

A PERSISTÊNCIA DA COLONIALIDADE DO PODER NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Entre o silenciamento e a resistência

*THE PERSISTENCE OF THE COLONIALITY OF POWER IN PUBLIC UNIVERSITIES
Between silencing and resistance*

Sandréia Fonseca¹

Resumo

Neste artigo, discuto como universidades públicas reproduzem estruturas coloniais, perpetuando desigualdades e epistemicídios. Apoio-me na concepção de colonialidade do poder, proposta por Aníbal Quijano, que revela como a hierarquia racial e o saber eurocêntrico influenciam quem ensina, o que se ensina e quais conhecimentos são valorizados. Apesar de avanços como ações afirmativas e cotas, a diversidade ainda enfrenta resistências enraizadas nas relações históricas entre Norte e Sul globais. Argumento que incluir sujeitos marginalizados não é suficiente; é preciso romper com fundamentos coloniais da universidade, repensando currículos, práticas pedagógicas e formas de gestão. A pesquisa é bibliográfica e documental, baseia-se em revisão crítica sobre colonialidade, epistemicídio e pedagogia decolonial. Concluo que o pensamento decolonial oferece uma alternativa transformadora, articulando teoria e prática no enfrentamento da exclusão e na construção de novos modos de produzir e viver o conhecimento.

Palavras-chave: colonialidade do poder; epistemologias do sul; pensamento decolonial.

Abstract

In this article, I discuss how public universities reproduce colonial structures, perpetuating inequalities and epistemicides. I draw on the concept of the coloniality of power, proposed by Aníbal Quijano, which reveals how racial hierarchy and Eurocentric knowledge influence who teaches, what is taught, and which knowledge is valued. Despite advances such as affirmative action and quota policies, diversity still faces resistance rooted in the historical relations between the global North and South. I argue that including marginalized subjects is not enough; it is necessary to break with the colonial foundations of the university by rethinking curricula, pedagogical practices, and management structures. The research is bibliographic and documentary, based on a critical review of literature on coloniality, epistemicide, and decolonial pedagogy. I conclude that decolonial thought offers a transformative alternative, articulating theory and practice in confronting exclusion and in building new ways of producing and living knowledge.

Keywords: coloniality of power; epistemologies of the south; decolonial thought.

Introdução

O ensino superior brasileiro, historicamente constituído no ocidente, carrega em sua estrutura e prática educacional, marcas profundas de um projeto colonial de poder que vai além dos limites temporais da colonização formal.

Ainda que tenhamos discursos contemporâneos sobre a educação superior, que frequentemente remetem às diretrizes como inclusão, diversidade e democratização do acesso ao ensino, existe ainda um eixo inflexível de colonialidade e sobretudo, quais saberes são legitimados como conhecimento válido.

Essa permanência estrutural do colonialismo como uma versão contemporânea foi conceituada pelo sociólogo e pensador peruano Aníbal Quijano, como colonialidade do poder: uma configuração que sustenta a lógica de dominação, naturalizando a superioridade epistemológica eurocêntrica, substituindo as outras formas de saber, silenciando, inferiorizando e muitas vezes eliminando epistemologias não hegemônicas: “Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido” (Quijano, 1992, p. 117).

Quijano nos apresenta a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, que expressa a experiência básica da dominação colonial. Segundo ele, a modernidade nos impôs a hierarquia racial, com europeus no comando e povos colonizados sendo comandados. Impôs ainda, um modelo eurocêntrico de conhecimento e poder.

Essa formação das relações sociais fundamentada nessa ideia, produziu na América, identidades sociais como índios, negros e mestiços; foram essas, as identidades raciais estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. (Quijano, 2005).

Na América Latina, mesmo após os processos de independência, a organização política oligárquica manteve e adaptou os padrões coloniais de dominação, revelando a sobrevivência da colonialidade como estrutura fundante das repúblicas latino-americanas.

Toda América Latina, dominada até hoje por várias formas de (neo) colonialismo, carrega a marca profunda da opressão. Nenhuma remoção ou diluição consegue cancelar o fato de que, por mais de cinco séculos, a população indefesa dessa região tem sido submetida a uma série inaudita de violências e crimes. Lembre-se apenas: 1) O extermínio dos índios, na época da “descoberta”[...] 2) O tráfico dos escravos arrancados da África [...] (Semeraro, 2009, p. 15).

Segundo Ansaldi (1991, p. 6), “O exercício oligárquico da dominação gera também um modo de ser oligárquico, cuja definição envolve valores como linhagem, tradição, raça, ócio e dinheiro”. Gero aqui uma analogia sobre a oligarquia da dominação, com o que ocorre nas universidades: o modelo de saber e poder eurocêntrico domina a classe latino-americana e essa dominação pode ser expressa de maneiras muito diferentes como a matriz curricular centrada em epistemologias europeias e norte-americanas e até mesmo a ausência de autores e perspectivas oriundas dos povos originários, afrodescendentes e outras comunidades subalternizadas.

¹ Doutoranda em Integração Contemporânea da América Latina (UNILA, 2025). Mestra em Políticas Públicas e Desenvolvimento (UNILA, 2020) e Bacharel em Administração (UNIOESTE, 2001).

Em todo caso, trata-se de um processo rico e complexo de dialéticas internas e externas que redefine a totalidade das relações entre classes em escalas nacionais – ou das sociedades latino-americanas – e internacionais. O pacto oligárquico resolve o problema no interior dessas sociedades, convertendo algumas classes (em processo de reestruturação) em dominantes, enquanto, no plano das relações entre classes dominantes euro-ocidentais e norte-americanas e as classes dominantes latino-americanas, estas últimas são, na verdade, dominantes dependentes (Ansaldi, 1991, p. 6).

Quijano (2005) cita que a formação da Europa como uma nova identidade, após a colonização das Américas e a expansão do colonialismo para outras partes do mundo, levou ao surgimento de uma visão eurocêntrica do conhecimento usada para naturalizar as relações coloniais de dominação dos povos.

Sustento que o silenciamento dos saberes não ocorre de maneira explícita ou violenta como nas experiências coloniais do passado, mas por meio de políticas sutis de exclusão, hierarquização e neutralização das diferenças. Os saberes que conseguem se desvencilhar da lógica dominante são frequentemente ignorados e deixados às margens do debate acadêmico ou acabam enquadrados como *alternativos*, *locais* ou *não científicos*.

Contudo, para o enfrentamento das dinâmicas coloniais, surgem diversas formas de resistência: menciono os movimentos sociais, as associações e coletivos acadêmicos, bem como, as comunidades mais tradicionais que vem cada vez mais reivindicando um lugar legítimo quando se trata da produção do conhecimento e propõem não apenas a inclusão dessas vozes subalternizadas, mas também que haja uma quebra de paradigma nas formas de ensinar, aprender e pesquisar.

Walsh (2013) já aludia em suas obras, as implicações de pensar o decolonial pedagogicamente e o pedagógico decolonialmente como uma forma de problematizar a racialização e a desumanização e portanto, também propõe o termo *pedagogias decoloniais* para se referir a metodologias acadêmicas criadas em contextos de luta, resistência e marginalização.

Essas resistências não se limitam à presença simbólica de atores que são historicamente excluídos, mas vem propor que haja uma reestruturação das próprias bases epistemológicas que sustentam as universidades públicas.

Essa dinâmica pode ser expressa como um processo de descolonização do saber. Essa proposta ultrapassa a herança dominante quando se orienta pela construção de uma pedagogia comprometida com a justiça epistêmica e com o reconhecimento da diversidade de saberes e das múltiplas formas de existência e produção de conhecimento.

Conforme Semeraro (2009, p. 48), *apud* Enrique Dussel, “a experiência originária de todo latino-americano consiste no fato massivo da dominação, da constituição da subjetividade como *soberana* de outra subjetividade”.

Com base nesta problemática, delimito algumas questões para reflexão: A crítica à colonialidade do poder no espaço universitário é, portanto, uma crítica que interpela diretamente as práticas cotidianas da academia: quem compõe os quadros docentes? Que autores são lidos nas disciplinas obrigatórias? Que epistemologias orientam os projetos de pesquisa? Quais sujeitos são *autorizados* a produzir conhecimento?

Essas questões revelam que a luta contra o epistemicídio é também uma luta por dignidade, pertencimento e reexistência – termo que designa não apenas a sobrevivência em meio à exclusão, mas a afirmação ativa de modos de vida, saberes e existências historicamente negadas.

Quijano (2000) explica igualmente por que a colonialidade do poder desempenha um papel de primeira ordem na elaboração eurocêntrica da modernidade, quando, neste processo o eixo central do mundo era localizado na zona centro-norte da Europa Ocidental e dessa forma, tornou-se o centro de criação intelectual, sendo esse modelo que ganhou a hegemonia mundial.

Deste modo, trago aqui uma importante análise crítica da persistência da colonialidade do poder na universidade contemporânea e as diferentes formas de resistência que têm emergido dentro e fora dos muros acadêmicos.

Este texto foi desenvolvido a partir de uma pesquisa crítica, onde será examinado como a colonialidade ainda persiste dentro das instituições de ensino superior brasileiras, e dessa forma, esse trabalho tem como justificativa a análise crítica da persistência de desigualdades e dos silenciamentos epistêmicos que ainda estruturam o ambiente universitário.

A partir de uma abordagem teórica fundamentada nos estudos decoloniais e nas epistemologias do Sul, busco compreender como as estruturas coloniais de poder continuam operando na produção e legitimação do conhecimento e de que maneira, sujeitos e grupos subalternizados têm enfrentado essas estruturas, afirmando suas vozes, saberes e territórios.

Para responder às questões mencionadas, procurei realizar uma análise das bibliografias dispostas priorizando autores latino-americanos, desenvolvendo uma interpretação crítica ao modelo hegemônico, buscando integrar essa pesquisa em um movimento mais amplo de contestação ao modelo universitário moderno-colonial, evidenciando suas limitações e propondo a abertura de caminhos para novas formas de existir e de produzir conhecimento.

Concluo que em meio aos epistemicídios ainda presentes e às múltiplas formas de resistência que emergem, a universidade pode – e precisa – assumir-se como um território de encontro entre diferentes saberes, de superação das hierarquias coloniais e de criação de mundos diversos, capazes de acolher a pluralidade de existências.

A construção da universidade pública

Desde a época do Brasil Colônia, a educação brasileira vive a evolução de seus métodos educacionais. Pode-se articular que a educação no Brasil começou muito antes da colonização portuguesa e era moldada em aspectos bem distintos do modelo tradicionalmente conhecido: os povos nativos exibiam um formato de modelo educacional informal, voltado para o relacionamento concreto da sua realidade. As características culturais eram muito valorizadas: preocupava-se em praticar uma educação que repassasse o conhecimento necessário para a reprodução da vida social. Somente mais tarde, as ações educacionais moldaram-se mais fundamentadas, conforme as investidas dos padres jesuítas, na colonização dos povos nativos.

Segundo Martins (2002), as primeiras escolas de ensino superior foram fundadas no Brasil em 1808, criando-se as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador, a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro e a Academia da Guarda Marinha, também no

Rio, bem como, na América Latina, grandes universidades também surgiram ao longo das décadas pós-colonização.

No final do Império (1889) o país contava com somente seis escolas superiores voltadas para a formação de juristas, médicos e engenheiros. Em 1900, não existiam mais que 24 escolas de ensino superior; três décadas depois o sistema contava com uma centena de instituições, sendo que várias delas foram criadas pelo setor privado, principalmente pela iniciativa confessional católica (Neves e Martins, 2016, p. 96).

Em 1920, foi criada oficialmente a Universidade do Rio de Janeiro, fundada pelo então presidente Epitácio Pessoa, a partir da união de instituições de ensino superior já existentes, como a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Direito e a Escola Politécnica.

A criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934, deu lugar a tentativa da retomada de prestígio político pela via do desenvolvimento científico e cujo desenho dependeu da intervenção de intelectuais franceses, bem como, a proposta de consolidação de um projeto nacional de universidade, que contemplasse os aspectos culturais característicos da sociedade brasileira, e levasse em consideração a necessidade de superar a defasagem educacional de nossa população e sua precária cidadania. (Brito e Sampaio, 2023)

A primeira universidade católica, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) foi criada em 1940 e entre 1946 e 1960 foram criadas dezoito instituições públicas e dez instituições privadas.

Para Neves e Martins (2020), o Brasil é um país de contrastes, sendo que o ensino superior brasileiro acaba refletindo traços de um histórico persistente da sociedade brasileira como um todo. Mas, para esses autores, fica claro que a educação superior contém uma desigualdade quando se trata também da qualidade do ensino, pois caracteriza esse sistema, também, a desigualdade quando se fala em termos de qualidade entre as instituições, mesmo as denominadas universidades públicas ou privadas.

A educação superior tem a finalidade de formar indivíduos com competências técnicas e sociais, buscando atores sociais que disponham de um olhar crítico ao seu entorno e que proporcionem mudanças estruturais. Novos métodos educacionais surgem amplamente, trazendo um novo olhar para esse ambiente.

Porém, apesar de toda essa evolução, a controvérsia entre práticas pedagógicas que mantêm padrões de um princípio ideológico relacionado a um discurso de subalternização e a relação desses novos métodos, que demonstram e evoluem para a transformação e aceitação social, ainda está longe do ideal. As dificuldades de transformar o atual cenário social da educação superior são inúmeras e a consolidação da universidade inclusiva ainda está longe de alcançar a neutralidade.

A forte influência de modelos europeus no contexto acadêmico acabam desconsiderando as diferentes culturas. Quijano apresenta a Colonialidade do Poder como forma de possibilitar a adoção dependente de modelos externos, em prejuízo de uma formulação original e alinhada à realidade nacional e dessa forma ajudar a compreender como a universidade pública brasileira, apesar de sua relevância social, também se tornou um espaço de reprodução de desigualdades.

A criação de universidades no Brasil é marcada por três fatores principais: um perfil elitista que mantém privilégios, a expansão de instituições privadas como forma de aumentar vagas, e uma formação voltada apenas para o mercado de trabalho, com pouco foco em cultura, ciência e artes. Isso gerou um distanciamento das realidades nacionais e internacionais, tornando as universidades brasileiras espaços isolados e ultrapassados. (Brito e Sampaio, 2023)

A reprodutibilidade das hierarquias coloniais nas instituições

A partir da invasão europeia deu-se início ao mundo moderno como conhecemos hoje. Também a partir disso, a Europa e seus impérios coloniais vão retirar riquezas por onde passam, dizimando os povos originários. Espalham seu idioma, sua maneira de ver o mundo e até mesmo sua forma de se organizar politicamente. Desse período em diante, seus saberes foram disseminados como se apenas esses *saberes* fossem os apropriados.

Como defende Mignolo (2008) a criação do pensamento filosófico não significa que o pensamento em si tenha sido inventado, pois o ato de pensar não necessita de uma *invenção*. O que se pode discernir do ato de pensar são as múltiplas epistemologias, que enxergam o mundo com diferentes modos.

Essa pluralidade constitui uma diversidade epistêmica que representa o patrimônio coletivo da humanidade sobre a vida, os elementos da natureza e sobre a própria existência humana. Dessa forma, a colonialidade do saber, quando abre espaço para a convivência em espaços distintos, abre espaço para que diferentes epistemologias dialoguem. (Porto-Gonçalves, 2000)

A colonialidade do saber evidencia, ainda, que além do legado de desigualdades e injustiças sociais profundas herdadas do colonialismo e do imperialismo, há também um legado epistemológico eurocêntrico que dificulta a compreensão do mundo com base nas realidades e conhecimentos oriundos de nossos próprios contextos.

As hierarquias coloniais influenciaram profundamente a legitimação de determinados saberes considerados universais, quando vem estabelecer sua matriz epistêmica eurocêntrica onde se vinculam conhecimentos válidos ao pensamento ocidental moderno que foram historicamente forjados nos centros hegemônicos da Europa.

A validação a esse paradigma não foi apenas uma imposição cultural, mas uma ferramenta de dominação política e econômica: ao desqualificar os saberes dos povos colonizados, os colonizadores também invalidam as formas de organização social e visões de mundo e como resultado, as instituições de ensino superior ainda hoje refletem essa assimetria, reproduzindo padrões de validação que favorecem o Norte Global e marginalizam as epistemologias do Sul.

A crítica a esse paradigma europeu da racionalidade/modernidade se torna essencial para a discussão sobre a colonialidade do saber, pois acaba revelando as limitações de um modelo epistemológico que deve ser problematizado, descentralizado e colocado em diálogo com outras formas de conhecimento historicamente silenciadas.

Quijano (2000) afirma que não se trata de negar completamente as categorias modernas ou dissolver a realidade no discurso, mas de desvincular a racionalidade moderna de sua associação constitutiva com a colonialidade do poder e argumenta que é devido a subordinação da razão em detrimento aos interesses coloniais que se tem produzido visões distorcidas de conhecimento, impedindo as que promessas

libertadoras da modernidade acontecessem.

Dentro da esfera da instituição pública de ensino superior, a colonialidade do saber se manifesta na reprodução de currículos, metodologias e referências que privilegiam epistemologias eurocentradas, em detrimento dos conhecimentos produzidos por outras culturas.

Quando se trata da colonialidade do poder, esta pode ser percebida como um processo de inferiorização dos povos não europeus, constituindo uma característica central na conformação do ensino superior no Brasil. Durante o período colonial, a expressão desse ponto se manifestava na distinção entre a educação destinada aos povos originários e aquela direcionada aos povos colonizadores.

Os negros eram totalmente excluídos do acesso à educação e mesmo após a independência, o ingresso às instituições de ensino superior permaneceu restrito àqueles pertencentes às elites sociais. (Brito e Sampaio, 2023)

Quijano (2005) alude a colonialidade do poder estabelecida sobre a ideia de raça e a perspectiva eurocêntrica adotada pelos grupos dominantes como própria levou-os a impor o modelo europeu de formação do Estado-nação para estruturas de poder organizadas em torno de relações coloniais.

Nas universidades, os critérios de excelência acadêmica, a predominância de referências teóricas europeias e norte-americanas e a pouca valorização das epistemologias indígenas, africanas e populares revelam um projeto de universidade que ainda opera sob os imperativos do pensamento colonial. Assim como ocorre nas epistemologias, posso citar a forma desigual como os recursos financeiros são distribuídos entre os estudantes, revelando um padrão que, sistematicamente favorece majoritariamente alunos brancos, em detrimento de estudantes negros, indígenas e periféricos. Acrescento a esse *pacote*, as bolsas de iniciação científica ou pós-graduação, os auxílios para mobilidade internacional e os auxílios à participação em programas de apoio acadêmico, que tendem a ser mais acessíveis para alunos de etnia branca.

Esse padrão de favorecimento aos alunos brancos em detrimento dos alunos negros, indígenas e periféricos está alinhado ao que a autora Sueli Carneiro denomina como racismo institucional, bem como a autora Nilma Lino Gomes destaca as políticas de permanência estudantil que reforçam os privilégios dos alunos brancos, trazendo uma maneira desigual de acesso e permanência ao ensino superior.

Para exemplificar, em termos estatísticos, pode ser citado um levantamento de 2018 que demonstra que entre jovens de 18 a 24 anos, a taxa de *brancos que frequentavam ou já tinham concluído o ensino superior* era de **36,1%**, enquanto para pretos e pardos era de apenas **18,3%**, ou seja, aproximadamente a metade. (Loureiro, Carvalho e Rodrigues, 2024)

Carneiro (2011), afirma que o racismo institucional vem se manifestando nas práticas que se apresentam como neutras e que perpetuam as sistemáticas desiguais, beneficiando estudantes brancos e dificultando a permanência de estudantes negros, indígenas e periféricos.

Na mesma direção, Gomes (2017) enfatiza que políticas de permanência que ignoram a questão da raça, reproduzem desigualdades históricas, onde desconsideram as trajetórias de alunos negros e indígenas no ensino superior.

Dessa forma, a universidade, enquanto instituição moderna e que carrega em sua gênese a marca da colonialidade do poder, mesmo diante dessas manifestações sutis, mas ao mesmo tempo tão profundas, vem determinando há algum tempo, a organização dos seus currículos.

Questionar essa colonialidade exige repensar amplamente o papel da universidade na sociedade. Trata-se de promover uma descolonização epistemológica que reconheça a pluralidade de saberes e subjetividades, bem como a construção de práticas pedagógicas e políticas institucionais inclusivas, críticas e transformadoras.

A superação da colonialidade do poder na universidade não se dará apenas pela inclusão de novos conteúdos ou autores nos currículos, mas por uma transformação estrutural e nesse sentido, o horizonte de uma universidade decolonial precisa ser real e não apenas uma utopia.

Brito e Sampaio (2023, p. 14) referenciam que “não seria exagero avaliar que a raiz desse problema encontra-se no poder e profundidade do pensamento colonial que persiste operando a favor da produção de um sistema excludente e apático diante das necessidades de mudança de sua população, especialmente de sua juventude.”

Quando se trata da colonialidade do ser, esta pode ser identificada como uma continuidade da colonialidade do poder, sendo tida como objeto de denúncia das marcas que a colonização deixou, não apenas quando falamos em colonialidade do saber, mas também quando falamos em modos de existir dos sujeitos subalternizados.

Na universidade, essa colonialidade pode ser expressa na deslegitimação de corpos e vozes dissidentes, na desumanização simbólica de estudantes indígenas e negros e no apagamento desses sujeitos nas salas de aula.

Grosfoguel (2008), cita que a pretensa superioridade do saber europeu é um aspecto importante da colonialidade do poder e que os saberes subalternos foram excluídos, omitidos, silenciados e/ou ignorados.

Para combater a colonialidade do ser, não basta apenas uma reestruturação curricular, mas uma transformação ética e relacional da própria estrutura universitária.

Desvinculação epistêmica e as lutas por uma universidade plural

No espaço universitário a colonialidade se manifesta sobretudo por meio do epistemicídio — a sistemática desvalorização, silenciamento e eliminação de saberes produzidos fora dos padrões eurocêntricos de racionalidade.

O epistemicídio aborda a destruição de conhecimentos de povos originários e das comunidades tradicionais: Para Semeraro (2009), os povos oprimidos da América Latina são considerados uma *raça inferior*, sendo que índios, negros e mestiços são usados e descartados de forma até mesmo brutal, sem a preocupação de integrá-los no sistema.

Conforme Neves e Martins (2020), a expansão do ensino superior enfrenta alguns desafios, principalmente na inclusão de jovens de baixa renda; desafios esses que vêm sendo enfrentados com programas específicos, de naturezas diferentes, com recursos públicos, mas cujas execuções ainda enfrentam muitos problemas.

Noto que o silenciamento dos saberes na universidade pública ainda remonta a uma epistemologia dominante que se ancora à conteúdos e produções científicas seguindo critérios hegemônicos, bem como, docentes e gestão universitária mantêm uma estrutura de poder decisório de uma elite institucional.

Evidencio aqui o fato das políticas de linguagem no ensino superior também serem majoritariamente em língua portuguesa – nossa língua materna – e especificamente em língua inglesa, o que evidencia a escolha pelas falas eurocêntricas.

Contudo, procurando minimizar esses fatos, existe uma luta na busca pela ampliação do acesso e a maior inclusão social no ensino superior: movimentos sociais indígenas e afro-americanos, movimentos estudantis, além de programas sociais por parte do Estado, como o Prouni e a importante implementação da política de ações afirmativas, sancionada através da Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial e a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 que vem dispor sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Tudo isso, busca contribuir e sanar as causas da exclusão no ensino superior.

As políticas de ações afirmativas são políticas que visam a uma maior diversidade e inclusão. A trajetória das ações afirmativas no ensino superior brasileiro está profundamente marcada por lutas sociais e transformações políticas que visaram enfrentar as desigualdades raciais, étnicas e socioeconômicas historicamente estruturadas no país. A institucionalização dessas políticas nas universidades públicas representa um marco importante na busca pela justiça social e pela democratização do acesso ao conhecimento.

Na década de 90, o Brasil começou a ter um palco maior para o debate a respeito da forma mais adequada para as políticas de ações afirmativas, pois foi nesse período que os movimentos sociais evidenciaram reivindicações a respeito da luta contra o racismo estrutural no país.

Foi também nessa época que as universidades passaram a debater políticas de permanência estudantil e também medidas de reparação histórica, com a implementação do sistema de cotas raciais, onde destinava uma cota de suas vagas a estudantes negros e oriundos da rede pública.

Com a promulgação da Lei nº 12.711/2012, que determinou a reserva de 50% das vagas nas universidades e institutos federais para estudantes oriundos de escolas públicas, com critérios de renda e cor/raça, correspondente à estrutura demográfica de cada estado, segundo informações do IBGE², é que veio o avanço mais expressivo.

As ações afirmativas não se restringem ao ingresso, pois diversos programas de permanência estudantil, como bolsas de auxílio financeiro, vagas em moradia estudantil, acesso à restaurantes universitários, acompanhamento social, ganharam força para que os alunos que ingressaram por meio de cotas de ações afirmativas possam cursar o ensino superior com dignidade.

Dessa forma, a trajetória das ações afirmativas no Brasil deixa claro a crescente transformação no perfil dos estudantes universitários e representa um passo fundamental na luta contra o racismo estrutural e a exclusão social.

Na América Latina e África temos muitos atores envolvidos com o combate à dominação eurocêntrica no ensino superior: movimentos como o RhodesMustFall da África do Sul (que luta pela descolonização do currículo universitário e aumento da representatividade de acadêmicos e autores africanos nos cursos) o FeesMustFall também da África do Sul (luta pela descolonização do ensino superior e maior inclusão dos estudantes negros e contra a violência policial nos campus), o Movimento Estudantil na Bolívia (luta por um currículo baseado nos saberes indígenas e na cosmovisão andina, na valorização das línguas originárias, na autonomia universitária com base nas comunidades indígenas), o Movimento de Estudantes Mapuche no Chile (luta pela inclusão dos saberes e línguas indígenas -mapudungun- nos currículos, faz uma crítica ao modelo educacional neoliberal e excludente e luta por autonomia territorial e cultural).

No Brasil, podemos citar o Movimento Negro Universitário (que denuncia o racismo institucional nas universidades, luta pela inclusão de autores e saberes africanos e afro-brasileiros nos currículos, pela implementação e defesa das cotas raciais no ensino superior e faz uma crítica à hegemonia branca e eurocêntrica na produção de conhecimento), os Movimentos Estudantis na Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA) (que faz uma crítica ao eurocentrismo nos currículos, mesmo em uma universidade com vocação latino-americana, luta pela valorização de epistemologias do Sul e da diversidade cultural dos estudantes latino-americanos e pelo fortalecimento da interculturalidade crítica e da inclusão de saberes populares e comunitários), assim como Coletivos de estudantes quilombolas, indígenas, LGBTQIA+ e latino-americanos – que reivindicam a inclusão de suas vivências, saberes e vozes nos currículos e a resistência da lógica colonial e eurocentrada nos cursos.

Assim, menciono o enfrentamento para a conquista de uma universidade plural, que seja local da existência de movimentos heterogêneos com a superação das estruturas excludentes e hierarquizadas historicamente e que englobem tanto a ampliação do acesso através da lei de cotas, como também da permanência quanto a ampliação das epistemologias reconhecidas nos currículos, na pesquisa e na produção do conhecimento.

A pluralidade universitária pede a resistência perante as desigualdades sociais de raça e de gênero de grupos historicamente marginalizados dentro do espaço acadêmico. Deste modo, as lutas por pluralidade epistêmica buscam questionar a hegemonia do saber eurocêntrico e abrir espaço para epistemologias do Sul, da cultura e conhecimento dos povos originário e outras formas de conhecimento que foram historicamente silenciadas ou deslegitimadas pela racionalidade moderna ocidental.

Isso envolve tanto a reconfiguração dos currículos, como a revisão de bibliografias, a valorização da oralidade e das práticas comunitárias como formas legítimas de produção de saber, maior participação das classes em representações contra o poder hegemônico das estruturas institucionais.

Além disso, tais lutas também problematizam essa mesma estrutura institucional da universidade, onde é possível ver a frequência da reprodução das lógicas burocráticas e meritocráticas incompatíveis com uma visão de educação como direito social e bem comum. A busca por uma universidade plural, portanto, implica também uma disputa por modelos de gestão mais participativos, processos avaliativos mais justos e uma ciência comprometida com a transformação social.

² Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Quijano (1992, p. 10) alude à “crítica ao paradigma europeu da racionalidade/modernidade é indispensável. Mais ainda: é urgente.”

É a instrumentalização da razão pelo poder colonial, em primeiro lugar, que produziu paradigmas distorcidos de conhecimento e frustrou as promessas libertadoras da modernidade. A alternativa, em consequência, é clara: a destruição da colonialidade do poder mundial (Mignolo, 2008, p. 288).

Ao dialogar com Aníbal Quijano, Mignolo (2008) propõe a desobediência epistêmica e ainda deixa claro que sem tomar essa medida e iniciar esse movimento, não será possível o desencadeamento epistêmico, dessa forma continuaremos limitados pela oposição interna aos conceitos eurocêntricos, amarrados à herança do colonialismo, bem como nas experiências e subjetividades que surgiram desses pilares, tanto religiosos, quanto seculares.

Ainda podemos dizer que a opção decolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento.

A desvinculação epistêmica vem trazer um processo de ruptura entre os saberes tradicionais dominantes predominantemente ocidentais. Esse conceito tem implicações profundas na forma como o conhecimento é produzido, validado e transmitido nas instituições de ensino superior. As epistemologias eurocêntricas historicamente desconsideraram outras formas de conhecimento. Para que se alcance uma verdadeira inclusão no ambiente acadêmico, é fundamental a construção de uma pedagogia decolonial que articule e integre diferentes formas de saber e de aprendizagem, valorizando a diversidade epistemológica.

Superar esse conceito implica um movimento que não apenas inclua essas epistemologias diversas, mas que também as reconheça como legítimas, permitindo que diferentes perspectivas sobre o conhecimento coexistam e se complementem. Em suma, a desvinculação epistêmica é um dos maiores desafios no caminho para uma educação verdadeiramente inclusiva e plural.

Mignolo esclarece que:

Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta [...]. Pretendo substituir a geo- e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada) (Mignolo, 2008, p. 290).

Dessa forma, através da desvinculação epistêmica e a luta por uma universidade plural, chego ao *Pensamento decolonial* que, segundo Mignolo (2008, p. 291) “significa também o fazer decolonial, já que a distinção moderna entre teoria e prática não se aplica quando você entra no campo do pensamento da fronteira e nos projetos decoloniais” e que “na América do Sul, na América Central e no Caribe, o pensamento decolonial vive nas mentes e corpos de indígenas bem como nas de afrodescendentes.”

O pensamento decolonial surge a partir da Modernidade/Colonialidade, sendo entendido como elemento existente há tempos por meio de lutas e de ações de resistência.

Para Grosfoguel (2008), a visão decolonial seria o ato de descolonizar o pensamento e oferecer outras reflexões que mostrem a realidade de comunidades e sujeitos marginalizados e emite ainda, a impressão de que esta questão não tem a ver apenas com valores sociais na produção de conhecimento, tampouco com o fato de o nosso conhecimento ser sempre parcial e sim o lugar de fala.

Estudos pós-coloniais são importantes para a formação da decolonialidade, mas ocorre que apenas a perspectiva não é suficiente para avançar e reconhecer a produção do conhecimento e formar identidades de grupos e sujeitos sem a necessidade de relacionar colonizados a colonizadores.

Walsh refere-se a diversidade cultural como estando há tempos, presente nas políticas públicas:

Desde los años 90, el tema de la diversidad cultural en América Latina se ha puesto de moda. Tiene presencia en las políticas públicas y reformas educativas y constitucionales, y es eje importante tanto en la esfera nacional-institucional como en el ámbito inter/transnacional. Aunque se puede argumentar que esta atención es efecto y resultado de las luchas de los movimientos sociales-ancestrales y sus demandas por reconocimiento y derechos, también puede ser vista, a la vez, desde otra perspectiva: la que la liga a los diseños globales del poder, capital y mercado (Walsh, 2009, p. 2).

Oliveira e Lucini (2020) partem do pressuposto de que o pensamento decolonial, por sua vez, é ocasionado pelo chamado giro decolonial, referindo-se ao ato *abrir* o pensamento, como o ato de se desprender da camisa de força para outras formas de vida fora da naturalização da ilusão que é a modernidade e seu lado mais obscuro, a colonialidade, seja ela do poder ou das suas derivações. Portanto, “a atitude decolonial é o *grito de espanto* que ocorre individualmente, ou seja, é a atitude do próprio sujeito frente ao horror da colonialidade em busca de mudanças quanto às colonialidades do saber, do ser e do poder” (Oliveira e Lucini, 2020, p. 97-100).

Pessoa do Amaral (2021), nota as diferenças entre a decolonialidade e o período de descolonização. Destarte, nos diz que o pensamento decolonial atua como forma de agenciar as diferentes formas de desprendimento pelo reconhecimento das particularidades de sujeitos e comunidades excluídos pela Modernidade.

Considerações finais

Chego à conclusão de que o pensamento decolonial surge como alternativa ao resgate da condição colonial e concede visibilidade dos povos historicamente subalternizados, podendo ser considerado um projeto de libertação social, político, cultural e econômico.

Posso tentar uma interação interna: Já expulsamos as tropas invasoras, agora compete a nós, extrair de nosso interior o sentimento que permanece. Em muitos lugares podemos mostrar nosso conhecimento, nossa luta e mostrar que nossa mente é sábia ao construir o nosso próprio saber.

As novas práticas pedagógicas, tão requisitadas pelos movimentos sociais, são formas para que uma sociedade procure voluntariamente sanar desigualdades que vitimam grupos sociais e raciais que se encontram em situação de desvantagem.

Dessa forma, as questões política e ética não são apenas um desejo das classes subalternizadas historicamente, mas diz respeito a verdade científica de que formas de discriminação, segregação, exclusão que frequentemente assume a face de sutilezas mal disfarçadas, possam combater segmentos de uma sociedade que se diz justa. Dessa feita, a interculturalidade crítica associada ao viés decolonial contribui para construção de políticas educacionais que rompem com a herança colonial contribuindo para uma sociedade mais humanizada, com menos preconceitos e desigualdades.

Quando faço essa alusão ao modelo universitário colonial afirmo que ainda há exclusão das vozes subalternizadas, e venho apontar a urgência de reformas acadêmicas, onde surjam caminhos pluriepistêmicos: A universidade multi-epistêmica tem que dialogar com seu discurso: onde estão os estudantes indígenas? Os coletivos estudantis? A diversidade linguística?

A abordagem quase que compensatória que as universidades brasileiras adotam, tendem a tratar a diversidade como um problema a ser resolvido por meio de políticas públicas pontuais e isso leva a ausência da revisão curricular e à adoção de práticas pedagógicas antigas.

Para que a interculturalidade crítica seja materializada nas universidades brasileiras, é fundamental que haja um compromisso institucional. Esse compromisso precisa ultrapassar os números institucionais: precisa incorporar a diversidade dentro da formação acadêmica.

Além disso, a participação ativa das comunidades indígenas, quilombolas e demais grupos tradicionais na elaboração e implementação das políticas universitárias é essencial para garantir que a interculturalidade não seja uma imposição estrutural, mas um processo genuíno de construção coletiva.

Em suma, as lutas por uma universidade plural são atravessadas por demandas por equidade epistemológica e social e o reconhecimento da diversidade como princípios que estruturam o espaço acadêmico: não se limitam à inclusão de novos sujeitos, mas envolvem uma reconfiguração profunda dos modos de produzir, ensinar e legitimar o conhecimento.

Posso concluir este artigo citando Mignolo (2008, p. 323) que aponta: “O caminho para o futuro é e continuará a ser, a linha epistêmica, ou seja, a oferta do pensamento decolonial como a opção dada pelas comunidades que foram privadas de suas *almas* e que revelam ao seu modo de pensar e de saber.”

Referências

ANSALDI, Waldo. *Frívola y casquivana, mano de hierro en guante de seda: una propuesta para conceptualizar el término oligarquía en América Latina*. [S.l.: s.n.], 1991. Edição eletrônica. Disponível em: <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/udishal>. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 9 abr. 2025.

BRITO, Larissa Miranda; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. *Colonialidade do poder e formação na universidade brasileira*. 2023. Disponível em: https://eventos.aforges.org/wp-content/uploads/sites/63/sites/64/2023/05/10-Larisse-Miranda-et-al_Colonialidade-do-poder.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

BUDAR-JIMÉNEZ, Lourdes; MESEGUER-GALVÁN, Shantal; CEBALLOS-ROMERO, Dalia Xiomara; MATEOS-CORTÉS, Laura Selene; DIETZ, Gunther. Interculturalidad e interseccionalidad en la educación superior: hacia una normatividad diversificada para la Universidad Veracruzana. *Eduscientia*, Veracruz, v. 10, n. 2, p. 123-140, 2022. Disponível em: <https://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/view/198/115>. Acesso em: 19 mai. 2025.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Editora Vozes, 2017.

GROSFOGUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 80, p. 115–147, 2008.

LOUREIRO, Armando. CARVALHO, Carina. RODRIGUES, Marta de Oliveira. Ações Afirmativas para Estudantes negros, indígenas e quilombolas em uma universidade brasileira. *Societies*. v.14. o ed. 2024. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2075-4698/14/9/189>? Acesso em: 01 dez. 2025.

MARTINS, Antônio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. *Revista Acta Cirúrgica Brasileira*, São Paulo, v. 17, supl. 3, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acb/a/8jQH56v8cDtWGZ8yZdYjHHQ/>. Acesso em: 18 abr. 2025.

MIGNOLO, Walter Dario. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. 2008. Disponível em: h Acesso em: 18 abr. 2025.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MARTINS, Carlos Benedito. *Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente*. São Paulo: RCIPEA, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9061>. Acesso em: 19 mai. 2025.

OLIVEIRA, Elisabeth de Souza; LUCINI, Marizete. O pensamento decolonial: conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência. *Boletim Historiar*, [S.l.], v. 8, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/historiar/article/view/15456>. Acesso em: 14 mai. 2025.

PESSOA DO AMARAL, Muriel Elmídio. Notas sobre o pensamento decolonial e os estudos da comunicação. *Extraprensa*, Paraná, 2021. Disponível em: <https://revistas.usp.br/extraprensa/article/view/181765>. Acesso em: 14 mai. 2025.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. 2000. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ciC3AAncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2025.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. CLACSO, 2005. Disponível em: https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 19 abr. 2025.

QUIJANO, Aníbal. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, 2000. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf> Acesso em: 19 abr. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. In: BONILLA, Heraclio (org.). *Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1992. Disponível em: https://pt.scribd.com/doc/36091067/Anibal-Quijano-Colonialidade-e-Modernidade-Racionalidade?utm_source=chatgpt.