

## DESCAMINHOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DECOLONIAL: AS DIFICULDADES DE DESCOLONIZAR A CONFEÇÃO DO CONHECIMENTO A DISTÂNCIA<sup>1</sup>

*DEVIATIONS FROM DECOLONIAL PEDAGOGICAL PRACTICE:  
THE DIFFICULTIES OF DECOLONIZING THE OUTPUT OF KNOWLEDGE IN E-LEARNING*

**Gabriel Antonio Silveira Mantelli** - Professor de Direito na Universidade São Judas Tadeu (USJT), onde coordena o Núcleo de Direito e Descolonização (CNPq), a Roda de Estudos Decoloniais (FGV/USJT) e a Clínica de Direitos Humanos e Socioambientais (USJT). Mestre em Direito e Desenvolvimento pela Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV Direito SP), com bolsa do Programa CAPES/PROSUP e período de pesquisa na Kent Law School. Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP). Advogado e consultor em São Paulo, SP.

E-mail: gabrielmantelli@gmail.com

**Chiara Mori Passoni** - Graduada em Direito pela Escola de Direito de São Paulo (EDESP) da Fundação Getúlio Vargas (FGV), coordenadora da Roda de Estudos Decoloniais (FGV/USJT) e membro do Centro de Assistência Jurídica Universitária Saracura (CAJU - FGV), escritório modelo voltado à prestação de serviços jurídicos gratuitos. E-mail: chiarapassoni22@gmail.com

**Lahanna Kathilla Alves dos Santos Belau** - Graduada em Direito pela Universidade São Judas Tadeu, unidade de Santo Amaro. Coordenadora da Clínica de Direitos Humanos e Socioambientais/USJT, bem como da Roda Decolonial FGV/USJT e pesquisadora na FGV/SP a nível de iniciação científica.

E-mail: lahanna.kasb@gmail.com

### RESUMO

O momento de pandemia da COVID-19 trouxe, em 2020, diversas dificuldades para a prática da extensão universitária. Principalmente àqueles que buscam contornar a pedagogia comum e industrial, seguindo os passos da pedagogia de resistência de base decolonial. A distância física implicou na necessidade de escolhas no que tange à metodologia dos encontros e da confecção do conhecimento. Se antes do distanciamento social, o conhecimento científico já era pautado por padrões da modernidade/colonialidade, nesse período atípico, essas relações apenas se intensificaram. Assim, se questiona quais são as dificuldades da manutenção de um ensino crítico e de uma confecção do conhecimento participativa e inclusiva mesmo que dificultada pela distância. No presente texto, a Roda de Estudos Decoloniais, fruto de uma parceria interinstitucional da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (FGV-SP) com a Universidade São Judas Tadeu (USJT), e a Clínica de Direitos Humanos Socioambientais da USJT são utilizadas como casos de estudo e reflexão para entender as vantagens da extensão universitária durante a pandemia, bem como, a quebra de paradigmas coloniais e rupturas de ações da modernidade que antes desse momento passavam despercebidas nas vísceras dos extensionistas e docentes.

**Palavras-chaves:** Ensino a distância. Pandemia da COVID-19. Extensão universitária. Pedagogia decolonial.

<sup>1</sup> Esse ensaio foi produzido com base nas experiências vividas em dois projetos de extensão diferentes: a Roda de Estudos Decoloniais (FGV/USTJ) e a Clínica de Direitos Humanos e Socioambientais (USJT).

## ABSTRACT

In 2020 the COVID-19 pandemic brought several difficulties for the practice of outreach programs, even more for those who apply a resistance and decolonial-based pedagogy. The physical distancing implied the need for choices regarding the methodology of the meetings and the output of knowledge. If before social distancing, scientific knowledge was already guided by standards of modernity/coloniality, in this atypical period these relations were only intensified. Thus, the difficulties of maintaining a critical education that is participatory and inclusive is investigated. In this text, the Roda de Estudos Decoloniais (Decolonial Studies Group), an institutional partnership between the Getulio Vargas Foundation of São Paulo (FGV-SP) and the São Judas Tadeu University (USJT), and the Clínica de Direitos Humanos e Socioambientais (USJT Human Rights Clinic) are used as case studies and reflection material to understand the advantages of outreach programs during the pandemic, as well as, the breaking of colonial paradigms and ruptures of modernity that wore unnoticed before this particular time in human history.

**Keywords:** E-learning. COVID-19 pandemic. Outreach programs. Decolonial pedagogy.

Em 2020, as relações interpessoais que eram comuns e corriqueiras sofreram bruscamente com o distanciamento social: a distância passou a ser regra. Dispersaram-se o afeto, o contato e a presença. Com a educação aconteceu o mesmo, aulas presenciais deixaram de existir e as experiências de extensão precisaram se adequar ao meio *online* e também fazer sentido nessa nova conjuntura. A atividade extensionista se tornou ainda mais relevante como forma de tornar próximos corpos que estão longe, sendo o ambiente fora da sala de aula ainda mais necessário àqueles que se inspiram na pedagogia decolonial, pois não há melhor momento para repensar o mundo do que a partir de uma crise.

O presente artigo busca, em dois momentos, realizar uma reflexão sobre as consequências para atividades de extensão que se pretendem descolonizadas em um momento tão atípico quanto a pandemia da COVID-19. No primeiro momento, são apresentados os principais conceitos, fissuras e atravessamentos da pedagogia decolonial. No segundo momento, elaboram-se considerações a partir de relatos de experiência em dois projetos de extensão, no âmbito do ensino jurídico, que, durante o isolamento social de 2020, passaram por adensamentos e reflexões sobre as possibilidades de sentir-pensar de forma decolonial.

A prática pedagógica decolonial refere-se a um arcabouço teórico cuja mote é a crítica aos métodos de ensino tradicionais e não críticos que reproduzem o ensino industrial e bancário (FREIRE, 1997; WALSH, 2009). Atualmente, há um ideal pedagógico que cumpre o objetivo de fundamentar as escolhas de exploração em nome do progresso econômico, bem como de evitar questionamentos estruturais que revelassem a colonialidade presente no sistema moderno, e é isso que um ensino decolonial almeja contornar. Por esse viés, se entende que todas as relações são fortemente fundadas nas relações coloniais e sua manutenção se dá inclusive (e principalmente) por meio da educação. Paradoxalmente, ela é entendida também como a chave para um giro decolonial latino-americano, ou seja, uma virada na guinada colonial, deixando para trás os sentidos e os significados eurocentrados que foram universalizados para todo o mundo ao longo de séculos desde a era das grandes navegações. A colonização das Américas, por exemplo, situa o Brasil em um contexto muito específico que repercute consequências até hoje (RAMOS, 1995), como o racismo e seus diversos meios de operar na sociedade brasileira.

É nesse sentido que, por exemplo, Walter Mignolo (2011) enquadra a colonialidade enquanto parte encoberta da modernidade, pois apenas com ela foi possível estabelecer o discurso de progresso econômico e justificar inúmeras atrocidades como a escravidão, estupros e a exploração de diferentes corpos. A colonialidade é o lado da modernidade que não faz parte das grandes narrativas de conquista e desenvolvimento; ela é seu lado oculto que sustentou a construção da civilização ocidental disfarçada de um discurso com objetivos progressistas. A modernidade apenas conseguiu prosperar e se estabelecer com a prática da colonialidade. Foi assim que, ao longo de séculos, perpetuou-se o tipo de Estado que temos, a forma política da democracia (ou não), as dinâmicas sociais baseadas em hierarquizações, binarismos e racismos e, mais importante para o fim desse artigo, a educação que praticamos. Tudo o que conhecemos hoje é fruto desse projeto de séculos nascido com a construção da história das invasões europeias ao redor do globo, carregadas de machismo e racismo, mas, também, fruto de muita resistência local e global.

Foi necessária a construção, e sua correspondente adesão ao imaginário geral, de uma educação não libertadora. É nesse sentido que a forma de organização política implicou na definição de ser humano e no método de ensino, sendo amparada pelo modelo capitalista de produção (e colonial de dominação), cumprindo uma função tanto material quanto simbólica. O objetivo era, e ainda é, transformar seres em máquinas de trabalho e não em indivíduos pensantes. O tipo de ensino, seja básico ou superior, é fruto de escolhas políticas situadas em um tempo e um espaço específicos.

Paulo Freire (1997) nomeia o modelo supracitado como educação bancária, aquela educação baseada na noção de que o que os alunos precisam fazer é consumir a informação dada por um professor e ser capazes de memorizá-la e armazená-la. O(A) aluno(a) é transformado(a) em um ser passivo que não questiona, apenas ouve e absorve um conhecimento que é falsamente postulado como neutro. Cria-se uma hierarquia binária de aluno(a), como quem apenas escuta e consome; e professor(a), como quem tem a voz e todo o conhecimento relevante. Nesse passo, não há construção conjunta e relação entre os seres presentes em uma sala de aula. Alunos(as) e participantes da academia acabam não se reconhecendo enquanto parte de um grupo que constrói o conhecimento em conjunto, desumanizando a relação aluno(a)/professor(a) e, também, aluno(a)/aluno(a). Justifica-se que o importante é o conteúdo, sem pensar que a aprendizagem é melhor quando o ambiente de sala de aula é confortável, igualitária e inclusiva.

Parte dessa construção é separar o(a) aluno(a) da pessoa que ele ou ela é, bem como o(a) professor(a). Criou-se uma ficção de que, ao entrar na sala de aula, a vida dos(as) acadêmicos(as) fica da porta para fora, fingindo, portanto, que a vida pessoal não interfere na produção do conhecimento e vice-versa. Não se faz relação com o que se aprende e com o que se vive, separando a mente do corpo. O ambiente acadêmico foi construído por uma perspectiva moderna de competição, de racionalidade e de hierarquia. Ele fundamenta a exclusão e inibe discussões necessárias sobre desigualdades dentro e fora da academia, o que normalmente não acontece por medo do(a) professor(a) de perder o controle da turma caso não haja um modo único de abordar o tema (HOOKS, 2017, p. 26).

Foi com a identificação de todas essas contradições que surgiram tentativas de contornar esse modelo massificado e excludente de ensino e de produção do conhecimento. A pedagogia feminista, a pedagogia da exceção, engajada, crítica, da libertação, africana e “queer”, para citar algumas, são fruto de um esforço de repensar a academia e o ensino. Têm o intuito, cada uma a seu modo, de tornar a academia mais representativa e a sala de aula um ambiente mais confortável. São tentativas de colocar no centro do debate, tanto teórico quanto na prática da

criação do conhecimento, corpos dissidentes que nunca seguiram o padrão universalista da modernidade.

Essas pedagogias são enquadradas como pedagogias da transformação e a pedagogia de práxis decolonial é uma delas. A pedagogia decolonial é entendida como método e processo de luta, prática e práxis, em que são encarnadas e situadas, que confrontam, que impulsionam aprendizados históricos, éticos, políticos e estratégicos, e que constroem epistemologias, políticas, éticas, rupturas estratégicas e deslocamentos (MIGNOLO; WALSH, 2018).

A pedagogia decolonial é a práxis decolonial em sua mais pura forma. Ao aplicá-la na academia, tem-se não só a oportunidade de entender estruturas sociais a partir do contexto latino-americano, como pensar e confeccionar movimentos de ruptura e desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2011). Nesse contexto, a noção de desprendimento ajuda a avançar no diálogo estratégico que se estabelece entre os saberes produzidos no âmbito da modernidade/colonialidade, e já normalizados, e as possibilidades de abertura epistemológica capazes de confeccionar novas linhas, agendas e potências científicas. Escolhas pedagógicas precisam ser feitas para possibilitar uma educação que transgride fronteiras. Ao mesmo tempo que nos prendemos a saberes potencialmente decoloniais dentro das amarras coloniais, aos moldes da produtividade, também nos desaprendemos de conceitos prontos, de práticas opressoras e de exclusão. O choque constante entre agência decolonial e estrutura moderna/colonial nos leva a um movimento contínuo que nos prende em algumas chaves conceituais, como o próprio fazer racional, nos solta de outras para que a práxis e o saber-fazer decolonial vão adiante. A lógica da descolonização acaba se revelando, na prática, em um prender-se na academia para propagar o conhecimento, ainda que não se concorde com essa estrutura que é violenta e colonizadora.

Ao propor essa escolha, a decolonialidade vai contra a educação bancária e cria a conscientização crítica em sala de aula. Utiliza-se de Paulo Freire, mas também vai além: transforma a pedagogia em verbo (WALSH, 2009). Uma pedagogia decolonial parte do pressuposto de que os(as) alunos(as) devem ter voz e participar ativamente da confecção de seu conhecimento.<sup>2</sup> A sala de aula deve ser um local de entusiasmo (HOOKS, 2017, p. 14-15) que reconheça e valorize a presença de cada um enquanto indivíduo em suas particularidades. É necessário, nesse sentido, levar em conta as pessoalidades no ambiente acadêmico e a vida pessoal tanto dos(as) estudantes quanto dos(as) professores(as).

É importante também que tal confecção do conhecimento não se prenda ao ambiente da universidade. Esta construção deve ser feita em conjunto com a população, não mais existindo uma divisão entre dentro e fora da academia. Como Catherine Walsh coloca, isso significa recuperar e abordar o processo de luta social, político, cultural e epistêmico para dentro da academia, bem como pensar a partir e junto a eles (MIGNOLO; WALSH, 2018, p. 84). Apenas assim, será possível criar uma comunidade de aprendizado que desafie e afronte as regras impessoais ditadas pela modernidade/colonialidade.

Ambientes de prática decolonial pedagógica são ambientes de fissura. Ambientes nos quais a colonialidade demonstra duas contradições e, assim, as pessoas ressurgem em forma de luta. É na fratura do colonial que é possível construir um caminho alternativo, uma nova possibilidade de existência com novos termos e pressupostos, sempre por meio da educação. Assim, é na fratura que se situam os projetos de extensão: eles são uma possível oportunidade

<sup>2</sup> No presente texto, optamos por criar uma diferenciação entre “produção” e “confecção” do conhecimento. Utilizamos “produção” quando nos referimos ao conhecimento massificado, desenvolvido a partir de uma educação bancária e “confecção” quando ele é fruto de uma reflexão inclusiva e de uma práxis contrária ao sistema de produção, com o objetivo da prática da liberdade, não necessariamente a decolonial, mas inclusive e principalmente.

decolonial. A extensão universitária é um método dentro da academia que tenta desmontar a estrutura racional que coloca o(a) aluno(a) enquanto sujeito passivo da sua aprendizagem. bell hooks (2007, p. 23) afirma que a sala de aula continua sendo o espaço que oferece as possibilidades mais radicais na academia, contudo esse espaço pode ser ainda mais radicalizado se pensarmos em uma sala de aula de um projeto de extensão. É nela em que se pode decidir qual a construção acadêmica útil para a repercussão do movimento decolonial: é nela que cabe a aplicação das ideias de desprendimento e desobediência. Ao fornecer interação entre acadêmicos(as) e sociedade com um olhar sensível possibilita que acadêmicos(as) e pesquisadores(as), subalternizados(as) encontram espaço para voz e efetiva interlocução de seus saberes com a realidade.

Feitas essas considerações iniciais, passemos algumas impressões que, coletivamente, foram estabelecidas no âmbito de dois projetos de extensão: a Roda de Estudos Decoloniais, uma parceira interinstitucional entre a Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV Direito SP) e a Universidade São Judas Tadeu, e a Clínica de Direitos Humanos e Socioambientais da USJT. As impressões e relatos dizem respeito aos seis primeiros meses da pandemia da COVID-19, de março a setembro de 2020.

Os(as) extensionistas estão ainda presos no que vamos chamar de “síndrome do professor(a) no centro”. Os(as) alunos(as) colocam o(a) professor(a) inconscientemente no papel do detentor do saber. É possível analisar isso empiricamente através das reuniões da Clínica e da Roda nas quais os(as) alunos(as) se sentem dependentes da fala dos(as) docentes para se manifestar. Os primeiros minutos dos encontros das extensões geralmente são marcadas pelo silêncio, sendo que a quebra dele só ocorre quando o(a) professor(a) faz alguma provocação. Ainda assim, a escuta dos(as) alunos(as) só ocorre, porque, para além extensões, essas duas propostas, são espaços de desmonte dos paradigmas coloniais e eurocêntricos que visam dar voz aos(as) alunos(as) e permitir que eles confeccionam seu próprio conhecimento desprendendo-se de pressupostos anteriores.

A síndrome do professor(a) no centro é notória também quando o(a) docente não participa da reunião: os(as) alunos(as) falam mais, trocam experiências e saberes de uma forma leve e segura. O medo de errar se dissipa, pois não se tem ali ninguém que “detenha” o saber. Estabelece-se um sentimento de igualdade e continuidade do conhecimento, como se os(as) alunos(as) estivessem em um sistema de círculo virtual, em que não se acha um(a) protagonista. Os relatos recolhidos informam que isso não tem relação necessária com as extensões citadas, com o comportamento do(a) professor(a), e, sim, do(a) aluno para com eles(as) que, de forma inconsciente, reproduzem uma conjuntura de ensino não emancipatório.

“As pessoas têm dificuldade de mudar de paradigma e precisam de um contexto onde deem voz a seus medos, onde falem sobre o que estão fazendo, como estão fazendo e por quê” (HOOKS, 2017, p 54). Nesse sentido, ouvir as experiências pessoais, dando voz aos(as) estudantes, propicia uma oportunidade de traçar estratégias concretas e ajuda a dissipar esse medo. Há uma dor envolvida no abandono das velhas formas de pensar, de reconhecer a existência do colonialismo e de diversos preconceitos imbricados em nosso dia a dia e na construção de nossos saberes. É importante, portanto, que o ambiente da extensão universitária que problematiza esses tópicos seja um ambiente acolhedor. Compartilhando sentimentos e emoções em locais confiáveis é se utilizar da fratura para repensar ambientes e desaprender aquilo que nos determina e limita.

É com base nesse recorte que a pandemia da COVID-19 escancarou as contradições inerentes ao sistema estrutural moderno/colonial e, conseqüentemente, ao sistema de ensino que o sustenta. Ela tornou o mundo todo um laboratório de experimentação do colonialismo

(LERMA, 2016), deixando ainda mais aparente as relações desiguais entre os países, criada pela naturalização de pressupostos de exploração. Talvez esse pareça um novo momento da modernidade, entretanto, mais parece um novo exemplo no qual é possível identificar o lado invisível da colonialidade. É nesse sentido que momentos de crise são importantes: eles deixam evidente as contradições, tornando o momento favorável para agir de forma crítica e oposta a esse sistema. O momento de incerteza é também a conjuntura propícia para a mudança, para a prática da práxis decolonial e, nesse caso, a práxis por meio da educação libertadora.

As aulas virtuais evidenciaram questões com as quais grande parte dos(as) alunos(as) tendem a se incomodar, mas não consegue expressar. O distanciamento em sala de aula sempre existiu. Se antes era fruto de uma cópia de padrões eurocentrados, estruturado em uma hierarquia de saberes, hoje, além disso, é decorrente da necessidade do ensino à distância (EAD). Em um mundo pré-COVID-19, a presença física do(a) professor(a) em sala de aula disfarçava a distância epistêmica, contudo, na modalidade online, não há o que mascare a existência de um(a) protagonista intitulado(a) como detentor(a) de todo o conhecimento, sendo esse, especialmente nos cursos de Direito, geralmente um homem branco, proprietário e heterossexual.

A distância física do espaço da sala pode ter propiciado uma oportunidade de formular as críticas aos diferentes métodos de ensino, pois, além de se perguntar quem escolhe o que se estuda e com qual metodologia se estuda, passamos também a questionar como se confecciona conhecimento sem estar presente, lado a lado, “sentindo o cheiro” e vendo as reações do outro ao vivo. Como pensar o estar perto mesmo estando à distância? É nesse sentido que talvez o momento de distanciamento social e crise sanitária da COVID-19 seja um chamado e uma oportunidade para repensar nosso modelo de ensino, com base nas críticas de autores como Paulo Freire, bell hooks e Catherine Walsh.

No âmbito do ensino superior, as contradições apareceram tanto no sentido do acesso às atividades acadêmicas pela internet quanto na forma e metodologia do ensino. Durante os primeiros meses de EAD em 2020, a maioria das universidades não se mostrou um ambiente (mesmo que de forma virtual) acolhedor (MANHÃES; MUSIAL; GUINDANI, 2020). Foi feita a escolha de ignorar a subjetividade dos(as) alunos, como de costume, em um período conjuntural de exceção. Escolha essa fundamentada da separação da sala de aula da realidade, do descolamento da produção de conhecimento da vida pessoal de quem produz: nada menos do que um sintoma das relações da modernidade/colonialidade nas quais o que prevalece é o racional e o capital, enquanto o emocional e o circunstancial não são levados em consideração. Essa insensibilidade àqueles(as) os(as) quais a academia não se esforça em incluir, os que aqui chamamos de corpos dissidentes, vulneráveis e historicamente subalternizados. Os relatos colhidos indicam uma percepção de se esse sistema, que já era intrincado para as pessoas deixadas à margem da sociedade, se torna ainda mais excludente com as implicações do EAD, pois demanda recursos básicos que nem todos(as) têm, como o acesso à internet, energia elétrica e um lar cujo ambiente propicie o estudo.

Ignorar as realidades nas quais as pessoas estão inseridas é legitimar a desigualdade. Aspectos circunstanciais relacionados às mudanças geradas pelo isolamento, como o *home-office*, as crianças fora do ambiente escolar, o aumento de ansiedade e depressão, as reduções de salário e até demissões afetam as relações em sala, portanto devem não apenas ser observadas, mas endereçadas no conteúdo e na metodologia. Com a mecânica do sistema acadêmico, não se viu, no recorte temporal estabelecido neste artigo, nenhuma política dentro do novo método que observasse os grupos vulneráveis. Um exemplo são mulheres, mães solo e chefes de família que, para além de estudar, devem se preocupar com o trabalho invadindo o espaço de seus(suas) filhos(as) e o ambiente familiar como um todo. Enquanto o isolamento,

para alguns(mas), significa apenas aulas à distância, para outros é uma batalha pela existência e um instrumento que enseja violência e coerção psicológica.

Foi possível perceber, de modo geral, alunos(as) exaustos(as) por ficarem em frente ao computador por horas a fio. Com áudios desligados e câmaras normalmente fechadas, a falta de relação interpessoal foi considerada um agravante cada vez mais a distância em sala de aula. Após alguns poucos meses de isolamento, a saúde mental dos(as) universitários(as) havia mudado. Pesquisas indicam, no período, um alto crescimento no número de casos de alunos(as) envolvendo crises de pânico e ansiedade (CRAVEN, 2020). Um estudo realizado na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP) demonstrou que 47,9% das estudantes da faculdade teve experiências negativas com as aulas virtuais e que, do total de duzentos e trinta e seis relatos, oitenta e cinco deles traziam vivências de piora na saúde mental durante a quarentena (CENTRO ACADÊMICO XI DE AGOSTO, 2020).

Os relatos colhidos também indicam que, no período, apesar da mudança de meio, do presencial para o remoto, não se transformou a forma tradicional de produção de conhecimento. A figura do(a) detentor(a) do saber foi mantida e é considerada ainda mais desestimulante na modalidade online. A estrutura moderna/colonial ajuda a explicar os relatos que chamam a atenção para o seguinte: o problema não restaria somente aos(às) educadores(as), mas, sim, a sistemática do ensino que se torna ainda mais deficiente quando transportado para o meio virtual.

No caso dos projetos de extensão, a relação com a sociedade é a chave. O meio virtual implicou na necessidade de se repensar como manter os encontros extensionistas. A resposta para essa dúvida depende do tipo de dinâmica que se institui no projeto de extensão: pensando em projetos que tentam praticar uma pedagogia decolonial, como muito aqui discutida, é necessário se manter atento(a) para algumas questões.

No contexto da pandemia da COVID-19, o ideal da pedagogia decolonial passa a ser mais desafiador. A impressão dos(as) alunos(as) é que esse potencial é limitado, já que a prática nesse nível só seria possível para os corpos dissidentes e vulneráveis que tiveram as condições de estar presentes. De todo modo, para os(as) poucos(as) desses grupos que permaneceram dentro da construção que é desconstruir a academia, as dificuldades e angústia não se dissiparam, pois, além de criticar, seria preciso também se adaptar. Um esforço de mudança metodológica e de confecção do conhecimento embrincando em escolhas necessárias para possibilitar a práxis decolonial teve que acontecer.

Partindo do pressuposto de que o modelo do EAD já não é propício para uma educação inclusiva e reflexiva, a prática decolonial acaba se dificultando. Foi possível sentir uma tensão entre duas variáveis, sendo necessário fazer uma escolha. Ao transportar todas as reuniões para plataformas *online*, foi possível ampliar a diversidade de pessoas que participam dos projetos. Sem a limitação de territorialidade, com os encontros virtuais, pessoas de todos os estados do Brasil podiam se conectar para discutir e pensar o projeto extensão. A Roda de Estudos Decoloniais, por exemplo, teve mais de trezentas inscrições para o processo seletivo do segundo semestre de 2020. Foi possível prezar pela diversidade de universidades e localidades na escolha dos(as) participantes, o que com certeza engrandeceu a troca de saberes. A Clínica de Direitos Humanos e Socioambiental por sua vez, em sua modalidade *online*, foi capaz de abarcar a todas as unidades da USJT, ampliando os debates para diversas localidades de São Paulo. Tornou factível, também, abraçar um maior número de pessoas participantes, o que, de certa forma, também cumpre o papel de aumentar a diversidade.

Entretanto, a Roda e a Clínica sempre tiveram uma premissa de pessoalidade. Todos os(as) participantes se conheciam e desenvolviam afeto uns(umas) pelos(as) outros(as), o que instiga maior troca de conhecimento e desconstruções de saberes. Um ambiente assim possibilita

que as pessoas compartilhem experiências a fim de confeccionar um conhecimento a partir da pessoalidade, contornando a lógica industrial e consumerista. Quando há menos pessoas na reunião, os(as) presentes tendem a se sentir mais confortáveis para compartilhar. Ao mesmo tempo, um menor número de pessoas pode diminuir a diversidade ali presente. Sendo assim, ampliar o número de pessoas acaba por tanto impossibilitar a prática completa de uma pedagogia decolonial quanto por facilitar o acesso ao conhecimento e a multiplicidade de saberes.

A prática de construção de conhecimento decolonial limitada pelo mecanismo online também perdeu sua característica de proximidade que instiga discussões mais intimistas que ousavam relacionar os saberes acadêmicos com experiências pessoais. Não apenas por um maior número de participantes, pois essa pode ser uma escolha, mas pela aridez imposta pela tela do computador. A dificuldade da troca nasce pela falta do(a) outro(a) – do cheiro do outro, do gesto do outro, do acalanto, do som da respiração e presença de corpo inteiro – e pela estranheza do modelo novo, dado que muitos reportam não ser um meio confortável para se discutir questões pessoais.

Outro ponto relevante se dá em relação à distinção das atividades do primeiro para o segundo semestre de 2020. O primeiro semestre acadêmico se iniciou de forma presencial, portanto foi possível distribuir e pensar em conjunto de forma presencial, criando uma dinâmica naquele projeto de extensão. Contudo, a partir de agosto, novas pessoas entraram nos projetos e estas nunca fizeram parte dele presencialmente, o que gerou certo estranhamento no início. Essa dificuldade de adaptação pode muito facilmente fazer o(a) professor(a) e os(as) estudantes abandonarem a pedagogia questionadora. Se já era difícil manter uma pedagogia de resistência e de afronta antes da pandemia, com o desafio do distanciamento social as dificuldades se expandiram.

Importante reportar que cabe ao(à) professor(a) resgatar a noção de desprendimento, tendo em vista que, mesmo em um ambiente de extensão libertária, existem alguns reflexos da estrutura colonial, como prazos, burocracias e quantidade de participantes. Desta forma, a melhor maneira de manter a essência poderia ser se prendendo a questões institucionais que são indispensáveis para possibilitar a existência decolonial na academia, mas, fundamentalmente, se soltando ao máximo da industrialização do conhecimento.

Nesse sentido, pela necessidade de escolhas mais urgentes, as extensões têm aparecido na modalidade EAD mais intensificadas, com trabalhos pontuais, confecções maiores de conhecimento e com contribuições mais diversificadas. Porém, mesmo dentro dessa metodologia, é possível escorregar no limbo da estrutura tradicional, tendo alguns(as) alunos(as) reportado a exigência de leituras em demasido, trabalhos exorbitantes e falta de percepção do contexto social do(a) outro(a). Os relatos indicam a necessidade de que o coletivo “puxasse o freio” para não se encaixar em estruturas que estão tentando desmantelar.

De modo geral, os reportes desse período do isolamento e distanciamento nos indicam que é possível vislumbrar novas possibilidades para repensar a práxis decolonial inclusive para momentos de encontros presenciais, transmutando o que uma fez fora prática educacional não libertadora, que não considera o afeto, a interseccionalidade e as circunstâncias da conjuntura global, local ou individual. Foram encontradas oportunidades de concretizar as críticas, tendo consciência de que, apesar de a pandemia da COVID-19 ser um momento atípico, os problemas na academia não nasceram com ela. O momento em questão intensificou o projeto da modernidade/colonialidade e, conseqüentemente, a urgência de um giro decolonial. Se já era necessário mudar os termos da conversa, esse relato nos informa a importância de fazê-lo com mais intensidade, sendo que a extensão universitária acaba sendo compreendida como um dos caminhos para a criação dessa comunicação dentro e além das fronteiras das universidades.

## REFERÊNCIAS

CENTRO ACADÊMICO XI DE AGOSTO. **A experiência das alunas da Faculdade de Direito da USP com as aulas virtuais**. 2020. Disponível em: <https://metricas.usp.br/wp-content/uploads/2020/06/RELATO%CC%81RIO-A-experie%CC%82ncia-das-alunas-da-FD-USP-com-as-aulas-virtuais.pdf>. Acesso em: 20 set 2020.

CRAVEN, Jeff. Stress. **COVID-19 affecting college students' mental health**. Disponível em: <https://www.medscape.com/viewarticle/934452>. Acesso em: 20 set. 2020.

FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. **Introdução à Psicologia Escolar**, v. 3, p. 61-78, 1997.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LERMA, Lozano. **Tejiendo con retazos de memorias insurgências epistémicas de mujeres negras/afrocolombianas**: aportes a un feminismo negro decolonial. Tese (Doutorado)-Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, 2016.

MANHÃES, Franciele Alves; MUSIAL, Nayane Thais Krespi; GUINDANI, Roberto Ari. **Do ensino presencial ao EAD**: um estudo sobre percepção de justiça acadêmica durante a pandemia do COVID-19, 2020. Disponível em: [http://dvl.ccn.ufsc.br/10congresso/anais/10CCF\\_PREVIA/20200715200455\\_id.pdf](http://dvl.ccn.ufsc.br/10congresso/anais/10CCF_PREVIA/20200715200455_id.pdf). Acesso em: 20 set 2020.

MIGNOLO, Walter D. Geopolitics of sensing and knowing: on (de)coloniality, border thinking and epistemic disobedience. **Postcolonial Studies**, v. 14, n. 3, p. 273-283, 2011.

MIGNOLO, Walter D. **The darker side of western modernity**: global futures, decolonial options. Durham: Duke University Press, 2011.

MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. **On decoloniality**: concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.

SILVA, Carlos Matheus Alves da. Covid-19 e necropolítica na conjuntura brasileira. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 6, p. 70-85, 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas, Rio de Janeiro, v. 7, p. 12-43, 2009.

**Data de recebimento:** 20/09/2020

**Data de aceite para publicação:** 26/10/2020