

POSSIBILIDADES DE UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Julia Caroline Machado de Araujo¹
Janete Rosa da Fonseca²

Resumo:

Este estudo objetivou verificar a incidência dos conteúdos disseminados pela geopolítica do conhecimento nos referenciais teóricos utilizados em universidades brasileiras públicas e privadas. Apresentamos, portanto, os conceitos do pensamento decolonial e sua relevância no processo de ressignificação dos saberes subalternizados, analisando as possíveis contribuições da pedagogia decolonial na construção de um currículo universitário adequado às formas multiculturais de gerar e disseminar saberes. Partiu-se do seguinte problema de investigação: Observar, através da perspectiva decolonial, características dos mecanismos utilizados pelas culturas hegemônicas para manter um regime de subalternização dos países submetidos aos processos de colonização, sobretudo no âmbito educacional. Caracteriza-se, metodologicamente, como uma pesquisa com procedimento técnico bibliográfico e de campo. Quanto aos objetivos, configurou-se em uma pesquisa do tipo exploratória, de abordagem qualitativa e natureza aplicada. Um questionário direcionado a docentes do ensino superior brasileiro foi aplicado através da plataforma Google Forms, para que as medidas de distanciamento social decorrentes da pandemia de COVID-19 fossem respeitadas, nos permitiu analisar 50 disciplinas ministradas em 12 graduações de áreas diversas. Visto que a observação crítica da atual estrutura e condições de acesso ao ensino superior no Brasil denotam, em detrimento dos coletivos humanos não hegemônicos, a permanência de condições colonialistas, intencionamos aclarar as características e desdobramentos de mecanismos responsáveis pela subalternização epistêmica. Os resultados evidenciaram sobretudo o processo de eclipsamento das epistemologias do Sul, bem como a interculturalidade crítica e os movimentos sociais como elementos essenciais no exercício de construir e disseminar currículos e metodologias decoloniais.

Palavras-chave:

Decolonialidade. Ensino Superior. Epistemologias do Sul. Interculturalidade Crítica.

POSSIBILIDADES DE LA PEDAGOGÍA DECOLONIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR BRASILEÑA

Resumen:

Este estudio tuvo como objetivo verificar la incidencia de los contenidos difundidos por la geopolítica del conocimiento en los marcos teóricos utilizados en las universidades públicas y privadas brasileñas. Presentamos, por tanto, los conceptos de pensamiento descolonial y su relevancia en el proceso de replanteamiento del conocimiento subalternizado, analizando los posibles aportes de la pedagogía descolonial en la construcción de un currículo universitario adecuado a las formas multiculturales de generación y difusión del conocimiento. Se partió del siguiente problema de investigación: Observar, desde la perspectiva descolonial,

¹ Graduanda de licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. E-mail: juliacmaraujo@gmail.com

² Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. E-mail: projetistadm@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-7732-0385>

características de los mecanismos utilizados por las culturas hegemónicas para mantener un régimen de subordinación de países sometidos a procesos de colonización, especialmente en el ámbito educativo. Se caracteriza metodológicamente como una investigación con procedimiento técnico bibliográfico y de campo. En cuanto a los objetivos, se configuró en una investigación exploratoria, con enfoque cualitativo y carácter aplicado. Se aplicó un cuestionario dirigido a docentes brasileños de educación superior a través de la plataforma Google Forms, de manera que se respetaron las medidas de distancia social derivadas de la pandemia COVID-19, permitieron analizar 50 asignaturas impartidas en 12 grados de diferentes áreas. Dado que la observación crítica de la actual estructura y condiciones de acceso a la educación superior en Brasil denota, en detrimento de los colectivos humanos no hegemónicos, la permanencia de las condiciones colonialistas, pretendemos esclarecer las características y desarrollos de los mecanismos responsables de la subalternización epistémica. Los resultados mostraron sobre todo el proceso de eclipsar las epistemologías del Sur, así como la interculturalidad crítica y los movimientos sociales como elementos esenciales en el ejercicio de construir y difundir currículos y metodologías descoloniales.

Palabras clave:

Decolonialidad. Enseñanza superior. Epistemologías del Sur. Interculturalidad crítica.

POSSIBILITIES OF A DECOLONIAL PEDAGOGY IN BRAZILIAN HIGHER EDUCATION

Abstract:

This study aimed to verify the incidence of content disseminated by the geopolitics of knowledge in the theoretical frameworks used in public and private Brazilian universities. We present, therefore, the concepts of decolonial thinking and its relevance in the process of reframing subalternized knowledge, analyzing the possible contributions of decolonial pedagogy in the construction of a university curriculum suitable to the multicultural ways of generating and disseminating knowledge. It started from the following research problem: Observe, through the decolonial perspective, characteristics of the mechanisms used by hegemonic cultures to maintain a regime of subordination of countries subjected to colonization processes, especially in the educational sphere. It is characterized, methodologically, as a research with bibliographic and field technical procedure. As for the objectives, it was configured in an exploratory type research, with a qualitative approach and applied nature. A questionnaire addressed to Brazilian higher education teachers was applied through the Google Forms platform, so that the social distance measures resulting from the COVID-19 pandemic were respected, allowed us to analyze 50 subjects taught in 12 degrees from different areas. Since the critical observation of the current structure and conditions of access to higher education in Brazil denotes, to the detriment of non-hegemonic human collectives, the permanence of colonialist conditions, we intend to clarify the characteristics and developments of mechanisms responsible for the epistemic subalternization. The results showed above all the process of eclipsing the epistemologies of the South, as well as critical interculturality and social movements as essential elements in the exercise of building and disseminating decolonial curricula and methodologies.

Key words: Decoloniality. University education. Epistemologies of the South. Critical Interculturality.

Introdução

Enquanto país pertencente à América Latina, cujo as histórias evidenciam e denunciam processos violentos e subalternizantes a que foram submetidos os povos durante os processos de colonização, o Brasil apresenta em suas políticas educacionais padrões que fluem em consonância com a geopolítica do conhecimento. Padrões estes que ao sugerirem a permanência de ideologias colonialistas, viabilizam a exploração do potencial de conversão do currículo educacional em ferramenta indispensável para a propagação de interesses e moldes hegemônicos.

Sobretudo faz-se necessário ressaltar que tais permanências entre o período colonial e o atual se convergem também em esferas epistemológicas e de poder, influenciando diretamente no aprimoramento de aparatos responsáveis pela subalternização e repressão de conhecimentos produzidos por coletivos humanos não hegemônicos. Dessa forma, emerge a urgência no processo de criação de currículos e práticas pedagógicas críticas, alicerçadas em ideais de equidade, que não intentem se dissociar de seu contexto social, cultural, político ou econômico, visto que questões pertinentes a todas as esferas de uma sociedade convergem inevitavelmente dentro das instituições de educação formal.

As permanências em questão, as quais nos empenharemos a aclarar ao decorrer desta pesquisa, constituem as raízes da colonialidade, que segundo Quijano (2007) representa o empenho das populações hegemônicas em manter o controle sobre recursos econômicos e naturais, bem como influenciar concepções de normatividade a respeito de gênero, sexualidade, subjetividade e epistemologias. Nesses moldes o processo de negação do outro suscita representações depreciativas a respeito de indígenas, negros, camponeses, mulheres, pobres, da comunidade LGBTQIA+³ e de quaisquer coletividades ou movimentos que subvertam essa ordem.

O caráter normativo alcançado estrategicamente através da universalização de discursos e paradigmas hegemônicos se engendra no imaginário coletivo e passa a reger dinâmicas sociais, eclipsando dessa forma os conhecimentos e concepções outras que ao serem gerados em esferas locais compreendem em si as originalidades da região em que estão postos. Como afirma Colaço (2012), o saber local é sempre “interlocal”, visto que os saberes coexistem e se influenciam simultânea e sucessivamente, porém, ainda que sejam interlocais, não podem ser assumidos como epistemicamente universais.

³ LGBTQIA+ é o movimento político e social que defende a diversidade e busca mais representatividade e direitos para a comunidade. O seu nome demonstra a sua luta por mais igualdade e respeito à diversidade.

Para a realização dessa pesquisa nós partimos do princípio de que os coletivos não hegemônicos integram maior parte da população brasileira e que os movimentos sociais representam grupos não hegemônicos que romperam o estado de alienação e que por atuarem em moldes correspondentes a ideologia decolonial são essenciais na construção desse estudo. Mediante a essa premissa, observaremos através da perspectiva decolonial quais as características dos mecanismos utilizados pelas culturas hegemônicas para manter um regime de subalternização dos países submetidos aos processos de colonização, sobretudo no âmbito educacional.

Ao discorrer a respeito da violência colonial que se estende aos dias atuais, Meneses (2018) ressalta que a propagação de ideologias colonialistas tem resultado em situações que podem também ser traduzidas através do ideal de epistemicídio de Boaventura Souza Santos (1998), linguicídio de Ngũgĩ wa Thiong'o (1993) ou ainda a injustiça epistêmica de Rajeev Bhargava (2013). Estes termos ilustrariam o direcionamento geopolítico sobre os sujeitos e territórios submetidos a estes processos subalternizantes.

Consiste em eixo orientador dessa pesquisa a verificação da incidência dos conteúdos disseminados pela geopolítica do conhecimento nos referenciais teóricos utilizados em universidades brasileiras, públicas e privadas. Dessa forma, uma pesquisa de campo foi realizada através da aplicação de um questionário a docentes do ensino superior brasileiro por meio da plataforma Google Forms, para que as medidas de distanciamento social decorrentes da pandemia de COVID-19 fossem respeitadas.

Trata-se, portanto, de um estudo exploratório, de abordagem qualitativa e natureza aplicada, que englobou em sua metodologia a pesquisa bibliográfica e de campo, objetivando apresentar o conceito do pensamento decolonial e sua relevância no processo de ressignificação dos saberes subalternizados. Buscou-se analisar as possíveis contribuições da pedagogia decolonial na construção de um currículo universitário adequado às formas multiculturais de gerar e disseminar saberes, destacando a essencialidade da interculturalidade crítica e dos movimentos sociais no exercício de construção de currículos universitários decoloniais.

Imaginários colonizados, Identidades silenciadas

Para que possamos aclarar as raízes sobre as quais se sustenta a colonialidade, ideologia concebida pelo sistema colonialista e à qual se opõe o pensamento decolonial, torna-se fundamental esclarecer a forma intrínseca como o conceito se relaciona com a modernidade. Julgamos necessário ressaltar a necessidade de conceber a modernidade como

um fenômeno global, produzido artificialmente pela Europa a partir da negação ontológica do outro, sendo assim “para os estudos decoloniais a modernidade nasce junto com a colonialidade; ambas se constituem um só processo, são dois lados da mesma moeda”. (Colaço, 2012, p. 126)

Ao ponderar a respeito da perversidade a que foram submetidos os coletivos humanos por meio dos processos de colonização, bem como das consequências materiais e imateriais que resistem ao fim dos períodos coloniais, Grosfoguel (2008, p. 210) afirma que a atual configuração das relações globais não poderia ser denominada apenas como “sistema-mundo capitalista” sendo o termo ‘sistema-mundo europeu/euro-norte-americano/capitalista/patriarcal/moderno/colonial’, o que melhor representaria as estruturas sobre as quais a modernidade se organiza.

Os esforços que levaram a Europa a compor o centro de uma história universal criada, inaugurada e organizada por ela, emergentes no eurocentrismo, influem diretamente nos moldes modernos direcionados a formação da subjetividade do sujeito. Fluiremos, portanto, através do conceito de geopolítica do conhecimento, visto que este representa “[...] a estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos “outros.” (COLAÇO, 2002, p. 23)

Segundo Quijano (2007), embora os processos que fomentaram a subalternização de toda a população não-hegemônica tenham sofrido modificações, desde o princípio da modernidade europeia “La población de todo el mundo fue clasificada, ante todo, en identidades “raciales”, y dividida entre los dominantes/superiores “europeos” y los dominados/inferiores “no-europeos”. (QUIJANO, 2007. p. 120). Gerando como consequência o que Mignolo (2005) chamará de “diferença colonial”, termo que traduziria a ideia de que os países não hegemônicos não seriam apenas diferentes, mas inferiores. Quanto a isso o autor afirma que

[...] a América Latina é hoje, na ordem mundial, produto da diferença colonial originária e de sua rearticulação sobre a diferença imperial que se gesta a partir do século XVII na Europa do Norte e se restitui na emergência de um país neocolonial como os Estados Unidos. (MIGNOLO, 2005. p. 50)

A propagação objetiva e subjetiva da ideia de diferença colonial e racialização desempenham a função de naturalizar o rebaixamento dos coletivos humanos não-hegemônicos na modernidade, de forma que o sistema de assimetria social alicerçado durante

o período de colonização encontra no discurso moderno o necessário para a implementação da lógica da colonialidade. Inicialmente utilizada por Quijano, a palavra *colonialidade* se refere a uma estrutura ideológica que favorece o domínio colonial, visando a exploração total de recursos e inserindo os coletivos humanos em um regime de dominação e controle de seus corpos e mentes. O termo intenta ser utilizado de igual modo

[...] para chamar atenção sobre as continuidades históricas entre os tempos coloniais e o tempo presente e também para assinalar que as relações coloniais de poder estão atravessadas pela dimensão epistêmica. Colonialidade é um conceito complexo (atua em vários níveis). (COLAÇO, 2012. p. 122)

Dessa forma a colonialidade alude a um padrão de poder que emerge em meio ao colonialismo moderno e que não se limita as classificações geopolíticas como as noções de “países emergentes”, “subdesenvolvidos”, de “terceiro mundo” ou as relações formais de poder entre povos e nações, mas passa a influenciar a forma como as relações se articulam entre si, projetando no imaginário coletivo as “[...] identidades sociales de la colonialidad (indios, negros, aceitunados, amarillos, blancos, mestizos) y las geoculturales del colonialismo (América, África, Lejano Oriente, Cercano Oriente, Occidente y Europa)”. (QUIJANO, 2007, p. 94)

A colonialidade fluiria nesse momento por três eixos principais, sendo eles a colonialidade do ser, do poder e do saber, atuando em dimensões diferentes. A colonialidade do ser estaria fundamentada na ideia violenta de inferiorização e negação da identidade do outro, na destituição ontológica do ser, submetendo-o a um processo constante de questionamentos e predeterminações que podem envolver desde de sua origem e costumes a escolhas relacionadas a identidade de gênero ou orientação sexual.

Quanto a colonialidade do poder, que ocorre a partir e em sincronia com as demais colonialidades, em sua máxima a mesma se refere as condições de dominação que submeteram a partir dos processos de colonização a América Latina, África e Ásia, considerando o poder

[...] un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación/dominación/conflicto articuladas, básicamente, en función y en torno de la disputa por el control de los siguientes ámbitos de existencia social: (1) el trabajo y sus productos; (2) en dependencia del anterior, la “naturaleza” y sus recursos de producción; (3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; (4) la subjetividad y sus productos materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; (5) la autoridad y sus

instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução de esse padrão de relações sociais e regular seus cambios. (QUIJANO, 2007, p. 96)

Segundo Quijano (2007) a reprodução desse padrão de relações sociais foi possível a partir do ponto em que “[...] en todo el mundo eurocentrado se fue imponiendo la hegemonía del modo eurocéntrico de percepción y de producción de conocimientos, y en una parte muy amplia de la población mundial el propio imaginario fue colonizado.”(QUIJANO, 2007, p. 123) Ao ter suas identidades silenciadas, atravessados pela lógica da colonialidade e com seus imaginários colonizados, os coletivos humanos necessariamente se adaptam a lógica hegemônica propagada, admitindo um quadro momentâneo de alienação, provocado por restrições de acesso a recursos e discursos que fomentem autonomia e representatividade.

Nota-se que a influência exercida através da expansão ocidental não haveria se limitado, como afirmam Oliveira e Candau (2010, p. 21) a respeito do pensamento de Mignolo, aos eixos econômicos e religiosos, mas se estenderia as “[...] formas hegemônicas de conhecimento, de um conceito de representação do conhecimento e cognição, impondo-se como hegemonia epistêmica, política e historiográfica, estabelecendo, assim, a colonialidade do saber”. Dessa forma, a colonialidade do saber representaria os meios pelos quais o eurocentrismo tece sua narrativa universal, em detrimento dos coletivos submetidos anteriormente ao colonialismo e atualmente a colonialidade.

O pensamento decolonial surge como fruto das reflexões continuadas a respeito do cenário atual dos países não-hegemônicos e se organizam em contraposição aos discursos universalistas, visando explicitar a partir da ótica dos povos que foram submetidos a dominação e racialização, o raciocínio nocivo de subalternização que direciona a modernidade/colonialidade. O pensamento decolonial / decolonialidade sugere “[...] un tipo de actividad (pensamiento, giro, opción), de enfrentamiento a la retórica de la modernidad y la lógica de la colonialidad.” (GROSFOGUEL; MIGNOLO, 2008, p. 34)

Promovendo um processo de dissociação da base eurocêntrica de conhecimento, o pensamento decolonial intenta visibilizar e discutir através de epistemologias que são violentamente encobertas pela colonialidade. Segundo os autores Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), a descolonização iniciada no século XIX pelas colônias espanholas e no século XX pelas inglesas e francesas, teria sido incompleta, uma vez que se limitou apenas a independência jurídico-política das periferias, evidenciando ainda a necessidade de um movimento que seja capaz de fomentar alterações nas

[...] múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó intactas. Al contrario de esa descolonización, la decolonialidad es un proceso de resignificación a largo plazo, que no se puede reducir a un acontecimiento jurídico-político (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 17)

Catherine Walsh (2007) afirma que a decolonialidade não sugere apenas o reconhecimento das diversas narrativas existentes, mas uma transformação estrutural socio histórica defronte a uma lógica que não conceba a diversidade somente como aditiva e sim constitutiva, “una lógica radicalmente distinta de la que orientan las políticas de la diversidad estatales, que no busque la inclusión en el Estado-nación como está establecido, sino que, en cambio, conciba una construcción alternativa de organización, sociedad, educación y gobierno [...]” (Walsh. 2007, p. 52)

A decolonialidade não incute, portanto, uma segunda descolonização, mas um processo de desconstrução e ressignificação crítico que mesmo atravessado pela lógica da colonialidade intente se dissociar das bases estruturais regidas pela geopolítica do conhecimento.

Epistemologias do Sul

Ao ponderar a respeito da colonialidade propagada pelos países hegemônicos, Santos (2007) utiliza o termo *pensamento abissal* para ilustrar a ideia de distinção da realidade social, onde a mesma seria dividida em dois universos pelas *linhas abissais do conhecimento*, acima seria nomeado como “deste lado da linha” e abaixo “do outro lado da linha”. Esta distinção, que compõe a base desse pensamento, consiste na ideia de impossibilidade de coexistência dos dois lados da linha, acima e abaixo.

Os desdobramentos do pensamento abissal na organização das sociedades contemporâneas, como afirma a autora, representam

[...] uma epistemologia violenta e excludente, manifesta, principalmente, por meio da ciência e do direito, fabricando formas de saber e de poder que violam os direitos humanos, na medida em que desconsideram qualquer perspectiva de vida e de como lidar com ela que ultrapasse os limites impostos por “este lado da linha”. (Silva, 2017, p. 15)

Através deste princípio, o conhecimento científico pode ser interpretado como um dos frutos do pensamento abissal, uma vez que ao se construir propagou a imagem desse lado da linha como detentor essencial dos sujeitos de conhecimento e do outro lado da linha como detentor dos objetos de conhecimento. Se apossando como discute Silva (2017), do

monopólio universal da distinção entre o verdadeiro e o falso, suprimindo e silenciando as epistemologias presentes nas sociedades submetidas aos processos de colonização.

Em oposição aos moldes hegemônicos do saber e aos pensamentos delineados a partir das linhas abissais de conhecimento, surgem teorias “alicerçadas numa perspectiva plural e intercultural do conhecimento, a qual denominamos de epistemologia do Sul, pensamento pós-abissal, ecologia de saberes [...]” (Silva, 2017, p. 15) que visam discutir “com” e “para” o outro lado da linha, com os sujeitos outros que ali existem e resistem.

Por ter como premissa o reconhecimento da diversidade epistemológica, o pensamento pós abissal sugere, além de um espaço onde diferentes saberes podem fluir juntos, a renúncia de epistemologias gerais e a oposição a universalização daquelas que acabam por alcançar caráter normativo. O pensamento pós abissal / ecologia de saberes incitam reflexões acerca das causas propositivas e estruturais que nos levam a legitimar uns conhecimentos em detrimento de conhecimentos outros, que por sua vez

[...] não se originam no discurso oficial do estado ou dos organismos multilaterais e das instituições econômicas e financeiras de âmbito global, tampouco são exclusivas da academia. Pelo contrário, fraturam a exigência da epistemologia eurocêntrica de que os saberes, para se constituírem como verdadeiros e válidos, devem partir de um ponto zero do conhecimento, seja este o estado, a academia ou outros. (Colaço, 2012, p. 198)

Mediante ao desafio na concepção da ideia de fluidez entre os saberes, Walsh (2007) afirma que o objetivo não seria mesclar as formas de conhecimento ou criar formas híbridas e sim rumar a “construcción de un nuevo espacio epistemológico que incorpora y negocia los conocimientos indígenas y occidentales (y tanto sus bases teóricas como experienciales) [...]” (Walsh, 2007, p. 52) dissolvendo a associação largamente propagada dos mesmos a “crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica.” (SANTOS, 2007, p. 4)

Os referidos *conhecimentos outros*, segundo Mignolo e Vázquez (2017, p. 15) são os conhecimentos decoloniais ou tradicionais, que estão produzindo e sendo produzidos através dos espaços de luta e resistência contra a opressão e que são folclorizados e mistificados para que possam ser silenciados com legitimidade acadêmica. Os sistemas opressivos que se propagam e aperfeiçoam a partir da colonialidade emergem no discurso de Neto (2018), quando o mesmo afirma que

A opressão, que vem se construindo em nosso continente desde a conquista, espraia-se para as esferas culturais, sociais, mentais, educacionais, produzindo a vítima não só pelas relações de exploração no trabalho, mas também pelo racismo, pelo machismo, pela discriminação linguística e muitas outras formas. (Neto, 2018, p. 9)

Opondo-se a esse sistema surgem os movimentos sociais, e aqui nos referimos aos coletivos humanos não-hegemônicos que se organizam com o objetivo de superar as condições a que foram submetidos pelo colonialismo e pela colonialidade. Movimentos que atuam na superação de condições subalternizantes como a privação ao acesso à moradia, saúde, educação ou ainda ao direito de pensar, sentir e agir que destoam do padrão eurocêntrico patriarcal capitalista anteposto. Ao brotarem, resistirem e conquistarem em solos onde não eram bem-vindos ou vistos, os movimentos sociais exercem função essencial na decolonização do imaginário coletivo.

Movimentos Sociais e o Pensamento Decolonial

Uma vez que se encontram conscientes a respeito dos direitos que possuem e almejam possuir, os movimentos sociais triunfam em espaços anteriormente reservados a coletividades hegemônicas, e ao exporem e se oporem a perversa organização política, social e econômica sugerida pela lógica da modernidade, transpassam o estado de alienação a que haviam sido condicionados. De acordo com Arroyo (2003) as propostas direcionadas a educação devem se atentar ao fato de que a mesma é indissociável a história social dos setores populares, bem como aos seus respectivos avanços na consciência de direitos.

Por repor a centralidade dos sujeitos, conforme afirma Arroyo (2003) os movimentos sociais anunciam a permanência de questões subalternizantes não resolvidas na sociedade em que estão postos e recolocam a noção de equidade no pensamento pedagógico, provocando questionamentos quanto ao discurso utópico do progresso pessoal e social através da escolarização formal. Partindo do princípio de que o currículo escolar e a ação educativa formal cumprem função essencial na propagação da colonialidade, o autor ressalta que

Os movimentos sociais trazem para a pedagogia algo mais do que conselhos moralizantes [...]. Recolocam a ética nas dimensões mais radicais da convivência humana, no destino da riqueza, socialmente produzida, na função social da terra, na denúncia da imoralidade das condições inumanas, na miséria, na exploração, nos assassinatos impunes, no desrespeito à vida, às mulheres, aos negros, na exploração até da infância, no desenraizamento, na pobreza e injustiça. (ARROYO. 2003, p. 15)

Entre os inúmeros movimentos sociais decisivos na conquista por direitos e superação de predeterminações direcionadas aos povos no Brasil, destacamos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, que surge oficialmente durante a ditadura militar brasileira, no ano de 1984 em meio ao processo de redemocratização do país. O movimento tem como seus principais objetivos a luta pela terra, pela reforma agrária e por uma sociedade mais justa e fraterna, afirmando sua existência em função das denúncias a respeito da grande quantidade de concentração de terras / latifúndios improdutivos, herança vívida do modelo colonial de distribuição de terras no Brasil.

O MST é responsável pela maior produção de arroz orgânico da América-Latina, mas sobretudo por popularizar a luta pela terra e seguir reivindicando direitos previstos em lei, uma vez que a constituição brasileira de 1988 prevê a desapropriação e redistribuição de terras que não cumprem sua função social, para fins de reforma agrária. As tentativas de criminalizar movimentos sociais ou ainda de associá-los ao terrorismo, como ocorreu em 2019 através da tentativa de aplicar a Garantia da Lei e Ordem – GLO aos conflitos agrários, fazem com que barbáries como o *Massacre de Eldorado dos Carajás*⁴ estejam e permaneçam sobre anistia Estatal.

O educador e filósofo brasileiro Paulo Freire (1987), que é oficialmente declarado como patrono da educação brasileira em 2012, a partir da lei nº 12.612, afirma que mediante ao cenário de opressão a que são submetidas as classes populares é emergente uma práxis que se oriente visando a conscientização dos coletivos humanos não-hegemônicos a respeito das assimetrias sociais que os acometem. Ao distanciar o foco das metodologias e conteúdos e aproxima-lo dos sujeitos de ação social, o autor questiona

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 1987, p. 17)

Ao resistirem e lutarem contra a lógica da colonialidade e seus condicionantes opressivos, os movimentos sociais representam a maior parte da população, e ainda que não

⁴ No dia 17 de abril de 1996 no Sudeste do Pará, em Eldorado do Carajás, a polícia militar ataca brutalmente um grupo com cerca de 1,5 mil pessoas que estavam acampadas em protesto, com o objetivo de conseguir a desapropriação de uma fazenda ocupada por cerca de 3,5 mil famílias sem-terra. A ação, que passa a ser mundialmente conhecida como o “Massacre de Eldorado do Carajás”, contou com 155 policiais militares e terminou com a morte de 21 camponeses.

obtenham apoio ou participação de todos os componentes do coletivo, intentam atingi-los igualmente com os progressos resultantes de suas ações. A representatividade e a descontinuidade na propagação da lógica colonialista sugeridas pelas lutas e resistências, atuam simultaneamente aos triunfos no reconhecimento de direitos, na decolonização do imaginário coletivo, uma vez que materializam a possibilidade de viver e gerir a vida de formas destoantes da lógica hegemônica largamente propagada. Segundo Arroyo (2003),

O objeto das mobilizações são necessidades localizadas no seu universo mais próximo, na reprodução mais imediata da existência, porém as reivindicações são dirigidas para fora, para os governos, para as políticas públicas, para a reforma agrária, para o modelo econômico, para a igualdade.... Os movimentos geram um saber e um saber-se para fora. Um ser que alarga seu saber local e se amplia. (ARROYO, 2003, p. 12)

Por incorporarem o sistema de assimetria social solidificado através da lógica da colonialidade e não aquiescerem a ele, Arroyo (2003, p. 20) ressalta a necessidade de “[...] estarmos atentos aos coletivos em movimento, às vivências e aos questionamentos existenciais e culturais que eles nos trazem”, pois de alguma forma o foco desmedido direcionado as estruturas dos aparelhos de Estado e suas respectivas políticas teria ofuscado os sujeitos de ação social.

Marcadores para uma Pedagogia Decolonial no Ensino Superior Brasileiro

Para que possamos aludir a marcadores essenciais na construção de uma práxis pedagógica decolonial, faz-se necessário evidenciar sobre quais estruturas as instituições de ensino superior brasileiras foram postas. Faz-se indispensável, ao nos referirmos as universidades no Brasil, ter clareza do que afirma Galeano (2020) ao dizer que

Na época colonial, as famílias brasileiras que podiam se dar ao luxo mandavam os filhos estudar na Universidade de Coimbra, em Portugal. Depois, existiram no Brasil algumas escolas para formar doutores em Direito ou em Medicina: poucos doutores, porque poucos eram os seus possíveis clientes num país onde muitos não tinham direito algum, nem outro remédio que a morte. Universidade nenhuma. (GALEANO, 2020, p. 255)

Inicialmente as universidades brasileiras foram espaços reservados a famílias de alto poder aquisitivo e que por conta disso não conceberam como constitutivas o pensamento, perspectivas ou cultura das coletividades não hegemônicas. Embora a estruturação do ensino superior no Brasil tenha tido início ainda em 1808 por meio dos cursos avulsos, como afirma Saviani (2010), foi somente no primeiro quarto do século XX que surgiram iniciativas

efetivas para organizar integralmente estas instituições. Mudanças significativas podem ser mensuradas com a retomada do protagonismo público que ocorre “[...] a partir da década de 1930 [...] que se acentuou nas décadas de 1940, 1950 e início dos anos 60 por meio da federalização de instituições estaduais e privadas e com a criação de novas universidades federais [...]” (Saviani, 2010, p. 13)

Entre esse período são instituídas reformas, leis e manifestações populares que contribuíram gradativamente para a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, gerando novas demandas e provocando novas discussões e reflexões a respeito das condições deste acesso e a viabilidade da permanência destes novos alunos na universidade. Segundo Saviani (2010, p. 11), a Constituição de 1988 pode ser considerada um marco essencial neste processo, visto que ela seria responsável por causar rupturas na forte tendência a privatização que se gesta no final do império e decorrer da primeira república. O autor afirma que

A Constituição de 1988 incorporou várias das reivindicações relativas ao ensino superior. Consagrou a autonomia universitária, estabeleceu a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, garantiu a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, assegurou o ingresso por concurso público e o regime jurídico único. (SAVIANI, 2010. p. 10)

Em resposta a intensificação das mobilizações populares que ocorre a partir dos anos 90, o governo brasileiro passa a criar, a partir dos anos 2000, políticas públicas educacionais que objetivavam ampliar a quantidade de alunos no ensino superior. Algumas destas políticas, como menciona Heringer (2018, p. 9) foram: a expansão dos institutos federais de educação técnica e tecnológica, do sistema universitário público, das universidades federais já existentes, a criação do ProUni - programa de bolsas do governo federal para estudantes em instituições privadas, a ampliação do FIES – programa de financiamento estudantil e as políticas de ação afirmativa. A autora ressalta ainda que “um dos principais movimentos sociais que emergiram neste período, tendo grande importância no esforço pela democratização do acesso à educação superior foi o chamado PVNC - Pré-Vestibular para Negros e Carentes”. (HERINGER, 2018, p. 9)

Evidenciamos a essencialidade da pressão popular provocada por coletivos não hegemônicos e movimentos sociais nos processos de criação das políticas de ação afirmativa no Brasil, que nem sempre foram pacíficos. Destacamos ainda como fundamentais para a democratização no acesso ao ensino superior brasileiro a promulgação da lei nº 12.711 de 2012 – que estabeleceu a reserva de vagas em instituições federais para estudantes pretos,

pardos, indígenas, de baixa renda e de escolas públicas, e a lei nº 13.049 de 2016 – que passa a incluir um percentual na reserva de cotas para pessoas com deficiência.

Estas ações cumpriram o objetivo de expandir o acesso ao ensino superior brasileiro, porém o fator econômico não deixou de desempenhar papel fundamental nesse acesso, visto que os alunos que tem a possibilidade de custear as mensalidades em escolas particulares no ensino básico acabam sendo “[...] aprovados em maior proporção nos exames para ingresso nas melhores universidades brasileiras que, ironicamente, são em sua maioria públicas e sem custos para o estudante.” (HERINGER, 2018, p. 8-9)

Dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE no ano de 2019 revelam que a soma de brasileiros sujeitos a extrema pobreza no país excede a população da Bolívia em mais de 2 milhões de pessoas, sendo 72,7% representados pela população preta ou parda e que embora estes tenham passado a representar 50,3% da comunidade universitária, permanecem em estado de subrepresentatividade uma vez que são 55,8% da população brasileira e que permanecem abaixo do percentual de acadêmicos brancos da mesma faixa etária, que somam 78,8%.

Com o objetivo de aclarar continuidades ideológicas referentes ao caráter hierarquizante a que estão sujeitas as universidades no Brasil, citamos os discursos que, em detrimento do caráter multicultural e diverso do país foram amplamente difundidos em abril de 2019 pelo ministro da educação em conluio com o presidente da república brasileira. Propunha-se uma contenção de recursos direcionada a área das Ciências Humanas, tendo como justificativa o fato de que os cursos não geram retornos financeiros imediatos ao Estado. Fatos que traduzem o pensamento dos autores quando os mesmos afirmam que

Las instituciones educativas han jugado un papel central en la colonización de las subjetividades y de los imaginarios, es decir, en la destrucción de la pluralidad de formas de vida que no son instrumentales para el Estado y el capital, o más bien para todo el orden moderno/colonial. (MIGNOLO. VÁZQUES, 2017, p. 15).

Os discursos em questão podem ser utilizados para ilustrar um dos “[...] procesos culturales/ideológicos que favorecen la subordinación de la periferia en el sistema-mundo capitalista”. (CASTRO-GÓMEZ. GROSFOGUEL. 2007, p. 14). Embora o reconhecimento da diversidade existente em nosso país e a inserção de conteúdos que aludam e ela nos currículos seja de inquestionável precisão, é necessário questionar se estes saberes têm sido colocados em posição igualitária nas discussões acadêmicas, pois a colonialidade se revela na

universidade também em dimensões de curriculares. Segundo Mignolo e Vázquez (2017) para subverter essa ordem seria necessário resistir a

[...] la idea de la universidad como centro de comprensión y representación del mundo. Es necesario colocar a la universidad en una posición más humilde, una posición de escucha de las luchas, de los saberes que han sido denigrados, de los saberes emergentes. (MIGNOLO. VÁZQUEZ. 2017, p. 16 - 6)

Para que o alargamento dos espaços de escuta e discussão a respeito destes saberes seja viabilizado, o conceito de interculturalidade precisa ser colocado em pauta, tanto no que se refere a sua utilização nos conteúdos curriculares programáticos quanto ao seu desdobramento e influencia na relação que a universidade estabelece com o termo. A subversão da ordem em questão suscita a adoção da interculturalidade crítica como base, pois segundo a autora, está se dedica a “[...] cuestionar las diferencias y desigualdades construidas a lo largo de la historia entre diferentes grupos socioculturales, étnico-raciales, de género, orientación sexual, entre otros. (CANDAU, 2010, p. 152)

Candau (2010) ressalta a necessidade de transpassar a interculturalidade que pode ser vista apenas como funcional, pois embora esta tente reduzir as tensões e conflitos entre os diversos grupos e movimentos sociais que colocam questões sócio identitárias em foco, não abala a estrutura das relações de poder vigente. Nestes moldes a pedagogia decolonial sugere a interculturalidade crítica como base para a construção de uma práxis pedagógica decolonial.

Portanto a interculturalidade representa para essa pesquisa mais do que uma ideia de relacionamento entre múltiplas culturas, representa passos rumo a solidificação de modelos de gestão pedagógicas que sejam capazes de “[...] proponer alternativas al carácter monocultural y occidentalizante dominante en la mayoría de los países del continente”. (CANDAU, 2010, p. 152). Walsh (2017) afirma que as propostas direcionadas ao setor educacional, uma vez que assumem a intenção de se adequar de fato a realidade multicultural, devem questionar as bases ideológicas do Estado, pois segundo a autora

[...] muchas políticas públicas educacionales en América Latina (incluyendo Brasil), se han venido sirviendo de los términos interculturalidad y multiculturalismo como forma de mera incorporación de las demandas y los discursos que occidente subalternizó, dentro del aparato estatal en el que el padrón epistemológico eurocéntrico y colonial continúa hegemónico. (p. 290 - 7)

Segundo Colaço (2012, p. 197) as propostas interculturais seriam de fato viabilizadas mediante a descontinuidade na propagação de ideologias que permitem e visam a classificação do “outro” como inferior, pois a primeira dimensão da violência proferida aos saberes decoloniais seria não os considerar sequer um saber legítimo. Os currículos que tentam subverter esta ordem e tornar visíveis formas de pensar que destoam da hegemônica possibilitam a inserção “[...] de otros conocimientos y cosmovisiones dentro de un diálogo crítico con los conocimientos y modos de pensar típicamente asociados al mundo occidental”. (OLIVEIRA. CANDAU. 2010, p. 258)

Colocar em debate modelos outros de gestão coletiva ou pessoal em uma sociedade discriminatória e desigual a níveis estruturais, segundo Mignolo e Vázquez (2017, p. 6) representa uma mudança de orientação que pode acontecer dentro de qualquer disciplina. A ideia de diálogo e coexistência entre as epistemologias sugere “[...] un pensamiento decolonial que articule genealogías desperdigadas por el planeta y ofrezca modalidades económicas, políticas, sociales y subjetivas “otras” (Mignolo, 2007 p. 45). Podemos citar como exemplo prático o fato de que

[...] os modelos de educação indígena têm sido tomados como alternativas pedagógicas decoloniais importantes, pois trazem cosmovisões diferentes como, por exemplo, a visão não exploratória da natureza ou do trabalho, ou ainda a valorização dos interesses coletivos antes dos individuais – valores que põem em questionamento “categorias explicativas (e normativas) até então naturalizadas como absolutas. (REIS; ANDRADE, 2018, p. 8)

A multiplicidade e diversidade existentes em nosso país reclamam por alternativas outras, que segundo os autores devem transcender a expectativa de capacitar “[...] los cuerpos para ser expertos en la disciplina, mientras que la pedagogía decolonial más que formar expertxs tiene como objetivo restablecer relaciones humanas”. (MIGNOLO e VÁZQUEZ, 2017 p. 4).

Os professores que almejam adotar uma práxis intercultural crítica e visibilizar conhecimentos eclipsados pela geopolítica do conhecimento precisariam necessariamente atuar como “[...] testemunho crítico da opressão e um transgressor das relações de dominação, junto com os outros oprimidos.” (NETO, 2018, p. 5). O atual cenário do ensino superior brasileiro denota continuidades quanto ao progressivo sistema de assimetria social a qual estamos submetidos, e mediante a esse enxame de problemáticas e fatos é fundamental questionar se

[...] ¿es posible hoy desvincular las cuestiones de la desigualdad de las de la diferencia? ¿La pobreza no está “racializada”, etnizada” y “generificada” en el continente? La articulación entre redistribución y reconocimiento desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, es una exigencia de los tiempos actuales. (CANDAUI, 2010, p. 134)

Dessa forma, podemos elencar como marcadores essenciais para a atuação docente na subversão progressiva da ordem colonialista que continua a exercer forte influencia sobre o ensino superior brasileiro: ter clareza a respeito do caráter subalternizante propagado pela lógica da colonialidade, bem como seus desdobramentos em esferas diversas da sociedade; adotar da interculturalidade crítica como base para a construção de uma práxis pedagógica decolonial; revisar constante e criticamente os referenciais teóricos utilizados como base curricular e finalmente a admitir a prática de descontinuar, subverter, rejeitar e expor mecanismos e políticas educacionais opressivas.

Procedimentos Metodológicos

Visto que intencionamos inicialmente a familiarização com o tema para que a sugestão de intervenções práticas e ideológicas pudessem ser mensuradas, fluímos através de um estudo do tipo exploratório, no que tange aos objetivos, de abordagem qualitativa e natureza aplicada. As pesquisas do tipo exploratórias, tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema de pesquisa, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.

De acordo com Gil (2007) a maioria das pesquisas consideradas exploratórias envolvem pesquisa bibliográfica e também pesquisa com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Destacamos a essencialidade de todos os discursos utilizados como base para este estudo, pois ao propagarem reflexões a partir do pensamento decolonial em esferas temáticas diversas, contribuem não somente para a desconstrução de paradigmas colonialistas engendrados no sistema educacional brasileiro, mas legitimam e alargam os espaços de diálogo igualitário a partir de saberes decoloniais.

Dessa forma, para que fosse possível a observação sobretudo da incidência na utilização de teóricos latino americanos nas disciplinas universitárias, uma pesquisa de campo foi aplicada via Google Forms a professoras e professores de universidades brasileiras, públicas e privadas, resultando no levantamento de dados referentes a 50 disciplinas de 12 cursos diferentes. Sendo os cursos: licenciatura intercultural indígena, licenciatura em

biologia, pedagogia, geografia, história, letras, matemática, bacharelado em geografia, psicopedagogia, turismo, administração e especialização em docência.

Ressaltamos que esta pesquisa foi desenvolvida através de uma abordagem qualitativa e sendo assim esta articulada ao universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos (MINAYO,2007). A partir das leituras e resultados desta pesquisa de campo buscamos analisar que de que forma a pedagogia decolonial atua na solidificação de um currículo universitário adequado as formas multiculturais de gerar e disseminar saberes.

Os docentes elencaram em uma escala de 1 a 3, de maior para menor utilização, as referências teóricas utilizadas como fundamentação para suas respectivas disciplinas e na mesma escala aquelas que julgaram ter tido maior contato durante seu período de graduação.

Resultados e Discussão

Ao percorrermos por discursos que objetivam denunciar facetas opressivas através das quais a modernidade se impõe aos coletivos humanos não hegemônicos, pudemos perceber que estes aludem harmonicamente a ideia de que “a negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal. (SANTOS, 2007, p. 9). Buscamos analisar os desdobramentos destas condições no âmbito educacional, sobretudo no ensino superior brasileiro.

Para que o ciclo de análise dos dados pudesse ser realizado com criticidade, compartilhamos da concepção de Mignolo (2017, p. 10) ao afirmar que “a analítica da colonialidade [...] consiste no trabalho inexorável de desvendar como a matriz funciona, e a opção decolonial é o projeto inexorável de tirar todos da miragem da modernidade e da armadilha da colonialidade.” Os dados que serão apresentados a seguir foram colhidos através das respostas do questionário que foi enviado as professoras e professores por e-mail através da plataforma Google Forms, cumprindo as normas de distanciamento social que foram necessárias devido a pandemia global da COVID-19.

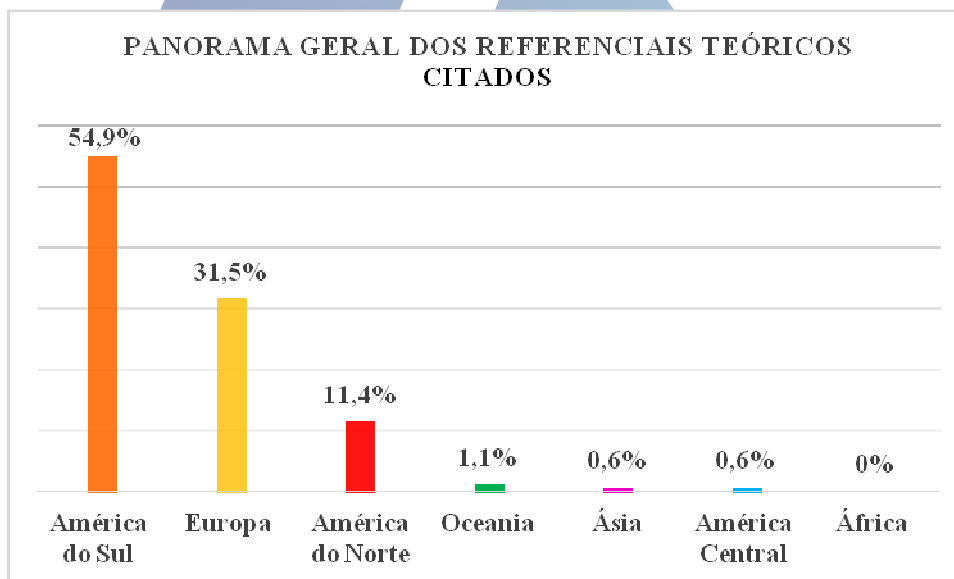
Entre os docentes que participaram desta pesquisa 45% eram do gênero feminino e 55% masculino, de forma que 23,8% tinham de 31 a 40 anos, 42,9% tinham de 41 a 50 anos e 33,3% tinham mais de 50 anos. Quanto à formação acadêmica dos mesmos, 33,3% se graduou em uma instituição privada e 66,7% em uma instituição pública, entre 1983 e 2018, destes 9,5% ministram aulas de 1 a 5 anos, 28,6% ministram aula de 6 a 10 anos e 61,9% ministram aula acima de 11 anos.

A verificação dos referenciais teóricos citados pelas professoras e professores que participaram da pesquisa como fundamentais durante suas respectivas graduações nos permitiu chegar aos seguintes dados: 40,7% dos referenciais eram da Europa, 39% da América Latina – sendo todos do Brasil, 18,7% da América do Norte, 1,6% da América Central, 0% da Ásia, 0% da Oceania e 0% da África. Apenas 17,3% do total eram mulheres, sendo 4,3% da Europa e 13% da América Latina.

Os dados colhidos entre os referenciais teóricos de 50 disciplinas ministradas em Universidades Brasileiras, compondo 12 graduações em áreas diversas, foram os seguintes: dentre os 62,4% dos referenciais teóricos Latino Americanos, 61,6% eram do Brasil e 0,8% da Colômbia, 27,2% eram da Europa, 8% da América do Norte, 1,6% da Oceania, 0,8% da Ásia e 0% tanto da América Central quanto da África. Entre o total apenas 24% eram mulheres, sendo 23,8% da América do Sul e 0,8% da Europa. O autor Paulo Freire, patrono da educação brasileira foi citado 1,5% entre o total.

Quando perguntados a respeito da frequência com que atualizam os referenciais teóricos utilizados nas disciplinas ministradas mais de uma vez pelo mesmo docente, os índices revelaram que 47,6% fazem atualizações semestrais, 38,1% fazem atualizações anuais e 9,9% fazem alterações apenas quando julgarem extremamente necessário. Os gráficos a seguir representam o panorama geral dos resultados de nossa pesquisa de campo:

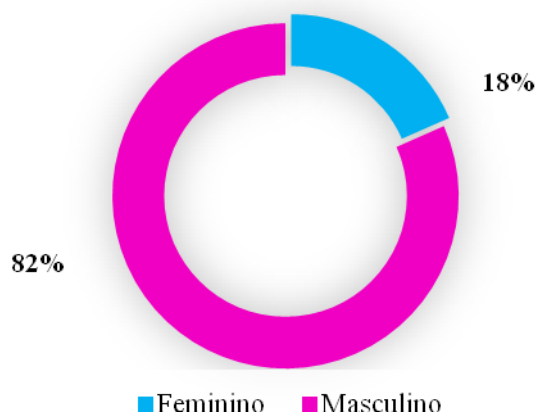
Figura 1: Panorama geral referente aos referenciais teóricos mencionados.



Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras.

Figura 2: Panorama geral referente ao gênero dos referenciais teóricos citados.

PANORÂMIA GERAL DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS
CITADOS



Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras.

Nota-se primordialmente a alta utilização de referências de teóricos brasileiros, há de se destacar, porém, que dentre estes, muitos têm seus referenciais alicerçados em teóricos estadunidenses. Apenas 18% do total eram mulheres. Podemos observar a baixa utilização de referências vindas de outros países da América Latina, ou ainda da Oceania e Ásia e a ausência de referenciais da África e América Central. Os frutos desta pesquisa corroboram portanto com a ideia de que os padrões epistemológicos hegemônicos patriarcais continuam auxiliando a lógica da colonialidade ao eclipsar

Los “otros saberes”, los saberes que han sido avasallados por las instituciones de la modernidad/colonialidad son los saberes decoloniales, que están produciendo y siendo producidos en los espacios de lucha y de resistencia de comunidades y colectivos en todo el planeta y con una gran intensidad en Abya Yala⁵. (p. 15 -6)

Para além da necessidade de alargar os espaços de diálogo a partir destes saberes outros, é necessário reflexionar constantemente se eles estão sendo utilizados apenas como objetos de estudo ou admitidos como constitutivos e postos em diálogo igualitário com

⁵ Abya Yala na língua do povo Kuna significa “Terra madura”, “Terra Viva” ou “Terra em florescimento” e é sinônimo de América. O povo Kuna é originário da Serra Nevada no norte da Colômbia tendo habitado a região do Golfo de Urabá e das montanhas de Darien e vive atualmente na costa caribenha do Panamá na Comarca de Kuna Yala (San Blas). Abya Yala vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente como contraponto à América expressão que, embora usada pela primeira vez em 1507 pelo cosmólogo Martin Wakdseemüller, só se consagra a partir de finais do século XVIII e inícios do século XIX por meio das elites crioulas para se afirmarem em contraponto aos conquistadores europeus no bojo do processo de independência.

quaisquer outras epistemologias. Vale refletirmos e discutirmos sobre o modo como o conceito de conhecimento legítimo tem sido produzido nos espaços universitários na atualidade, visto que ao constituírem o processo de formação de docentes no Brasil, atuam diretamente na propagação ou descontinuidade desta ordem de subalternização endêmica.

Faz-se necessário solidificar e propagar a ideia de um currículo universitário que reconheça a legitimidade dos saberes decoloniais e que se disponham a aprender com os movimentos sociais, que por atuarem em modelos correspondentes ao pensamento decolonial, materializam estratégias de rompimento com a lógica da colonialidade.

Considerações finais

Mediante a subrepresentatividade exposta ao decorrer desta pesquisa, os discursos difundidos em detrimento do caráter multicultural do país no âmbito educacional, o fato de que as condições econômicas continuam atuando como facilitador no acesso ao ensino superior brasileiro ou ainda a baixa utilização de referenciais vindos de outros países da América Latina, Ásia, Oceania, América Central e de mulheres no geral ou ainda a ausência de referenciais vindos da África, evidencia-se a permanência de ideologias colonialistas nas políticas públicas educacionais do país e o processo progressivo de eclipsamento das epistemologias geradas por coletivos não hegemônicos.

Ademais, ato de reconhecer que os mecanismos atuais de dominação e controle se estendem também a esferas epistemológicas nos possibilita conceber o currículo como um território em disputa e ferramenta essencial na manutenção da subalternização dos saberes. Sendo assim, os resultados de nossa pesquisa de campo revelaram grande incidência dos conteúdos disseminados pela geopolítica do conhecimento nos referenciais teóricos utilizados em universidades brasileiras.

Destacamos como urgente a necessidade de reflexionar a respeito do relacionamento que a universidade brasileira estabeleceu com as epistemologias do sul e os conhecimentos gerados através dos movimentos sociais ao decorrer da história. Reflexões estas que, a luz da pedagogia decolonial e da interculturalidade crítica, nos permitem pensar a criação de currículos que não somente reconheçam, cite ou descrevam, mas que legitimem, visibilizem e constituam-se também dos saberes decoloniais e das formas multiculturais de gerar, gerir e disseminar conhecimentos que a muito tem sido negligenciadas.

Ressaltamos ainda, mediante a proposta de descontinuar estes processos de subalternização epistêmica e ao desafio de pensar métodos pedagógicos e currículos educativos decoloniais no âmbito da universidade, que a abundância de movimentos sociais

do Brasil, que resistem à lógica da colonialidade e seus mecanismos opressivos a mais de 500 anos, compõe um ambiente singular de observação e aprendizagem sobre a ótica decolonial. Ao reduzir estes sujeitos a meros objetos de estudo a universidade continua a reproduzir a diferença colonial e dar segmento ao processo de colonização dos imaginários coletivos.

Mais do que mapear as consequências dos processos de colonização ou analisar o comportamento das coletividades não hegemônicas e movimentos sociais, faz-se necessário reconhecer o potencial de ensino no que se referem a métodos de enfrentamento, resistência e saberes que estes apresentam e materializam em sua existência. A pedagogia decolonial representa para o ensino superior brasileiro uma alternativa pedagógica ao sistema educacional hierarquizante e excludente a que estamos submetidos, fomentando a criação e o alargamento nos espaços de diálogo e problematização a partir destes saberes decoloniais, das epistemologias do sul.

Finalmente, ressaltamos que mediante a essencialidade desta temática no exercício progressivo de rompimento com os mecanismos de subalternização endêmica a qual os coletivos humanos não hegemônicos estão submetidos pela lógica perversa da colonialidade/modernidade, intencionamos aprofundar posteriormente esta pesquisa, alargando e criando espaços de diálogo e reflexão que fomentem e estimulem a decolonização das metanarrativas e imaginários destes sujeitos de ação social historicamente resistentes.

Referências

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. Estatísticas Sociais. [Internet]. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece/>> Acesso em 11 de set de 2020

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. Síntese de Indicadores Sociais. [Internet]. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25882-extrema-pobreza-atinge-13-5-milhoes-de-pessoas-e-chega-ao-maior-nivel-em-7-anos/>> Acesso em 11 de set de 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Paulo Freire é Declarado o Patrono da Educação Brasileira**. [Internet]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/17681-paulo-freire-e-declarado-o-patrono-da-educacao-brasileira/>> Acesso em: 30 de jul. de 2020

BRASIL DE FATO. Impunidade. **Massacre de Eldorado do Carajás Completa 24 Anos: "Um dia para não esquecer"**. [internet] Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/04/17/massacre-de-eldorado-do-carajas-completa-24-anos-um-dia-para-nao-esquecer/>> Acesso em: 30 de jul. de 2020.

ARROYO, Miguel G. **Pedagogias em Movimento: O que temos a aprender dos Movimentos Sociais?** Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, Brasil Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global** / compiladores. / Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 9 – 24.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. GROSFOGUEL, Ramón. **El Giro Decolonial: Reflexiones Para Una Diversidad Epistémica más Allá Del Capitalismo Global** / Compiladores. MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 25 - 46

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global** / compiladores. QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93 – 126

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. GROSFOGUEL, Ramón. **El Giro Decolonial: Reflexiones Para Una Diversidad Epistémica más Allá Del Capitalismo Global** / Compiladores. WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 47 -62

COLAÇO, Thais Luzia. **Novas Perspectivas para a Antropologia Jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial** / Thais Luzia Colaço, Eloise da Silveira Petter Damázio. – Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987

GALEANO, Eduardo H. **Espelhos: uma história quase universal** / Eduardo Galeano; tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre, RS: L&PM, 2020

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GROSFOGUEL, Ramon. **Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial**. Tabula Rasa, núm. 9, julio-diciembre, 2008, pp. 199-215

GROSFOGUEL, Ramón. Mignolo, Walter. **Intervenciones Descoloniales: una breve introducción**. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 29-37, julio-diciembre 2008

HERINGER, Rosana. **Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico**. Revista Brasileira de Orientação Profissional jan.-jun. 2018

MENESES, Maria Paula. **Colonialismo como violência: a “missão civilizadora” de Portugal em Moçambique**. Revista Crítica de Ciências Sociais [Online], Número especial, 2018

MIGNOLO, Walter. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da Modernidade**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. 2005

MIGNOLO, Walter. **Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade**. RBCS Vol. 32 n° 94 junho/ 2017

MIGNOLO, W.; VÁZQUEZ, R. (2017). **Pedagogía y (de)colonialidad**. In: WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir**. Educador, Quito: Abya-Yala, Tomo I, pp. 01-507.

MIGNOLO, W.; VÁZQUEZ, R. (2017). **Pedagogía y (de)colonialidad**. In: WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir**. Educador, Quito: Abya-Yala, Tomo II, pp. 489-508.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

NETO, João Colares da Mota. **Paulo Freire e Orlando Fals Borda na Genealogia da Pedagogia Decolonial Latino-Americana**. Revista FOLIOS, N.o 48 p.. 33-1-13p4 Segundo semestre de 2018

OLIVEIRA, Luiz. CANDAU, Vera. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**. Educação em Revista: Belo Horizonte, v.26 - n.01, p.15-40. abr. 2010.

REIS, Maurício de Novais. ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. **O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas**. Revista Espaço Acadêmico, n. 202, Março / 2018

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para Além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Revista Crítica de Ciências Sociais [Online], 78 | 2007, colocado online no dia 01 outubro 2012

SAVIANI, Dermeval. **A Expansão do Ensino Superior no Brasil: Mudanças e Continuidades**. Poíesis Pedagógica - V.8, N.2 ago/dez. 2010

SILVA, Maria do Socorro Borges da. **Entre as Linhas Abissais do Pensamento e da Formação, Pensando Práticas de Educar em Direitos Humanos que Atravesse o Muro das Violências e das Exclusões**. Revista do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFPI, Teresina, Ano 22, n. 36, jan./jul. 2017

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. **Tentativa de Criminalizar o MST é Denunciada no Conselho de Direitos Humanos da ONU**. [internet] Disponível em: <<https://mst.org.br/2020/03/06/tentativa-de-criminalizar-o-mst-e-denunciada-no-conselho-de-direitos-humanos-da-onu/>> Acesso em: 28 de jul. de 2020

SENADO FEDERAL. Atividade Legislativa. **Art. 207**. [internet] Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/art_207_.asp#:~:tex>

t=207&text=Da%20Educa%C3%A7%C3%A3o,Art.,entre%20ensino%2C%20pesquisa%20e%20extens%C3%A3o. /> Acesso em: 11 de set de 2020

<https://legis.senado.leg.br/norma/589535/publicacao/15760080> LEI Nº 12.612, DE 13 DE ABRIL DE 2012. Acesso em 20 de dezembro de 2020.

<http://www.portalmec.gov.br> LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012. Acesso em 21 de janeiro de 2021.

<http://www.planalto.gov.br> LEI Nº 13.409, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2016. Acesso em 21 de janeiro de 2021.

