Descolonização do currículo: ou de como não “perder de ganhar com a diversidade”

José Pedro Amorim; Sofia Castanheira Pais [1]; Isabel Menezes; Amélia Lopes
CIIE/FPCEUP

Resumo

O artigo enfatiza a ideia de “descolonização do currículo” nos seus sentidos e implicações na relação pedagógica na universidade. Parte-se de uma transformação profunda da universidade nos seus alicerces centrais – o conhecimento e a população a que se refere – para refletir sobre os desafios de uma relação pedagógica inclusiva. Tendo por referência reflexões elaboradas no contexto do projeto HE4u2, com foco em estudantes migrantes e de minorias étnicas, elencam-se conceitos e referências teóricas que possam fundamentar uma pedagogia universitária justa, na qual o conceito de descolonização do currículo assume centralidade; apresentam-se e analisam-se à luz desses conceitos narrativas de estudantes e docentes sobre as suas vivências de inclusão/exclusão; e discutem-se alguns dos principais desafios desta análise para a pedagogia universitária enquanto relação de poder.

Palavras-chave : ensino superior, descolonização do currículo, diversidade, minorias

Introdução

Há algumas décadas que a universidade de tradição europeia está a sofrer alterações profundas, resultantes de constrangimentos e desafios externos e internos. Entre os maiores desafios estão a mudança de conceções de conhecimento e de modos de o produzir e alterações profundas da população estudantil, em termos de quantidade e de características qualitativas, em resultado da ênfase dada à internacionalização e à democratização, mas também dos fortes movimentos migratórios que caracterizam as duas primeiras décadas no novo milénio. Sendo a universidade, em origem e herança, uma instituição de *ethos* profundamente elitista, nomeadamente ao nível das conceções de conhecimento e das formas de o abordar, com replicação na hierarquia social de classe, esta nova população universitária é uma das maiores fontes de interrogação, mas também

uma das maiores esperanças de renovação da universidade.

Se a pedagogia universitária é uma dimensão crucial a investir em geral na resposta aos requisitos de uma sociedade a necessitar de criatividade e solidariedade, a mudança da relação pedagógica – na turma, na organização, na instituição – é determinante na reconfiguração das relações sociais na universidade (Mouraz, Lopes e Ferreira, 2013; Torres, Lopes, Valente e Mouraz, 2017) decorrente da mudança da sua população estudantil e da sua nova responsabilidade social.

Isabel Menezes e colaboradores/as têm defendido "uma visão ecológica e situada da responsabilidade social da universidade", o que significa rejeitar a conceção neoliberal da Universidade como uma organização global e abraçar antes a ideia de uma universidade "'agarrada ao chão que ela pisa'", para usar a expressão de Salman Rushdie, que não ignore "as desigualdades, as injustiças e as im /possibilidades de cidadania" (Menezes et al., 2018, p. 405) e que esteja verdadeiramente "ancorada na sua comunidade glocal e fortemente comprometida com a mudança social e a justiça social", dentro e fora dos seus muros (Menezes, Coelho & Amorim, 2017, p. 6, tradução nossa).

Neste texto, assumindo frontalmente este ponto de vista, procura-se contribuir para elaborar sobre princípios organizadores de novas relações pedagógicas na universidade, através de reflexões sobre experiências curriculares recolhidas e problematizadas no contexto do projeto HE4u2 – *Integrating Cultural Diversity in Higher Education*– um projeto europeu, financiado pelo Programa ERASMUS+ (KA3 – *Support for policy reform, Forward-Looking Cooperation Projects*), da Comissão Europeia [2]. Este projeto teve como finalidade contribuir para a identificação de novas estratégias de ensino e de aprendizagem no ensino superior, com ênfase na inclusão de estudantes migrantes e de minorias étnicas. No seu âmbito foi produzido um modelo concetual de abordagem (Menezes et al., 2016), foram experimentadas e identificadas estratégias curriculares, foram elaboradas estratégias a considerar por docentes e restante *staff u*niversitário na integração dos/as estudantes, foi produzido um curso de formação e foram elaboradas recomendações políticas de impacto local e Europeu. No domínio curricular, o projeto permitiu explorar a "mentoria de pares" e a "descolonização do currículo" como estratégias de alto impacto para o acolhimento e a integração de estudantes migrantes e de minorias étnicas no ensino superior.

Neste texto focalizam-se problemáticas centrais emergentes da análise de dados recolhidos no HE4u2 a partir de entrevistas com seis estudantes, três mentores e

três professores, no contexto de três unidades curriculares de cursos nas áreas da Educação, das Ciências Exatas e da Engenharia. O texto organiza-se em três secções. Numa primeira partilham-se perspetivas e conceitos que possam apoiar a fundamentação de uma pedagogia universitária justa, na qual o conceito de descolonização do currículo assume particular relevância. Na segunda, apresentam-se e analisam-se narrativas de estudantes e docentes sobre experiências realizadas no âmbito do projeto antes referido à luz de alguns dos conceitos selecionados na secção anterior. Na terceira discutem-se alguns dos principais desafios desta análise para a pedagogia universitária enquanto relação de poder.

1. A relação social na universidade e descolonização do currículo: algumas perspetivas e conceitos

Os apelos atuais à descolonização da universidade (e.g., Mbembe, 2016; Santos, 2017) configuram um projeto que inclui a crítica ao modelo académico dominante, eminentemente eurocêntrico, e em simultâneo a identificação dos contornos de um novo modelo. Sousa Santos (2017) pergunta-se, nomeadamente, sobre a universidade que privilegia a formação de elites e que se perspetiva como uma ilha de conhecimento numa sociedade ignorante, mas também sobre a possibilidade de uma universidade de pensamento livre e independente e capaz de celebrar a diversidade num mundo globalizado.

Muitas desigualdades persistem ou foram aprofundadas no mundo globalizado. Como certeiramente afirma Bauman (1998, p. 45), “a globalização e a localização podem ser faces inseparáveis de uma mesma moeda, mas as duas partes da população mundial parecem viver em lados diferentes, voltadas apenas para um deles, tal como as pessoas na Terra veem e perscrutam apenas um hemisfério da lua” (Bauman, 1998, p. 45). Também na universidade de hoje estes dois lados se tornam visíveis. Com efeito, apesar do acesso e do sucesso serem cada vez mais princípios subjacentes a um conjunto de iniciativas pensadas para todos e todas, continuam a ser evidentes no contexto da universidade diferenças entre os que sempre lhe pertenceram e os recém-chegados – muitas vezes, uns são vistos como convidados e outros como invasores (Puwar, 2004).

Grupos tradicionalmente excluídos têm agora um maior acesso à universidade, mas o seu sucesso está inevitavelmente condicionado, pois não encaixam no padrão construído e reproduzido por e para uma elite e ainda menos nas suas formas hipermodernas. Dimensões que pautam a diferença, como sejam o género e a

etnia, entre outras, pré-determinam que alguns e algumas estudantes sejam considerados/as física e intelectualmente mais capazes – porque mais conformes com a norma e, portanto, com a cultura institucional, com a dinâmica do contexto de sala de aula, com as formas de produção e reprodução do conhecimento que tradicionalmente caracterizam a universidade, etc. Alguns corpos são mais reconhecidos como estranhos do que outros (Ahmed, 2007, pp. 161-162). Carr e Rivas (2018) debruçam-se sobre a "branquitude", referindo-se a construções sociais em torno de grupos sociais que, embora minoritários (em número), alcançam hegemonia no mundo social. O conceito de "branquitude" remete para os privilégios e o poder de que gozam as pessoas de pele branca nas nossas sociedades, mecanismos sociais de privilégio e de domínio branco que têm originado e alimentado a guerra, o imperialismo, a expansão colonial, a escravatura, o genocídio e, acima de tudo, têm configurado formas de resistência a perspetivas alternativas do mundo (Bhambra, Gebrial & Nişancıoğlu, 2018; Carr & Rivas, 2018; Santos, 2007, 2017).

Na reflexão sobre as consequências desta "hegemonia branca" na relação social universitária assumem relevância os conceitos de "auto-desvalia" e de "aderência ao opressor" de Paulo Freire. A auto-desvalia diz Paulo Freire "é [uma] característica dos oprimidos. Resulta da introjecção que fazem eles da visão que deles têm os opressores. De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua 'incapacidade'". (Freire, 1972, p. 69). A auto-desvalia está assim próxima da postura de "aderência" ao opressor (Freire, 1972, p. 44) pela qual a "consciência recebedora" se transforma numa "consciência 'hospedeira' da consciência opressora" (1972, p. 46). Também os conceitos de exclusão, discriminação e racismo se tornam pertinentes para dar conta das vivências de estudantes de minorias étnicas ou de países periféricos na interação com pares e professores.

Descolonizar a universidade não significa, então, apenas a eliminação de símbolos e iconografia colonial, implica ter em conta figuras e textos de proveniências tradicionalmente menos representadas na Academia (Makhubela, 2018) e assumir que a história não se conta sempre a partir de um mesmo "lugar" e com uma mesma "voz" – homem, ocidental e branco. Significa também uma inevitável recentração geográfica, física, emocional, cultural e intelectual (Phillips, Whatman, Hart & Winslett, 2005; Mbembe, 2015, 2016). Nomeadamente em sala de aula, torna-se fulcral desenvolver "um espaço em que todos os *habitantes* se sintam

credíveis e suficientemente confortáveis para participar" (Autar, 2017, p. 318); um espaço seguro onde a relação, ainda que ténue, dos e das estudantes com o mundo académico pode ser usada como um espaço de possibilidade, em vez de limitação (Parker, Smith & Dennison, 2017).

Descolonizar a universidade implica então também que a sala de aula e a instituição em geral sejam espaços de reconhecimento, de interações culturais e de construção de identidades. Sendo o conhecimento um eixo identitário central da universidade, a descolonização do conhecimento é uma dimensão fundamental do processo de descolonização da universidade. Como dizem Diversi e Moreira (2009, p. 207), ela "habita o espaço *entre*[lugar intersticial, intermediário], entre vir a ser e ser mais humano, entre ser condicionalmente livre e ser livre [...], entre o conhecimento visceral de subjugação e as teorias de opressão".

Enfim, o sentido do papel da Universidade na luta pelos direitos humanos, na defesa de valores como a democracia e a liberdade, implica que a "própria prática da produção de conhecimento e a subestrutura material subjacente" sejam perturbadas (Makhubela, 2018, p. 16). Neste contexto assume relevância o conceito de "epistemologias do sul" de Sousa Santos enquanto "busca de conhecimentos e de critérios de validação do conhecimento que outorguem visibilidade e credibilidade às práticas cognitivas das classes, povos e grupos sociais que [têm] sido [,] historicamente, explorados e oprimidos pelo colonialismo e capitalismo globais"; diz ainda Sousa Santos que "[o] Sul é aqui entendido como metáfora do sofrimento humano sistematicamente causado pelo colonialismo e pelo capitalismo. É um Sul que também existe no Norte global geográfico, o chamado Terceiro Mundo interior dos países hegemónicos" (Santos 2012: 40).

2. Currículo e vivências de professores e estudantes: narrativas de experiências de inclusão/exclusão

Demonstrando fenómenos de **auto-desvalia e aderência ao opressor** , quando convidados/as a apresentar algo relacionado com a sua "cultura", as/os estudantes receiam que o que possam apresentar não seja do interesse dos seus colegas, de tal modo que chega a surpreendê-los/as o facto de as suas "vivências" despertarem a curiosidade dos pares.

[...] a minha sugestão foi [...] que eles trouxessem alguma coisa relacionada com a cultura, com aspetos idiossincráticos das suas vivências. Foi engraçado porque a

primeira sessão [foi sobre] competências de comunicação de uma forma geral, na segunda sessão eles tinham um *template* para planearem a apresentação e agora já estão a decorrer as apresentações. E eu andei pelas mesas a discutir qual era o tema que eles iam apresentar e porquê. Falamos da gestão do tempo, eles têm só uns minutos para fazerem a apresentação, e o que achei interessante partilhar aqui é que quatro [estudantes internacionais] estavam um bocadinho reticentes [sobre] se aquilo que eles iam apresentar ia ser interessante para os outros. Foi muito interessante. [Participaram] os quatro na conversa de *one to one* e uma delas [disse] 'se calhar, vou trazer o carnaval no Recife, porque toda a gente acha que o Carnaval é no Rio de Janeiro, mas se calhar eles acham que lá é que é interessante'. E a colega da Bulgária dizia 'se calhar, vou trazer aspetos da religião pagã, mas isto não lhes faz muito sentido…'. Houve alguma necessidade de reforçar 'é interessantíssimo, eles vão gostar'. E houve já uma primeira apresentação. Foi da colega brasileira que trouxe o tema do carnaval no Recife, que é a região dela. E toda a gente quis saber imenso, estavam a apontar os factos que ela dizia. Ela estava muito ansiosa e no fim disse 'estava tão concentrada na apresentação que não imaginei que as pessoas tivessem esta reação'. Toda a gente lhe perguntou 'o que é que isto quer dizer', e lhe diziam 'estas fotos são tão coloridas, tão bonitas'. Ela ficou surpreendida com o interesse.

(Professora, Engenharia)

Uma das consequências da auto-desvalia passa por se considerar que ser diferente significa estar errado. O exemplo citado mostra como é importante o papel do/a professor/a na desconstrução desta ideia e na tentativa de ajustar a aprendizagem àqueles que são os interesses e os desígnios da/o estudante.

Há uma estudante que tenho na formação em Empregabilidade, em que se trabalham questões como elaborar o *curriculum*, planear cartas de apresentação, preparação para entrevistas e assim… e foi muito interessante. Ela trazia um modelo de concetualização de um *curriculum vitae* completamente diferente dos nossos e dizia: 'no Brasil é assim, nós não fazemos nenhuma carta e o *curriculum* vai com frases por extenso'. Eu disse: 'pois, se é assim no Brasil, é assim que vamos fazer para si. Fica a conhecer como é que cá as empresas, por norma, recrutam e o que esperam de um candidato, mas, se no Brasil é assim, conhece a realidade de onde vem melhor do que nós e não há uma receita para todos'. Portanto, ela pôs-se em causa […]. Quando fomos ver individualmente como cada

 Licencia
Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

um estava a construir o seu *curriculum* e a sua carta, ela disse ‘eu lá não faço assim, mas se calhar não está errado’, com a sensação de que se calhar estava a fazer mal. Acho que eles vêm com esta coisa ‘sou um entre muitos e o que eu faço de diferente vai ser visto como menos bom’.

(Professora, Engenharia)

A desvalorização de si está muitas vezes fortemente relacionada com a desvalorização de toda a cultura de pertença:

Na Bulgária, nós não temos nada, nem autores, que sejam interessantes nos trabalhos desta área. […] Se houvesse alguma coisa interessante do meu país, e que a professora dissesse, eu ficaria muito orgulhosa, claro, mas […] não há nada que interesse.

(Estudante da Bulgária, Engenharia).

Os dados contêm diversas referências a fenómenos de **exclusão, discriminação e racismo** provocados por professores, mas sobretudo por colegas. Com os/as colegas, é frequente as/os estudantes migrantes e de minorias étnicas terem de mostrar serem “bons” antes de se conseguirem integrar num grupo.

Eu sinto que a minha nacionalidade faz com que eu, às vezes, me sinta excluída. É o meu sentimento. Posso estar errada, mas uma coisa é verdade: é muito difícil ser acolhido pelos colegas. Se você não for entrando, não for mostrando que você é bom […], o que você tem para oferecer, você não consegue, pelo menos no meu curso.

(Estudante do Brasil, Engenharia)

Quando formado um grupo, não reconhecem muito a tua capacidade. Nós angolanos somos olhados tipo ‘angolanos, *yah*…, não acrescentam grande coisa ao trabalho’.

(Estudante de Angola, Engenharia)

Na verdade, quando se trata de constituir grupos de trabalho, estes estudantes creem que ficam “no resto”, como as “sobras”. Além disso, quando tentam mobilizar referências dos seus países de origem, os/as colegas não gostam de as usar:

Eles são muito competitivos. Na semana passada, os [colegas] não me incluíram no trabalho de grupo. Eu dei sugestões de bibliografia e eles não quiseram saber. Apresentaram tudo e não me chamaram para apresentar. O trabalho ficou mal. E eu tinha falado que a bibliografia podia ser revista, podia [ser melhorada]. Mas ninguém quis ouvir, não ligaram. [Em termos de trabalhos de grupo] eu fico no resto, eu entro no que sobra. O professor é que me coloca nos grupos. […] Tento trazer referências do Brasil, mas eles não gostam de usar. Não usam. Gostam de usar referência em Inglês, por exemplo. No trabalho da semana passada, não sei por que milagre, eles (colegas) fizeram uma referência à agricultura brasileira, mas foi muito pouco.

(Estudante do Brasil, Engenharia)

A exemplificação que referencie as realidades de onde provêm as/os estudantes é uma forma muito pertinente de descolonizar o currículo, de procurar evitar as referências eurocêntricas, muito predominantemente brancas e dirigidas para o “norte”, o “ocidente”, as zonas do mundo com mais poder, não só mas também ao nível económico. De acordo com a Professora de Ciências que entrevistámos, é “muito interessante” dar exemplos relativos aos países dos e das estudantes, como indica o “sorriso na cara” que esses exemplos neles e nelas despertam. Importa é que sejam exemplos positivos, verdadeiros, informados.

Eu comecei a dar exemplos de países de onde esses estudantes eram. Dei exemplo de Moçambique, de Timor. E eles ficam logo com um sorriso na cara. E é muito interessante dar exemplos, neste campo, de coisas que o país deles faz. Portanto, acho muito interessante puxar esses exemplos.

(Professora, Ciências)

Por outro, é necessário reconhecer a diversidade como ela é: diversa. Parece um truísmo, mas esta ideia que parece tão óbvia e trivial tem sido de muito difícil compreensão. É necessário evitar as generalizações, os preconceitos e os estereótipos, as visões simplistas e enviesadas, como quando se fala por exemplo de África como se fosse uma realidade homogénea, "meio negativa", e não um continente extenso, diverso e rico como de facto é. Esta mesma ideia – tão simples e simultaneamente tão complexa, reiteramos – foi expressa, de resto, pelos mentores na entrevista de grupo.

Mentor 2: Agora, só falando um pouco do que dissemos antes, e de como nos traímos na linguagem… todos nós – a surpresa é que se tratava de uma estudante africana da Zâmbia, ou seja, não falante de português ou de francês…
Mentora: É isso…
Mentor 2: Nós pensamos em África…
Mentor 1: Como se fosse um só país.
Mentor 2: Sabemos que não é mas pensamos como se fosse…
Mentora: Como se fosse um país, é mesmo isso.
[…] Entrevistadora: É." (Entrevista com mentores, Educação)

A língua é um fator crucial na integração dos estudantes e na relação pedagógica. Em Portugal, é significativa a presença de estudantes provenientes de países africanos. Entre os dez países estrangeiros mais representados no ensino superior português, quatro são, de facto, países africanos: Angola, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Moçambique (DGEEC, 2018 [3]). Além disso, a nacionalidade estrangeira mais frequente é a brasileira, representando os estudantes desta nacionalidade cerca de um terço do total de estudantes estrangeiros inscritos. Mesmo quando os/as estudantes provêm de países de língua oficial portuguesa, importa prestar atenção às dificuldades de compreensão dos sotaques do português de Portugal. Com efeito, a língua de comunicação aparece como dimensão fundamental da gestão do currículo e das aprendizagens na "pluriversidade" (Santos, 2017) – linguagem "não é apenas um instrumento de comunicação, mas também uma estrutura de pensamento para o ente nacional. É uma cultura." (Freire in Freire & Macedo, 1990, p. 120).

A Professora de Educação que entrevistámos refere-se, de forma muito pertinente, à centralidade do reconhecimento da singularidade de cada estudante,

nomeadamente através da partilha da sua experiência no país de origem, isto é, mediante a apresentação de um tema e, além disso, pela discussão de textos provenientes dos seus próprios países.

O reconhecimento da singularidade do contexto e da pessoa deles [é fundamental]. E tenho sempre um tempo de aula, normalmente na primeira ou segunda (depende de conseguir falar com o estudante antes) de tutoria de proximidade, para partilha. No caso da Anne foi mesmo sobre o sistema educativo na Zâmbia, no caso do Gilberto também se vai fazer em relação a São Tomé. Embora, à parte disto, eu também vá trazer um texto do país de origem deles que depois vai ser debatido e partilhado no grupo-turma. Mas acho que aquilo que é mais fácil para a integração deles – pelo *feedback* que os estudantes me dão – é a oportunidade de falarem deles, de dizerem de onde vêm, de se exporem, de lhes ser dado tempo de antena em que têm essa oportunidade.

(Professora, Educação)

O uso de investigação e investigadores dos países de origem dos estudantes para o desenvolvimento do currículo pode valorizar os estudantes, facilitar a sua integração, mas também valorizar a imagem que os próprios têm do seu país. A estudante da Bulgária, por exemplo, admite que até ficaria orgulhosa se fossem mobilizados exemplos interessantes do seu país.

Ao nível da universidade, a valorização do conhecimento local conjuga-se com o convívio com diversos conhecimentos. Uma estudante da Turquia, matriculada num curso de Ciências, referiu que o seu objetivo, quando veio estudar para Portugal, era estar mais próxima da ciência “global”, do conhecimento gerado nos países do centro do sistema-mundo (Wallerstein, 2004) e publicado nas revistas mais importantes do seu campo científico. A este propósito encontramos de novo em Paulo Freire a clarificação inequívoca da importância da adesão ora ao local ora ao global, desdobrando os contextos em diversos níveis de pertença: “Assim como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio (Freire, 1999, pp. 87-88).

3. Do colonialismo à solidariedade: para uma nova relação

social na universidade

Julgamos ser claro que a integração é uma questão extremamente complexa, nomeadamente por ser vivida de forma muito diferente por diferentes pessoas. Por isso, importa conhecer, e depois reconhecer cada pessoa, de modo a procurar manter com ela as práticas que mais promovem a sua integração. Também por essa razão, as universidades têm muito trabalho a fazer ao nível da recolha de dados, da análise, da reflexão sobre as práticas, da formação de professores e professoras, em suma, ao nível da sua transformação – em direção a um sistema de ensino superior potencializador da diversidade de percursos.

A promoção da diversidade cultural e a descolonização do currículo não se restringe a estudantes estrangeiros. São diversos os grupos sub-representados no ensino superior: estudantes mais velhos, de primeira geração, com incapacidade, não "brancos", de meios socioeconómicos desfavorecidos, entre outros. Não faz sentido, portanto, reduzir a descolonização da Universidade a questões étnicas (ou de "raça" ou de proveniência), esquecendo a importância do sexo (ou de género ou de orientação sexual) e da classe (ou de capital social e cultural), entre outros aspetos pessoais, culturais e sociais. Por mais que, nesta ou naquela sociedade, por motivos históricos, sociais, culturais, econômicos seja visivelmente sublinhada a importância da raça, da classe, do sexo, na luta de libertação, é preciso que evitemos cair na tentação de reduzir a luta inteira a um desses aspectos fundamentais". (Freire, 1997, pp. 94-95).

Daqui decorre que a descolonização do currículo, isto é, da Universidade (entendida em sentido lato), implica uma rejeição inequívoca de todas as formas de exclusão, discriminação e opressão, nomeadamente dentro da Universidade, mas fora dela também; a descolonização do conhecimento impõe que a educação se pense amplamente – os processos de descolonização envolvem também os meios de comunicação social, os sistemas legal e penal, os locais de trabalho, os hospitais, os centros comunitários, os bancos, as igrejas (Sefa Dei, 2016).

Por outro, porque a discussão sobre inclusão e descolonização obriga a "uma constante (re)negociação de poder, lugar, identidade e soberania [num] processo confuso, dinâmico e contraditório" em si mesmo (Sium, Desai & Ritskes, 2012, p. I), os desafios da descolonização do currículo pressupõem necessariamente um conjunto de intencionalidades; ela interpela e põe em causa "quem ocupa posições de poder, […] bem como quem detém poder de decisão, espaço e voz" (Sefa Dei, 2016: 52). Precisamente por isso, Makhubela (2018) reconhece que a

descolonização implica assumir uma atitude parcial e se traduz em escolher, necessariamente, o lado das pessoas oprimidas; ou seja, reconhecer, por um lado, as especificidades daqueles/as que o sistema tende a negligenciar e privilegiar, por outro lado, as suas aspirações como ingredientes fundamentais para que a descolonização aconteça.

Como dizíamos num outro lugar a propósito da subjetividade "sul" em Sousa Santos (1995)

o sul implica pensar um mundo alternativo baseado na libertação da vítima e do opressor. Os "nortenhos" (os cientistas) devem dirigir-se para o sul correndo o risco de se tornarem vítimas: ir para o sul para ouvir o sul implica uma desfamiliarização com o Norte, uma desaprendizagem, uma desteorização [...]. Para os "sulistas" aprender é eliminar o sul impessoal: no sul existe um vasto campo de desconhecimento, alienação, mascarado de conhecimento e linguagem impessoais, produto do colonialismo do Norte e do imperialismo do Sul.

(Lopes, 1999, p.200)

Espera-se, por isso, que, conscientes da diversidade que acolhem, as universidades possam olhar de perto e criticamente, não apenas as suas atuais práticas, mas também a sua cultura institucional de forma mais ampla e informada (Boliver, 2018). Caso contrário, e como dizia o estudante de Angola (Engenharia) que entrevistámos, quem "perde de ganhar com a diversidade" são não só os/as estudantes migrantes mas também as/os restantes estudantes.

Referências bibliográficas

Ahmed, Sara (2007). A phenomenology of whiteness. *Feminist Theory, 8*(2), 149-168.

Autar, Louise (2017). Decolonising the classroom. Credibility-based strategies for inclusive classrooms. *Tijdschrift voor Genderstudies, 20*(3), 305-320.

Bauman, Zygmunt (1998). On Glocalization : or Globalization for some, Localization

for some Others. *Thesis Eleven, 54*, 37-49. DOI: 10.1177/0725513698054000004

Bhambra, Gurminder K., Gebrial, Dalia, & Nişancıoğlu, Kerem (2018) Introduction: Decolonising the University. In Gurminder K. Bhambra, Dalia Gebrial, & Kerem Nişancıoğlu (Eds.), *Decolonising the University*(pp. 1-18). United Kingdom and United States of America: Pluto Press.

Boliver, Vikki (2018). Ethnic Inequalities in Admission to Highly Selective Universities. In Jason Arday, & Heidi Safia Mirza (Eds.), *Dismantling Race in Higher Education. Racism, Whiteness and Decolonising the Academy*(pp. 67-85). Palgrave MacMillan.

Carr , Paul, & Rivas- Sanchez, Eloy (2018). Blanquitud y *racismo* en la educación: Algunas ideas para ayudar a construir escuelas más democráticas *.* In Marianella Ledsema Narvaez (Eds.), *Justicia e Interculturalidad: Análisis y pensamiento plural en América y Europa*(pp. 143-167). Lima: Centro de Estudios Constitucionales, Tribunal Constitucional del Perú.

Diversi, Marcelo, & Moreira, Cláudio (2009). *Betweener talk. Decolonizing Production, Pedagogy, and Praxis.* Walnut Creek, California : Left Coast Press.

Freire, Paulo (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.

Freire, Paulo (1997). *Política e Educação: ensaios*. São Paulo: Cortez.

Freire, Paulo (1999). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo & Macedo, Donaldo (1990). *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra.

Lopes, Amélia (1999). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais de professores do 1º CEB*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. (Tese de Doutoramento – texto policopiado).

Makhubela, Malose (2018). “Decolonise, Don’t Diversify”: Discounting Diversity in the South African Academe as a Tool for Ideological Pacification. *Education as Change, 22*(1), 1-21.

Mbembe, Achille (2015). "*Decolonising Knowledge and the Question of the Archive*." Lecture delivered at the Wits Institute for Social and Economic Research. Consultado em 29 de Novembro de 2018.

Mbembe, Achille Joseph (2016). Decolonizing the university: New directions. *Arts & Humanities in Higher Education, 15*(1), 29-45.

Menezes, Isabel, Coelho, Márcia, & Amorim, José Pedro (2017). Social and Public Responsibility, Universities. In Pedro Nuno Teixeira, & Jung-Cheol Shin (Eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer. [DOI: 10.1007/978-94-017-9553-1_361-1]

Menezes, Isabel, Coelho, Márcia, Amorim, José Pedro, Gomes, Isabel, Pais, Sofia C., & Coimbra, Joaquim L. (2018). Inovação e compromisso social universitário: a universidade "e o chão que ela pisa". In Aurelio Villa Sánchez (Ed.), *Tendencias actuales de las transformaciones de las universidades en una nueva sociedad digital*(pp. 395-407). Vigo: Foro Internacional de Innovación Universitaria.

Menezes, Isabel, Lopes, Amélia, Amorim, José Pedro, Neves, Tiago, Pais, Sofia Castanheira & Soeiro, Alfredo (2016). *HE4u2. Work Package 1 – Stocktaking Transversal Analysis and Conclusions*. Porto: CIIE, University of Porto TransversalAnalysis_Final.pdf.

Mouraz, Ana, Lopes, Amélia, Ferreira, José Martins (2013). Higher education challenges to teaching practices: perspectives drawn from a multidisciplinary peer observation of teaching program. *International Journal of Advanced Research, 1*(6), 377-386.

Parker, Patricia, Smith, Sara, & Dennison, Jean (2017). Decolonising the classroom:

Creating and sustaining revolutionary spaces inside the academy. *Tijdschrift Voor Genderstudies, 20*(3), 223-247.

Phillips, Jean, Whatman, Sue, Hart, Victor, & Winslett, Greg (2005). Decolonising University Curricula – reforming the colonised spaces within which we operate. In *Proceedings The Indigenous Knowledges Conference – Reconciling Academic Priorities with Indigenous Realities*, Victoria University, Wellington, New Zealand.

Puwar, Nirmal (2004). *Space invaders: Race, gender and bodies out of place*. Oxford: Berg.

Santos, Boaventura Sousa (1995). *Toward a new common sense: law, science and politics in the paradigmatic transition*. New York: Routledge.

Santos, Boaventura de Sousa (2007). Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledge. *Eurozine , 33*, 45–89.

Santos, Boaventura de Sousa (2012). Aquino de Bragança: criador de futuros, mestre de heterodoxias, pioneiro das epistemologias do Sul. In Teresa Cruz Silva, João Paulo Borges Coelho, & Amélia Neves Souto (Orgs.), *Como fazer ciências sociais e humanas em África. Questões epistemológicas, metodológicas, teóricas e políticas*(pp. 13-61). Dakar: CODESRIA.

Santos, Boaventura de Sousa (2017). *Decolonising the University. The Challenge of Deep Cognitive Justice*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

Sefa Dei, George (2016). Decolonizing the University: The Challenges and Possibilities of Inclusive Education. *Socialist Studies / Études socialistes 11*(1), 23-61.

Sium, Aman, Desai, Chandni, & Ritskes, Eric (2012). Towards the 'tangible unknown': Decolonization and the Indigenous future. *Decolonization : Indigeneity, Education & Society, 1*(1), I–XIII.

Torres, Ana Cristina, Lopes, Amélia, Valente, Jorge M. S., Mouraz, Ana (2017). What catches the eye in class observation? Observers' perspectives in a multidisciplinary peer observation of teaching program. *Teaching in Higher Education, 22*(7), 822-838.

Wallerstein, Immanuel (2004). *World-systems analysis: an introduction*. Duke University Press.

Notas

[1] Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, com bolsa da FCT SFRH/BPD/86182/2012.

[2] Participaram neste projeto a *Université Catholique de Louvain*(Bélgica), a

National University of Ireland Maynooth(Irlanda), a *Turun Yliopisto*(Finlândia), a *Aristotelio Panepistimio Thessalonikis*(Grécia), a Universidade do Porto (Portugal), a *Universität Wien*(Áustria), a *Johannes Gutenberg Universität Mainz*(Alemanha), sob a coordenação da *European University Continuing Education Network*(Bélgica). Para mais informações sobre o projeto, consultar: http://he4u2.eucen.eu/ .

[3] Cf. InscritosMobCred_2017_2018.xlsx e InscritosMobGrau_2017_2018.xlsx , disponível em 9.11.2018