

Pedagogia micropolítica decolonial na Universidade: reflexões sobre modos de re-sentir

RAFAEL SIQUEIRA DE GUIMARÃES*

RESUMO

Neste ensaio, pretendo propiciar uma discussão sobre algumas possibilidades para pensar modos de ensinar-aprender desde as ideias dos pensamentos periféricos do mundo. Busco, assim, re-sentir a proposição de uma micropolítica nos espaços educacionais universitários, por meio de uma construção conceitual que possa contribuir para uma prática enunciativa de novas fronteiras, desde um entrecruzamento epistemológico vindos dos cantos do mundo.

Palavras-chave: fronteira epistemológica; periferia; educação.

Decolonial micropolitic pedagogy on university: reflections about ways of re-feels.

ABSTRACT

In this essay, I propose a discussion about some possibilities to think ways of teach-learn since ideas of peripheral thinking of the world. I seek, then, re-feels the proposition of a micropolitic on university educational spaces, through a conceptual construction that may contribute to enunciator practice of new borders, since epistemological cross from corners of the world.

Key words: epistemological frontier; periphery; education.



* **RAFAEL SIQUEIRA DE GUIMARÃES** é docente no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Jorge Amado - Itabuna (BA).

Una lucha de fronteras/ A struggle of Borders

Porque yo, como mestiza,
continuamente entro y salgo de una cultura
a otra,
porque estoy en todas las culturas a la vez,
alma entre dos mundos, tres, cuatro,
me zumba la cabeza con lo contradictorio.
Estoy norteada por todas las voces que me hablan
simultáneamente.
(ANZALDÚA, 2015, p. 137)

Ramón Grossfoguel (2016) apresenta uma importante reflexão histórica sobre a base da colonialidade instituída no interior das Universidades ocidentalizadas, atribuindo ao processo colonialista do século XVI que, por meio de quatro genocídios/epistemicídios, vem estruturando as formas como se constrói o conhecimento e, como desdobramento, as formas de ensinar/aprender também nos espaços educacionais outros, tendo em vista a centralidade que a formação universitária toma para o desenvolvimento dos outros espaços de educação, principalmente os institucionais, mas também os não institucionalizados. Segundo o autor porto-riquenho, estes são os quatro genocídios/epistemicídios que constroem racismo/sexismo epistêmico na estrutura do conhecimento, ocorridos ao longo do século XVI:

1. contra os muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus em nome da “pureza do sangue”;
2. contra os povos indígenas do continente americano, primeiro, e, depois, contra os aborígenes na Ásia;
3. contra africanos aprisionados em seu território e, posteriormente, escravizados no continente

americano; e

4. contra as mulheres que praticavam e transmitiam o conhecimento indo-europeu na Europa, que foram queimadas vivas sob a acusação de serem bruxas.

(GROSSFOGUEL, 2016, p. 31)

Ainda segundo o autor, estes quatro momentos são, de maneira corriqueira, analisados separadamente, mas deveriam fazer parte de um mesmo locus analítico, pois se constituem, no interior do processo colonialista europeu, um desdobramento do modo inaugurado pelo pensamento cartesiano, transpondo do “penso, logo existo” para o “penso, logo conquisto”. Pensar a Universidade, em especial, nas antigas colônias, como parte deste modo de estabelecer o processo ensinar/aprender, me parece um apontamento necessário para pensarmos o que seria uma educação decolonial, considerando que muito da estruturação das políticas educacionais passam necessariamente pelo crivo universitário, se desdobrando em métodos e técnicas de ensinar-aprender.

Desde este ponto de vista, as formulações de bell hooks (2013) sobre as dificuldades em ser uma educadora e acadêmica feminista negra, tanto no interior dos círculos feministas – e, em

especial, na relação com os círculos feministas brancos -, como nos embates no interior dos movimentos negros, podem ser complementados por esse olhar fundante, que esquadrinha/ou tanto o racismo epistêmico como o sexismo epistêmico. Neste processo, como aponta hooks, falando ainda dos anos 1980/1990, torna-se evidente que, na participação de construção do conhecimento, ambos os processos, considerando esta construção histórica colonialista, se interseccionalizam, e a autora chama a atenção para as restrições às mulheres negras na produção intelectual feminista:

No geral, as acadêmicas negras, já gravemente marginalizadas pelo racismo e sexismo institucionalizados da academia, nunca se convenceram plenamente de que lhes é vantajoso (quer em matéria de progresso na carreira, quer de comodidade pessoal) declarar seu compromisso com a política feminista. Muitas entre nós usam os contatos com acadêmicos negros do sexo masculino para promover suas carreiras. Algumas sentiam e ainda sentem que a afirmação de um ponto de vista feminista vai separá-las destes aliados (hooks, 2013, p. 168).

A autora marca a dificuldade de conexões, no interior das academias ocidentalizadas, entre os próprios grupos subalternos. Gloria Anzaldúa, escritora chicana, congrega as mulheres escritoras do terceiro mundo a romper este espaço epistemicida que é a Universidade:

Joguem fora a abstração e o aprendizado acadêmico, as regras, o mapa e o compasso. Sintam seu caminho sem anteparos. Para alcançar mais pessoas, deve-se evocar as realidades pessoais e sociais — não através da retórica, mas com sangue, pus e suor.

(ANZALDÚA, 2000, p. 235).

Conectando-se com este pensamento, desde esta construção “penso, logo conquisto”, que produziu e segue produzindo genocídios e epistemicídios racistas e sexistas, a escritora chama a atenção para o falar em outras línguas, construir novas gramáticas, produzir de outros modos o conhecimento, denunciando as exclusões, mas também propondo re-significados, ressentimentos que possam garantir uma outra política linguística-afetiva-estética-ética-política no interior dos espaços. Há muitos exemplos de usos de termos de origem anglófona, por exemplo, para conceituar vidas latinoamericanas. Brian Epps (2008), acadêmico estadunidense, questiona como o termo “queer” foi adaptado para explicar as dissidências sexuais e de gênero no contexto sudaca, sem contudo significá-lo do ponto de vista das geografias e dos modos de ser no mundo. Desde os anos 1990, este termo foi incorporado nas Universidades latinoamericanas, sem uma contextualização ou uma reflexão sobre seu itinerário de significações, o que denota que o processo de genocídio/epistemicídio acadêmico, iniciado no século XVI, como aponta Grossfoguel (2016), segue esquadrinhando os modos de ver/fazer/sentir na produção do conhecimento nas Universidades, pois:

As universidades ocidentalizadas, desde o início, internalizaram as estruturas racistas/sexistas criadas pelos quatro genocídios/epistemicídios do século XVI. Essas estruturas eurocêtricas de conhecimento se tornaram consensuais. Considera-se normal haver homens ocidentais de cinco países que produzem o cânone de todas as disciplinas daquela universidade. Não há um escândalo

nisso, é tudo um reflexo da naturalização das estruturas epistêmicas racistas/sexistas de conhecimento que imperam no mundo moderno e colonial (GROSFOGUEL, 2016, p. 43).

Este processo vai se repetindo mesmo nos espaços não-hegemônicos, como no campo dos estudos feministas, nos estudos de gênero e dos estudos étnico-raciais, por exemplo, constituindo-se como campos em que o pensamento hegemônico, ainda seja o mais respeitado e necessariamente basal para qualquer construção crítica nestes campos. Gayatri Chakravorty Spivak (2010), intelectual indiana, chama exatamente a atenção para o fato de que a filosofia eurocentrada tornou a experiência subalterna “transparente”, fazendo uma crítica contundente a autores que falam sobre e falam por subalternos, transformando a experiência de subalternidade passível de análise do Outro, que está fora da Europa, dona, então, do que seria o Sujeito, desconsiderando o que também aponta outra intelectual indiana, Avtar Brah (2006), como questões pertinentes para se pensar as diferenças, desde um lugar epistemológico-geográfico-experiencial que parta das colônias e não do lugar hegemônico do pensamento que embasou as universidades ocidentalizadas:

Como a diferença designa o “outro”? Quem define a diferença? Quais são as normas presumidas a partir das quais um grupo é marcado como diferente? Qual é a natureza das atribuições que são levadas em conta para caracterizar um grupo como diferente? Como as fronteiras da diferença são constituídas, mantidas ou dissipadas? Como a diferença é interiorizada nas paisagens da psique? Como são os vários grupos representados em diferentes

discursos da diferença? A diferença diferencia lateral ou hierarquicamente? (BRAH, 2006, p. 359).

Pensando, especialmente em como estabelecer entrecruzamentos que possam decolonizar, do ponto de vista epistemológico, a partir destas perguntas formuladas por Brah, penso que possamos, para constituir um caminho metodológico emancipatório, seguir algumas das linhas de Chela Sandoval, filósofa chicana, que pretende re-ler estas autorias hegemônicas, em especial as que frutificaram contra-hegemonias dentro das Universidades ocidentalizadas, e constituir um caminho de aliança para a emancipação. Para ela:

es posible que los sujetos-ciudadanos se vuelvan activistas de un nuevo terreno global decolonizador, un terreno que puede unirlos con sujetos-ciudadanos posicionados de manera semejante dentro y a través de las fronteras nacionales para formar nuevas alianzas más allá del imperio occidental (SANDOVAL, 2015, p. 304).

Como aliançar-se no interior deste espaço marcado por genocídios/epistemicídios racistas/sexistas? Como lidar com os apontamentos feitos por hooks (2013, que denotam as dificuldades das mulheres acadêmicas negras nestas fronteiras? Como reivindicar o espaço transfronteiriço da mestiza de Glória Anzaldúa (2015) num espaço em que aqueles poucos cânones são mantidos como base para a produção do conhecimento? Somos chamadas, pessoas subalternizadas por raça, gênero, classe, geografia, orientação sexual, a nos retirarmos dos espaços acadêmicos, pois já há, em curso, desde o século XVI, como venho

mencionando genocídios/epistemicídios recorrentes. Mas, então, como lidar com a produção de outros saberes?

Talvez a não-renúncia do lugar acadêmico seja uma delas. Viviane Vergueiro (2016), intelectual transfeminista brasileira é muitas vezes convidada a se retirar, aconselhada a abandonar o termo “cisgeneridade”, construído desde os ativismos trans*, para questionar o binarismo de gênero. Se, outrora, o termo heteronormatividade, construído por uma perspectiva crítica anglófona, foi aceito nos meios acadêmicos como válido para os estudos de gênero, por que cisgeneridade não faz parte do vocabulário dos estudos de gênero com a mesma validade. É a partir de um outro lugar, desde as escritas autobiográficas, autoetnográficas, em lugares outros como as redes sociais e as dificuldades de tradução de tantas transfeministas, que Vivi constrói sua afirmatividade.

Segundo a autora:

Há três grandes vertentes propositivas em minhas perspectivas: a caracterização da cisgeneridade como normatividade de identidades de gênero, a interseccionalidade como um aspecto fundamental em análises sociais anticoloniais+antinormativas, e a crítica a epistemologias de inspiração colonizatória através da proposição de autoetnografias trans* (naquilo que se refere às questões de identidades de gênero, mais particularmente) (VERGUEIRO; 2016, p. 194).

Inspiro-me nessas lições epistemológicas, seguindo os rastros deixados por Glória Anzaldúa (2015), para pensar algumas possibilidades decoloniais na Universidade, em especial na minha prática cotidiana, no

sentido de construir diálogos desde distintos lugares de experiência, como me ensina Avtar Brah (2006) sobre a diferença como experiência, na tentativa de refletir, como tarefa decolonial muito pessoal como professor/pesquisador/ativista/artista, nas minhas proposições na academia. Mais que uma forma contra-hegemônica, como são propostos muitos modelos de Universidade no Brasil, que acabam se tornando bastante monolíticos – e, de outros modos, colonizadores –, sigo os passos da intelectual indiana Gayatri Chakravorty Spivak (2010), para uma analítica macro-micro, e decido, por uma tradição na qual também fui formado – marcada pela tradição francesa pós maio de 1968 – em aderir cotidianamente ao trabalho micropolítico.

Assim, desde estas leituras e vivências, tenho considerado importantes alguns elementos da/para minha prática cotidiana de ser professor/ser pesquisador no espaço da Universidade:

1. A experiência universitária é uma experiência de corpo: os genocídios/epistemicídios que já aqui foram referidos mataram e apagaram corporeidades e isso tem a ver com ocupação dos corpos no espaço. Não é mais possível que a experiência da “aula” seja na posição apenas sentada com olhos e ouvidos atentos a uma palestra e mão única que anota. Tenho pensado nos cursos que tenho mediado em processos que movam corpos nos espaços: há muito espaço a percorrer, espaços reais e virtuais.
2. O epistemicídio das pessoas estudantes é cotidiano,

esquadrinhado por atividades repetitivas e monolíticas, iguais para todas as pessoas. Tenho construído processos em que o que vamos fazer/saber é coletivo, construído como proposta pelo grupo todo e as metodologias são múltiplas, porém com o enfoque coletivo, ou seja, as tarefas a serem realizadas pelo grupo de estudantes é feita em comum.

3. Tenho revogado todas as tentativas, que fazem parte de nossa herança colonial, de categorizar pessoas que falam desde o lugar subalternizado. Penso que aprendi/aprendemos, na lógica “penso, logo conquisto”, a construir categorias transparentizadoras das experiências. Catalogamos mulheres, pessoas racializadas, pessoas transgênero e assim por diante, o que não qualifica muito a experiência de cada uma delas, como pessoa e as exclui dos debates.

4. Tenho refletido sobre meu lugar de professor, construído como sujeito de um suposto saber, aquele que dá a última palavra, que faz a conclusão, que coordena os trabalhos. Há muito de uma construção colonial meritocrática e cada vez mais neoliberalizante nisso e penso que é importante perceber o que há de colonizador em mim.

5. Um pressuposto que tenho implementado é de cortar as fronteiras do conhecimento, desde uma perspectiva interdisciplinar, mas sobretudo, intercultural. Mais que falar sobre, tenho exercitado o “falar

com”, privilegiando autoras/es das periferias do mundo, acadêmicas/os ou não, e incorporado distintas lógicas às minhas aulas.

6. Mais que revogar todas as autorias eurocentradas e estadunidenses e partir efetivamente para leituras das margens do mundo, penso que refletir sobre como, em cada autor/a estão presentes as marcas dos genocídios/epistemicídios das lógicas coloniais me parece muito importante. Não se trata de negar o pensamento francês ou inglês, mas dialogar criticamente com ele, desde uma perspectiva que abarque os atravessamentos das lógicas coloniais. É permitir-se questionar os cânones, seus modos de construção, e – por que não? – suas contribuições.

7. As autorias têm geografias, gênero, cor, lugar e tem sido cada vez mais importante que isto esteja marcado nas minhas escritas. Também escrever de outros modos, transbordando os modos canonizados pela academia ocidentalizada tem sido um exercício importante na minha trajetória.

8. O problema das universidades ocidentalizadas é também estético. Penso que não há mais modos de estruturar um pensamento que questione o pensamento hegemônico sem dialogar diretamente com os modos ético-estéticos múltiplos dos muitos povos que formam nossos entornos: é preciso olhar para o terreiro e para a aldeia como espaços de produção de

conhecimento que propõem outras estéticas, que se desdobram em outros tempos e espaços, e isto é algo que vai, à medida do encontro, incorporando-se no meu modo de ser professor.

9. Tenho revogado veementemente os modos de manutenção dos regimes disciplinares das universidades ocidentalizadas, de modo a construir pactos coletivos sobre o que significa “presença” e o que significa “tarefa”. Tenho tido excelentes resultados, no sentido de que, nessa outra lógica, estudantes têm se incorporado ao que nos propusemos a fazer coletivamente e têm garantido sua presença cotidiana em nossos encontros.

10. A ação de ser docente é uma ação política em si e penso que um epistemicídio muito nítido no Brasil é a da pessoa docente da educação básica ou da educação não formal. Produzir diálogos com professoras e professores, cuidadoras, artistas, agentes comunitárias/os e outras pessoas que produzem conhecimento comum no cotidiano, desde um ponto de vista a conferir horizontalidade e respeitar cada pessoa no seu processo de construção de conhecimento é ponto essencial para uma prática decolonial na Universidade, considerando que nosso histórico, sob a égide do “penso, logo conquisto” estudou estas pessoas, instituições, coletivos e não as considerou no processo de construção do conhecimento.

Não as citamos, não as ouvimos, sequer retornamos, muitas vezes, para dar-lhes qualquer justificativa.

Pensar uma micropolítica decolonial cotidiana de ocupação do espaço docente/pesquisador na Universidade tem sido uma tarefa muito pessoal, em diálogo com muitas pessoas, coletivos, leituras. As instituições são coloniais e se constituem como modos de colocar em marcha o projeto colonial, portanto ao decidir estar neste lugar, ocupando-o politicamente, trata-se, para mim, como uma escolha por fazer uma política desde dentro e desde baixo, colocando meu corpo também nesse processo de reflexão, de escolhas, de caminhos, em busca de uma pedagogia decolonial na Universidade, (auto) crítica de meu fazer/saber, que se faz em coletivo.

Referências

- ANZALDÚA, Glória. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos feministas**, Ano 8, n. 1, 2000.
- ANZALDÚA, Glória. **Borderlands/La frontera: la nueva mestiza**. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México/Programa Universitario de Estudios de Género, 2015.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos pagu** (26), janeiro-junho de 2006: p.329-376.
- EPPS, Brian. Retos, riesgos, pautas y promesas de la teoría queer. **Revista Iberoamericana**, v.l. LXXIV, n. 225, 2008, p. 897-920.
- GROSSFOGUEL; Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- SANDOVAL; Chela. **Metodología de la emancipación**. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México/Programa

Universitario de Estudios de Género, 2015.

SPIVAK; Gayatri Chakravotry. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VERGUEIRO; Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes:** uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. Salvador,

Bahia: Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (Dissertação de Mestrado), 2016. 244 f.

Recebido em 2018-06-19

Publicado em 2018-08-07