O passo dado por Luis Macas e Leonidas Iza, possibilitou a escrita de um projeto, de um sonho que circulava entre os indígenas no Equador.

Entretanto “La primera propuesta escrita fue la reproducción filosófica y estructural de una universidad común y corriente, de la universidad prooccidental, de aquellas vigentes en el Estado ecuatoriano. Así fue presentada originalmente al entonces Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP).” (SARANGO, 2009, p. 196)

Essa proposta gerou muitas reações entre os dirigentes das organizações indígenas que questionavam os benefícios de criação de uma nova universidade como a mesma matriz de pensamento das universidades que já existiam. Por isso, no ano seguinte, em 1997, a CONAIE organiza uma série de oficinas e seminários intitulados “Minka de Pensamiento” (SARANGO, 2009) com objetivo de trabalhar na construção de um projeto alternativo de universidade que combinasse os postulados de uma educação libertadora com as experiências, propostas e cosmovisões das nacionalidades indígenas (MOCTEZUMA PÉREZ, 2015).

Desde então se inicia a tarefa de preparar os requisitos para a criação da universidade Amawtay Wasi, que é apresentada aos órgãos competentes no ano de 1998. Entretanto, até o ano 2000 estava vigente a Lei de Universidades e Escolas Politécnicas, que obedecia a uma cosmovisão ocidental e, portanto, dificultava outras formas de fazer educação superior e minimizava as possibilidades de criação de uma educação superior alternativa (SARANGO, 2009). Essa lei, determinava que os requisitos a serem seguidos para a implantação de novas instituições deveriam ser

apresentados ao Conselho de Universidades e Escolas Politécnicas (CONUEP) e uma vez aprovados seriam enviados ao Congresso Nacional equatoriano que implantaria a lei de criação da nova universidade.

Entretanto no ano 2000 entrou em vigência uma nova lei de Educação Superior que mudou os critérios para a criação de universidades no Equador, obrigando os idealizadores da UINPI a renovarem sua proposta e se adequarem à nova legislação. Esta lei passou a prever que a criação de novas universidades passaria por um parecer prévio e obrigatório do CONESUP (Conselho Nacional de Educação Superior). Também previa que a criação de universidades de administração pública ou particular co-financiadas pelo Estado, deveria possuir o aval prévio do Ministério da Fazenda e Crédito Público mediante criação de uma diretriz orçamentária sem prejuízo à outras instituições universitárias.

A nova lei trouxe um avanço significativo ao estabelecer uma espécie de priorização ao requerimento de criação de instituições e programas de educação superior aos povos que tivessem culturas em perigo de extinção e projetos a serem desenvolvidos através de uma educação intercultural bilingüe. De acordo com o artigo 20 da referida Lei:

Para la creación o autorización de instituciones o programas académicos, se impulsarán los proyectos a ejecutarse en la región amazónica y en Galápagos, lo mismo que en las zonas fronterizas y donde radican pueblos que poseen culturas en peligro de extinción y que propendan el rescate, sistematización, desarrollo y difusión de la sabiduría ancestral de las culturas vivas del Ecuador; asimismo, aquellos proyectos que, através de la educación intercultural bilingüe, se orienten al fortalecimiento y desarrollo científico, tecnológico, económico y cultural de los pueblos indígenas. [...]. (EQUADOR, Ley de Educación Superior, 2000)

Mesmo assim, em 2003 se completava sete anos de processo de criação da UINPI sem que a mesma conseguisse um parecer favorável por parte do Estado equatoriano. Segundo Luis Fernando Sarango Macas, fundador e reitor da Amawtay Wasi, até esse ano:

Habíamos presentado en varias oportunidades la propuesta de creación con todos los requisitos y cuando se nos pidió que completáramos documentación, habíamos completado. Mas se daba largas al asunto, argumentando que no cumplíamos con todos los requisitos (SARANGO, 2009, p. 199)

Além dessa morosidade por parte dos órgãos responsáveis na análise da documentação, a UINPI esbarrou na dificuldade de conseguir uma rubrica orçamentária do Ministério da Fazenda para que a universidade fosse pública. “Para lograr dicha partida se necesita tener muchas influencias políticas a un alto nivel del Estado y, en ese sentido, el movimiento indígena no las tiene.” (SARANGO, 2009, p. 199). É importante ressaltar que o artigo 27 do Convênio 169 da OIT ratificado pelo Equador em 1998, prevê que os estados deverão facilitar recursos para a criação de instituições e meios de educação próprios para os povos interessados.

Mediante a impossibilidade de tornar a UINPI uma instituição pública, tentou-se adotar a figura de particular co-financiada pelo Estado, o que “Lamentablemente, se nos dio a conocer que la figura de particular cofinanciada por el Estado ya no estaba vigente” (SARANGO, 2009, p. 199). A saída foi propor a criação de uma instituição de caráter particular autofinanciada e sem fins lucrativos.

Em 26 de Novembro de 2003 durante uma reunião de rotina do CONESUP, uma comissão formada por lideranças indígenas de todo país surpreendeu o conselho e pressionou pela aprovação do parecer favorável à criação da UINPI. Aprovado o parecer obrigatório, o processo de criação da Amawtay Wasi tramitou no Congresso Nacional até 5 de agosto de 2004, quando se aprovou a Lei nº 2004-40, mediante a qual se criava oficialmente a Universidade Intercultural das Nacionalidades e Povos Indígenas Amawtay Wasi. Em novembro de 2005, o CONESUP aprovou o estatuto orgânico da universidade, passando essa a fazer parte do Sistema Nacional de Educação Superior (SARANGO, 2009).

Os cursos aprovados pelo trâmite de criação da UINPI foram: Agroecologia, Arquitetura Ancestral, Engenharia em Turismo Comunitário e Licenciatura em Ciências da Educação com ênfase em Pedagogia Intercultural, Psicopedagogia, Línguas entre outras. Em 2009, a universidade contava com 156 estudantes e 35 facilitadores, dois quais 70% eram indígenas (ibidem). A presença de alunos não indígenas na UINPI vem a reafirmar o caráter intercultural das universidades indígenas e a proposta de ser uma instituição aberta à todas as pessoas interessadas, independentemente de sua origem étnica.

Segundo Moctezuma Pérez (2015, p. 08):

Así, la Universidad Intercultural *Amawtay Wasi* nace de un proceso de resistencia y lucha, que determina, además del conocimiento ancestral, los

contenidos del saber que se desarrollan en la misma. Este espacio se construye desde una perspectiva intercultural, pues no se trata únicamente de generar el acceso de los indígenas a un nivel educativo históricamente cerrado para ellos, sino de impulsar un diálogo con todos los sectores de la sociedad ecuatoriana, que permita construir una propuesta teórica y epistémica para impulsar el proyecto de Estado Plurinacional.

Entretanto, já em 2009, Luis Fernando Sarango, reitor da UINPI, manifestava preocupação com o processo de avaliação que a universidade estava sujeita. Como parte do Sistema Nacional de Educação Superior, a UINPI deveria acatar às regras de avaliação e acreditação do CONEA (Conselho Nacional de Avaliação e Acreditação): “Sin embargo, los parámetros que tiene el CONEA para tal efecto, con criterios fundamentalmente occidentales, hacen a esta obligación incompatible con la filosofía, sueño (visión) y *minka* (misión) que anima a la universidad.” (SARANGO, 2009, p. 195).

Nesse ano, a universidade foi avaliada e classificada pelo CONEA na categoria “E”, que refere-se ao último nível classificatório das instituições de ensino superior. Classificação que vai da categoria A até a categoria E. Daí a preocupação em acordar parâmetros e padrões de qualidade para avaliar as universidades interculturais indígenas que não mutilassem as aspirações filosóficas e metodológicas destas experiências.

E os temores se concretizaram a partir de outubro de 2010 quando entrou em vigor uma nova Lei Orgânica de Educação Superior (LOES), que instalou o Conselho de Avaliação, Acreditação e Asseguramento de Qualidade da Educação Superior (CEAACES) em 26 de agosto de 2011. A nova Lei, determinou que todas as instituições universitárias, passariam por uma nova avaliação nos próximos cinco anos a partir da vigência desta.

O processo avaliativo se iniciou pela análise das instituições classificadas em categoria “E” pelo já extinto CONEA, dentre elas a Amawtay Wasi. Dessa forma, em 2012, a UINPI foi avaliada pelo CEEACES, que encerrou o processo de avaliação com a publicação da Resolução nº 001-68-CEAACES-2013. Por meio da resolução, publicada em 31 de outubro de 2013, o CEEACES decidiu:

Suspender de manera definitiva a la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi por no haber superado el proceso de evaluación realizado por el CEEACES y haber sido declarada como “No aprobada” debido a que su resultado de evaluación global es inferior al 40% mínimo requerido [...]

Segundo o Conselho, a UINPI foi avaliada de acordo com um modelo específico de avaliação que levou em conta critérios interculturais construídos e socializados previamente com os representantes da universidade. Esses critérios também foram construídos com a colaboração de profissionais pertencentes às mais diversas áreas das ciências sociais, alguns deles pertencentes às etnias indígenas Kichwa e Shuar. O modelo de avaliação foi construído com 50 indicadores, dos quais 11 foram especificamente criados para uma instituição intercultural de educação superior.⁵

Além disso, o CEAACES alega ter ampliado o prazo de avaliação para atender as solicitações e pedidos de ratificação por parte dos dirigentes da Amawtay Wasi, inclusive recebendo-os em audiência pública para analisar a defesa das variáveis avaliativas nas quais a universidade não estava em conformidade. Mediante isso, o Conselho conclui que: “El proceso de evaluación se realizó en estricto cumplimiento de las disposiciones legales nacionales e internacionales que buscan el aseguramiento de la calidad de la educación superior y el respeto de los derechos culturales de los pueblos y nacionalidades.”⁶

De acordo com o parecer técnico da equipe avaliativa, a UINPI obteve como resultado da avaliação global uma porcentagem de 26,9% de um total de 100. Esse número ficou muito inferior aos 40% requeridos por lei, levando ao fechamento da instituição e o remanejamento dos seus alunos para outras instituições.

Entretanto, a postura do CEAACES e os critérios de avaliação adotados são amplamente questionados pelos dirigentes da Amawtay Wasi e por pesquisadores em educação intercultural. Para o reitor Luis Fernando Sarango:

[...] el modelo de evaluación del CEAACES, se fundamenta en la Ley Orgánica de Educación Superior LOES, cuando debió sustentarse en la Constitución y en el Convenio No. 169 de la OIT, conforme mandan los Arts. 424 y 425 de la constitución vigente; tornándose por lo tanto el acto administrativo de suspensión en inconstitucional y atentatorio a los derechos humanos de los Pueblos Indígenas. (SARANGO, 2014, p. 05)

⁵ Informação disponível no site do CEAACES: www.ceaaces.gob.ec

⁶ Informe disponível no site do CEAACES, no endereço <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/la-universidad-amawtay-wasi-esta-aprobada/> acessado em 10/05/2016.

Segundo a análise de Moctezuma Pérez (2015), a avaliação da Amawtay Wasi foi supostamente intercultural haja vista “[...] que sólo utilizaba 11 criterios de “interculturalidade” de 51 y que evaluaba aspectos como el número de estacionamientos o de edificios inteligentes [...]” (MOCTEZUMA PÉREZ, 2015, p. 18). Para Daniel Mato (2013), o documento do CEAACES que decidiu pelo fechamento definitivo da Amawtay Wasi, expressa claramente um choque entre duas visões de mundo distintas e, por isso, um choque entre dois projetos de sociedade e duas concepções de ideias de universidade. E nesse caso, prevaleceu o padrão dominante.

Segundo Mato (2015), um dos fatores que favoreceram a decisão definitiva do CEAACES em relação a UINPI, foi a perda da capacidade de mobilização da CONAIE nos últimos anos. Na análise de Moctezuma Pérez (2015), desde a chegada ao poder de Rafael Correa, o movimento indígena vive um momento de retração “[...] una vez que el proyecto de desarrollo de Rafael Correa no ha tomado en cuenta a las organizaciones sociales e indígenas y ha cerrado espacios ganados en la lucha en años pasados [...]” (MOCTEZUMA PÉREZ, 2015, p. 18). E um dos espaços conquistados pela CONAIE foi a Amawtay Wasi que agora se vê fechada pelas políticas do Estado que é liderado pelo governo que foi apoiado pelo próprio movimento. Para Mato, as divisões e tensões existentes no interior do movimento indígena no Equador, afetou a possibilidade deste de dar uma resposta unitária ao fechamento da Amawtay Wasi.

Entretanto, a luta dos idealizadores da UINPI não tem acabado. Ela agora acontece em um novo panorama, fora da permissão e reconhecimento oficial do Estado, mas impulsionada pelas necessidades e convicções das comunidades e povos indígenas.

Sob o nome de Pluriversidad Amawtay Wasi o ideal de uma educação própria, comunitária, intercultural e com base nos valores e princípios ancestrais, continua vivo e necessário. Mas essa será a temática da terceira seção deste capítulo, uma vez que se faz necessário e importante, apresentar os aspectos filosóficos e epistemológicos da proposta da UINPI.

4.2 Aspectos filosóficos, epistemológicos e estruturais da Amawtay Wasi

Desde o início da criação da Universidade Intercultural dos Povos e Nacionalidades Indígenas Amawtay Wasi, ficou latente a necessidade de uma fundamentação filosófica e epistemológica que pudesse embasar a proposta da universidade e fundamentasse o modo de ensinar e aprender desde os interesses e aspirações dos povos indígenas e originários do Equador.

A essa tarefa, se dedicaram diversos pensadores indígenas e não indígenas, líderes e sábios das comunidades ancestrais reunidos em seminários chamados “minka de pensamiento”. Estruturados a partir de 1997, nesses encontros discutiu-se as categorias e princípios ancestrais a serem adotados na construção epistemológica e filosófica da universidade.

A estrutura filosófica, metodológica e curricular da universidade e seus respectivos cursos foram construídos numa perspectiva intercultural e dentro de um paradigma educativo da complexidade. Essa estrutura, é resultado de um largo processo de debate e reflexão comunitária, sendo as comunidades as instâncias últimas de validação do projeto. Para Sarango (2009, p. 201):

Este proceso significa que la universidad no puede imponer desde arriba paquetes curriculares, conforme ha sido la costumbre de la academia tradicional. Significa también reconocer que la comunidad beneficiaria ya no es más objeto sino sujeto, que otorga legitimidad al que hacer académico de la universidad en la comunidad.

A proposta da UINPI foi construída numa perspectiva educativa inovadora, transformadora e complexa, capaz de produzir conhecimento através da articulação da academia com as comunidades e seus empreendimentos comunitários. Projetou-se uma instituição que segue uma forma própria de organização curricular e estrutural de acordo com a cosmovisão, princípios, valores e epistemologia originária indígena, buscando assegurar a integralidade do conhecimento e o diálogo intercultural. Dessa forma, a estrutura metodológica e filosófica da UINPI está baseada nos conceitos centrais de decolonização do conhecimento e construção da interculturalidade.

O projeto de decolonização do conhecimento, que traz consigo a decolonização do próprio fazer educativo, proposto pela UINPI busca recuperar “[...] nuestros saberes, nuestras propias visiones del mundo, nuestra formas de educación propia, nuestra ciencia, y todo ello por la vía de los procesos educativos autónomos y propios” (SARANGO, 2009, p. 208). A reivindicação de recuperação de saberes próprios é vista como imprescindível para a formação de sujeitos identificados com a

cultura dos povos indígenas ancestrais e com grande capacidade de participação política.

Para os idealizadores da Amawtay Wasi, o processo de decolonização vai mais além do conteúdo do conhecimento, tendo a ver com a forma como o mesmo é construído e transmitido desde a universidade. Dessa forma:

Como parte de este esfuerzo descolonizador las nociones mismas del funcionamiento de la UINPI cambian, por ejemplo, no se conciben carreras o licenciaturas sino trazas o caminos, no se habla de sedes sino de chakras que son los campos de cultivo y al final de cada ciclo escolar se lleva a cabo la “Fiesta de la cosecha” donde los estudiantes presentan sus emprendimientos o, dicho de otra forma, recogen lo sembrado. A esta fiesta acuden los miembros de la Universidad y de las comunidades, así se recoge lo sembrado en una dinámica colectiva. (MOCTEZUMA PÉREZ, 2015, p. 11)

Ainda de acordo com a autora, a decolonização do saber pressupõe uma outra forma de perceber a realidade e de se relacionar com ela. Pressupõe o reconhecimento de diferentes lógicas e estruturas de pensamento que respondem a contextos específicos de cada cultura (MOCTEZUMA PÉREZ, 2015). Isto contribui para o diálogo entre diferentes tipos de conhecimentos e entre lógicas distintas de produção do saber numa perspectiva da interculturalidade que é um outro aspecto central da Amawtay Wasi.

Segundo Sarango (2009), a Amawtay Wasi adotou o nome de intercultural para passar uma mensagem à sociedade equatoriana como um todo de que, suas reivindicações, não são exclusivamente voltadas para os povos indígenas, mas que, desde a cosmovisão indígena se constrói um espaço acadêmico para todas as sociedades e povos.

Na UINPI, o caminho para a construção do conhecimento intercultural considera tres grandes ciclos que estruturam sua proposta pedagógica e que permitem articular os diversos saberes disponíveis. Segundo Sarango (2009) esses ciclos são:

- a) *Runa Yachay* o su equivalente de otra nacionalidad: Ciclo del conocimiento ancestral (semestres 1, 2 y 3).
- b) *Shuktak Yachay* o su equivalente de otra nacionalidad: Ciclo del conocimiento occidental o de los otros (semestres 4, 5 y 6).
- c) *Yachay Pura* o su equivalente de otra nacionalidad: Ciclo del conocimiento intercultural (semestres 7, 8, 9 y 10). (SARANGO, 2009, p. 204)

Conforme Sarango, o primeiro ciclo “Runa Yachay” consiste na sistematização e visibilização dos saberes originários e próprios dos povos indígenas no âmbito acadêmico. O segundo ciclo, o “Shuktak Yachay”, se refere ao conhecimento da cultura “oficial”, dos benefícios da ciência ocidental e também do conhecimento das ciências vinculadas às mais diversas culturas, como a árabe, chinesa e hindu, entre outras. Por sua vez, o terceiro ciclo “Yachay Pura” é o ciclo do diálogo de saberes, da interrelação entre os diversos saberes e, portanto, da construção da interculturalidade.

A partir da busca da decolonização do conhecimento e da construção de um conhecimento intercultural, a proposta da Amawtay Wasi busca potencializar uma concepção de mundo diferente, aplicando essa concepção na construção filosófica e metodológica da universidade, bem como no seu funcionamento e estrutura institucional.

O documento de trabalho da criação da Amawtay Wasi “Propuesta de camino sin camino” publicado em 2002, afirma que a instituição:

[...] es una construcción permanente que se sustenta en los principios, valores, tradiciones y cosmovisiones de las diversas culturas, que dan cuenta de: el profundo respeto a la Pachamama, la visión compleja, hologramática, la realidad vivenciada, la realidad soñada, el símbolo como una fuerte relación parte-todo (individuo/comunidad - comunidad/cosmos), la relacionalidad, complementariedad, correspondencia, reciprocidad, entre otras cuestiones claves en las cosmovisiones de las diversas nacionalidades y pueblos ancestrales y actuales. (MACAS, et al, 2002, p. 4)

García e Solis (s/d), membros da Direção Acadêmica destacam que os princípios filosóficos que sustentam a proposta da Amawtay Wasi são: princípio de complementariedade, princípio de correspondência, princípio de proporcionalidade e princípio de reciprocidade. Todos esses elementos estão ligados pelos princípios da relacionalidade, ou seja, pela percepção de que tudo está relacionado, interligado, vinculado, conectado...

O princípio da complementariedade faz referência a uma forma particular dos indígenas entenderem a realidade através da presença de um polo oposto, complementar a todas as coisas que “[...] implica necesariamente la presencia del otro, los opuestos resultan ser al mismo tiempo complementarios y no necesariamente irreconciliables.” (GARCÍA; SOLIS, s/d, p. 03). Cada fenômeno tem como contraparte

um complemento como condição necessária para ser “completo” e capaz de existir e atuar.

Esse princípio é importante para entender a necessidade de complementar os conhecimentos de diferentes culturas numa perspectiva do diálogo intercultural com vistas à construção de sensibilidades de mundo mais complexas e solidárias. Dessa forma, a racionalidade a ser desenvolvida no contexto da formação universitária deve superar a fragmentação e o solipsismo da racionalidade científica como única forma de compreender e validar a realidade. O conhecimento científico pode ser complementado com outras formas de conhecimento podendo construir noções mais amplas da realidade.

O princípio da correspondência revela a concepção de uma correlação mútua e bidirecional presente em todas as esferas e elementos da vida. Cada elemento corresponde a um outro que a ele se contrapõe e interage. Nessa concepção, há correspondência entre micro e macrocosmo, entre o grande e o pequeno, entre o orgânico e inorgânico, entre vida e morte, etc...

As relações humanas encontram correspondência no sagrado e, por isso, a expressão simbólica e ritual desempenham um papel primordial no desenvolvimento da consciência, da vivência étnica e da coesão comunitária. O princípio da correspondência rege as relações entre os elementos e esferas da vida e, por isso, implica um grande compromisso e responsabilidade em tudo aquilo que se faz.

Por sua vez, o princípio filosófico da proporcionalidade sustenta que todos os elementos que formam a totalidade do mundo são proporcionais entre si, se complementam, relacionam-se e autorregulam-se. Faz menção a relação entre o todo e as partes, onde a unidade é entendida como diversa e as partes como um conjunto de peças vinculadas e interconectadas.

O princípio da proporcionalidade é uma percepção na qual todos os elementos estão integrados, relacionados, articulados e interconectados de maneira proporcional, cada qual com o seu peso específico relativo (GARCÍA, SÓLIS, s/d).

E o princípio da reciprocidade se manifesta como imperativo ético e regulador das relações, seja entre os seres humanos ou entre estes e as demais manifestações da natureza. Esse princípio pode ser resumido no imperativo “há que dar para receber”, ou seja, parte da lógica “si doy poco me llega poco si doy mucho me llega mucho” (GARCÍA, SÓLIS, s/d, p. 04)

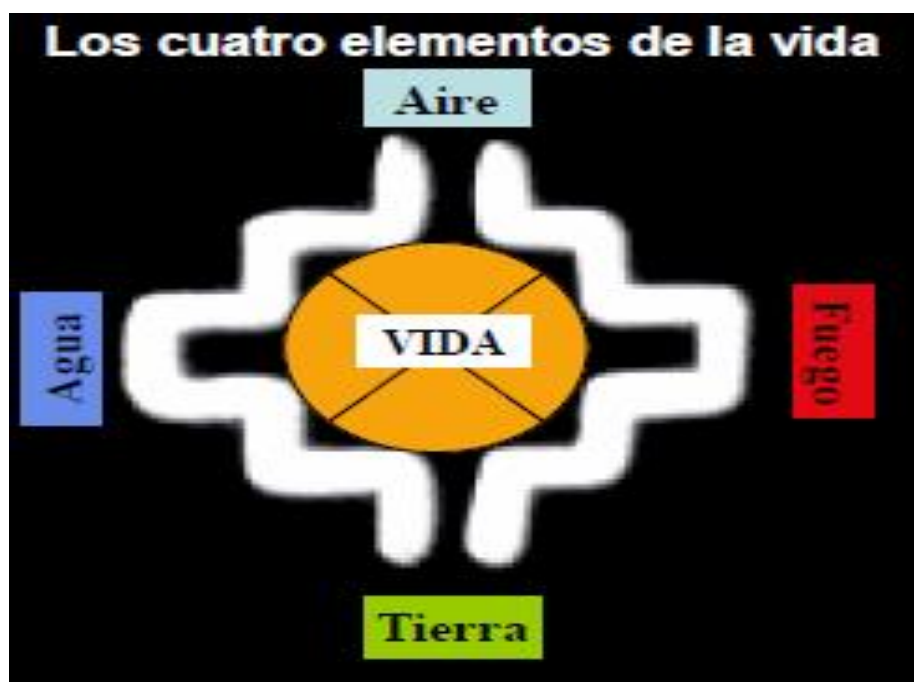
O princípio da reciprocidade pressupõe que diferentes atos se condicionam mutuamente de tal maneira que o esforço e investimento em uma ação por um ator será recompensada por um esforço e investimento de mesma magnitude pelo receptor. A lógica da reciprocidade origina as práticas de apoio mútuo e solidariedade que marcam a organização do trabalho nas comunidades indígenas e a nível acadêmico denotam o necessário intercâmbio de saberes e aprendizagem numa perspectiva de enriquecimento mútuo.

Aplicados à educação, esses quatro princípios filosóficos permitem o desenvolvimento de uma aprendizagem que não reproduz as relações hierárquicas predominantes na maioria das instituições convencionais. Isso porque, esses princípios impulsionam uma racionalidade capaz de captar a vinculação entre todos os elementos constitutivos e essenciais do processo de construção do conhecimento

Por sua vez, a definição da estrutura epistemológica da Amawtay Wasi, parte dos elementos básicos da vida (terra, ar, água e fogo) como grandes ordenadores da proposta. Os elementos estão representados na milenar cruz andina, ou chakana.

Se trata de uma cruz que representa a unidade entre as partes e o todo; que mantêm uma permanente tensão de correspondência, complementariedade, relacionalidade e reciprocidade entre seus diversos componentes, conforme representados na figura abaixo:

Figura 01:

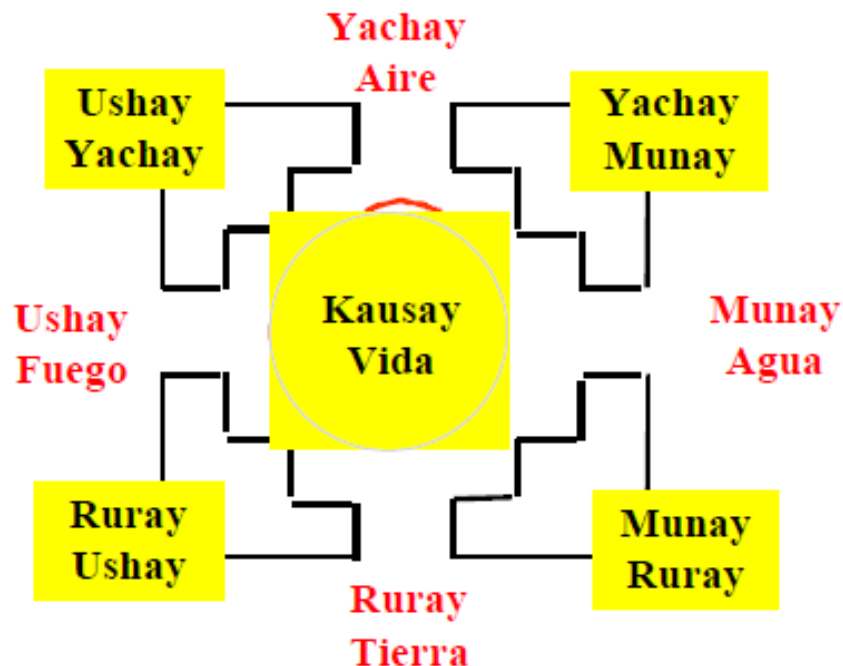


Fonte: GARCÍA; SOLIS, s/d, p. 05.

Segundo García e Sólis (s/d, p. 04) “[...] en el esquema de dichos elementos se incorporan 5 componentes claves: *yachay* (saber), *munay* (amar), *ruray* (hacer), *ushay* (poder) y *kawsay* (origen-vida).” As articulações do conjunto de elementos aos cinco componentes de ordem dão lugar a formação de uma “chakana” institucional que são materializadas em cinco centros de saberes da Amawtay Wasi que são: Centro Ushay Yachay, Centro Ruray Ushay, Centro Munay Ruray, Centro Yachay Munay e Centro Kawsay, conforme figura abaixo:

Figura 02:

Los cinco Centros del Saber



Fonte: MACAS, et al, 2002, p. 33.

Para Moctezuma Pérez (2015) as conjunções desses elementos adotados na estrutura da universidade permitem entender que o processo de aprendizagem do mundo e da vida se leva a cabo com a mente e com o coração, não se tratando unicamente de processos cognitivos, mas também práticos e sensitivos.

Cada Centro de Saber, comporta desafios e princípios específicos. Segundo García e Sólis (s/d), o Centro Ushay Yachay tem como desafio fundamental a construção da interculturalidade através do diálogo das mais diversas culturas existentes a nível local, nacional e internacional. Nesse centro, se articulam um conjunto de ciências que buscam dar conta da pluralidade cultural do planeta.

[...] allí cooperarán quienes estén interesados en los campos de la organización política, la sociología, la cultura, la estética indoamericana, la literatura, la historia, la interculturalidad, la antropología, el derecho indígena, el derecho internacional, la política, la educación, la demografía, la vida cotidiana, entre otras afines a esta perspectiva. (GARCÍA, SOLIS, s/d, p. 09)

O Centro Ruray Ushay, tem como desafio a recuperação e desenvolvimento da inteligência humana voltada para a vida, reconciliando o homem com a tecnologia:

[...] allí cooperarán quienes estén interesados en los campos de la ciencias del territorio, técnicas y tecnologías de construcción; ciencias exactas; gerencia, emprendimientos y administración; sistemas de interpretación geográfica, energías alternativas, cibernética, sistémica, tecnologías de comunicación, ingenierías, arquitecturas, informática, electromecánica, biotecnología, tecnologías ambientalmente sustentables, entre otras afines a esta perspectiva. (GARCÍA, SOLIS, s/d, p. 09)

Por sua vez o Centro Munay Ruray tem como desafio central a construção de um mundo vivo que possibilite a emergência do “buen vivir” e que permita vincular o ser humano à comunidade, à terra, ao planeta e ao cosmos. Nesse centro se articulam um conjunto de ciências que buscam a construção de um meio que recupere o melhor das diversas culturas (García; Solis, s/d). Segundo os autores: “[...] allí cooperarán quienes estén interesados en los campos de la salud y medicina integral (equilibrios dinámicos), agroecología, ecología, manejo de cuencas hidrográficas, geografía, turismo, medicina y salud, desarrollo humano sustentable, entre otras afines a esta perspectiva.” (GARCÍA; SOLIS, s/d, p. 08).

Já o Centro Yachay Munay tem como desafio central o desenvolvimento das cosmovisões, das racionalidades e das filosofias. Nesse centro se articulam um conjunto de saberes e experiências que dão conta da construção da interculturalidade, das diversas cosmovisões e epistemologias entre outras. “[...] allí cooperarán quienes estén interesados en el conocimiento de: la filosofía, cosmovisiones, epistemología, espiritualidad, simbología, lenguaje y comunicación y otros campos afines.” (GARCÍA, SOLIS, s/d, p. 08).

Por fim, o Centro Kawsay tem como desafio a construção da sabedoria, servindo como eixo articulador e vinculador dos demais Centros de Saber. Segundo García e Solis, s/d, p. 09)

[...] En este centro tienen cabida todas las investigaciones y emprendimientos que involucren varios de los énfasis previstos para el trabajo de coordinación de los otros cuatro Centros. El Kawsay vela por que la sabiduría, la trascendencia, la complejidad, la vincularidad estén siempre presentes; dinamizará el trabajo intra, inter, y transdisciplinario en el conjunto de la Universidad, promoverá esta perspectiva y llevará adelante reflexiones y acciones que den cuenta de esta perspectiva, en particular desarrollará una propuesta de gestión del y por el conocimiento multidimensional.

A partir da perspectiva da vincularidade, os cinco centros de saber da UINPI buscam construir, através da reflexão e das atividades previstas, os pressupostos filosóficos da complementaridade, reciprocidade, correspondência e proporcionalidade que permitem chegar à sabedoria.

Além disso, na análise de Moctezuma Pérez (2015) um elemento fundamental do projeto da UINPI é a crítica a estrutura da universidade tradicional, geralmente centrada em uma sede principal e, geralmente em uma grande cidade “[...] donde los estudiantes tienen que salir de su comunidad, del ambiente y formas de relación que existen en ella y trasladarse a un espacio donde tienen que “modernizarse”, “desindianizarse” y abandonar su comunidad y su cultura[...].” (MOCTEZUMA PÉREZ, 2015, p. 14).

Assim, a Amawtay Wasi projetou a criação de uma sede em Quito onde se realiza as atividades administrativas e tres sedes regionais localizadas em regiões geográficas distintas. Além disso, a universidade conta com “[...] Los Centros Universitarios Interculturales, que constituyen el vínculo directo de la Universidad con las comunidades, pueblos y nacionalidades y son los espacios donde se desarrollan los procesos educativos.” (MOCTEZUMA PÉREZ, 2015, p. 14)

De acordo com os elementos que estão presentes no pensamento e vivência indígena que estão concretizados na estrutura da Amawtay Wasi, se construiu a proposta pedagógica da universidade. De acordo com Sarango (2012):

La propuesta pedagógica de la UIAW, se basa en la formulación de *Cuestiones Problemáticas Simbólicas Relacionales* para generar los aprendizajes, las mismas que recogen en forma explícita los problemas de la realidad local, regional y nacional. Trabajamos con base en un método llamado Vivencial –Simbólico – Relacional [...] (SARANGO, 2012, p. 222)

Esse método contempla quatro momentos: a) inserção do estudante na realidade das comunidades com a finalidade de observar através da vivência e da experiência; b) reflexão sobre o experienciado e vivenciado; c) significação e ressignificação do vivenciado e, d) envolvimento e comprometimento do estudante com a realidade experienciada.

Essa perspectiva permite que a aprendizagem não se desvincule da prática, quando o conteúdo de aprendizagem passa a ser as experiências vivenciadas e refletidas pelos estudantes. Além disso, orienta uma relação de solidariedade entre universidade e comunidade, quando a comunidade e organizações impulsionam e

sustentam um projeto educativo através da universidade e, esta, por sua vez, responde à comunidade e as organizações formando sujeitos que podem contribuir para a resolução prática dos problemas e projetos comunitários.

Segundo Moctezuma Pérez (2015), os cursos desenvolvidos na Amawtay Wasi sempre tiveram uma aplicação prática muito importante nas comunidades. Um dos exemplos segundo a pesquisadora, se dá no curso de Agroecologia onde estudantes e professores têm investigado com os sabios das comunidades, a relação entre o calendário lunar e os ciclos de cultivo, recuperando um conhecimento ancestral que estava se perdendo. Além disso, o mesmo curso organizou feiras de sementes nativas e desenvolveu pesquisas sobre plantas medicinais.

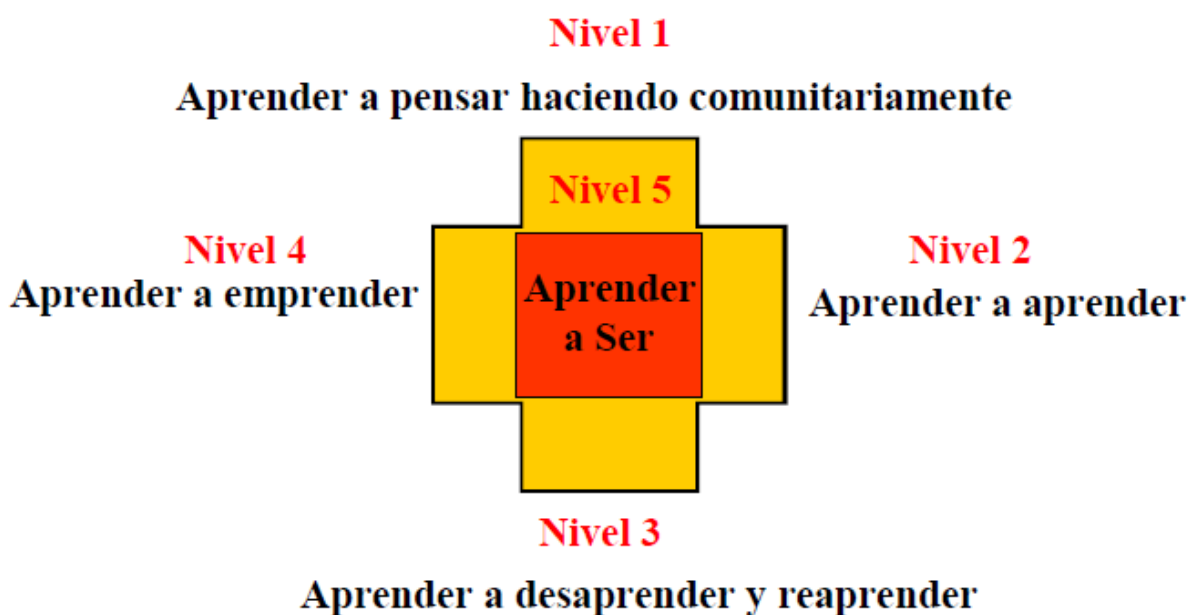
Para o desenvolvimento do estudante em conformidade com os princípios da instituição, os mesmos passam por cinco níveis de aprendizagem distribuídos ao longo de sua formação acadêmica, a saber:

- 1 - aprender a pensar fazendo comunitariamente – dois semestres
- 2 – aprender a aprender – quatro semestres
- 3 – aprender a desaprender e a reaprender – dois semestres
- 4 – aprender a empreender – dois semestres
- 5 – aprender a aprender por toda a vida – pós-graduação (ibidem)

Numa perspectiva relacional, os níveis de formação podem ser representados conforme a figura abaixo:

Figura 03:

Niveles de formación



Fonte: MACAS, et al, 2002, p. 40

Além do ensino formal, a Amawtay Wasi construiu uma rede de ensino informal constituídos sobre o nome de Comunidades de Aprendizagem (CA). Segundo Sarango (2009), a Amawtay Wasi concebeu as Comunidades de Aprendizagem como uma estratégia para multiplicar e potencializar a oportunidade de que jovens e adultos de todas as idades pudessem ter acesso e participação em processos de aprendizagem cultural “[...] basándose en el principio del aprendizaje adquirido en la convivencia con la *Pachamama* a lo largo de la vida.” (SARANGO, 2009, p. 208)

Uma comunidade de aprendizagem é construída a partir de uma inquietude de organizações ou habitantes de uma localidade, que têm interesse em discutir alguma questão particular, que vai desde questões técnicas até a formação política. Segundo Moctezuma Pérez (2015, p. 14):

[...] hay experiencias de CA sobre comunicación intercultural o sobre turismo comunitario propuestas por localidades que quieren incursionar en dichas actividades, otras CA tienen que ver con el estudio de la nueva constitución y de los derechos colectivos que en ella existen para tener instrumentos legales en la lucha social, en este caso participan representantes de distintas organizaciones de base o regionales.

As comunidades de aprendizagem podem desenvolver-se em qualquer lugar a partir de uma infraestrutura mínima e dela podem participar todas as pessoas interessadas, independente de formação e origem social. Segundo Sarango (2009) metodologicamente as CA parte do respeito e valorização dos conhecimentos locais e das culturas dos diferentes povos, bem como da valorização e importância que cada sujeito tem para a construção dos mesmos.

Na análise de Moctezuma Pérez (2011), a estrutura filosófica, metodológica e pedagógica da UINPI ao resgatar os elementos e princípios centrais da cosmovisão indígena aponta para a construção de uma educação libertadora, que gera sujeitos críticos e comprometidos com a transformação da sociedade como um todo. Segundo a autora “[...] Lo importante de la *Amawtay Wasi* es que la relación pedagógica que propone está orientada a generar conciencia crítica orientada al fortalecimiento de la praxis política.” (MOCTEZUMA PÉREZ, 2011, p. 161). Daí a importância da *Amawtay Wasi* para o movimento indígena no Equador.

A racionalidade advogada e desenvolvida desde a UINPI, tem exposto as relações de poder que no caso do capitalismo e da razão científica ocidental, tem atentado contra a natureza e a maioria dos seres humanos. Para Mato (2014), um dos aspectos salientes da *Amawtay Wasi* tem sido a sua crítica à ideia de desenvolvimento inculcada pelo pensamento moderno. Ideia essa permeada por conceitos e valores advindos do capitalismo manifestos na exploração e exaustão dos recursos naturais do planeta. A estas ideias hegemônicas de desenvolvimento, os fundadores da *Amawtay Wasi* e demais intelectuais indígenas “[...] le oponen el concepto de *Sumak Kawsay*, expresión kichwa que ellos traducen al castellano como *Buen Vivir Comunitario*” (MATO, 2014, p. 32).

Segundo Sarango (2012), a ideia de “*Buen Vivir*”:

Es otro paradigma, es otra visión histórica diferente que tienen los pueblos indígenas al momento de buscar el bienestar, la vida plena, la vida en armonía entre lo espiritual y lo material, la vida sin mal; en el que no se mide su avance mediante estadísticas, en el que no se compete entre individuos, sino en el que se mide su avance en el bienestar armónico colectivo, en el bienestar horizontal de la comunidad. (SARANGO, 2012, p. 226)

Essa ideia de bem estar, de bem viver não se mede quantitativamente mas qualitativamente através do bem estar harmônico coletivo na comunidade. Dessa forma, a ideia de bem viver comunitário tem sido um conceito fundamental para a

organização pedagógica e produção do conhecimento na Amawtay Wasy, que considera como uma contribuição dos povos indígenas para a humanidade, em sua luta para demonstrar que existe um pensamento alternativo ao pensamento hegemônico, que cada povo tem sua forma de ver e compreender o mundo que deve ser respeitada (SARANGO, 2009).

No continente Latino Americano em que tradicionalmente a educação superior tem se sustentado na racionalidade ocidental eurocêntrica e se imposto desde a colonização do conhecimento e do saber, a Pluriversidad Amawtay Wasi, foi projetada como um importante marco na construção de uma nova maneira de se apropriar dos saberes e produzir conhecimento “[...] desde parámetros bioéticos o de respeto a la naturaleza y por ende a todos los seres que pueblan el cosmos” (AMAWTAY WASI, 2014).

4.3 A existência como Pluriversidad Amawtay Wasi

Após o fechamento definitivo da Universidade Intercultural das Nacionalidades e Povos Indígenas Amawtay Wasi em 31 de outubro de 2013, a instituição passou por um processo de reinvenção e reformulação, passando a constituir-se como Organização Comunitária mediante acordo do Conselho de Desenvolvimento de Nacionalidades e Povos Indígenas do Equador (CODENPE). Por meio do acordo nº 2884 de 4 de dezembro de 2013, o CODENPE acorda “[...] Registrar legalmente y conceder la personalidad jurídica a la **Organización Comunitaria “Pluriversidad Amawtay Wasi”**, con la domicilio en la Ciudad de Quito, Provincia de Pichincha” (CODENPE, 2012, p. 02. Grifos do órgão).

Segundo Sarango, apesar da decisão do CEAACES “[...] la Universidad Amawtay Wasi fue y sigue siendo un espacio logrado a base de largas jornadas de lucha y a la luz de los derechos y no como dádiva alguna.” (SARANGO, 2014, p. 06). O fechamento da universidade significa que a Amawtay Wasi não faz mais parte do Sistema Nacional de Educação Superior; que deixa de ser universidade. Porém isso não implica que deixará de fazer atividades acadêmicas com os povos e nacionalidades que tem uma grande necessidade de formação e capacitação. As atividades acadêmicas continuam, porém sem a emissão de títulos reconhecidos pelas instituições oficiais do estado.

Sob o título de Pluriversidad (uma vez que o conceito de universidade não consegue abarcar a cosmovisão dos povos originários) inicia-se uma nova etapa de resistência dos povos indígenas às investidas do Estado equatoriano. Segundo Sarango:

Entenderemos por pluriversidad, a la Institución Originaria Intercultural de Educación Superior (IOIES). Espacio comunitario - académico de aprendizajes mediante el diálogo de saberes y ciencias desde los diversos paradigmas civilizatorios en igualdad de condiciones (Tinkunakuy), es decir, con equidad epistémica con el fin supremo de llegar a la Sabiduría. (SARANGO, 2015, p. 13)

Em entrevista realizada por Sergio Enrique Hernández Loeza e publicada na terceira edição da Revista Digital da Pluriversidad Amawtay Wasi, Luis Fernando Sarango explica em que consiste essa nova etapa de existência da Amawtay Wasi como Pluriversidad. Segundo ele:

[...] Entonces esta es una decisión de la organización, especialmente de la ECUARUNARI, que ha tomado bastante interés en repotenciar el espacio que era la universidad. Entonces hemos acordado conjuntamente que debemos continuar con este espacio de formación y de capacitación. Si bien, el Estado uninacional, el Estado colonial, tiene la capacidad de darnos autorización para poder funcionar y luego el reconocimiento de los títulos. Ahora, el gran tema consiste en que hay ciertas temáticas en donde no necesariamente se necesita ese reconocimiento por parte del Estado. Nosotros hemos dicho no. Vamos a continuar con este espacio, y lo que podemos hacer es dar ese reconocimiento por parte de las autoridades propias, haciendo ejercicio del derecho de la territorialidad, del reconocimiento de la autoridad propia que está en la Constitución, del derecho a una educación siendo así, casi muy poco sería necesario que se dé un certificado. Entonces también estamos planificando desarrollar capacitación en el área de salud intercultural, para lo cual tampoco se necesita tener un certificado pues son conocimientos que se siguen llevando a la práctica cotidiana en nuestras comunidades. Además estamos pensando en el tema de la administración de justicia comunitaria, tema sumamente importante y que más bien el gobierno en vez de ayudarnos ha dicho a través de sentencias de la Corte Constitucional que no, que eso es una cosa muy marginal, que es un espacio que tiene que ser para temas muy puntuales y muy pequeños. (SARANGO, in: LOEZA, 2014, p.49)

Ainda que sem o reconhecimento oficial por parte do estado equatoriano, a Pluriversidad Amawtay Wasi conserva tanto sua filosofia como o legado construído pelos anos que funcionou como universidade. Além disso, segue com o propósito de dar continuidade ao sonho surgido no seio do movimento e organizações indígenas ainda na década de 90 e que se consolidou em 2004: o sonho de construção de um

espaço próprio de produção do conhecimento e qualificação das comunidades e dos Povos e Nacionalidades do Equador.

Como Pluriversidad, a Amawtay Wasi sonha nos próximos anos em “[...] recuperar y revitalizar el Paradigma Educativo de Abya Yala y la práctica del diálogo de saberes con equidad epistémica”. (AMAWTAY WASI, 2014, p. 03). Dessa forma, define como missão “Contribuir en la formación de talentos humanos que prioricen una relación armónica entre la Madre Naturaleza/Cosmos y el Ser Humano sustentándose en el buen vivir comunitario como fundamento de la construcción del estado plurinacional y la sociedad intercultural” (AMAWTAY WASI, p. 03).

Como discutir-se-á no capítulo seguinte, a Amawtay Wasi, apesar das dificuldades enfrentadas, é um referencial importante para pensar e discutir a educação superior no contexto da América Latina. Desde a educação superior, aponta um referencial para enfrentar a crise civilizatória da sociedade atual através da construção de uma racionalidade descolonizada, capaz de levar em conta a diversidade de saberes e experiências de mundo disponíveis, numa perspectiva de um diálogo intercientífico e intercultural.

5. AMAWTAY WASI: CAMINHOS PARA PENSAR A UNIVERSIDADE NA AMÉRICA LATINA

Para além da evidente importância e contribuição da Amawtay Wasi para o movimento indígena e para os Povos e Nacionalidades do Equador (ver seções anteriores), essa experiência traz um referencial teórico, prático e simbólico importante para discutir e pensar a universidade enquanto instituição no contexto atual da América Latina.

Calcada nos princípios da interculturalidade, decolonialidade e diálogo entre saberes em igualdade epistêmica, a Amawtay Wasi torna-se um referencial importante para refletir sobre: a identidade da universidade na contemporaneidade; a racionalidade dominante nos meios acadêmicos; a forma como o conhecimento tem sido produzido e socializado desde a universidade; o compromisso e funções sociais da universidade perante os desafios da contemporaneidade e a relação universidade-comunidade.

Para Mato (2014), de maneira geral as universidades interculturais na América Latina, entre elas a Amawtay Wasi, são significativos laboratórios de inovação e gestão de experiências com potencial de contribuir para o melhoramento e qualificação da educação e, das instituições da sociedade contemporânea. Segundo o autor:

[...] el valor transformador de las experiencias de educación superior impulsadas por organizaciones indígenas no debe verse solamente [...] en términos de su papel para formar cuadros técnicos, profesionales y políticos [...] sino también con referencia a su capacidad de facilitar una reflexión crítica sobre las sociedades contemporáneas y sus posibilidades futuras. Contrario a lo que prejuiciosamente suelen afirmar algunos sectores, esta crítica no suele formularse desde puntos de vista que implica “retornos al pasado”, sino a partir de propuestas de futuro que buscan asegurar no solo la sostenibilidad ambiental, sino también la social, y en general más y mejor democracia, y mejor calidad de vida. (MATO, 2014, p. 41)

E de acordo com o argentino Walter Mignolo (professor da Universidade de Duke – Estados Unidos) a Amawtay Wasi é uma referência institucional que deveria ser reproduzida através do mundo, por ser um “[...] modelo de pedagogia decolonial

e, portanto, de universidade decolonial” (MIGNOLO, 2014, p. 01). Mignolo vê na experiência e proposta da Amawtay Wasi o fim da dependência epistemológica que tem caracterizado as universidades latino-americanas, incapazes de superar a dominação cultural e epistêmica imposta desde a colonização e dominação europeia.

Para o reitor da Amawtay Wasi, Luis Fernando Sarango, a proposta da instituição:

[...] bien puede servir de alternativa para enfrentar la crisis civilizatoria en la que nos encontramos. Alternativa de producción de pensamiento inspirado en la vida y para la vida desde los orígenes de Abya Yala o de Nuestra América como lo llamó Martí para dotarnos de identidad propia después de más de 500 años de imposición epistémica. Alternativa de los diversos pueblos para aportar con nuestras sabidurías hacia la vida plena de la humanidad. (SARANGO, 2015, p. 13)

Esses espaços educativos construídos desde os movimentos e comunidades indígenas, questionam o monopólio das universidades convencionais e tradicionais como única produtora de conhecimentos válidos e legitimadora da verdade através do conhecimento científico. Também problematizam a racionalidade científica ocidental como a única forma válida de produzir conhecimentos sobre as questões centrais vida humana, sobre a vida em sociedade e os processos da natureza.

Nesse sentido, o presente capítulo objetiva iniciar uma discussão sobre a contribuição que a experiência da Amawtay Wasi oportuniza para pensar caminhos outros para a universidade na América Latina. Colocar a universidade e o conhecimento no plural, através da passagem da universidade para a pluriversidade, de um conhecimento universitário para um conhecimento pluriversitário, é uma utopia não somente possível (como evidenciado na curta experiência da Amawtay Wasi), mas necessária. Assim, abre-se a possibilidade de novas formas de conhecer; novas formas de fazer ciência e produzir conhecimentos através da proposta da ecologia de saberes e da intercientificidade; enfim, novos modos de fazer educação superior e qualificar a vida social, cultural e política da América Latina.

5.1 A ideia de “Pluriversidade” o caminho das epistemologias do Sul

Segundo Luis Fernando Sarango, a etimologia da palavra “universidade” que dá nome e fundamenta a práxis de umas das instituições de maior durabilidade da história, é derivada da expressão latina “Universitas” formada sobre o adjetivo (todo, universal), que por sua vez é derivado de UNUS-A-UM (um). Esta última parte, para o reitor da Amawtay Wasi, é um elemento chave para a compreensão da instituição universitária e seu papel social desempenhado ao longo dos séculos de sua existência.

De acordo com Sarango: “Filosóficamente hablando, UNUS-A-UM (“uno”), dentro de la lógica del Paradigma Civilizadorio Occidental, es plenamente explicable que quiere decir: UN solo dios; Un solo rey como representante de dios en la tierra; UNiverso, fuente única; UNiversalidad; UNI como única verdad.” (SARANGO, 2015, p.12).

Desde a modernidade ocidental, a universidade se materializou como uma das instituições por excelência de produção do saber através da racionalidade científica, que se impôs como a única forma válida de conhecimento e aval irrefutável da verdade. É uma racionalidade que se pretende universal e única. Tudo aquilo que está para além do campo científico é marcado como inexistente, ou ainda, é relegado a condição de objeto do fazer científico.

Enquanto hegemônico, o saber científico limita e invisibiliza outras formas de saber, negando-lhes reconhecimento e verdade. Resgatando Boaventura de Souza Santos (2002), a razão ocidental é uma razão indolente, que se impõe como a única válida e, por isso, não reconhece e desperdiça muito das experiências e leituras de mundo possíveis; conhecimentos que poderiam enriquecer o referencial humano, sobre si mesmo, sobre a sociedade e o mundo como um todo.

Dessa forma, para Sarango:

[...] Está claro entonces que por razones teológicas y ontológicas no admiten ni admitirán jamás lo DIVERSO, están en permanente tensión irreconciliable la UNiversalidad frente a la Diversidad. El UNUS-A-UM (“uno”), UNI, corresponde a la lógica del Paradigma Civilizadorio Occidental [...] (SARANGO, 2015, p. 12).

Desde a lógica da racionalidade científica ocidental não há espaço para a diversidade de conhecimentos do mundo, para a pluralidade, quiçá a possibilidade de um diálogo entre saberes e ciências em igualdade epistêmica. O saber científico,

inevitavelmente, se impõe como categoria analítica, como sujeito de verdades e de crédito irrefutável.

E a universidade foi e segue sendo uma instância fundamental de reprodução dessa lógica e dos paradigmas da ocidentalidade moderna e, por isso, não consegue trabalhar (por questões ontológicas) de maneira efetiva com a diversidade cultural e a diversidade de saberes disponíveis no mundo. A monocultura do saber científico produzido desde a universidade tem como efeito, a produção de relações de injustiça cognitiva e epistêmica, que segundo Santos (2010), produz as relações de desigualdade, discriminação e exclusão social. Para Clavijo (2012, p. 51) “La injusticia cognitiva, impide que saberes como los que se gestan al interior de los movimientos sociales en Latinoamérica, tengan reconocimiento y sean ubicados en la categoría de válidos, pues sólo el saber científico es digno de tal categorización.”

Para Santos (2008a), o conhecimento científico produzido nas universidades - e em instituições separadas das universidades, mas que detêm do mesmo ethos universitário, é um conhecimento predominantemente disciplinar, cuja autonomia impôs um processo de produção descontextualizado em relação as necessidades das sociedades e povos que demandam a educação de nível superior.

Nas instituições acadêmicas de pesquisa, são os investigadores quem determinam os problemas científicos e definem sua relevância e prioridade. Dessa forma, “[...] a autonomia do investigador traduz-se numa certa irresponsabilidade social deste ante os resultados da aplicação do conhecimento.” (SANTOS, 2008a, p. 40). Ainda segundo o autor:

[...] na lógica deste processo de produção de conhecimento universitário a distinção entre conhecimento científico e outros conhecimentos é absoluta, tal como o é a relação entre ciência e sociedade. A universidade produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido. (SANTOS, 2008a, p. 40)

A universidade nessa perspectiva, adota um modelo de relações unilaterais com a sociedade, isto é, produz para a sociedade e não a partir das necessidades e anseios da mesma. Vê a sociedade como objeto de estudos ou potencial consumidora de suas proposições, não como interlocutora de necessidades e sujeita de interesses, conhecimentos e valores.

Entretanto, no contexto de globalização mundial dos dias atuais, esse modelo de racionalidade universitária tem sido insuficiente para atender as necessidades de uma sociedade que cada vez mais se revela pluricultural e dinâmica, levando, conseqüentemente, à crise da universidade em paralelo com a crise da sociedade ocidental (ver capítulo 1).

Num contexto de crise, torna-se necessária uma mudança estrutural e paradigmática, mediante a ruptura epistêmica com o paradigma até então vigente e hegemônico. Torna-se necessária uma re-invenção da instituição universitária, que seja condizente com as novas perspectivas e necessidades assumidas pela sociedade. Nesse sentido:

[...] los pueblos originarios de Abya Yala, recurrimos al Ñawpa Pacha para recrear nuestros espacios propios que de manera comunitaria y bioética nos permitieron construir y producir sabiduría. A este tipo de espacios que de ninguna manera son iguales, homogéneos o idénticos como quiere occidente, les llamamos PLURIVERSIDAD. (SARANGO, 2015, p. 13)

A ideia de pluriversidade corresponde a lógica dos povos e nacionalidades de Abya Yala e, parte do reconhecimento da diversidade de saberes e culturas que compõem o mundo. Além disso, propõe o diálogo entre saberes e ciências em igualdade de condições, partindo do pressuposto de que todos os conhecimentos podem enriquecer-se através deste diálogo.

Segundo Clavijo (2012, p. 34)

Desde tiempos remotos, las comunidades indígenas han cultivado un sinnúmero de experiencias y categorías que germinan en un conjunto valiosísimo de saberes con el cual han dado explicación a múltiples fenómenos que surgen de la interacción del hombre con su entorno social, biológico y cultural. Estos saberes hoy por hoy, se han convertido en un legado que a pasado de generación en generación, enriqueciendo nuestro patrimonio intelectual y en muchos casos científico. Resulta pues contradictorio, la manera como estos saberes son subvalorados e invisibilizados en la gran mayoría de los contextos de educación formal.

Nesse sentido, a ideia de pluriversidade parte da concepção de que a produção de conhecimento nos meios acadêmicos deve levar em conta a diversidade de culturas, saberes, princípios e valores disponíveis no mundo. Além disso, deve partir das necessidades elementares das comunidades nas quais estas instituições estão inseridas, reorientando a relação entre universidade e comunidade.

Altera-se assim, significativamente a relação entre conhecimento e sociedade, quando a sociedade passa a exigir uma maior participação na produção do conhecimento e na avaliação de seus impactos. Santos (2008a) designa esse processo por conhecimento pluriversitário, quando ocorre um processo de demanda por conhecimento de fora (sociedade) para dentro da instituição universitária. Segundo ele:

[...] o conhecimento pluriversitário é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extra-muros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica. (SANTOS, 2008a, p. 41)

Passar do conhecimento universitário para para o conhecimento pluriversitário exige um nível de responsabilização social mais elevado da universidade, substituindo a unilateralidade até então predominante, pela interatividade e solidariedade na relação sociedade/universidade.

Nesse sentido, a experiência da Amawtay Wasi aponta horizontes investigativos e reflexivos para pensar outras formas de fazer universidade e outros modos de relação desta com a comunidade. Isso se torna possível, uma vez que, a organização da Pluriversidad Amawtay Wasi, sua estrutura, filosofia, epistemologia, metodologia e currículo, foram pensados, criados e estabelecidos de maneira inovadora, de acordo com as necessidades das comunidades que demandavam por educação superior.

A estrutura da Amawtay Wasi ao ser projetada de acordo com a filosofia, saberes e princípios dos povos ancestrais e comunidades indígenas, aponta para uma valorização daquilo que Boaventura de Souza Santos designa por epistemologias do Sul. Essa epistemologia, como discutida no segundo capítulo deste trabalho, baseia-se no aproveitamento da diversidade e da riqueza cultural e social do Sul global, onde é possível encontrar grupos e movimentos sociais que possuem epistemologias alternativas e próprias, capazes de gerar e potencializar modos outros de compreender o mundo e gestar a vida em sociedade, onde prepondere a

reciprocidade e tolerância cognitiva, como práxis de convivência e respeito às diferenças.

A epistemologia do Sul, proposta por Santos, visa a recuperação dos saberes e práticas dos grupos sociais que por via do colonialismo, foram invisibilizados (SANTOS, 2008a). E “La propuesta de Amawtay Wasy, es una creativa estructura educativa y curricular que se fundamenta en los saberes propios del sur, en el saber andino (Abya Yala) [...]” (CLAVIJO, 2012, p. 47).

Enquanto instituição de ensino superior, a Amawtay Wasi, buscou e busca desenvolver formas de visibilização de práticas e saberes que têm sido rotineiramente excluídos e silenciados nos meios acadêmicos tradicionais. Segundo Clavijo:

La propuesta educativa y de formación de AW, es una novedosa estructura curricular que se encuentra fundamentada en los saberes propios del sur, el saber andino (Abya Yala), donde las estructuras formales de pensamiento occidental aparecen como faltas de sabiduría legendaria e incapacidad de entender, interpretar y vincularse con el mundo que rodea a los individuos. La propuesta pedagógica de AW, entiende al individuo como un ser integral y como un elemento más dentro del cosmos y no como el controlador de este, forma al individuo con una visión clara y de respeto por la naturaleza, donde él se enfrenta en la búsqueda del conocimiento partiendo de ella, entendiendo sus elementos para conformar un sistema que le permita alcanzar la sabiduría. (CLAVIJO, 2012, p. 87)

Em sincronia com estes princípios, a Amawtay Wasi busca reconhecer os saberes indígenas, suas cosmovisões, princípios e sentidos de mundo como uma alternativa para a construção de outras maneiras de conceber o ser humano, sua relação com a natureza e com a comunidade.

As epistemologias do Sul, partilham da ideia de indissociabilidade entre produção de conhecimento e intervenção transformadora no mundo. Desse modo, os caminhos a serem trilhados pela universidade devem ser objetos constantes de reflexão e debate, que tenham como orientação a ser seguida, o sentido e o impacto social e humano de sua atuação enquanto instituição. Segundo Pedro Goergen (2006, p. 84):

A universidade, além de atender aos apelos mercadológicos, deve colocar-se a questão do tipo de visão humana e social que está imbricada em seu trabalho de investigação e de docência e, com isso, refletir sobre o tipo de visão social e humana que está transmitindo ou sugerindo aos seus alunos. Deve perguntar-se como se inserem na vida individual, social e ecológica os conhecimentos e habilidades que transmite.

A educação superior, para além da formação científica e profissional de seus estudantes também deve levar em conta a pertinência social dos conhecimentos e técnicas por ela impulsionados e produzidos. Para Goergen, a ciência e a tecnologia nunca poderão responder por si mesmas o significado e sentido de suas práticas. “[...] O fato de certas propostas científico tecnológicas serem boas para solucionar problemas não significa que elas sejam as melhores em qualquer contexto social.” (GOERGEN, 2006, p. 81)

Sob o prisma da filosofia das ciências, a universidade deve ter presente que, nem tudo aquilo que é cientificamente possível é ética e humanamente aprovável. Essas questões em torno da responsabilidade social da instituição universitária, precisam ser amplamente debatidas por docentes, alunos e comunidade em geral, pois o futuro da sociedade depende do encaminhamento que for dado à essas questões.

A valorização das Epistemologias do Sul desde a universidade é importante para pensar caminhos mais efetivos no enfrentamento da crise de identidade universitária; para repensar seu papel e função social no contexto latino americano. Por isso, se torna vital o debate a respeito da identidade da universidade, de sua função social, enfim, do tipo de universidade que a sociedade necessita para um crescimento mais humano e equitativo. É importante que a universidade esteja envolta num constante processo de reflexão e inovação. Segundo Braga, et al (1998), a inovação na universidade acontece através de rupturas com o institucionalizado e “[...] constitui-se na articulação de racionalidades que vão além da cognitivo-instrumental.” (BRAGA, et al, 1998, p. 34).

Por isso é importante trilhar, no âmbito da universidade, o caminho de uma descolonização da racionalidade e das estruturas de produção do conhecimento, abrindo-se para novas possibilidades de leituras de mundo e construção de outros significados e significantes sociais.

5.2 O caminho da descolonização universitária

Como discutido no primeiro capítulo deste trabalho, os modelos de universidade e de ensino importados da Europa e, posteriormente, dos Estados Unidos, que foram implantados na América Latina, são permeados por aspectos colonizadores que permitiram a continuidade das estruturas colonialistas no continente. Na atualidade, esses aspectos da colonialidade manifestam-se no rumo capitalista que vem sendo assumido pela universidade e em sua estrutura hierárquica, burocrática e monológica.

A racionalidade em voga na maioria das instituições universitária da América Latina, tem contribuído para reforçar a hegemonia cultural, econômica e política do Ocidente. O pensamento acadêmico hegemônico ao separar o conhecimento científico dos saberes e conhecimentos tradicionais, impondo a supremacia do primeiro, dificulta o diálogo intercultural e a tolerância às diferenças étnicas e culturais.

Lutar pela implantação de um processo de decolonização do saber e do fazer universitário na América Latina não implica inverter a lógica Norte e Sul e impor, por sua vez, o Sul como hegemonia. Mas implica, sim, reconhecer que no Sul existem epistemologias próprias, que foram subjugadas no processo de colonização e que, podem fornecer respostas inovadoras e criativas para as problemáticas enfrentadas nessa parte do mundo.

Nesse sentido, a Amawtay Wasi, ao lado das demais experiências de instituições interculturais e indígenas, tem demonstrado que é possível fazer educação superior a partir de referenciais próprios, condizentes com a realidade dos povos e etnias do sul global. Demonstra que há um pensamento alternativo ao pensamento hegemônico e, que cada povo tem a sua filosofia, sua cosmovisão e uma forma própria de ver, compreender e expressar o mundo. Formas que devem ser respeitadas em condição de igualdade com todas as outras, inclusive com a maneira ocidental hegemônica.

Frente a colonialidade como legado do processo de modernização, a Amawtay Wasi nasce como uma proposta alternativa em educação decolonial, que mantém como base filosófica e conceitual a racionalidade de Abya Yala, dos povos andinos e ancestrais, adotando como orientação filosófica os princípios de complementariedade, correspondência, proporcionalidade e reciprocidade. Esses princípios questionam a noção ocidental de uma natural hierarquização social que fundamentaram as relações de dominação social, econômica e imposição colonial dos

povos europeus sobre os povos e comunidades autóctones e originários da América Latina.

Segundo Drouin-Gagné (2014), o projeto da Amawtay Wasi:

[...] fue respaldado por un proyecto epistemológico único, proponiendo un diálogo científico entre los saberes propios y los saberes occidentales, para descolonizar la ciencia a través de una estructura curricular y metodológica inspirada en la chakana andina. (Drouin-Gagné, 2014, p. 37).

Esses princípios sobre os quais a Amawtay Wasi fundamenta sua proposta educativa, política e epistemológica, têm como propósito responder a decolonização do conhecimento e, conseqüentemente da instituição universitária, partindo do entendimento de que existem saberes que são próprios das comunidades indígenas, os quais devem ser investigados e valorizados. Segundo Sarango (2008, p. 59)

Nos aprestamos a desarrollar un proceso de descolonización de la sociedad, de la ciencia, de los saberes y de la educación. Los procesos colonizadores de España y de Euro-Norteamérica se caracterizan principalmente por ser alienantes e impositivas, por lo tanto hay violencia solapada al imponernos sutilmente su cultura y su ciencia.

Isso implica a recuperação de formas diferentes de construir o conhecimento, desde o resgate de epistemologias e concepções relegadas pelo paradigma dominante. Implica converter a universidade em espaço plural e intercultural, onde se gestam novas formas de fazer ciência, desde uma epistemologia decolonial que permita o reconhecimento desses saberes relegados, outorgando-lhes valia.

Uma das formas mais expressivas de decolonização da educação superior está nos ciclos de aprendizagem operacionalizados pela Amawtay Wasi. Dividida em três ciclos, a aprendizagem passa, primeiramente, pelo estudo da cultura e saberes próprios dos povos indígenas, depois, pelas contribuições da ciência ocidental e, finalmente, pelo diálogo intercultural, onde se busca a construção de novos conhecimentos a partir do diálogo entre diferentes saberes numa perspectiva da interculturalidade e da ecologia de saberes.

O referencial filosófico resgatado pela Amawtay Wasi, desde os saberes e cosmologias dos povos ancestrais, constituiu-se um elemento fundamental para conceber outras formas de fazer e operacionalizar o ensino superior. Além disso, apresenta novas concepções e modos do ser humano relacionar-se e entender a

realidade, desde uma perspectiva convivencial, relacional e holística, que se contrapõe a visão fragmentária e mecânica de mundo que foi imposta como legítima pelo pensamento científico moderno.

Enquanto a educação hegemônica visa formar o indivíduo com capacidades técnicas e tecnológicas para competir num mundo capitalista e globalizado, a proposta da Amawtay Wasi visa formar um indivíduo em sintonia com a natureza e com a comunidade, desde onde se projeta em busca da sabedoria que potencialize o “buen vivir” comunitário.

Essa ideia de “buen vivir” opõe-se a concepção ocidental de desenvolvimento entendido como a acumulação material, de riquezas e capacidade de consumo. Segundo Sarango (2008, p. 267): “[...] Buen Vivir Comunitario, entendido este en la realización material y espiritual del individuo-comunidad. Buen Vivir Comunitario o digamos “vivir a plenitud” en un sentido más ético que material [...]”

Na análise de Clavijo (2012, p. 48)

La UIAW, refiere al **Runa** (al individuo) como un ser en constante interacción con los elementos de la naturaleza, el cosmos y su comunidad, donde el conocimiento surge a partir de la indagación, reflexión y acción que se desarrolle frente a cada uno de estos elementos, de lo que pueda aprender de ellos y lo que logre descubrir, donde él se convierte en el principal facilitador de su propio aprendizaje. El saber y el conocimiento, son fruto de un complejo sistema de interrelación de diversos elementos del cosmos, donde el Runa es un hilo que se entrelaza en el gran telar de la vida, él no construye la realidad, ni intenta modificarla, la realidad por el contrario permite su desarrollo, sólo en el acercamiento y comprensión que pueda tener de ella, encontrará la sabiduría y el conocimiento que le permitirá transcender.

Ainda segundo a autora, para entender a proposta da Amawtay Wasi em conformidade com o pensamento andino, é preciso um distanciamento do conceito hegemônico de indivíduo como controlador e dominador das variáveis da realidade, do pensamento e da natureza. Implica uma abertura à uma concepção de mundo onde os seres humanos fazem parte de um todo, ao qual deve respeito e admiração.

Nesse sentido, decolonizar implica libertar-se dos esquemas mentais introjetados pela cultura hegemônica. Por isso:

[...] a opção descolonial significa, entre outras coisas, *aprender a desaprender* (como tem sido claramente articulado no projeto de aprendizagem Amawtay Wasi, [...]), já que nossos (um vasto número de pessoas ao redor do planeta) cérebros tinham sido programados pela razão imperial/ colonial. Pensamento descolonial significa também o fazer descolonial, já que a distinção moderna entre teoria e prática não se aplica quando você entra no campo do

pensamento da fronteira e nos projetos descoloniais (MIGNOLO, 2008, p. 290)

Pensar a decolonização enquanto caminho necessário para a universidade na América Latina implica quebrar a hegemonia da racionalidade dominante nos programas e cursos de graduação e pós-graduação, construindo espaços para a valorização da diversidade cultural e para a visibilização de outras formas de leitura de mundo e de realidade. Implica problematizar, avaliar e analisar os impactos dos conhecimentos produzidos nos centros universitários, tornando-os mais condizentes com a formação de uma cultura humana e a qualificação da vida social, política e econômica das comunidades e países.

Segundo Grosfoguel (2009), a decolonização do conhecimento exige levar a sério a perspectiva e visão dos pensadores críticos do Sul Global, “[...] que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados”. (GROSFOGUEI, 2009, p. 385). Nesse sentido é importante perguntar pelo espaço que autores e pesquisadores nacionais e latino-americanos encontram nos meios acadêmicos, nos currículos e ementas dos cursos superiores. Geralmente, as bibliografias universitárias estão cheias de pensadores e referências estrangeiras que dialogam a partir de realidades e problemas outros. Não se questiona a relevância desses autores estrangeiros, mas sim, o silenciamento operado sobre os autores e pesquisadores que pensam e refletem sobre e desde as questões concretas da realidade latino-americana.

Um exemplo disso ocorre na maioria dos cursos de Filosofia e Ciências Humanas das universidades brasileiras, quando, pensadores e filósofos latino-americanos têm pouco ou nenhuma referência. Enquanto os clássicos centralizam as discussões e estudos, sendo constantemente atualizados e interpretados para dar conta do real, autores que problematizam e pensam essas mesmas realidades não logram reconhecimento sob a alegação da não imparcialidade científica, por estarem por demais imersos na realidade que discutem.

Enfrentar o pensamento colonial ainda vigente nas instituições universitárias e construir projetos decolonizadores é um desafio a ser assumido de forma coletiva por estudantes, professores e a comunidade em geral. Para Mignolo (2014), é difícil pensar que os dirigentes universitários se proponham em decolonizar o saber e a estrutura universitária. “[...] Estes projetos provêm do corpo docente e discente, não

da administração. Seria semelhante a esperar que o Estado inicie projetos de descolonização.” (MIGNOLO, 2014, p. 01). Ainda segundo o autor “A administração universitária pode apoiar, em certos momentos, algumas iniciativas, mas não lhe é possível iniciar estes projetos” (MIGNOLO, 2014, p. 01).

A decolonização é um projeto que deve nascer da coletividade; deve nascer como um amplo movimento social, na luta pela dissolução da matriz colonial de poder ainda imperante desde o ambiente acadêmico. Um projeto de decolonização da universidade deve favorecer a construção de ambientes plurais, que favoreçam a interculturalidade e o diálogo de saberes na perspectiva da ecologia de saberes e da intercientificidade

5.3 O caminho da interculturalidade

O conceito de interculturalidade é um dos elementos fundantes e fundamentais da proposta da Amawtay Wasi. Como elemento político reivindicado desde o movimento e comunidades indígenas, a interculturalidade visa a construção de relações dialógicas entre as diversas culturas existentes, o que requer uma estrutura social e institucional sem hierarquização epistêmica e social.

Desde a lógica dos Povos Indígenas e Originários manifesta através de suas instituições e organizações, o desafio da interculturalidade na Educação Superior implica:

[...] armar, crear, construir los espacios necesarios y propicios para hacer realidad el Diálogo de saberes, el diálogo con equidad epistémica el diálogo intercivilizatorio, el TINKUNAKUY de los diferentes para establecer lo justo, lo necesario para resolver los problemas de la vida. No para encontrar la Verdad única, que dice poseer el paradigma civilizatorio occidental. (SARANGO, 2015, p. 21)

Assim as instituições interculturais indígenas como a Amawtay Wasi, apesar de partirem da cosmovisão e princípios das comunidades indígenas, não negam a importância dos conhecimentos de matriz ocidental, já que isso significaria uma contradição do processo dialógico proposto pela interculturalidade. Significa, entretanto, a erradicação da relação hierárquica entre saberes que implica na subordinação de um saber por outro e, a superação de uma única forma de ver e estar

no mundo, substituindo-a por uma visão em que se reconheça a diferença em termos de uma relação horizontal (MOCTEZUMA PÉREZ, 2015).

Dessa forma, conforme Sarango (2015, p. 11):

La interculturalidad entonces es una propuesta de convivencia humana entre los diferentes desde los pueblos originarios de Abya Yala. No se trata de incluirme a alguien o absorber a alguien, se trata de coexistir como somos en espacios donde quepamos todos. La interculturalidad con equidad, aún es un ideal, es nuestra utopía ya vivida y creemos que de toda la humanidad.

A interculturalidade enquanto ideal a ser construído e operacionalizado, alude à uma nova forma de relação social baseada na horizontalidade das relações, onde todos os povos e etnias possam conviver em condições cognitivas, sociais e econômicas equitativas.

Construir uma sociedade intercultural é também umas das funções centrais que deve ser assumida pela universidade. Contribuir para a “construcción del Estado Plurinacional y la Sociedad Intercultural” (AMAWTAY WASI, 2016) é um dos objetivos e missão central da Amawtay Wasi enquanto instituição pluriversitária. Os fundadores da instituição entendem ser essa umas das contribuições fundamentais dos povos e organizações indígenas para o estado equatoriano e para a sociedade em geral.

Na Amawtay Wasi, existe um centro de saber específico para tratar da formação e dos desafios da construção intercultural no âmbito da formação acadêmica. É o centro Ushay Yachay, que:

Tiene como desafío la construcción de la interculturalidad, esto es la expresión igualitaria de las más diversas culturas existentes a nivel local, nacional e internacional; en él se articulan un conjunto de ciencias relacionadas con las culturas, la economía, la política, la interculturalidad, entre otras que buscan en sus interrelaciones dar cuenta de la pluralidad cultural del planeta. (SARANGO, 2008b, p. 52)

O estudo da pluralidade cultural do mundo oportuniza aos indivíduos que a estudam, o reconhecimento da pluralidade e diversidade de crenças, costumes, línguas, visões de mundo, história e formas de organização sociais existentes. Isto gera nos sujeitos e comunidades um sentimento de “[...] respeito por otras formas de entender e interpretar el mundo, diferentes a las propias, dándoles reconocimiento,

pero sobre todo una capacidad de análisis y crítica frente a los factores que afectan estas culturas divergentes.” (CLAVIJO, 2012, p. 91)

Para Mato (2009), interculturalizar as instituições de educação superior é um elemento indispensável para a construção de sociedades democráticas, interculturalmente equitativas, pois, as universidades cumprem um papel muito importante na formação de cidadãos em geral, de quadros técnicos e administrativos, docentes de todos os níveis, enfim, das pessoas que comumente estão à frente das instituições e dos movimentos sociais.

A adoção de um viés intercultural no ensino superior possibilita a construção de novos marcos conceituais, analíticos e teóricos nos quais vão se gerando novos conceitos, categorias e novas noções de compreensão da realidade, da alteridade e do mundo. Por isso, na análise de Mato (2009), a educação intercultural deve ser proporcionada para todos os cidadãos, não somente para aqueles que são “diferentes” desde a visão dominante.

Interculturalizar as instituições de educação superior, é um elemento indispensável e fundamental para desenvolver formas de colaboração intercultural na produção de conhecimentos em todos os âmbitos das sociedades contemporâneas. Isto demanda valorizar a diversidade e pluralidade existentes na sociedade, bem como construir espaços de colaboração intercultural na formação em educação superior.

Segundo Fernandes (2014, p. 11): “Entende-se por colaboração intercultural a relação entre culturas mediante o diálogo e o reconhecimento mútuo de seus valores e modos de vida, no sentido de se alcançar a solidariedade criativa, sem necessariamente ocorrer a fusão das culturas.”

Interculturalizar a educação superior implica criar espaços formativos e de pesquisa próprios que equilibrem as forças na legitimação e validação epistemológica dos saberes, “[...] nos quais a capacidade de tomada de decisões e o exercício do poder sobre a seleção, organização e estruturação desses saberes, assim como sua forma de transmissão e os processos sociais e políticos relacionados com seu uso esteja em mãos de seus promotores (WEISE, 2010, p. 02)

É necessária uma atenção especial para que, a interculturalidade não seja mais uma figura discursiva, sem operacionalização prática, tornando-se um jargão retórico e sem efeito na estrutura universitária. Pois, apesar da interculturalidade ser

um dos princípios reconhecidos pelas instituições da maioria dos países na América Latina e estar presente nos discursos institucionais, na prática, ela é dissimulada, funcional segundo Walsh (2012), quando não questiona as assimetrias e desigualdades existentes na sociedade, visando assimilar o diferente, sob o discurso da inclusão, na estrutura social e cultural dominante.

Na análise de Fernandes (2014, p. 11)

Por certo, existem experiências em universidades latino-americanas que se orientam aparentemente para a interculturalidade, mas de fato se limitam a oferecer programas de bolsas e cotas visando pequenos contingentes de indivíduos de populações indígenas e afrodescendentes, como meio de garantir o ingresso, aprimoramento acadêmico e progressão na academia. Essas iniciativas mais comuns não são sem valor, mas são unilaterais e não representam a colaboração entre diversas culturas; basicamente são iniciativas de inclusão de indivíduos indígenas e afrodescendentes em universidades "convencionais". Embora, em princípio, essas iniciativas, que garantem o acesso e a melhoria dos estudos de indivíduos indígenas e afrodescendentes, sejam valiosas, a médio e longo prazo não o são, porque não incorporam efetivamente o conhecimento proveniente da diversidade cultural. As ideias de colaboração intercultural que orientam as experiências que estudamos costumam partir da proposição de que a integração de conteúdos de diversas origens culturais deve ser desenvolvida no âmbito das práticas pedagógicas e de investigação, orientadas a evitar que uma orientação cultural prevaleça sobre as demais.

Dessa forma, a necessidade de interculturalizar a educação superior não requer apenas a inclusão de indivíduos culturalmente diversos em instituições de ensino superior, mas implica a proposição de outras possibilidades de produção de conhecimentos nas universidades, através do diálogo entre várias epistemologias e formas de conhecimento.

Nessa perspectiva, a política de cotas raciais para acesso à universidade não é uma solução eficaz a longo prazo para trabalhar com a diversidade cultural no ensino superior, apesar de serem um significativo avanço conquistado pelo movimento afro e indígena. Para Sarango (2015, p. 19):

[...] Aun cuando que, para empezar, es un avance en comparación a lo que no había nada. Pero debe ser tomado en cuenta como una política inicial superable. Porque las cuotas practicadas como dádiva es una especie de caridad, un paliativo, un asistencialismo demagógico. Hasta se puede entender como una coartada para evitar cualquier síntoma de cambio, peor aún, cualquier transformación de las universidades.

A alternativa é a inserção de mudanças significativas no modo de fazer universidade e produzir conhecimentos. Isso demanda uma revisão curricular das

universidades, para que os planos de estudo incluam a diversidade de visões de mundo, valores, saberes, formas de produção de conhecimentos, inovações e modos de aprendizagem que resultem significativos para os contextos locais, nacionais e internacionais.

Sem a transformação da estrutura e da racionalidade universitária, a política de cotas acaba tornando-se um paliativo, pois manterá o status quo das universidades tradicionais, e a sua estrutura epistêmica ocidentalizada. “[...] Se trata de mantener la perspectiva de colonización y homogenización social frente a la visible realidad cultural diversa, frente a la existencia de pueblos originarios y afrodescendientes totalmente excluidos.” (SARANGO, 2015, p. 19)

A universidade ao impor um só modo de formação e aprendizagem a todos os indivíduos, independente de sua origem, crença, concepções de mundo, costumes, etc., encerrando todos num mesmo molde educativo, acaba tornando-se um mecanismo de regulação e violência contra os povos e comunidades que fogem desse molde. A política de cotas será eficiente se for acompanhada de uma mudança estrutural da racionalidade acadêmica e no modo como o conhecimento é produzido.

Para isso, é necessária uma mudança estrutural nas instituições da sociedade como um todo. A universidade é uma dessas instituições, quiza uma das mais significativas, das quais esse processo deve partir. O objetivo é mudar a base social e assim chegar às estruturas do Estado, onde “[...] para los gobiernos de turno como en Ecuador, la Interculturalidad se ha reducido a simple “folklore”, que “valora” vestimentas, danzas, ponchos, sombreros [...] Es decir, la interculturalidad para ellos es *adorno* [...]” (SARANGO, 2015, p. 20).

Nesse contexto, a Amawtay Wasi “[...] ha tenido el desafío de construir interculturalidad en un país que sigue siendo racista bajo un Estado- nación (que sólo es plurinacional en la letra constitucional) que impulsa un proceso de modernización capitalista donde no hay cabida para el proyecto de vida de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador.” (MOCTEZUMA PÉREZ, 2015, p. 18).

5.4 O caminho do diálogo de saberes: ecologia de saberes e intercientificidade

Segundo Santos (2008) é socialmente perceptível que a universidade ao se especializar no conhecimento científico, considerando-o como único conhecimento

válido e socialmente relevante, contribuiu para a desqualificação dos conhecimentos não-científicos e, portanto, para a marginalização de grupos sociais que só tinham a seu dispor essas formas de conhecimento.

Como já discutido no segundo capítulo deste trabalho, a injustiça social está assentada na injustiça cognitiva, uma vez que o saber científico não está social e equitativamente distribuído e, os saberes que estão à disposição dos povos e etnias são desqualificados enquanto tais pela racionalidade vigente e hegemônica (SANTOS, 2010). Entretanto, “[...] esta injusticia cognitiva puede convertirse en justicia mediante la promulgación de una ecología de saberes [...]” (CLAVIJO, 2012, p. 51).

Para Santos (2008), a ecologia de saberes são um conjunto de práticas que promovem uma convivência ativa entre saberes no pressuposto de que todos eles possam se enriquecer através do diálogo, numa perspectiva de complementaridade e vincularidade. No contexto universitário, a adoção da ecologia de saberes serve de base para a criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade em espaço público de interconhecimento “[...] onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes.” (SANTOS, 2008, p. 70).

Nesse sentido, a ecologia de saberes é uma forma de extensão universitária ao contrário (SANTOS, 2008), quando os saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, etc, que circulam na sociedade, adentram à universidade, tensionam o conhecimento científico; enriquecem-se e empoderam os seus detentores.

Trazer a ecologia de saberes para dentro das universidades convencionais, potencializa a concepção de uma universidade menos conectada aos desígnios do mercado e, conseqüentemente, voltada para a emancipação social dos comunidades, movimentos e indivíduos. A práxis da ecologia de saberes postula novas maneiras de construção de conhecimentos a partir da inserção de conhecimentos historicamente excluídos da produção científica, mas igualmente capacitados para contribuir com a construção da emancipação social e da sociedade democrática.

E nesse sentido, os projetos de educação superior impulsionados pelos dirigentes e movimentos indígenas têm insistido na idéia de diálogo de saberes (ecologia de saberes), apontando a validade e a cientificidade dos saberes próprios

das comunidades, colocando-os em igualdade epistêmica aos conhecimentos científicos hegemônicos (intercientificidade).

Para Clavijo (2012, p. 52)

[...] la propuesta epistemológica de AW, busca generar una ecología de saberes que trascienda sobre la monocultura del saber y el rigor científico, y se alimente de la diversidad cultural y riqueza cognitiva que contienen los movimientos indígenas, sus principios filosóficos y la manera particular y a la vez integradora que tienen de percibir el mundo, buscando aportar con sus ideales a la construcción de una sociedad más justa y democrática, que se interrelacione y respete otras maneras de producción de conocimiento.

A adoção de uma ecologia de saberes permite escapar do monólogo monoculturalista eurocêntrico, permitindo o reconhecimento da pluralidade de conhecimentos existentes no mundo e suas interações, sendo a ciência moderna, uma das formas de conhecimento disponíveis. A ecologia de saberes sugere a utopia do interconhecimento e da intercientificidade.

Dessa forma, questiona-se racionalidade científica ocidental, não como uma racionalidade inválida, mas sim, como uma racionalidade que é incompleta. Dessa forma, é possível posicionar os saberes indígenas, camponeses e populares na mesma categoria e status que tem hoje o saber científico.

Para Clavijo (2012), a proposta da Amawtay Wasi é convergente com a proposta da ecologia de saberes de Santos (1997) uma vez que a proposta política e pedagógica da instituição parte do princípio de incompletude dos saberes, como condição de diálogo e debate entre as diferentes formas de conhecimento. Esse diálogo ganha sistematização nos ciclos de conhecimento propostos pela instituição para a produção de conhecimento (Runa Yachay: ou ciclo de conhecimento ancestral que envolve os três primeiros semestres da formação acadêmica; Shuktak Yachay: ciclo do conhecimento ocidental, que envolve os semestres, 4, 5 e 6 e Yachay Pura: ciclo do conhecimento intercultural, que envolve os semestres restantes).

Adotar a perspectiva da ecologia de saberes e da intercientificidade no ensino superior, exige desenvolver um conjunto de práticas que convertam a universidade num espaço de interconhecimento e intercências. A questão, que se coloca é como efetivamente abrir espaço nas instituições universitárias para a ecologia de saberes e para a intercientificidade? Como abrir espaço para que conhecimentos outros façam parte da produção acadêmica sem incorrer a uma hierarquização subordinada? E,

ainda, como enfrentar a racionalidade vigente na universidade para que a mesma seja tradutora da ecologia de saberes?

Para Santos, a ecologia de saberes é um conceito, uma proposta nova e “[...] Como é nova, o caminho faz-se ao caminhar. Não há receitas de nenhuma espécie.” (in: CARNEIRO, et al, 2014, p. 332).

Tendo em vista os autores e as fontes consultadas, a experiência vivida pela Pluriversidad Amawtay Wasi plantou uma semente de utopia. Sugere que, a despeito dos interesses do estado e do capitalismo, é possível sim, fazer educação superior de maneira inovadora, descolonizada e intercultural. O estudo da experiência da Amawtay Wasi, oportuniza a reflexão sobre a possibilidade e a necessidade do diálogo entres saberes culturalmente diversos, com base na ecologia de saberes e na intercientificidade, como caminhos possíveis a serem trilhados pelas pluri e pelas universidades, na busca de um conhecimento plural, efetivo e humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Superar o contexto de incertezas e crise da universidade latino-americana implica reconhecer a existência e a proporção dessa crise, tomar consciência de suas causas, de sua filosofia e valores implícitos e, a partir desta constatação, empreender um amplo e profundo processo de reflexão sobre os caminhos possíveis e necessários para a superação das mesmas.

A discussão em torno das racionalidades, dos paradigmas, dos valores e princípios presentes na produção do conhecimento universitário, é imprescindível para que a universidade continue se inovando e atendendo as expectativas sociais e humanas de uma sociedade que a cada dia se revela mais pluricultural, multifacetada e diversa.

A necessária passagem do conhecimento universitário para um conhecimento pluriversitário, parte da construção de espaços plurais, de diálogo entre saberes e conhecimentos, potencializadores de novas vias civilizatórias e de valorização da diversidade cultural do mundo, construindo alternativas contra-hegemônicas ao padrão hegemônico de sociedade e conhecimento.

Desocidentalizar o pensamento, as racionalidades e as subjetividades são imprescindíveis para superar o perigo da razão única, que implicaria em um único modo de pensar, de agir, viver e sentir em sociedade. Vivenciar e valorizar a diversidade, a multiplicidade e a pluralidade humana faz parte de um projeto de interculturalização das sociedades como um todo e, também de suas instituições. Um processo necessário a ser impulsionado desde o âmbito da universidade, haja vista sua histórica importância e atribuições para a vida em sociedade.

Nesse contexto, as experiências alternativas de educação superior surgidas desde o movimento e epistemologias indígenas são um rico contributo para pensar a universidade, ao fornecer parâmetros comparativos e referenciais teóricos capazes de orientar o processo de inovação e reestruturação universitária.

A experiência da Pluriversidad Amawtay Wasi, abordada nesse trabalho, apesar das especificidades e dos condicionantes enfrentados no contexto

equatoriano; do pouco tempo de existência como instituição de ensino superior e do reduzido número de cursos desenvolvidos e estudantes, traz elementos que possibilitam a construção de referencial prático e teórico que pode contribuir para gerar um plano orientador de uma universidade necessária, diversa daquela que conhecemos e criticamos.

Uma universidade marcada pela relação solidária e interativa com a comunidade na qual está inserida, através do intercâmbio e da partilha recíproca de saberes, conhecimentos e experiências, com vista ao enriquecimento coletivo e institucional. Abarcar, desde o âmbito universitário a dimensão da interculturalidade, da partilha de saberes na produção e socialização de conhecimentos, se faz necessário para fomentar uma sociedade socialmente equitativa, sem hierarquias sociais e raciais, acolhedora das etnias e minorias em seu interior, potencializando a construção de uma cultura mais humana.

Para Bengoa (2000), os padrões sociais dominantes e disseminados até o momento não têm, essencialmente, valorizado a diversidade cultural, somente tolerado. Embora a tolerância, segundo o autor, seja positiva num contexto de preponderância da razão ocidental, ela é insuficiente para atender os desafios complexos do futuro. A valorização pressupõe dar importância, reconhecimento, agregar valor e, por isso, implica na interação entre conhecimentos e culturas em espaços de igualdade de condições.

A racionalidade ocidental fez dos povos indígenas na América Latina, de sua cultura, organização social e conhecimentos, meros objetos de estudos, relegando-os a categoria folclórica e exótica dentro de cada país. Descolonizar essas relações, vai mais além da tolerância e do simples reconhecimento da existência de outros saberes, mas implica a transformação da matriz de pensamento hegemônico. Implica transformar o sistema social hierárquico, racista, eurocêntrico e limitador de outras racionalidades.

Nesse sentido, as universidades interculturais indígenas despontam como um espaço de valorização da diversidade cultural e dos conhecimentos historicamente constituído pelos povos e etnias. Pressupõem a convivência destes em espaços horizontais de diálogo epistêmico. Constituem-se assim, um caminho de resistência aos padrões de colonialidade do saber e à racionalidade dominante disseminada nas

universidades convencionais, que desconsideram outras formas de conhecimento, de saberes e visões de mundo para além daqueles legitimados pela ciência moderna.

Além disso, as universidades interculturais têm se constituído um importante instrumento político conquistado pelo movimento indígena, na formação dos quadros profissionais e de lideranças qualificadas e comprometidas com a realidade própria das aldeias, comunidades e povos indígenas. Transformar as condições de produção de saber é imprescindível para transformar as condições de poder na sociedade

Conhecer, divulgar e valorizar essas experiências e modos outros de fazer e pensar a universidade e a educação no contexto da América Latina é um caminho importante para a construção de novos paradigmas socioculturais e novas formas de convivência em sociedade. Uma sociedade que possa se reconhecer em sua pluralidade e diversidade, educando com base em valores que incluam as diversas formas de saberes, experiências e conhecimentos disponíveis através do diálogo intercultural. Constitui-se também, uma forma de resistência às formas de colonização que se perpetuam ainda hoje de forma muito sutil através de ideologias mascaradas e racismos velados nas políticas, instituições e práticas educativas.

A experiência da Pluriversidad Amawtay Wasi mostra por um lado que, é possível fazer educação superior de uma maneira distinta ao padrão hegemônico de universidade que vigora na América Latina. Por outro lado, revela a urgência de discussão e adequação dos mecanismos, concepções e políticas do Estado, para que, experiências como essas, não sejam arbitrariamente fechadas e desperdiçadas, como aconteceu com a Amawtay Wasi.

O debate em torno dos critérios e das políticas avaliativas levadas à cabo pelos órgãos responsáveis pela avaliação da educação superior é de extrema importância para o desenvolvimento da educação superior como um todo e, principalmente para a continuidade das universidades interculturais, haja vista que, uma das maiores dificuldades enfrentadas por essas instituições é a rigidez dos padrões e moldes hegemônicos adotados nos processos de avaliação e credenciamento das instituições.

No Equador, a Amawtay Wasi foi modificada em seus propósitos originais de tornar-se uma universidade atuante no sistema de educação superior equatoriano, sendo cerceada pelas políticas de estado levadas à cabo pelo Conselho de Avaliação, Acreditação e Asseguramento da Qualidade do Ensino Superior (CEAACES).

Políticas que, assim como nos demais países da América Latina, são, em determinadas épocas e contextos, um reflexo dos determinismos do mercado neoliberal e globalizado. Tais determinismos, também têm implicado, de maneira especial, nas políticas educativas, principalmente através dos mecanismos de avaliação e acreditação, vigentes no mundo todo.

Questionar a avaliação que rompeu com a experiência Universidade Amawtay Wasi e os modelos com os quais se avaliam as universidades em geral na América Latina, é imprescindível para que formas de inovação em educação superior não sejam desperdiçadas. Flexibilizar os critérios avaliativos é importante para contemplar as especificidades de cada instituição e oportunizar a inserção de mudanças curriculares, estruturais e funcionais.

Refletir sobre a universidade no contexto latino-americano, valorizar o processo de implantação das universidades interculturais e indígenas, é essencial para a qualificação não somente dessas instituições, mas também, para a qualificação das sociedades e ampliação dos direitos dos povos e etnias que a compõem.

A emergência da ideia de pluriversidade apresentada pela Amawtay Wasi, com seus conceitos, filosofia e proposta pedagógica, tem potencial para pensar a universidade na América Latina, ao problematizar a estrutura universitária convencional, mostrando que é possível fazer educação superior de um modo diverso daquele hegemônico. Essa experiência pode constituir-se um importante referencial para enfrentar a crise institucional universitária e fomentar a construção de uma sociedade intercultural e socialmente equitativa.

Apesar do tempo exíguo para a realização da pesquisa sobre a Pluriversidade Amawtay Wasi e, da impossibilidade de realizar a viagem até o Equador para conhecer *in loco* a instituição (o que impossibilitou o acesso e realização das entrevistas com os sujeitos que fazem parte da universidade), a grande disponibilidade de documentos, bibliografias e fontes de dados foi essencial para a compreensão e análise do caso estudado, atingindo os objetivos propostos pelo presente estudo.

Para a continuidade e aprofundamento do estudo, considero ser importante refletir sobre as possibilidades e limitações de implantação da universidade indígena no Brasil, desde a ideia de pluriversidade, como uma instituição capaz de trabalhar de forma mais efetiva com a pluralidade cultural e social do país. Por aqui, apesar da

existência de diversos cursos e faculdades interculturais criadas para atender a formação de professores indígenas, ainda não há uma universidade propriamente indígena.

Entretanto, em 02 de junho de 2016 a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e representantes do povo indígena Paiter Suruí do município de Cacoal (Rondônia), assinaram um convênio para a criação da primeira Universidade Indígena do Brasil. Segundo o convênio assinado, a UNICAMP oferecerá oficinas no Centro de Formação Paiter Suruí para qualificar os professores indígenas que na sequência formarão a universidade.

Nesse sentido, é importante um acompanhamento coletivo da implantação dessa experiência de universidade indígena no Brasil, bem como, a construção de amplo processo de reflexão sobre as bases e fundamentos da educação intercultural e, da sua importância para os povos indígenas do Brasil, bem como, para a sociedade brasileira como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Universidade Nova no Brasil**. In: SANTOS, Boaventura de Souza. A universidade no século XXI: para uma universidade Nova. Coimbra, 2008.

AMAWTAY WASI. **Quiénes Somos?** Disponível em: <http://pluriversidadamawtaywasi.org/index.php/mision/quienes-somos> Acesso em 20/03/2016

AMAWTAY WASI. **Nuestra Minka [Misión]**. In. Revista Digital de La Pluriversidad Amawtay Wasi, nº 1, Enero – Abril, 2014.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BENGOA, José. **La emergencia indígena en América Latina**. Santiago – Chile: Fondo de Cultura Econômica, 2000.

_____, José. **¿Una segunda etapa de la Emergencia Indígena en América Latina?** In: Cuadernos de Antropología Social Nº 29, Universidade de Buenos Aires. p. 7–22, 2009

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. KURROSCHI, Andreia Rosa. **Estudantes Indígenas no Ensino Superior: O programa de acesso e permanência na UFRGS**. Porto Alegre: Políticas Educativas v. 6, n. 2, p. 1-20, 2013.

BITTENCOURT, Libertad Borges. **O movimento indígena organizado na América Latina – a luta para superar a exclusão**. Salvador: Anais Eletrônicos da ANPHLAC, 2000. 18 p.

BOFF, Leonardo. **Ética da vida**. 2. ed. Brasília: Letraviva, 2000.

BRAGA, Ana Maria; GENRO, Maria Elly; LEITE, Denise. **Universidade Futurante: inovação entre as certezas do passado e incertezas do futuro**. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (orgs). Universidade Futurante: produção do ensino e inovação. 2 ed. Papyrus Editora, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

CARNEIRO, et al; **A Praxis da Ecologia de Saberes: entrevista de Boaventura Sousa Santos**. In: Tempus, actas de saúde coletiva, Brasília, 8(2), 331-338, jun, 2

CEAACES. **Resolución nº 001-68-CEAACES-2013**. Quito – Ecuador, 31 de octubre de 2013. Disponível em:

<https://www.flacso.edu.ec/portal/pnTemp/PageMaster/b9j93r8n6bca0ej4hgpa5jpd1sv5ea.pdf>

CHASSOT, Atico. **A Ciência através dos tempos**. 7 ed. São Paulo: Moderna, 1994.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo, UNESP, 2001.

CLAVIJO, Edisneth Salazar. **Análisis de la experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador, Amawtay Wasi (Casa de la sabiduría)**. Bogotá – Colômbia: Pontificia Universidad Javeriana, 2012.

CODENPE, Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador. **Acuerdo nº 2884**. Quito – Ecuador: 04 diciembre, 2013. Disponível em:

<http://www.amawtaywasi.org/sites/default/files/pdf/Acuerdo%20creaci%C3%B3n%20Pluriversidad.pdf>

DROUIN-GAGNÉ, Marie-Eve. **Conmemorando un año del cierre de la Universidad Amawtay Wasi por el gobierno, y reflexionando sobre el futuro de la Educación Superior Indígena en AbyaYala**. In: Revista Digital de La Pluriversidade Amawtay Wasi, nº 03. Septiembre – Diciembre, 2014. P. 35-46.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Trad Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lúcia M. E. Orth. 3 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.

EQUADOR, Ley Nº 16. RO/. **LEY DE EDUCACION SUPERIOR**. Congreso Nacional: 15 de Mayo del 2000. Disponível em:

http://www.oei.es/quipu/ecuador/LEY_EDUCACION_SUPERIOR.pdf

EQUADOR. Congreso Nacional. **Ley 40** publicada en el Registro Oficial 393 de Agosto 5 de 2004. No. 2004-40. Disponível em:

<http://www.iadb.org/research/legislacionindigena/leyn/docs/EQU-Ley-40-04.doc>

EQUADOR, Constitución. **Constitución de la República del Ecuador**. Asamblea Constituyente, 2008. Disponível em:

https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwibsYLd08PNAhUDI5AKHbAbAQQQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.oas.org%2Fjuridico%2Fpdfs%2Fmesicic4_ecu_const.pdf&usg=AFQjCN GGGYSU6sA6whhCfI2LJEp2UPO1Zw&bvm=bv.125596728,d.Y2I

FERNANDES, José Guilherme dos Santos. **Colaboração Intercultural na Educação Superior: conflitos e negociações em experiências na Argentina, Brasil, na Colômbia e no Peru**. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 8, n. 1, jan./jun. 2014. p. 10-39

Ferreira ABH. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3 ed. totalmente rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 1999.

FORNET-BETANCOURT, Raul. **Transformación intercultural de La Filosofía**. Bilbao, Espanha: Desclée de Brouwer, 2001.

GAFO, Javier Fenández. **10 palavras-chave em bioética**. São Paulo, Paulinas, 2000.

GASCHÉ, Jorge. **Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura**. In: BERTELY, María, et al (coord). Educando em la Diversidad Cultural: Investigaciones y experiencias eucativas interlulturales y bilingues. Quito – Equador: Ediciones Abya-Yala, 2008. p. 279-366

GARCÍA, Jorge; SOLIS, Susmara. **Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “AMAWTAY WASI”**. s/d. 20 p. Disponível em:

https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiRpay138PNAhUCDZAKHbd2BVwQFggfMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.e-science.unicamp.br%2Fprosul%2Fadmin%2Fpublicacoes%2Fdocumentos%2Fpublicacao_607_UINPI.pdf&usg=AFQjCNHIOn0dooc9_D5798hrk39SoTKV8Q&bvm=bv.125596728,d.Y2I

GAUTHIER, Jacques. **Demorei tanto para chegar... - ou: nos vales da epistemologia transcultural da vacuidade**. Revista Tellus, ano 11, n. 20, jan./jun. 2011 Campo Grande – Mato Grosso do Sul. p. 39-67,

GOERGEN, Pedro. **A crise da identidade da Universidade Moderna**. In: PEREIRA, Elisabete et all (orgs). Escola e Universidade na Pós-modernidade. São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

GOERGEN, Pedro. **Universidade e Compromisso Social**. In: Universidade e Compromisso Social: Educação Superior em debate. Vol. 4. Brasília: INEP, 2006. P. 65- 98.

GROSFOGUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais**: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (orgs). Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina: 2009

LEITE, Denise. **Avaliação Institucional, reforma e redesenho capitalista das universidades**. In: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v. 7, n. 2, p. 29-48, 2002.

_____, Denise **Reformas Universitárias. Avaliação Institucional Participativa**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz. **Quo Vadis? Avaliação e Internacionalização da Educação Superior na América Latina**. In. LEITE, Denise; et al (orgs). Políticas e Evaluación Universitaria em América Latina: perspectivas críticas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2012. p. 15-98.

LITTLE, Paul E. **Conhecimentos Tradicionais para o século XXI**: etnografias da intercientificidade. São Paulo: Annablume, 2010.

MACAS, Luis, et al. **"AMAWTAY WASI" Casa de la Sabiduría**. Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador UINPI, Conaie. Propuesta de Camino Sin camino. Documento de trabajo. Quito Septiembre del 2002.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **La descolonización y El giro des-colonial**. Tabula Rasa. Bogotá-Colômbia, nº 9: 61-72, Julio – diciembre 2008.

MATO, Daniel. **Interculturalidad y educación superior**: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas Nómadas . In Revista da Universidad Central Bogotá, Colombia, núm. 27, octubre, 2007, p. 62-73.

_____, Daniel. **Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina**. In: MATO (coordinador) Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008.

_____, Daniel (coordinador). **Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina**: procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. Caracas: IESALC-UNESCO, 2009.

_____, Daniel. **Universidades Indígenas en América Latina: experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos.** ISEES n° 14 – julio – diciembre 2014.

MIGNOLO, Walter. **La Idea de América Latina.** Trad. Silvia Jawerbaum y Julieta Barba. Barcelona – España, Editorial Gedisa, 2005.

_____, Walter. **Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política.** Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, 2008, p. 287-324

_____, Walter. **O controle dos corpos e dos saberes.** Entrevista com Walter Mignolo, por Javier Lorca em 08-07-2014. Tradução de André Langer. Disponível em:

<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/533148-o-controle-dos-corpos-e-dos-saberes-entrevista-com-walter-mignolo>

MOCTEZUMA PÉREZ, Nayelli. **La Universidad Intercultural de Las Nacionalidades y Pueblos Indígenas de Ecuador, Amawtay Wasi, en ele contexto del Movimiento Indígena.** Universidad Nacional Autónoma de México. Junio de 2011. Tesis. 212 p.

_____, Nayelli. **La Universidad Intercultural Amawtay Wasi: Una experiência político – educativa.** CISMA: Revista Del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas, n° 6, 2015, p. 1-23

OIT, Organização Internacional do Trabalho. **Convênio 169 sobre Povos indígenas e Tribais.** 1989. Disponível em:

https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiXquDU2MPNAhVFjJAKHfeMDTcQFggoMAI&url=http%3A%2F%2Fportal.iphan.gov.br%2Fuploads%2Fckfinder%2Farguivos%2FConvencao_169_OIT.pdf&usq=AFQjCNEzizYHz78uJ8qmQxUtQ7eiKmr8WQ&bvm=bv.125596728,d.Y2I

ONU, **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos indígenas.** 2007. Disponível em:

https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi-pKiE2cPNAhWBCpAKHeJ5AuwQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.un.org%2Fesa%2Fsocdev%2Funpfii%2Fdocuments%2FDRIPS_pt.pdf&usq=AFQjCNFyVhxv1QKdkGyOy2xzSElt5gDggQ&bvm=bv.125596728,d.Y2I

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina.** In: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas*

Latinoamericanas. Edgardo Lander (org..) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: Buenos Aires, Argentina, 2000.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

ROSA, Gilnei da. **Pecado Originado**: as origens da atual crise ecológica. Série Sapiencia Vitae. Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul: URI, 2011.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Discurso sobre as Ciências e as Artes**. Edição Eletrônica. Ed. Ridendo Castigat Mores. Fonte digital: www.jahr.org. 1749.

Santos, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. Revista Estudos Avançados, vol. 2 n. 2. São Paulo Mai/Ago, 1988. p. 46-71.

_____, Boaventura de Souza. **Da idéia de universidade à universidade de idéias**. Revista Crítica de Ciências Sociais. Nº 27/28. Junho, 1989. P. 11-62

_____, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Boaventura de Souza. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Vol 1 - **A crítica da razão Indolente**: contra o desperdício da experiência. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI**: para uma universidade Nova. Coimbra, 2008a.

_____, Boaventura de Souza. **A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal**. In: Revista Crítica de Ciências Sociais. Nº 80, p. 11-43, março, 2008b.

_____, Boaventura de Souza. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In. SANTOS e Menezes (Orgs). Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 23-71

_____, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. Vol 4. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina: 2009

SARANGO, Luis Fernando. **La experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”**. In: MATO (coordinador) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008.

_____, Luis Fernando. **Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”**. Ecuador/Chinchaysuyu. In: MATO, Daniel (coordinador). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina: procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO, 2009.

_____, Luis Fernando. **Pluriversidad, ruptura epistémica e interculturalidad**. In: *Revista Diálogo de Saberes* nº 15. Universidade Bolivariana de Venezuela. Septiembre – Diciembre – 2012.

_____, Luis Fernando. Editorial: **Pluriversidad, Recreacion desde el “Nawpa Pacha” ante la crisis civilizatoria y de la universidad**. In: *Revista Digital de la Pluriversidad Amawtay Wasi*. Nº 2. Mayo – Agosto del año colonial 2014.

SARANGO, 2015. **Pluriversidad, Interculturalidad y Acceso a la Universidad**. In: *Revista Digital de la Pluriversidad Amawtay Wasi*. Nº 6. Septiembre – Diciembre, 2015. P. 11 – 21.

SARANGO, Luis Fernando; LOEZA, Hernández. **A un año del cierre de la Amawtay Wasi**. Entrevista à Hernández Loeza. In: *Revista Digital de La Pluriversidade Amawtay Wasi*, nº 03. Septiembre – Diciembre, 2014. P. 47-50.

SCHNEIDER, Paulo Rudi. **Idéia de Universidade: profissionalização, pesquisa e cultura**. In. ROHDEN, Valério (Org.). *Ideias de Universidade: Canoas – RS: Editora da ULBRA*, 2002

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988.

ZEA, Leopoldo. **Filosofia Latino-Americana**. Edicol, México, 1976.

YIN, Robert k. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

WALSH, Katherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. In. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.2. 2001.p. 131-152

WALSH, Katherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad**: Perspectivas críticas y políticas. In: Revista Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, jan./dez. 2012. p. 61-74,

WEISE, C. **Universidade intercultural**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM