Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Filipe Luiz Cerqueira Carvalho

III Conferência regional de educação superior: Considerações sobre decolonialidade, eurocentrismo e raça no campo do ensino superior brasileiro

Duque de Caxias
2021

Filipe Luiz Cerqueira Carvalho

III Conferência regional de educação superior: Considerações sobre decolonialidade, eurocentrismo e raça no campo do ensino superior brasileiro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção ao título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado de Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Diferenças

Orientadora: Prof.ª Dra. Maria Alice Rezende Gonçalves

Duque de Caxias

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEH/C

C331 Carvalho, Filipe Luiz Cerqueira
Tese III Conferência regional de educação superior: considerações sobre decolonialidade eurocentrismo e raça no campo do ensino superior brasileiro/ Filipe Luiz Cerqueira Carvalho – 2021
166 p.

Orientadora: Maria Alice Rezende Gonçalves

Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1 Eurocentrismo – Teses. 2. Educação - Congressos – Teses. 3. Educação superior – Teses. I. Gonçalves, Maria Alice Rezende. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. II. Titulo

CDU 301:37

Bibliotecária: Lucia Andrade CRB 7 /5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Filipe Luiz Cerqueira Carvalho

III Conferência regional de educação superior:

considerações sobre decolonialidade, eurocentrismo e raça no campo do ensino superior brasileiro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Diferença.

Aprovada em: 26 de Agosto de 2021

Banca Examinadora:

_____

Prof.ª Dra. Maria Alice Rezende Gonçalves (Orientadora)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

_____

Prof.ª Dra. Gilcilene Barão
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

_____

Prof.ª Dra. Cláudia Miranda
Universidade Federal do Rio de Janeiro

_____

Prof.ª Dra. Maria Nilza da Silva
Universidade Estadual de Londrina

Duque de Caxias

2021

AGRADECIMENTOS

Construir e elaborar uma pesquisa cientifica não é uma tarefa fácil nem tampouco simples. Durante cada etapa e processo muitos questionamentos perpassam nossa mente, sobretudo quando se pesquisa um tema tão sensível e caro para sociedade brasileira como é o racismo. Além disso, ser negro e pesquisador no Brasil constituem dois problemas como em algum lugar disse Milton Santos, o primeiro porque fora de situações de evidência o negro está constantemente em situações de vulnerabilidade e o segundo porque não faz parte da cultura nacional ouvir e ler um critica tranquilamente.

Esses fatores se agravam quando se produz conhecimento sem nenhum tipo de aporte e incentivo de cunho financeiro e material, em outras palavras sem bolsas de estudos. Em resumo são muitas incertezas que pairam durante a elaboração de uma dissertação, produzir um trabalho exaustivo e com qualidade em um país que não investe em pesquisa e nem no pesquisador coloca muitas interrogações sobre a carreira no amago do campo universitário. Por essa razão essa não teria se desenvolvido sem os braços, conselhos, orientação e boas trocas com muitos amigos e pares que acompanharam cada passo e desenvolvimento deste trabalho.

Sendo assim, gostaria de agradecer: a Deus em primeiro lugar, autor e consumador da minha vida, por ter escrito esse episódio tão lindo e importante na minha trajetória no plano terrestre. Agradeço e louvo a Deus pela minha família, Desmond Tutu considera a família como um dom divino e que devemos dar graça pela família que temos. Por tanto dou graças pela minha, pelo apoio espiritual, material, logístico e psicológico que sempre me deram. Ao meu Pai, Pr. Nilson Aquino, a minha Mãe Janete Cerqueira, minha Irmã Danielle Cerqueira, Minha tia Cecília Aquino e minha namorada Thayane Vieira, sem esses eu não teria conseguido, não conseguiria realizar esse sonho.

Louvo e agradeço a Deus pela vida da minha Orientadora: Professora, Doutora Maria Alice Rezende, pessoa pela qual eu guardo uma profunda admiração e que a meu ver está entre as principais intelectuais das universidades brasileiras. Em todos esses anos caminhando juntos e eu ainda fico impressionado com seu fôlego, com a facilidade de compreensão e exposição de conceitos basilares das ciências humanas. Me sinto muito honrado por ter sido orientado por uma pessoa de tamanha envergadura e conhecimento.

Agradeço ainda a todos os membros, pesquisadores e amigos do NEAB-UERJ, sem nossas trocas, conversas e reflexões essa pesquisa não teria se materializado, aos meus

queridos: Guilherme Oliveira, Rodrigo, Gabriela Alves, Gabriela Assis Ian Cavalcanti, Solange, Adeilson e o demais membros.

Um agradecimento especial também a todos companheiros da Turma de 2019, foi um prazer imenso fazer parte desse grupo. Agradeço pelas trocas e diálogos de alto nível intelectual a cada manhã e tarde: Mônica Paiva (primeira pessoa que conheci), Monique Virgílio, Jéssica Nonato, Denise Marinho, Fábio "Caffé", ao meu irmão Fredy Passeri, Natália Viana por representar essa turma de forma tão maravilhosa, me sinto honrado por dividir esses momentos você, as minhas irmãs queridas Daiane Medeiros e Stefany Matos levarei vocês sempre comigo, obrigado por todo apoio e por todas conversas, vocês protagonizaram momentos especiais não somente na minha trajetória acadêmica, mas na minha vida.

Por fim agradeço a Universidade do Estado Rio de Janeiro por sua singularidade nas políticas de ações afirmativas e por acreditar em um ensino superior público, gratuito e de qualidade. Um agradecimento específico ao campus da Baixada Fluminense (UERJ-FEBF) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias urbanas – PPGECC e a todo corpo docente do referido programa.

Superioridade? Inferioridade?

Por que simplesmente não tentar

sensibilizar o outro, sentir o outro, revelar-me no outro?

Não conquistei minha liberdade para edificar o mundo do Ti?

Ao fim deste trabalho,

gostaríamos que as pessoas sintam, como nós, a dimensão aberta da consciência.

Minha última prece:

Ô meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!

Fanon. Frantz (2005)

RESUMO

CARVALHO, Filipe Luiz Cerqueira. **A III Conferência Regional de Educação Superior**: considerações sobre decolonialidade, eurocentrismo e raça no campo do ensino superior brasileiro. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021.

A dissertação tem como objetivo analisar os documentos da III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe (2018) destacando os desdobramentos da perspectiva decolonial no que tange as relações raciais no ensino superior brasileiro. Para tal foi elaborada uma pesquisa documental, a partir das técnicas e abordagem metodológica da análise de conteúdo (Bardin, 1977). Os principais referenciais teóricos adotados são os intelectuais que discutem Modernidade/Colonialidade, tais como: Maldonado-Torres (2018), Grosfoguel (2016); (2018) Mignolo (2017); (2018) e Walsh (2018). E, para compreensão da dinâmica do ensino superior universitário, de seus agentes e as relações entre esses foi adotado a perspectiva de *campo universitário* de Bourdieu (2017). No que diz respeito às questões relativas às relações raciais e bem como para compreender os saberes produzidos e abrigados nesta foi utilizado o conceito de Atlântico Negro, de Gilroy (2012) e ainda outros intelectuais que circulam no âmago dessa unidade política cultural negra como: Frantz Fanon (2005); (2008) Milton Santos (2004); Guerreiro Ramos (1957). Conclui-se, então, que as mensagens contidas nos documentos finais da III Conferência de Córdoba apontam para uma perspectiva decolonial no ensino superior entendido como eurocêntrico, racializado e colonial. Sendo assim o debate entorno da inclusão dos povos afrodiásporicos e afro-brasileiros não está encerrado. A decolonialidade do poder, do ser e dos saberes é indispensável para democratização do ensino superior. Democratizar implica diretamente em incluir os saberes, intelectuais e teóricos que circulam no Atlântico Negro. É urgente que essa seja o principal item da agenda brasileira na III Conferência de Mundial de Educação Superior.

Palavras-chave: Conferência de Córdoba. Ensino Superior. Modernidade. Colonialidade/Decolonialidade. Raça.

ABSTRACT

CARVLHO, Filipe Luiz Cerqueira Carvalho. **The III Regional Conference on Higher Education**: considerations on decoloniality, Eurocentrism and race in the field of Brazilian higher education. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021.

The investigation aims to analyze the documents of the III Regional Conference on Higher Education for Latin America and the Caribbean (2018) highlighting the developments of the decolonial perspective regarding race relations in Brazilian higher education. To this end, documentary research was developed, based on the techniques and methodological approach of content analysis (Bardin, 1977). The main theoretical references adopted in the research are the intellectuals who discuss Modernity / Coloniality, such as: Maldonado-Torres (2018), Grosfoguel (2016); (2018) Mignolo (2017); (2018) and Walsh (2018). And, to understand the dynamics of university higher education, its agents and the relationships between them, Bourdieu's (2017) university field perspective was adopted. Regarding issues related to race relations and to understand the knowledge produced and housed in it, the concept of Black Atlantic, by Gilroy (2012) and other intellectuals that circulate at the heart of this black cultural political unit is used, such as: Frantz Fanon (2005); (2008); Milton Santos (2004); Guerreiro Ramos (1957). It was concluded then that the messages contained in the final documents of the III Conference of Córdoba point to a decolonial perspective in higher education, so the debate around the inclusion of Afrodiasporic and Afro-Brazilian peoples is not over. The decoloniality of knowledge is essential for the democratization of higher education, democratizing directly implies including the knowledge, intellectuals and theorists that transit the Black Atlantic.

Keywords: Cordoba conference. Higher education. Modernity. Coloniality/Decoloniality. Racism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 - Conferência Regional de Educação Superior.....29

Mapa 1 - Mapa das Rotas CRES.....29

Tabela 2 - Metas e estratégias para implementar o Plano de Ações CRES 2018.....64

Tabela 3 - Recomendações para governos e universidades.....66

Tabela 4 - Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos, segundo o nível de ensino frequentado.....134

Tabela 5 - Distribuição das pessoas que frequentam o ensino superior segundo a rede de ensino 134

Tabela 6 - Alunos matriculados na USP em 2017.....136

Tabela 7 - Professores negros nas universidades do Brasil (2014-2018) 140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ABRUEM	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
CRES	Conferência Regional de Educação Superior
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FCP	Fundação Cultural Palmares
MC	Modernidade/Colonialidade
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNB	Universidade de Brasília
UNICEF	Fundos das Nações Unidas para Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
OI	Organização Internacional
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10

1 **III CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA NA PERSPECTIVA DECOLONIAL NEGRA** 22

1.1 **As Conferências Internacionais organizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)** 25
1.2 **De Havana à Cartagena (1996-2008)** 31
1.2.1. I Conferência Regional de Havana (1996) 32
1.2.2. II Conferência Regional de Cartagena (2008) 37
1.3 **A III Conferência Regional de Córdoba 2018** 46
1.3.1. Educação superior, diversidade cultural e Interculturalidade na América Latina 53
1.3.2. Uma educação para o decênio (2018 – 2028) 57

2 **MODERNIDADE, COLONIALIDADE, RAÇA E ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO** 67

2.1 **Colonialidade e Decolonialidade** 71
2.1.1 Modernidade: Implicações e dimensões da decolonialidade 78
2.1.2 Decolonialidade e Interculturalidade: aproximações e distanciamentos 83
2.1.3 A Perspectiva decolonial negra 93
2.2 **Breve histórico do ensino superior no brasil** 97
2.2.1 As Reformas do Ensino Superior Brasileiro até 1968 99
2.3 **O ensino superior como campo social** 108

3 **O DECOLONIAL COMO CAMINHO: O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E AS AÇÕES AFIRMATIVAS** 110

3.1 **O Ensino Superior Brasileiro: um campo de disputas** 111
3.1.1 Considerações sobre o negro do sistema de ensino brasileiro 115
3.2 **Antecedentes das políticas inclusivas para negros** 117
3.2.1 Quadro e Retrato Atual do Ensino Superior Brasileiro: O Legado das Ações Afirmativas 123
3.2.2 Quadro discente recente no Brasil com base na raça 125
3.2.3 Quadro docente no Brasil com base na raça 131
3.2.4 Experiências decoloniais exitosas 134
3.3 **Participação do Brasil na III Conferência de Córdoba (2018)** 140
3.3.1 O Decolonial como agenda 142
3.3.2 Raça, decolonialidade e movimento negro: notas sobre a participação do Brasil em Córdoba 147

CONSIDERAÇÕES FINAIS 155

REFERÊNCIAS 161

INTRODUÇÃO

O presente texto trata-se da dissertação de mestrado em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), apresentado como requisito para obtenção do título de mestre, na Linha de Pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Diferenças.

A investigação tem como objetivo analisar os documentos finais da III Conferência Regional de Educação Superior (CRES) para América Latina e Caribe, realizada em Córdoba - Argentina, no ano de 2018, destacando os apontamentos da perspectiva decolonial, no que tange as relações raciais no ensino superior brasileiro.

As discussões e debates relacionados à questão racial são constantes e estiveram presentes, tanto na minha trajetória acadêmica, quanto no cotidiano, enquanto cidadão. Em relação a isso, nem sempre houve uma compreensão simples, mas possivelmente, o fato de ser um homem negro, nascido na Cidade de Deus, Zona Oeste do Rio de Janeiro, possa ter influenciado para que essas temáticas repercutissem nas construções de reflexões e análises empreendidas durante minha formação.

Entre os anos de 2007 e 2010, no decurso da formação como educador, pelo Instituto de Educação Carmela Dutra, as questões raciais começaram a preencher um campo mais amplo no modo de viver e conhecer o mundo. Concomitantemente a esse momento, a educação ganhou espaço e passou a ser concebida como um instrumento que possibilitava, não somente responder algumas interrogações relacionadas à raça, mas também como instrumento que contribui para transformá-las.

Em 2012, enquanto aluno do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da UERJ, através das vagas de ampla concorrência[1], as inquirições que giram entorno da população negra adquiriram um corpo teórico mais amplo, uma compreensão mais nítida da estrutura da sociedade brasileira. Em 2015[2], o contato com autores como Frantz Fanon, Guerreiro Ramos, Iolanda de Oliveira, Muniz Sodré e Carlos Moore, trouxeram a compreensão da educação, não somente como ferramenta para o câmbio social, mas como um campo em constante

---

[1] Considero pertinente enfatizar esta questão, pois transita pelas reflexões entorno das ações afirmativas que esperamos suscitar nessa pesquisa.

[2] É importante considerar aqui, que o contato com esses autores se deu somente no terceiro ano do curso e de forma informal, visto que, não os conheci como referências de disciplinas, mas através de recomendações particulares de alguns docentes e amigos. Com exceção de uma disciplina eletiva direcionada a questão racial e educação, em que fui apresentado aos escritos de Iolanda de Oliveira.

disputa. Afinal, considerando e tendo a questão racial como um *lócus de enunciação***,** até mesmo a educação necessita de uma profunda transformação.

Nessa perspectiva, surgem questionamentos, como: Por que os negros permanecem como minoria no corpo discente? Onde estão os docentes negros? O que acontece com alunos negros quando se formam? O que mudou no campo universitário após as ações afirmativas? O ensino superior tem formado profissionais capazes de atender a Lei nº. 10.639/03[3]? A História, cultura e saberes da população negra são encontrados formalmente nas Universidades brasileiras? Os autores e intelectuais negros compõem o cânone acadêmico?

As questões acima direcionaram e penetraram outras inúmeras reflexões em diversas áreas do campo da educação, como: Currículo, História da Educação, Filosofia, políticas públicas, entre outras. Contudo, o campo universitário e os dilemas entorno da própria ideia de Universidade passaram a ser fulcral para a assimilação de certas conexões complexas do ponto de vista da História da população africana e afrodiásporica, como por exemplo, a complexa relação entre raça, ciência e produção de conhecimento. Essa relação não é mera coincidência e carece de um aprofundado estudo, que não será esgotado aqui, embora seja uma questão relevante para os objetivos desta dissertação.

A partir das exímias elucubrações originadas no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB-UERJ), coordenado pela Prof.ª. Dr.ª. Maria Alice Rezende Gonçalves, deu-se início a construção de uma pesquisa que resultou em uma monografia, com a finalidade de obtenção de grau e conclusão do curso de Licenciatura plena em Pedagogia.

Inicialmente, o trabalho citado ambicionava discutir a formação de professores no ensino superior brasileiro, buscando evidenciar uma possível ausência de preparo para lidar com situações de racismo em sala de aula e para garantir a aplicabilidade da Lei nº. 10.639/03. Em seguida, os estudos conduziram o trabalho para a discussão no campo curricular, projetando discutir o Currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UERJ, com vistas a observar se as relações étnico-raciais são compreendidas nesse e se os autores e intelectuais negros compunham o referencial teórico das disciplinas. Por fim, o trabalho tinha como aspiração elaborar um estudo que tratasse das ligações e relevâncias do ensino superior para população afrodiásporica e afro-brasileira[4].

---

[3] Lei que altera a nº. 9394/96, tornando obrigatório o ensino da História e cultura Africana e Afro-brasileira na escola.

[4] Os termos adotados fazem menção a população negra e parda brasileira e aos negros no contexto latino-americano. No início do capítulo 1 existe uma nota de roda pé justificando detalhadamente a adesão dos termos na pesquisa.

Destarte, buscando um pano de fundo que respaldasse as argumentações para ir além de uma simplória abstração, originou-se o trabalho intitulado *A conferência de Córdoba e a proposta decolonial no ensino superior*, que foi apresentado como monografia na Faculdade de Educação da UERJ. A III Conferência Regional de Educação Superior (CRES) para América Latina e Caribe (2018), doravante III Conferência de Córdoba (2018), ocorreu em Junho de 2018 na cidade de Córdoba – Argentina, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC), que teve como objetivo geral a democratização e integração do ensino superior latino-americano e preparação para Conferência Mundial de Educação Superior (CMES), que comumente ocorre em Paris. Essa conferência, de modo geral, ocorre a duas décadas na América Latina, com sua primeira edição em Havana – Cuba, em 1996, e a segunda, em Cartagena das Índias – Colômbia, 2008.

Assim como suas edições anteriores, a III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe de Córdoba (2018), foi convocada pela UNECO-IESALC, em conjunto com Universidade Nacional de Córdoba (UNC), Conselho Interuniversitário Nacional (CIN), Ministério da Política Universitária (SPU), Ministério da Educação e Esportes da Argentina e com o apoio especial do Conselho de Reitores das Universidades Privadas da Argentina (CRUP). Possuía, ainda, a função de ser preparatória para Conferência mundial de Paris, no entanto, uma breve análise pelas propostas contidas e discutidas nessa, parecia apontar para os problemas históricos da América Latina, os quais ganharam uma lupa nessa Conferência.

Com isso, a III Conferência de Córdoba (2018) serviu de pano de fundo para reflexionar e respaldar as inquirições que surgiram naquele momento. Sua defesa de um ideal de ensino superior democrático como bem público e social, garantiu o suporte para discutir a ausência dos autores, saberes e intelectuais negros no ensino superior brasileiro, abordando a urgência da descolonização no ensino.

Desta maneira, a III Conferência de Córdoba (2018) constitui-se, desde então, como objeto de estudo. Nesse contexto, a sucinta pesquisa da monografia concluiu a existência de uma agenda e perspectiva decolonial negra brasileira e a urgência de refletir uma proposta decolonial para o ensino superior baseado nessa. Contudo, dado aos limites evidentes de um trabalho monográfico, algumas querelas e perguntas permaneceram.

Em função disso, nas linhas que se seguem, serão analisados os documentos finais da III Conferência de Córdoba (2018), que constituem o tema central do estudo empreendido nesta dissertação. A análise dos documentos finais da III Conferência de Córdoba (2018)

permite responder por que o ensino superior deve ser descolonizado e torna evidente qual agenda decolonial é essa que está colocada para o ensino superior latino-americano e em que essa consiste, possibilita também observar como o ensino superior brasileiro tem dialogado e reagido a essa agenda. Em outras palavras, não basta somente identificar a existência de uma agenda decolonial na América Latina com base na perspectiva negra, mas sim revelar o que diz e recomenda essa agenda decolonial para o ensino superior, no que diz respeito aos afrodiásporicos e, especificamente, aos afro-brasileiros.

Baseado na metodologia de análise de conteúdo de Bardin (1977), para quem a pesquisa qualitativa: "Corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável, a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses", esta dissertação tem como objetivo geral elaborar, através de uma pesquisa documental, utilizando a referida metodologia, uma análise dos documentos finais da III Conferência de Córdoba (2018), especificamente a Declaração Final e o Plano de Ações CRES 2018-2028, ressaltando as recomendações na perspectiva decolonial, no que tange as relações raciais no ensino superior brasileiro.

A técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977) possibilita uma ultrapassagem das incertezas, ou seja, confirmar se aquilo que acredita estar no conteúdo das mensagens está realmente lá. Essa metodologia baseia-se basicamente em três dimensões: a pré-análise; a exploração do material tratamento dos resultados; inferência e interpretação. A pré-análise equivale, na verdade, a organização do material e uma leitura flutuante acerca do tema que permitiu elaborar hipóteses e definir os materiais que são submetidos à análise. A hipótese é que esses documentos finais afirmam a perspectiva decolonial no ideal de democratização do ensino superior.

Desse modo, as etapas da metodologia apreendidas aqui perpassam, inicialmente, pela recuperação do contexto político e das conferências que criaram caminhos para o reconhecimento da diversidade e do racismo no Brasil e no mundo, durante a década de 1990 e início dos anos 2000. Além disso, foi feita uma breve recuperação dos documentos e dos resultados das outras duas conferências que anteciparam a III Conferência de Córdoba (2018), ou seja, a I Conferência de Havana – Cuba (1996) e a II Conferência de Cartagena – Colômbia (2008), com o objetivo de observar o que estava sendo discutido anteriormente e quais avanços e conquistas ocorreram até julho de 2018, quando foi realizada a terceira edição da CRES na Argentina.

As etapas mencionadas acima ocorreram durante os meses de setembro e outubro de 2019. Para tal, foi elaborado um levantamento de pesquisas por meio da Plataforma Sucupira

e do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), direcionada a coletar teses e dissertações relacionadas aos estudos decoloniais e análises de conferências, sobretudo, as organizadas pela UNESCO e pela ONU. Nesse contexto, os documentos analisados, Declaração Final e o Plano de Ações CRES 2018-2028, foram encontrados na Página Oficial da III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe e na biblioteca virtual da ONU.

Na busca na Plataforma Sucupira e no banco de teses e dissertações da CAPES, foi parcialmente priorizado os estudos de conferências relacionados à educação no Brasil e os estudos decoloniais no campo da educação, dando ênfase a educação superior e a temática racial. Além de enumerar os trabalhos e autores, o levantamento feito estimou sobrelevar as pesquisas que mais poderiam contribuir para guiar a escrita e dialogar com o instrumento metodológico da presente dissertação. Em outras palavras, desejava-se encontrar, nos trabalhos selecionados, uma referência metodológica adequada para a pesquisa documental, sendo assim, foram priorizados os quais faziam uso das técnicas de análises de conteúdos de Bardin (1977).

Isso posto, fundamentado em Bardin (1977), foi feita uma leitura flutuante dos materiais encontrados, sendo essa leitura um dos primeiros critérios para seleção e organização do material. Inicialmente, fizeram parte do levantamento os trabalhos tocantes à conferência, sendo esse termo a palavra-chave para as buscas e a educação como área de concentração, utilizando filtros como: Mundial, ONU, UNESCO, IESALC e Educação superior. Assim, totalizando 50 trabalhos, entre teses e dissertações, concernentes à estudos e análises de conferências no Brasil.

Dos trabalhos encontrados, três estão enquadrados nos interesses discorridos acima, sendo eles: a tese de doutorado de Silva (2011), intitulada *O discurso moderno sobre educação, diversidade e tolerância: os documentos da UNESCO e a crítica de Marcuse;* a dissertação de mestrado de Barão (1999), intitulada *Conferência Mundial de Educação Para Todos: um novo consenso para universalização da educação básica* e a dissertação de mestrado de Santos (2017), intitulada *Análise da atuação do grupo Banco Mundial na educação superior do Brasil*.

Dessa forma, os trabalhos citados fizeram uso das técnicas de análise de conteúdo para analisar as mensagens contidas em determinados documentos de conferências ou de organismos internacionais financiadores dessas conferências. Por esse aspecto, eles foram importantes para construir e orientar a estrutura do presente escrito, bem como endossar os caminhos metodológicos percorridos.

Em seguida, com modelo semelhante para os estudos decoloniais, estabelecendo "Colonialidade" como palavra-chave para as buscas e como área de concentração a Educação e Interdisciplinaridade, filtrando a partir das seguintes categorias: Saber, Ensino Superior e Decolonialidade, foram totalizados 67 trabalhos, entre teses e dissertações, em que três são relevantes para os objetivos desta pesquisa, sendo eles: a tese de doutorado de Jardim (2018) intitulada *Educação intercultural e o projeto Encontro de Saberes: do giro decolonial ao efetivo giro epistêmico*; a tese de doutorado de Gonçalves (2019), intitulada *Políticas Públicas de Ação afirmativa: possibilidades decoloniais no Ensino Superior* e a dissertação de mestrado de Souza (2017), intitulada *Colonialidade do Saber no Ensino de Filosofia: um estudo em duas Universidades Públicas de Belém*.

Os trabalhos citados anteriormente foram selecionados por possuírem pontos de convergências, não somente entre si, mas também com os propósitos desta pesquisa. Dessa forma, transitando sobre o campo universitário e a perspectiva decolonial, levando em consideração as relações raciais para negros ou indígenas, esses trabalhos criam pontos de diálogos que perpassam, desde a percepção das dimensões da colonialidade do saber no campo universitário, até a possibilidade de rupturas no âmago desse campo, com a colonialidade, sublinhando a relevância das ações afirmativas – as cotas – para essa perspectiva.

Tendo em vista que essa seleção de trabalhos está na dimensão de pré-análise para seleção e organização do material, durante as buscas não foi estabelecido nenhum cronótopo específico, ou seja, não houve uso de um recorte espaço temporal para selecionar os anos das dissertações e teses. Entretanto, foram priorizados, além da qualidade e pertinência com objetivos da dissertação, os trabalhos mais recentes. Ainda assim, houve buscas de trabalhos relacionados diretamente sobre a conferência a ser investigada nesta dissertação, inclusive sobre edições anteriores, no entanto, não foram encontradas pesquisas sobre elas. Fator este que reforça a relevância dessa pesquisa, tendo em vista que a CRES atravessa duas décadas discutindo o ensino superior latino-americano e construindo um importante legado que carece de ser observado de forma detalhada. Logo, analisar os documentos finais de sua terceira edição é um modo de tornar conspícuo seu legado.

Apesar de os documentos finais da III Conferência de Córdoba (2018) constituir o principal documento submetido às técnicas de análise de conteúdo, não foi descartado outros documentos como a Carta de Porto Alegre (2017), Declaração AUGM (2018) e a Carta de Brasília (2018). Além disso, intencionando responder algumas questões pelas quais os documentos não apresentam, foram feitas entrevistas semiestruturadas, através da plataforma

de vídeo chamada *Google Meet*, com as seguintes participantes da III Conferência de Córdoba (2018): a professora titular Maria Nilza da Silva da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a professora titular Stela Maria Meneghel da Universidade Regional de Blumenau (FURB).

A Declaração Final e o Plano de Ações CRES 2018-2028 orientam politicamente o ensino superior latino-americano e criam interlocuções entre as instituições de educação superior, governos e organismos internacionais. Ambos se estruturam em sete eixos temáticos, que possuem individualmente objetivos, metas, estratégias e recomendações específicas e reafirmam o ideal de um ensino superior democrático como bem público e direito humano social universal.

Vale ressaltar que esta pesquisa objetiva analisar esses dois documentos finais da III Conferência de Córdoba (2018) para extrair as perspectivas decoloniais de suas recomendações, direcionadas aos problemas enfrentados pelos afrodiásporicos, tendo como base de análise um dos sete eixos da documentação referida, sendo ele: “Educação Superior, Diversidade Cultural e Interculturalidade na América Latina”, onde é encontrado, de maneira profunda, o debate sobre inclusão e acesso dos grupos socialmente discriminados como os afrodiásporicos.

Para melhor compreensão dos propósitos instados aqui, foram adotados alguns pressupostos teóricos que transitam, de modo geral, sobre as discussões relacionadas ao ensino superior, Universidade e as problemáticas envolvidas nessa, tal qual, a questão do acesso, inclusão e as reivindicações dos grupos discriminados no âmago do ensino superior. Portanto, tais pressupostos contribuíram para a compreensão do modo como o objeto está sendo lido neste trabalho. Assim, embora os documentos finais, bem como a UNESCO-IESALC, tenham privilegiado o termo “Interculturalidade” para a análise do ensino superior, o ensino brasileiro e as propostas dos referidos documentos podem ser analisados a partir da perspectiva decolonial.

Nesta pesquisa é reconhecido o fato de que a interculturalidade está presente nas pesquisas acadêmicas brasileiras sendo apresentada como alternativa para a construção de uma educação democrática. Nessa perspectiva, cabe destacar que a perspectiva intercultural guarda diferenças com relação à decolonialidade, apesar de não se antagonizar e conviverem nos espaços educativos e acadêmicos. Cabe destacar que essas duas perspectivas foram identificadas na III Conferência de Córdoba (2018), no entanto, consideramos que a perspectiva decolonial pode melhor dialogar com a realidade brasileira e com os objetivos dessa pesquisa. Assim sendo, as justificativas para a nossa escolha serão apresentadas ao longo da dissertação.

Nesse sentido, para pensar e entender o ensino superior brasileiro e as disputas e reivindicações em seu entorno, é tomado emprestado o conceito de *campo universitário* de Bourdieu (2017), em que o autor relata as dinâmicas, disputas, estratégias e agentes que aparecem e se constroem no âmago das Universidades. Por isso, o ensino superior é tratado nesta dissertação como campo, fazendo referência ao *campo universitário* que, nas definições de Bourdieu (2017), trata-se de um espaço que protagoniza uma intensa disputa entre os agentes que compõe seu corpo. Além disso, o autor aponta que este campo possui uma dicotomia entre dominantes e dominados, que elaboram estratégias para criar tensões e embates que envolvem o ensino superior. Nesse ponto, entre esses dominantes e dominados, tensões e estratégias, é possível esquadrinhar as relações entre os saberes, cosmovisões e intelectuais do Atlântico Negro com o cânone acadêmico.

Outrossim, o grupo de pesquisadores da América Latina, cognominado de Modernidade/Colonialidade, compõe também os pressupostos da dissertação. Esse grupo composto por Quijano (2005; 2009), Walsh (2014; 2018), Maldonado-Torres (2007; 2018), Grosfoguel (2016; 2018) e Mignolo (2018) foi nomeado assim por Arturo Escobar, outro importante teórico do campo da decolonialidade. Assim, trata-se de um grupo de pesquisadores latino-americanos que questionam e lançam luz nas discussões entorno da chamada geopolítica do conhecimento. Esses autores partem do princípio de que a colonialidade constitui a modernidade, sendo assim, as ambições desse grupo de pesquisa implicam em uma virada epistemológica nos espaços onde atuam, sendo a Universidade um desses.

Os autores citados acima discutem amplamente os conceitos de colonialidade, decolonialidade e modernidade e suas dimensões no poder, no ser e no saber. É através desses conceitos, somados às reflexões de Bourdieu (2017) a respeito do campo universitário, que buscaremos ler o objeto de estudo e desnudar a fisionomia decolonial da III Conferência de Córdoba (2018). Dessarte, nesta pesquisa, a dimensão do saber da colonialidade é a principal questão, por isso ela é destacada em relação a Interculturalidade.

Para isso, parto do pressuposto que a modernidade é, segundo esse grupo de pesquisadores, outra face da colonialidade, ou seja, só existe modernidade porque houve colonialidade. Dessa forma, a modernidade pode ser entendida como um espaço-tempo que gerou uma nova organização e um novo padrão de poder com base na ideia de raça. Esse padrão de poder germinado pela Modernidade é chamado de colonialidade, ou como formulado por Quijano (2005), colonialidade do poder. Essa colonialidade do poder coloca e cria um mundo onde a Europa e a brancura são consideradas o centro do universo e berço de

toda civilização. Nesse sentido, a colonialidade não é somente um padrão único de poder, mas um padrão único e universal de ser e saber em que, inseparavelmente da ideia de raça, constitui a ideia de que somente o europeu é humano e somente esse detém cultura e saber.

Analiticamente e aproximadamente, restringindo a ideia de colonialidade como mero conceito, pode-se afirmar que seu surgimento ocorreu a partir das reflexões de Aníbal Quijano na década de 1990, com a categoria colonialidade do poder, que mais tarde deu origem a colonialidade do saber, elaborado por Walter Mignolo (2017), e a colonialidade do ser, formulada por Nelson Maldonado Torres (2007). Contudo, como já foi discutido na pesquisa para a monografia, mencionada anteriormente, existe uma perspectiva decolonial negra, ou negra brasileira. Em outras palavras, o conceito de colonialidade atualmente, popular na academia da América Latina e do Brasil, está contido no modo de agir, sentir, pensar e produzir conhecimento dos afrodiásporicos e afro-brasileiros. Ainda que o conceito não esteja formulado como tal, é a política cultural negra e suas rotas que fornecem fontes para os intelectuais decoloniais.

No que diz respeito às relações raciais**,** autores como Gilroy (2012) são convocados para discussões com o objetivo de situar o debate a partir de uma ótica racial. Em outros termos, a partir do conceito de Atlântico Negro de Gilroy (2012) os saberes, as cosmovisões, culturas e intelectuais afrodiásporicos serão evidenciados. Com esse conceito, é esperado compreender o que é e como surgem esses saberes e quem são esses intelectuais afrodiásporicos, enfatizando que é nessas rotas da política cultural negra, descrita por Gilroy (2012), que se encontra o cerne da teoria decolonial. Dessa maneira, é fundamentado no conceito de Atlântico Negro que os autores afro-brasileiros surgem nesta pesquisa para discorrer sobre as relações raciais no Brasil.

Os autores afro-brasileiros são compreendidos nesta dissertação como intrínsecos ao Atlântico Negro, mesmo que Gilroy (2012) esteja centrado no mundo anglófono propriamente dito, não exclui as trocas, construções e contribuições dos intelectuais afro-brasileiros. Portanto, nesta pesquisa, os intelectuais afro-brasileiros não serão desassociados das trocas no Atlântico Negro. Intelectuais como Guerreiro Ramos, que passou pela experiência do exílio, Milton Santos tiveram circularidade para além do Brasil e América Latina, Lélia Gonzalez com a categoria política cultural de *Amefricanidade* que situa tanto o Brasil na América Latina, como ressalta a cultura africana, negra que transita na América latina, enfatizando a ideia de diáspora. Dessa maneira, é possível traçar pontos inesgotáveis de convergência entre esses intelectuais e os acionados no Atlântico negro do mundo anglófono e francófono.

Partindo desse pressuposto, serão abordados teóricos situados no Atlântico Negro, sendo esses: Frantz Fanon (2005; 2008); Milton Santos (2004); Guerreiro Ramos (1957). Esses intelectuais serão convocados para discorrer sobre as questões raciais, abordando a decolonialidade, não exatamente como conceito, mas como reivindicações, práticas e pensamentos que já circulam e convergem na tradição do pensamento negro. Dessa forma, a modernidade e suas antinomias provocaram pontos de convergências no pensamento dos afrodiásporicos que produziram políticas e práticas culturais que buscavam rupturas com legados obscuros.

O atual cenário da América Latina e a crise que as Universidades brasileiras enfrentam, sobretudo relacionado às ações afirmativas e as reservas de vagas para negros, que são novamente alvos de ataque, colocam em xeque a legitimidade do ensino superior. Refletindo sobre esse cenário, esta pesquisa ousa defender, não somente a inclusão e acesso de estudantes e docentes negros, mas de seus saberes, culturas e cosmovisão, dialogando com o ideal de um ensino superior democrático e buscando uma saída para crise de legitimidade que paira no ensino superior brasileiro.

Levando em consideração que, até o presente momento, não há nenhuma dissertação ou tese direcionada a um estudo da III Conferência de Córdoba (2018), sobretudo com ênfase no pensamento decolonial, é aguardado que este trabalho possa contribuir para recuperação da legitimidade do ensino superior, responder o porquê da necessidade de descolonizar o ensino superior brasileiro e, concomitantemente, valorizar os intelectuais, autores e saberes do Atlântico Negro, baseado nas recomendações entendidas como decoloniais dos Documentos Finais da III Conferência de Córdoba (2018).

Tendo em vista que o presente escrito se trata de uma dissertação de mestrado, são apresentados aqui três capítulos e considerações finais. Dessa maneira, o primeiro capítulo tem por finalidade inserir o leitor no debate; o segundo apresenta um arcabouço teórico do objeto; por fim, no terceiro e último capítulo algumas discussões presentes nos dois primeiros capítulos são retomadas e aprofundadas, focalizando no Brasil e na participação brasileira em Córdoba (2018).

Objetivamente, as propostas aqui inseridas encontram-se estruturadas da seguinte forma: o primeiro capítulo intitulado “A Conferência Regional de Educação Superior e a Educação Superior na América Latina na Perspectiva Decolonial Negra”, foi dividido em quatro seções e busca inserir e aproximar o leitor no campo estudado e no universo do objeto de estudo. Dessa forma, recuperando o surgimento da ideia de conferência na década de 1990 e as conferências organizadas pelas Nações Unidas, com o objetivo de elucidar como algumas

discussões foram sendo construídas nas duas primeiras edições da CRES – Havana (1996) e Cartagena (2008) – e apontar a relevância das conferências para somar forças e incluir nas agendas governamentais algumas reivindicações históricas dos povos racialmente discriminados.

Desse modo, o primeiro capítulo se encerra com a aplicação da análise da Declaração Final e do Plano de Ações 2018-2028, apontando quais as recomendações contidas nesses documentos para o ensino superior latino-americano durante os anos de 2018 e 2028. Em suma, o capítulo destaca os caminhos para apreensão da relação entre a perspectiva decolonial e os Documentos Finais da III Conferência de Córdoba (2018).

O segundo capítulo, intitulado "Modernidade, colonialidade, raça e ensino superior brasileiro", tem uma abordagem teórica em que são discutidos analiticamente os conceitos e categorias de análise desta pesquisa. Ou seja, o objetivo do segundo capítulo é tecer uma explicação das categorias de análise para aferir e inferir sobre os documentos analisados. Nesse ponto, são discutidos conceitos como: Modernidade, Colonialidade e Decolonialidade na dimensão do saber e das relações raciais. Efetivamente, esse tópico perpassa exiguamente pela discussão dos saberes, da cultura e dos intelectuais do Atlântico Negro e suas relações com campo universitário.

Por fim, o terceiro capítulo, intitulado "O decolonial como caminho: Ensino superior brasileiro e as ações afirmativas", retoma e articula algumas discussões anteriores com foco no Brasil e no ensino superior brasileiro. O capítulo inicia com a abordagem dos efeitos e as marcas da colonialidade que contribuíram para exclusão da população afro-brasileira do ensino superior. Em seguida, aponta os caminhos do ensino superior brasileiro para democratização, reconhecimento da diversidade e implementação das ações afirmativas, enfatizando a relevância da perspectiva decolonial para democratização do ensino superior brasileiro. Além disso, o capítulo relata resumidamente algumas possíveis iniciativas e experiências exitosas para um ensino superior decolonial no Brasil, com base nos requerimentos da III Conferência de Córdoba (2018). Por fim, é apresentada a participação brasileira em Córdoba (2018), a partir de alguns documentos produzidos por entidades e instituições de ensino superior brasileira e ainda de entrevistas com duas professoras participantes da conferência pesquisada.

Esta é, até o momento, a única pesquisa acadêmica produzida a respeito da contribuição e da relevância da CRES para o ensino superior brasileiro, com ênfase nas relações de raça e na perspectiva decolonial negra. Contudo a pesquisa deu-se a partir das técnicas de análise de conteúdos sobre os Documentos Finais da III Conferência Regional de

Educação Superior para América Latina e Caribe de 2018, com isso algumas questões podem não ter sido respondidas, afinal não se pretendia esgotar um tema tão amplo nesta dissertação.

A CRES, de maneira geral, tem contribuído de modo singular para o ensino superior latino-americano. Especificamente, sua última edição, a III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe realizada em Córdoba (2018), deixa um legado igualmente fundamental ao da Reforma de Córdoba de 1918. Dessa maneira, trazendo uma ótica importante para concepção de democratização do ensino superior que trata não somente de garantir acesso, mas sim, fazer da universidade um espaço de muitos saberes.

Assim, a partir da III Conferência de Córdoba (2018) fica entendido que a decolonialidade não é meramente uma perspectiva acadêmica momentânea, mas sim um compromisso que deve ser apreendido pelo ensino superior da América latina, sobretudo no Brasil, onde durante anos as políticas educacionais foram moldadas pela colonialidade, invisibilizando as demandas de inclusão dos negros. Nesse sentido, a perspectiva decolonial negra deve compor as agendas dos povos afro-brasileiros e afrodiásporicos como um todo, pois trata-se de uma concepção de ensino superior na qual as produções científicas, as cosmovisões e os intelectuais do Atlântico Negro sejam parte significativa no cânone acadêmico. Assim, cabe um diálogo aproximado entre esses grupos e as conferências regionais e mundiais de educação superior, sobretudo na III Conferência Mundial de Educação Superior, que ocorrerá pela primeira vez em Barcelona, Espanha. Por fim, supõe-se que, o fato de a CMES não ter sido convocada para sede da UNESCO em Paris, França já é um indicativo dos conflitos e relações de poder que permearão a conferência.

1. III CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA NA PERSPECTIVA DECOLONIAL NEGRA

Este capítulo abre a discussão central desta dissertação, onde em que os documentos finais da III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe (2018)[5], serão cuidadosamente analisados. A partir das técnicas de análise de conteúdo, que grosso modo, pode ser compreendido como um conjunto de técnicas que possibilitam a "descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (BARDIN, 1977, p.42). Objetiva-se analisar os documentos finais, Declaração Final e o Plano de Ações CRES 2018-2028, produzidos na referida Conferência e inferir o que esses falam para o ensino superior na região, na perspectiva decolonial direcionado as relações raciais ao acesso e inclusão dos afrodiaspórico e afro-brasileiros[6] nesse espaço.

A III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe (2018), aqui cognominada de III Conferência de Córdoba (2018), ocorreu em junho de 2018 na cidade Córdoba – Argentina, organizada pela UNESCO e pelo Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC)[7], que teve como objetivo geral a democratização e integração do ensino superior latino-americano e preparação para Conferência Mundial de Educação Superior (CMES), que ocorrerá em Paris[8]. Esta conferência, de modo geral, ocorre a duas décadas na América Latina, sua primeira edição foi em Havana – Cuba em 1996 e a segunda em Cartagena das Índias – Colômbia, 2008.

---

[5] Em alguns momentos no decorrer da pesquisa, a III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe (2018), realizada em Córdoba, Argentina será referida como III Conferência de Córdoba (2018).

[6] O termo "afro-brasileiro" foi adotado nesta pesquisa para fazer referência a população preta e parda (negro) brasileira e também para identificar os saberes e culturas desse grupo. Em alguns pontos apareceram também os termos "afrodescendentes" e "afrodiásporico". O primeiro porque é o modo apresentado nos documentos analisados, para fazer menção aos negros no contexto latino-americano, e o último aparece para relacionar os afro-brasileiros seus saberes e culturas em uma perspectiva mais ampla que seria a da diáspora africana em toda América do sul ao norte.

[7] O Instituto de Educação Superior para América Latina e Caribe (IESALC) é um braço da UNESCO na América Latina, que visa organizar e integra o ensino superior da região.

[8] Até o momento, não há uma data definida para realização desta, mas tudo indica que possa ocorrer até o final de 2021. A Conferência Mundial de Educação Superior regularmente ocorre em até 2 anos após a CRES. (em nota de roda pé posteriores aparecerão mais informações atualizadas sobre esta)

No sentido mais amplo a CRES[9], em suas três edições, vem defendendo e estabelecendo um compromisso no continente latino-americano de um ensino superior como bem público e direito de todos. Reforçando e abarcando os ideais semeados na Reforma universitária de Córdoba de 1918, mas para além de seus postulados ideológicos, a CRES, de modo geral, de 1996 até sua última edição, em 2018, tem sido convocada pela UNESCO – IESALC, na expectativa de integrar o ensino superior da América Latina e preparar a região para as discussões da Conferência Mundial de Educação Superior (CMES), realizada em Paris, comumente um ou dois anos após as CRES.

O enfoque desta pesquisa é na Declaração Final e no Plano de Ações CRES 2018-2028 da III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe (2018), onde se encontra a reflexão central dos objetivos. A hipótese empreendida aqui é de que os Documentos finais a Declaração e o Plano resultantes desta Conferência apontam para caminhos e objetivos que se inserem na perspectiva teórica decolonial, haja vista o que o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos aludiu na mesa de abertura da III Conferência de Córdoba (2018), sobre a necessidade de resistir ao que ele considera como um "monstro de três cabeças: o colonialismo, o capitalismo e o patriarcado". Nesse sentido, Boaventura considera que a III Conferência de Córdoba (2018) deveria estar inclinada a considerar a necessidade de resistir a esse monstro de três cabeças – colonialismo - que tanto assombra o continente latino-americano.

Levando em consideração que a hipótese, para Bardin (1977), é um elemento importante para a técnica de análise de conteúdo, visto que esta técnica busca, em suas palavras: "um tratamento da informação contida nas mensagens" de um determinado documento, ou seja, aferir sobre informações contidas nas mensagens de um documento a partir de deduções. As hipóteses acompanham o desenvolvimento e objetivo da análise de conteúdo e está em diálogo com esse, com o objetivo de estabelecer um ponto de partida e um melhor alcance do fim desejado.

> Hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros. O objetivo é a finalidade geral a que nos propomos (ou que é fornecida por uma instância exterior), o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados. BARDIN, 1977, p.98).

Como assinala Bardin (1977), a hipótese pode ser tomada *a priori*, de modo dedutivo, podendo ser confirmada ou infirmada, de acordo com os objetivos da pesquisa. Partindo dessa

[9] A sigla CRES, no decorrer da dissertação, será acionada para fazer referência conjunta às três edições da Conferência Regional de Educação Superior (1996; 2008, 2018)

concepção, a hipótese é de que os documentos finais, retirados da III Conferência de Córdoba (2018), confirmam que a democratização do ensino superior dialoga com a perspectiva decolonial do ensino superior. Dessa forma, para discorrer sobre a hipótese apreendida aqui, o objetivo geral desta pesquisa constituiu-se em analisar os documentos finais da referida conferência para responder como a perspectiva decolonial aparece nesses documentos e como tem sido discutido no sistema de ensino superior brasileiro.

As duas primeiras edições da CRES, a saber, a primeira I Conferência Regional de Educação Superior realizada 1996, em Havana – Cuba e a segunda realizada em 2008, em Cartagena – Colômbia, serão discutidas e recuperadas aqui, também com propósito de localizar e contextualizar, de maneira geral, a III Conferência de Córdoba (2018). Além disso, elencar os legados deixados por essas e as discussões e propostas levantadas que influenciaram, ou, também foram discutidas na edição de 2018.

Será descrito brevemente os contextos políticos e históricos que acompanham, envolvem e justificam a existência dessa Conferência, bem como as contribuições e avanços que essa tenha produzido no ensino superior da região durante essas duas décadas. Esses contextos serão trazidos aqui em todo tempo, para recuperar o sentido histórico que essa organização possui. Demarcar esses pontos é relevante para apreender e apresentar os objetivos e o objeto central da III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe, realizada em Córdoba – Argentina em junho de 2018.

O presente capítulo encerra apresentando os resultados da III Conferência Regional de Educação Superior (2018) – Declaração Final e o Plano de Ações CRES 2018-2028 – para o ensino superior na América Latina, que serão analisados sobre ótica da decolonialidade na perspectiva racial. A declaração e o Plano orientam politicamente o ensino superior e criam interlocuções entre as instituições de educação superior, governos e organismos internacionais. Ambos giram entorno de sete eixos temáticos, que possuem objetivos, metas, estratégias e recomendações específicas e reafirmam o ideal de um ensino superior democrático como bem público e direito humano social universal.

A análise evidenciará a perspectiva decolonial para os grupos racialmente codificados na Modernidade/Colonialidade a partir dos dois documentos citados. Dessa forma foi detalhado e sobrelevado nos documentos apenas um dos sete eixos, sendo ele: “Educação Superior, Diversidade Cultural e Interculturalidade na América Latina”, que entre os sete eixos é onde se encontra profundamente o debate sobre inclusão e acesso dos grupos socialmente discriminados como os afrodiásporicos. Ainda que tenha sido privilegiado uma

concepção intercultural nas discussões do eixo é possível sublinhar uma perspectiva decolonial nos apontamentos de inclusão e acesso.

Sem perder de vista que esta pesquisa se trata de uma pesquisa documental, que utiliza as técnicas de análise de conteúdo de Bardin (1977), é preciso, antes de aprofundar no surgimento e significado da CRES para região e nas análises dos documentos encontrados e selecionados, recuperar sucintamente o que seria uma Conferência e quais são os papeis e objetivos dessas. Além disso, mostrar como essas passaram configurar um destaque no cenário mundial para resolução de conflitos.

1.1 As Conferências Internacionais organizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

Partindo de um pressuposto filosófico, ou até mesmo histórico, a ideia e concepção de Conferência, de união entre países, federações e povos, com vista a intervir sobre divergências entre esses, pode ser concebida com uma ideia que nasce juntamente com a modernidade. A obra de Kant (1795) *À paz perpetua* é um exemplo disso, nela Kant sugere uma organização entre nações para atenuar conflitos e evitar a guerra. Para Zingano (2011) está nessa obra o esqueleto que aponta para a criação da ONU.

Sem ater nas variantes e implicações que envolvem as inúmeras concepções filosóficas da ideia de organismos internacionais e Conferências, por hora também deixando de lado suas relações com a modernidade, é importante apresentar esse fundamento filosófico, pois ele nos ajuda a pensar o sentido que as Conferências internacionais possuem atualmente, sobretudo a partir do século XX, com a criação da ONU e da UNESCO, após o fim da segunda grande Guerra Mundial e do barbarismo e ferocidade do Holocausto.

As Conferências, desde então, passam a desempenhar um papel intervencionista, como mediadora dos conflitos mundiais. Isso fica ainda mais evidente nas últimas duas décadas do século passado, em que inúmeros conflitos permeavam e ameaçavam a paz mundial. Os impasses relacionados às questões econômicas, educacionais, de paz, de gênero, e de certa forma de raça, começaram a sensibilizar ainda mais os ânimos mundiais.

Foi efetivamente nos primeiros anos da década de 1990, sobretudo após a queda do muro de Berlim, em 1989, que os ânimos do mundo foram acentuados, e as demandas e exigências entorno dos direitos humanos, racismo, gênero e desigualdades começaram a permear algumas agendas, o que provocou as Organizações das Nações Unidas a assumirem

uma função crucial entorno desses temas, convocando então inúmeras Conferências e fóruns mundiais, enfatizando os debates entorno do racismo, direitos humanos e desigualdades.

O início dos anos 90 avultou inúmeros debates, pois o fim do mundo bifurcado não resultou como se esperava, em um mundo justo, único e igualitário. Ao contrário, produziu em alguns países o aumento das dicotomias sociais, sobretudo no Brasil e nos demais países latino-americanos. É nesse cenário, de um mundo antinômico, profundamente paradoxal, em que a ideia de globalização anima a esperança mundial entorno de um mundo melhor, ao mesmo passo que dissimulam e enraízam os abismos sociais, políticos e econômicos entre os indivíduos racialmente codificados, e países colonizadores e colonizados, que as conferências internacionais ganham destaques.

As conferências inicialmente surgem como instrumento político romantizados, que apontam para resolução de problemas através de consensos políticos e econômicos entre os estados. Barão (1999) entende que na década de 90 o mundo experimentou uma nova era, na qual acreditava-se que somente os consensos poderiam responder os conflitos mundiais. “No entanto, sabemos que essas problemáticas são resultado das crescentes desigualdades impostas pelo modelo político e sua orientação econômica, ou, seja o modo de produção capitalista” (BARÃO, 1999, p.90). Além disso, esses problemas possuem ainda raízes que precedem o capital, como o longo período de tráfico humano entre o século XVI e XVII, e o recente período colonial da África e América Latina, logo não serão resolvidos por simples consensos. Como Quijano afirma:

> Com a constituição da América (latina), no mesmo momento e no mesmo movimento históricos, o emergente poder capitalista torna-se mundial, os seus centros hegemónicos localizam-se nas zonas situadas sobre o Atlântico – que depois se identificarão como Europa – e como eixos centrais do seu novo padrão de dominação estabelecem-se também a colonialidade e a modernidade. Em pouco tempo, com a América (latina) o capitalismo torna-se mundial, eurocentrado, e a colonialidade e modernidade instalam-se associadas como eixos constitutivos do seu específico padrão de poder até hoje (QUIJANO, 2009, p.74).

Desse modo “a colonialidade em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade.” (MIGNOLO, 2017). Como diz Quijano (2002) (2005) (2009), o surgimento da América Latina no cenário mundial está relacionado simultaneamente com padrões de poder, de dominação e exploração, que se perpetuaram e podem ser bem sintetizados na expressão Modernidade/Colonialidade, como aponta Walsh (2018) “A modernidade foi implementada escondendo seu lado mais obscuro que é a colonialidade (...) a colonialidade e modernidade são as duas faces da mesma moeda”.

Levando em consideração que a concepção de Conferência e organização nas nações para resolução de conflitos pode ser remontada a partir dos postulados filosóficos da

Modernidade. Pode, igualmente, ser considerado também que as conferências surgem para – ou, ao menos deveriam – buscar respostas para próprias antinomias geradas pela Modernidade/Colonialidade, como racismo, o sexismo, patriarcalismo, desigualdades e outros.

As Conferências Regionais de Educação Superior para América Latina e Caribe (CRES) convocadas pela UNESCO na última década do século XX, desde sua primeira edição tem esse potencial[10]. Ela surge no complexo contexto da década de 1990, alguns anos após a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontiem – Tailândia e Conferência Mundial de Direitos Humanos, em Viena – Áustria. Seu potencial para questionar as incontestáveis diferenças geradas pela Modernidade/Colonialidade se dá não somente pelo contexto político em que surge, mas por sua localização inicial. A CRES é uma das primeiras Conferências situada e direcionada ao ensino superior e os problemas do Sul[11].

A CRES surgiu pela primeira vez em Havana – Cuba e 1996, para estudar, discutir e criar uma agenda para os problemas que afligem a sociedade e o ensino superior latino-americano. Ainda que todas as suas edições desde 1996, em Havana, 2008, em Cartagena das Índias e em Córdoba 2018, tenham sido convocadas pela UNESCO, como será visto no mapa abaixo, mirando a Conferência Mundial de Educação Superior, realizada na sede da UNESCO em Paris[12]. E apesar de sua função preparatória, ambas as edições da CRES têm marcado ao longo de duas décadas o ensino superior latino-americano, suscitando e respondendo várias questões pertinentes a realidade histórica, econômica e social da América Latina.

---

[10] As duas primeiras edições da CRES serão apresentadas no próximo tópico deste capitulo.

[11] Por “Norte” entendo, neste texto, os países centrais ou desenvolvidos, quer se encontrem no norte geográfico, quer no sul geográfico, como sucede com a Austrália e a Nova Zelândia. Por contraposição, o Sul é o conjunto dos países periféricos e semiperiféricos (SANTOS, 2011, p. 29).

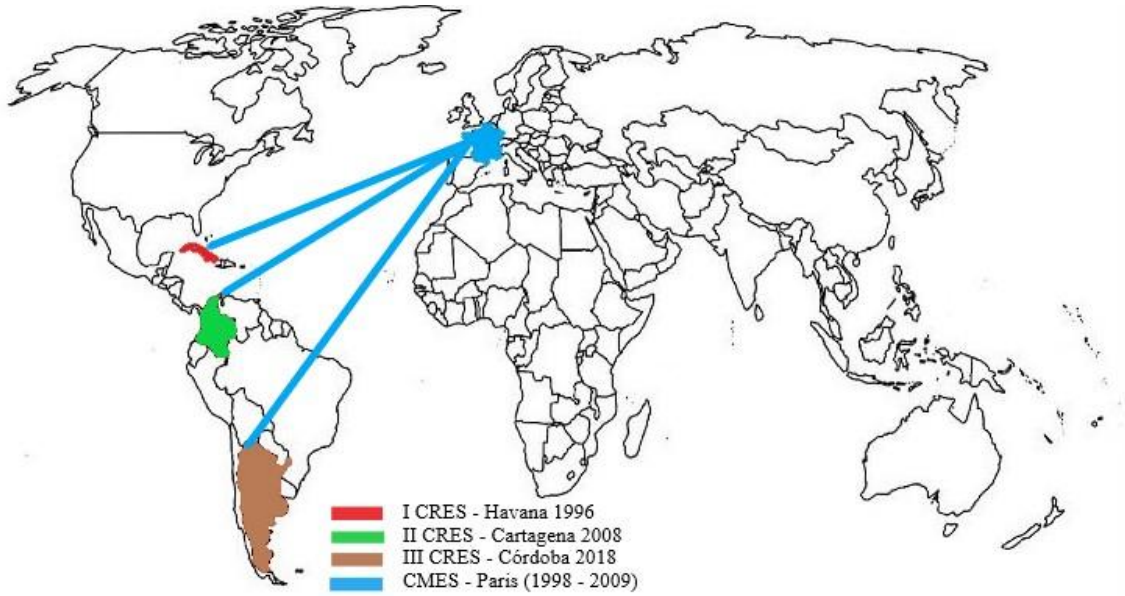
[12] A III Conferência Mundial de Educação Superior que era prevista para 2019 tem sido adiada inúmeras vezes. Além disso, pela primeira vez não será realizada na sede da UNESCO em Paris, tendo em vista que, por algumas questões e conflitos de interesse, ela está sendo convocada para Barcelona – Espanha. Alguns detalhes sobre essa aparecerão no último capítulo da dissertação, visto que essa informação é recente e surgiu no decorrer desta pesquisa.

Tabela 1 – Conferência Regional de Educação Superior

CONFERÊNCIAS	SEDE	ANO
I Conferência Regional sobre Políticas e Estratégias para a Transformação da Educação Superior na América Latina e Caribe	Havana – CUBA	1996
II Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe	Cartagena das Índias – COLÔMBIA	2008
III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe	Córdoba – ARGENTINA	2018

Fonte: Elaboração do próprio (CARVALHO, 2019)

Mapa das rotas da CRES – SUL – SUL/ NORTE-SUL



Fonte: Elaboração do próprio autor (CARVALHO, 2019)

A primeira edição da CRES, em Havana – Cuba (1996), teve como objetivo principal garantir um ensino superior democrático e integrado em um momento de profundas contradições para esse campo, por parte de alguns organismos internacionais. Além disso, tinha também certa urgência em responder o acelerado aprofundamento das desigualdades sociais na região durante o final do século XX, com seu engajamento.

A I Conferência de Havana (1996) influenciou, não somente as demais Conferências regionais ao redor do globo convocadas pela UNESCO, como também foi preponderante em muitos assuntos levantados durante a I Conferência Mundial de Educação Superior (CMES)

de Paris em 1998, sobretudo no que diz respeito a qualidade e pertinência. Com isso, uma das principais conquistas dessa primeira edição foi ter passado pautas contrárias às ambições globais mercadológicas que vinham predominando na década de 90.

Há algumas críticas com relação aos ideais e funções romantizadas que sustentam aparecimento das Conferências nos anos 90, como se o papel dessas fosse apenas construir consensos a níveis econômicos, deixando de lado as relações de poder entre os agentes participantes, os interesses dos Estados presentes e os interesses econômicos e políticos dos organismos internacionais, como a UNESCO, Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI). Essas organizações influenciam diretamente a criação, o andamento e, principalmente, os resultados das Conferências. Por isso, I Conferência de Havana (1996) merece seu destaque, por se colocar contrário em alguns pontos à influência desses.

A II Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe, realizada em 2008, em Cartagena das Índias – Colômbia, traz consigo os paradoxos desse momento, pois ao mesmo passo em que animada pela esperança que o século XXI trouxe inicialmente, no ponto de vista humanista, crítico e democrático, refletia também as marcas, as contradições e o aprofundamento das demandas neoliberais do mercado para a educação, defendidas por muitos organismos internacionais.

A II Conferência de Cartagena (2008) reforçou os princípios posto em Havana (1996) e trouxe um desafio ainda maior, no que diz respeito à integração do ensino superior latino-americano e das demandas por acesso, inclusão, baseadas na diversidade. Isso posto, cabe ressaltar que é em Cartagena (2008) que a "Educação Superior, Diversidade Cultural e Interculturalidade" começa a ganhar destaque e ter um olhar específico. Os afrodiásporicos, indígenas, mulheres e outros grupos discriminados na sociedade, em decorrência de suas problemáticas, começam a fazer parte das reflexões que envolvem a Conferência.

Cartagena (2008) teve como uma das suas principais conquistas colocarem em seus documentos, de forma aberta às reivindicações dos povos oprimidos do continente latino-americano, e defender o ideal de uma educação sustentável, democrática, com equidade nas formas de acesso. No entanto, nem todas as reivindicações e ideais foram devidamente atendidos, o que deixou inúmeras interrogações a serem respondidas e rediscutidas na próxima conferência, que seria em Córdoba (2018), dez anos depois.

A III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe de Córdoba – Argentina (2018), em virtude das questões deixadas em aberto desde Cartagena (2008), a Declaração Final e o Plano de Ações CRES 2018-2028 que resultaram da III Conferência de Córdoba (2018), permaneceram com muitos pontos em comum com a edição

de Cartagena (2008). Ao analisar esses documentos, isto fica ainda mais evidente, como será apresentado no decorrer deste capítulo.

Tanto a Declaração Final e o Plano de Ações CRES 2018-2028 constituem os principais documentos analisados nesta pesquisa. Ambos são resultantes das discussões tecidas na III Conferência Regional de Educação Superior, realizada em 2018 na cidade de Córdoba, e tem por função orientar e sistematizar politicamente as demandas, metas, objetivos e estratégias a serem adotadas por Estados, governos e universidades do continente latino-americano da presente década até 2028. Esses documentos são, na verdade, uma amálgama das diferentes vozes que participaram da conferência e uma síntese propositiva de todos os trabalhos e estudos que ocorreram antes e durante a conferência.

A Declaração Final, que é o primeiro documento geral aprovado no último dia da Conferência, organizado entorno de 23 páginas, que constam os princípios declarativos, em que se encontra o que ficou decido em Córdoba (2018). Em seguida, são apresentados os sete eixos temáticos, que estruturam os grupos de trabalhos (GT) durante a Conferência, e suas respectivas declarações e direcionamentos. Por fim, a Declaração Final traz a *Carta Ruiicay*, que é uma carta das universidades e instituições de educação dos povos indígenas apresentada na assembleia da III Conferência Regional de Educação Superior, celebrada na universidade Nacional de Córdoba, no dia 14 do mês de junho de 2018.

Após a III Conferência Regional de Educação Superior em Córdoba (2018), com base nos postulados da Declaração Final, foi elaborado o Plano de Ações CRES 2018-2028, com pouco mais de 100 páginas, estruturado da seguinte forma: Agradecimentos; Introdução; Preliminares; Contextos; Princípios; Áreas Estratégicas; Orientações. As áreas estratégicas são baseadas em seis pilares, são eles: reconhecimento; qualidade; institucionalização e gestão da internacionalização; cobertura e articulação; Formação Docente; Desenvolvimento Sustentável. Respaldado nessas premissas estratégicas, o Plano aponta as orientações para os sete eixos temáticos que definem a Conferência.

Inicialmente, são reafirmados os princípios declarativos de cada eixo e, em seguida, é abordado, separadamente, cada um dos sete eixos definindo seus objetivos e, entre seus objetivos, são criadas metas e estratégias, de acordo com esses mesmo objetivos e recomendações, para governos e universidades.

Tanto na Declaração Final, como no Plano de Ações, são privilegiados para análise o eixo que trata do acesso e inclusão no ensino superior, com princípio da diversidade, respeitando as reivindicações históricas dos afrodiásporicos. Destarte, três eixos dialogam com os propósitos dessa dissertação, mas a cerne da análise dos documentos se dará sobre os

conteúdos do eixo “Educação superior, Diversidade cultural e Interculturalidade na América Latina”.

A partir das palavras-chave: inclusão, acesso e diversidade, manejando as técnicas de análise de conteúdo de Bardin (1977), será posto para análise o eixo supracitado, em que será destacada a perspectiva decolonial direcionada aos problemas históricos e educacionais dos afrodiásporicos. Porém, para melhor compreensão e relevância desse eixo, para os objetivos desta dissertação, cabe aprofundar como ele surge nas agendas da CRES.

Portanto, é preciso apresentar, de maneira mais objetiva, o que a Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe, em todas suas edições, vem discutindo e pleiteando para o ensino superior, na região, ao longo de duas décadas. Além disso, aprofundar como surge esse eixo temático e o que objetivamente ele aborda. Sendo assim, o próximo tópico discorrerá sobre as duas conferências anteriores a III Conferência de Córdoba (2018), ou seja, a I Conferência de Havana (1996) e a II Conferência de Cartagena (2008).

1.2. **De Havana à Cartagena (1996-2008)**

A Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe já atravessou duas décadas – de 1996 até 2018 – e vem construindo um importante legado para esse nível de ensino no continente latino-americano e para o globo, tendo em vista que essas são conferências bases, preparatórias para a Conferência Mundial de Educação Superior, edições de 1998 e 2009, ambas realizadas em Paris – França, na sede da UNESCO, e, possivelmente a de 2021. Tanto a primeira Conferência em Havana, 1996, quanto a segunda em Cartagena das Índias, 2008, chama atenção por defender, mesmo em contextos políticos e econômicos adversos, um ensino superior público, gratuito e de direito de todos.

Por conta disso, cabe nesse momento ressaltar o histórico dessas duas edições que antecedem a III Conferência de Córdoba (2018) e analisar quais foram objetivos, resultados e legados de cada uma dessas para o ensino superior da região. Assim, é preciso que questões sejam respondidas, como: O que significaram a I Conferência de Havana (1996) e a II Conferência de Cartagena (2008) para região? Quais legados dessas para III Conferência de Córdoba (2018)? O que ainda precisa ser respondido?

É relevante responder essas indagações e analisar os contextos políticos e os resultados dessas duas conferências anteriores à III Conferência Regional de Educação Superior (2018).

Tendo em vista que retomar esses antecedentes possibilitará uma compreensão mais abrangente do significado geral dessas conferências para o ensino superior do continente latino-americano e um entendimento mais profundo de sua última edição em 2018.

1.2.1. I Conferência Regional de Havana (1996)

A cidade de Havana, capital da ilha caribenha – Cuba foi a primeira sede da Conferência Regional de Educação superior, ou, "Conferência Regional sobre Políticas e Estratégias para a Transformação da Educação Superior na América Latina e Caribe", como fora inicialmente chamada, contando com pouco mais de 700 participantes delegados e 26 países diferentes.

Para muitos, a localização da primeira sede pode ser irrelevante, mas sem dúvidas, quem não considera essa questão certamente não se atenta ao cenário mundial da década de 90 e ao fato de que, em 1996, havia apenas sete anos da queda do muro de Berlim e Cuba ainda representava, para o globo e os interesses norte-americanos, uma oposição política e ideológica representada pela icônica figura do então presidente da ilha, Fidel Castro que governou de 1976 a 2008.

Com a oposição que Cuba e seu então presidente ofereciam aos interesses econômicos neoliberais e com a queda do bloco socialista houve um isolamento da ilha diante das demandas globais e algumas medidas de congelamento. Essa situação e as sanções político-econômicas voltadas para Cuba provocou uma aproximação entre o governo Cubano e os organismos internacionais como UNESCO e UNICEF, medida estratégica para se organizar e posicionar contra as pressões políticas que vinham sendo postas.

Cuba, assim como outros países do extinto bloco socialista possuía um significativo avanço no campo educacional, especificamente na educação básica. Dessa forma mesmo com medidas internacionais contrárias e com apoio das organizações supracitadas o governo cubano criou um programa direcionado à educação chamado: "Educa tu Hijo" (Eduque seu filho)[13] que possui bons resultados, mesmo comparado a países desenvolvidos. Mesmo com pontos importantes em relação à educação, fato que sem dúvidas chamou a atenção da até então CRESALC para fazer da ilha sede da primeira CRES (1996), o contexto mundial e

[13] O Programa "Educa tu Hijo" foi criado em 1992 em parceira com o governo cubano e diversos profissionais da educação. Embora não institucional, o Programa singular no continente latino-americano objetiva garantir o direito a educação para crianças de 0 a 6 anos, que não possuem acesso a instituições pré-escolares. O projeto contribui enormemente para erradicação do analfabetismo.

latino-americano especificamente não expirava as melhores condições políticas, sociais e econômicas.

A conferência regional de Havana (1996) surge nesse contexto, de recente fim do mundo bifurcado, avanço da globalização e aumento da pobreza e da exclusão social no continente latino-americano. A presença de uma agenda neoliberal, que reduzia os investimentos na educação até os anos 80, vinha sendo sensivelmente revista no continente, o campo da educação voltava ter centralidade nos debates mundiais e locais. Além disso, havia um crescente número de universidade e necessidade de transformação dessas, mas as políticas neoliberais predominavam e apontavam que o investimento deveria ser direcionado à educação básica.

Na realidade, o que se assistiu nas últimas décadas do século XX, principalmente no Brasil, foi o desmantelamento das universidades públicas em prol das privadas, por influência do setor privado no setor público e, por fim, a supressão da ideia de uma universidade humanística. Realmente, a sede e momento político da I Conferência de Havana (1996) são sintomáticos para dimensionar a grandeza e a proeminência que a conferência desde já se propunha. Em razão disso, considerando o contexto apontado, "la transformación de la educación superior por su falta de financiamiento, calidad y pertinencia, entre otros problemas, la CRES1996 despertó grandes expectativas". Berheim e Segrera (2018)

Coordenada pela então CRESALC e precedido por conferências nacionais e sub-regionais, a I Conferência de Havana (1996) foi escolhida para sede da primeira das conferências regionais preparatórias para CMES 1998. Isso se deu porque a UNESCO, visando à construção da conferência mundial, criou um Grupo Consultivo Internacional de Educação Superior, que teve uma adesão significativa de representantes da América Latina. Além disso, Rodrigues Dias (2018) ressalta a relevância do continente latino-americano nos anos 90, pela existência de uma sólida instituição que refletia sobre o ensino superior na região, como o próprio Centro Regional para o Ensino Superior – CRESALC[14] localizado em Caracas. E, por último e não menos relevante, o fato de que Cuba, naquela ocasião, estava à frente, pois já havia transformado suas universidades sobre a égide da equidade social.

Esses fatores chamaram atenção da Divisão de Ensino Superior da UNESCO, que optaram por começar as reuniões preparativas na América Latina. A CRESALC anos antes da I Conferência de Havana (1996), já vinha estudando e discutindo os problemas enfrentados

[14] Centro Regional para o Ensino Superior da América Latina e Caribe (CRESALC), viria em 1998, dois anos depois de Havana, ser renomeada para Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC), que desde então vem sendo apoiadora e organizadora da CRES.

pelo ensino superior latino-americano. As reflexões dessa organização de outros teóricos do campo resultaram no “Seminário Internacional sobre Reflexões Internacionais sobre as Novas Funções do Ensino Superior - o caso da América Latina”, que gerou uma agenda para região, onde as persistências das desigualdades e diferenças que marca o continente latino-americano foram devidamente questionadas.

> Sob o impacto da crise global que afeta os países da América Latina e do Caribe, as limitações e carências da região, considerada como um todo, foram acentuadas drasticamente. Aos fatores seculares adversos ao desenvolvimento, agregam-se novos fatores derivados da aplicação de programas de ajuste econômico, revelando-se, em toda a região, a persistência e a expansão de desigualdades sociais profundas, expressas nos.
> contrastes exacerbados entre o empobrecimento crítico de uma grande maioria da população e a concentração da riqueza em grupos minoritários. Apesar dos esforços dos estados, governos e setores da população para superar essas assimetrias na região, agora é mais necessário do que antes reduzir a incerteza que tal situação coloca. “As questões de maior preocupação para a região nesta década são, entre outros: a eliminação da pobreza crítica, a consolidação dos sistemas democráticos, a estabilidade econômica e social, a formação de recursos humanos com equidade, produção e conservação. do meio ambiente e dos recursos naturais, o acesso real e oportuno ao conhecimento científico e tecnológico, o crescimento demográfico e, em particular, o processo de urbanização acelerada (SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE REFLEXÕES INTERNACIONAIS SOBRE AS NOVAS FUNÇÕES DO ENSINO SUPERIOR, 1991, *apud* RODRIGUES DIAS, 2018, p. 34).

Havana (1996) foi, de certo ponto de vista, uma conferência importante para o continente latino-americano, para Bernheim e Segrera (2018), a I Conferência de Havana (1996) “representó un punto de inflexión, un hito en el desarrollo de la educación superior latinoamericana y alcanzó sus objetivos fundamentales”. Ela retomou a centralidade do ensino superior no debate sobre educação, o que ocasionou no fato de que muitos países latinos-americanos se atentaram para o papel da universidade no desenvolvimento da região. Com isso, a primeira conferência de Havana (1996) produziu dois documentos finais resultantes dos debates que permearam seu desenvolvimento, a “Declaração sobre educação superior para América Latina e Caribe” e uma cartilha norteadora para elaborar um Plano de Ações.

A Declaração Final da I Conferência Havana (1996) pontuou questões fulcrais para o desenvolvimento do ensino superior, levando em consideração o papel da universidade a partir da virada do século. Segundo Rodrigues Dias (2018) “A Conferência de Havana defendeu uma utopia” e deve ser reconhecida por isso. Muitas universidades, até mesmo a nível internacional, absorveram direta ou indiretamente os princípios retirados de Havana (1996), por exemplo, a “Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNOBA) foi organizada de maneira a responder às propostas da CMES de 1998, o que implicava também um ajustamento à conferência de Havana” (RODRIGUES DIAS, 2018).

> la CRES1996 reiteró que "la educación general, y la superior en particular, son instrumentos esenciales para enfrentar exitosamente los desafíos del mundo moderno y para formar ciudadanos capaces de construir una sociedad más justa y abierta, basada en la solidaridad, el respeto de los derechos humanos y el uso compartido del conocimiento y la información" (BERNHEIM; SEGRERA, p.81).

Mesmo com larga influência da I Conferência de Havana (1996) na região e nas políticas desenvolvidas nas universidades, Berheim e Segrera (2018) consideram que não se pode afirmar que as recomendações foram assumidas na integra por toda região. Embora em alguma medida tenha conseguido contrapor os organismos Internacionais, alguns dos acordos continuaram em paralelo com Banco Mundial, sendo assim, ainda segundo Berheim e Segrera (2018): "las "reformas" de las décadas posteriores a dicha Conferência, son principalmente contrarreformas y no la reforma necesaria de la universidad nacional pública", sendo assim, muitos dos problemas centrais do ensino superior persistiram.

Como Santos (2017) observou, o ensino superior é um campo que está em uma relação de poder com outro campo e isso afeta as políticas implementadas pelos estados. Os agentes que compõe o campo do ensino superior adotam a política do consentimento, diante das recomendações do BM. O BM, na realidade, não impõe suas agendas, mas opera por meio de "intervenções consentidas", como por exemplo, o caso da relação do Brasil com o Banco Mundial, "houve intelectuais brasileiros que viabilizaram as atuações de OI no território nacional e que trouxeram temáticas para o *campo* da educação superior, influenciando o quadro legislativo e as políticas da área" (SANTOS, 2017, p.112)[15].

Tratando-se de América Latina, os problemas que persistem e geram estorvos no desenvolvimento de políticas para transformar a universidade e nos resultados das conferências não são apenas resultados dessas "intervenções consentidas" entre o campo do ensino superior e as OI. Qualquer estudo, fórum, e conferência que pretende abordar e discutir os problemas inerentes desse continente deve considerar o processo histórico e analisar, não somente a partir da questão econômica ou das interferências do FMI e BM. Aníbal Quijano discute sobre esse processo histórico, de suas produções e implicações.

> A produção histórica da América Latina começa com a destruição de todo um mundo histórico, provavelmente a maior destruição sociocultural e demográfica da história que chegou a nosso conhecimento. Este é um dado conhecido por todos, obviamente. Mas raras vezes, se alguma, pode ser encontrado como elemento ativo

[15] No Brasil, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o Ministério da Educação, através do Programa de Recuperação e Ampliação dos Meios Físicos das Instituições de Ensino Superior e em parceria com Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDES), viabilizou uma linha de financiamento de cerca de R$ 750 milhões para instituições de ensino superior, com recursos provenientes de empréstimo do Banco Mundial. Estes recursos foram em grande parte canalizados para universidades privadas. Desde 1999, o BNDES emprestou R$ 310 milhões às universidades privadas e apenas R$ 33 milhões às universidades públicas (UNIVERSIANET.COM E COMUNICAÇÃO PESSOAL DE PAULINO MOTTER *apud* SOUSA SANTOS, 2011, p.33).

> na formulação das perspectivas que concorrem ou confluem no debate latino-americano pela produção de nosso próprio sentido histórico (QUIJANO, 2005, p.16a).

Nesse ponto, pode ser observado que a I Conferência de Havana (1996), não somente adotou a política do consentimento com alguns eixos do BM, como também não tocou diretamente no ponto de criar uma perspectiva que insere nas discussões acerca do continente uma proposta decolonial, ou seja, do nosso próprio sentido histórico. A final, de determinado ângulo, "estos procesos, de una manera u otra, fueron el resultado de compromisos políticos, no pudieron llevar a cabo una transformación de la ES de la magnitud en que lo logró la revolución cubana en sus primeros años" (BERNHEIM; SEGRERA, 2018, p.73).

Apesar das limitações levantadas, sobretudo no eixo do pensamento decolonial, a I Conferência de Havana (1996) deu a linha discursiva para outras conferências regionais que antecederam à CMES de 1998. Além disso, trouxe para o cenário político latino-americano, e para o âmago do ensino superior, a discussão do acesso que permeia reivindicações históricas de diversos povos subalternizados.

> La Declaración de la CRES-1996 destacó que el desarrollo humano, la democracia y la paz son valores inseparables hacia los que deben propender los programas de educación superior, a través de tres objetivos: **la extensión del acceso a la educación superior, sin discriminación alguna**, así como la expansión de la permanencia en el sistema y de las posibilidades de éxito; el mejoramiento de su gestión y el fortalecimiento de los vínculos con el trabajo; mientras contribuyen, al mismo tiempo, a la construcción de la paz y promueven el desarrollo basado en la justicia, la equidad, la solidaridad y la libertad (BERNHEIM; SEGRERA, 2018, p.87, grifo nosso).

A I Conferência de Havana (1996) marca um ponto fundamental para o ensino superior latino-americano. É a partir dela que a ideia de integração das universidades e a concepção de ensino superior como bem público social e direito universal passa a ser um dos princípios norteadores de todas as edições posteriores, Cartagena (2008) e Córdoba (2018). A despeito das críticas expostas e o fato de nem todas as suas recomendações terem se tornado política de estados nos países participantes, a I Conferência de Havana (1996) deixa esses importantes legados supracitados para o ensino superior da região e ainda numerosos questionamentos, com a expectativa de que fossem respondidos na II Conferência de Cartagena (2008):

> Cuando a veces sentimos cierta frustración al ver que muchos de los postulados de la CRES-1996 y luego de la CRES-2008 – y de las Conferencias Mundiales de Educación Superior de UNESCO de 1998 y 2009 – no siempre se han convertido en políticas de Estado en las naciones de América Latina y el Caribe, **no podemos perder de vista que las universidades y las IES en general, están influidas y condicionadas por las políticas del Estado-Nación y por las tendencias globales del sistema-mundo capitalista**. Parece ser que estas influencias sobre la Universidad son mucho más poderosas que la Agenda UNESCO y que los cambios y transformaciones que pueden producir las IES dentro de ellas mismas y en la

> sociedad donde radican. Tal vez por esto se produce la mencionada frustración, al ver que los impactos de las políticas con ansias transformadoras de la CRES-1996, y de las mencionadas Conferencias de UNESCO, son de poca intensidad. Esto nos lleva a preguntarnos: **Es posible una transformación profunda de la Universidad sin transformar previamente la sociedad?** (BERNHEIM; SEGRERA, 2018, p. 88, grifo nosso).

Os efeitos da colonialidade alcançam toda estrutura da sociedade, instituições e povos, e a I Conferência de Havana (1996) foi um exemplo disso. Não atoa os intelectuais do grupo Modernidade/Colonialidade, Quijano (2005a; 2009); Walsh (2018); Lander (2005); Grosfogel (2016; 2018); Maldonado-Torres (2018), consideram três dimensões da colonialidade: a do poder, do ser e do saber. Dessarte, as universidades latino-americanas não escapam dos efeitos dessas dimensões da colonialidade, até pelo fato de que, maiormente no Brasil, "a condição de criação mesma das nossas universidades foi colonizada, nossa elite branca trouxe uma elite acadêmica europeia branca para fundar uma universidade estritamente nos moldes das universidades ocidentais modernas" (CARVALHO, 2018, p.84).

É imperativo para a transformação da universidade, a transformação, também, da sociedade. Com efeito, a II Conferência de Cartagena (2008) teve um árduo trabalho para garantir o que foi conquistado, acordado e responder aquilo que não pode ser respondido pela I Conferência de Havana (1996). Em síntese, Cartagena (2008) ocorreu em um contexto totalmente distinto de Havana (1996), diante das transformações e dinâmicas da virada do século, além de dar seguimento ao que foi formulado anteriormente, necessitava produzir um novo paradigma e perspectiva que dessem conta de garantir transformações, tanto na sociedade, quanto no âmago do campo do ensino superior.

1.2.2. II Conferência Regional de Cartagena (2008)

Pouco mais de dez anos separam a I Conferência Regional de Havana (1996) e a II Conferência de Cartagena (2008) e exatamente dez anos a separa da CMES de 1998. A II Conferência de Cartagena (2008) ocorre em um contexto distinto de sua edição anterior, em 1996, tendo em vista que havia muitas expectativas com relação a virada do século e suas dinâmicas. Já a edição de Cartagena (2008) ocorre na primeira década do século XXI, tendo que lidar com um novo padrão econômico, novas exigências e demandas políticas.

A II Conferência de Cartagena (2008), além de responder os questionamentos deixados pela I Conferência Regional Educação Superior de Havana de (1996) e da Conferência Mundial de Educação Superior (1998), precisava enfatizar as conquistas e

propostas dessas, e produzir novas respostas e saídas às novas demandas do século XXI. É certo que na primeira década do século XXI o ensino superior do continente latino-americano já havia obtido inúmeros avanços, em relação a algumas recomendações da Conferência de Havana (1996) e de outras conferências mundiais.

As formas de acesso no ensino superior com vista à equidade foi uma das exigências atendidas pelo ensino superior da região. Em 2008 inúmeras universidades na América Latina haviam criado políticas para ampliar o acesso e a equidade no ensino superior. O Brasil é um desses países, tendo participado e apoiado ativamente a II conferência de Cartagena (2008) [16]. No que diz respeito ao acesso e ao reconhecimento da diversidade, o Brasil deu passos importantes desde o final do século XX.

Muitas universidades brasileiras, por exemplo, adotaram, nesse momento, o sistema de reserva de vagas para negros e pessoas de vulnerabilidade social. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Universidade de Brasília[17] são algumas dessas, que através de Leis estaduais foram pioneiras na ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil. Logo, ainda que tenha ocorrido de modo isolado e a contragosto da comunidade acadêmica e sem uma correspondência direta com I Conferência de Havana (1996), não pode deixar de ser considerado um avanço e um exemplo no debate da equidade e ampliação do acesso ao ensino superior.

Outras conferências como a III Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância correlata, realizada em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul, tiveram sua importância no início do novo milênio para o debate da ampliação do acesso e inclusão no ensino superior, refletindo no sistema de ensino brasileiro. Afinal, assim como na II Conferência de Cartagena (2008), o Brasil teve uma singular participação na chamada conferência de Durban, muito em conta do árduo trabalho e preparo do movimento negro. O

---

[16] A ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ABRUEM – Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais - CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras formam uma parte dos organismos presente na conferência. A CRES 2008, contou ainda com o apoio do Ministério da Educação do Brasil, na figura do então ministro Fernando Haddad.

[17] Em 2000, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj) aprovou a Lei nº 3.524/2000, que introduziu modificações nos critérios de acesso às universidades estaduais fluminenses e reservou 50% das vagas para estudantes egressos de escolas públicas. Em 2001, a Alerj aprovou a Lei nº 3.708/2001, que destinava 40% de vagas para candidatos autodeclarados negros e pardos. Já no ano de 2003, essas leis foram modificadas e substituídas pela Lei nº 4.151/2003. A legislação para a reserva de vagas compreende ainda as leis nº 5.074/2007 e nº 5.346/2008 (retirado do site oficial da UERJ) Há 15 anos, a UnB tornou-se a primeira universidade federal a adotar cotas raciais em seus processos seletivos de ingresso na graduação. Aprovado no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) no dia 6 de junho de 2003, o Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial estabelecia que 20% das vagas do vestibular seriam destinadas a candidatos negros, além de prever a disponibilização de vagas para indígenas de acordo com demanda específica (Site oficial da UNB).

Brasil carregava desde o final do decênio de 90 uma grande expectativa com relação a Durban, com esperança de que essa poderia responder algumas demandas locais, sobretudo dos afro-brasileiros.

> Após a queda do muro de Berlim, as Conferências Mundiais convocadas pelas Nações Unidas tornaram-se espaços importantes no processo de reorganização do mundo e vem se constituindo em fóruns de elaboração de diretrizes para políticas públicas. Como vimos reiterando em outros artigos, ao longo dos anos 1990, as várias Conferências deram visibilidade a temas essenciais, tais como direitos humanos, meio ambiente, direitos reprodutivos, gênero e pobreza, entre outros. Espera-se que o mesmo aconteça em relação ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância no Brasil e no mundo.1 Por isso, a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas foi motivo de grandes expectativas e esperanças para o Movimento Negro do Brasil e para o conjunto da população negra. Tais expectativas refletiram-se no intenso engajamento das organizações negras brasileiras na construção e realização da Conferência Mundial contra o Racismo (CARNEIRO, 2002, p.209).

Durban foi uma forte aliada às reivindicações históricas dos povos racialmente discriminados, como os afro-brasileiros, ao ponto de o Estado brasileiro assumir compromissos com as recomendações da conferência. Um desses compromissos diz respeito ao acesso ao ensino superior, que depois de referida Conferência ocorreu algumas iniciativas isoladas e locais no sistema de ensino brasileiro. Isso foi possível porque, nesse momento, o Estado brasileiro também estava no processo de reconhecimento da diversidade dos povos e culturas, então, o reconhecimento dessas começava permear os textos legais e oficiais do Brasil.

Mesmo que Durban anos antes da II Conferência de Cartagena (2008) tenha ratificado alguns compromissos e caminhos, visando à equidade no acesso e inclusão para povos que carregam as marcas da colonialidade, seu enfoque principal não era a educação superior, tampouco a educação. Nesse ponto, a II Conferência de Cartagena (2008) é ainda mais relevante, pois colocou uma lupa nesse debate, a partir dos problemas, em geral, enfrentados pela América Latina.

Organizada pela IESALC, contando com mais de 3.000 participantes, a II Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe, realizada em Cartagena das Índias – Colômbia, em 2008, reforçou ainda mais a defesa de um ensino superior público como direito universal para todos.

> Esta Conferência Regional assinala que, apesar dos avanços na direção de uma sociedade que busca mudanças e referentes democráticos e sustentáveis, ainda faltam grandes transformações nos eixos que dinamizarão o desenvolvimento da região, entre os quais, um dos mais importantes, é a Educação e, em particular, a Educação Superior. (DECLARAÇÃO FINAL DA II CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE, 2008, p.236).

Visando a integração acadêmica do ensino superior latino-americano e uma “Educação Superior para todos e todas, tendo como meta alcançar uma maior cobertura social com qualidade, equidade e compromisso com nossos povos” (Op cit, p.237), ocorre, de quatro a seis de junho de 2008, em Cartagena das Índias – Colômbia, a II Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe. Contudo, antes de observar os limites e legados que Cartagena (2008) gerou, cabe retomar o complexo e paradoxal contexto em que esta foi realizada.

No contexto político do final da última década de 1990, havia muita expectativa com relação à virada do século. Muitas conferências e fóruns ocorridos nessa época esperançavam que o século XXI pudesse responder e superar os desafios políticos que predominavam no mundo desde a queda do muro de Berlim, ou seja, conviver com as diferenças, reduzir as desigualdades econômicas, criar harmonia, reduzir o analfabetismo, entre outros.

De certa forma, mesmo que a conjuntura política da América Latina no ano de 2008 seja caracterizada por pressões neoliberais globais, alguns pontos eram favoráveis para temáticas que viriam a surgir em II Cartagena 2008. Foi um período democrático e harmônico tal como era esperado, mesmo com muitas limitações. Essa conjuntura, ou melhor, esse período democrático vivenciado no continente latino-americano nas primeiras décadas do século XXI foi antes de qualquer coisa reflexo de lideranças progressistas que viam se instaurando em diversos países da região.

Assim como na I Conferência de Havana (1996) o fato de ter Fidel Castro como presidente de Cuba pode ser considerado um fator favorável para desenvolvimento da conferência. Igualmente as lideranças políticas do continente latino-americano em 2008 foram positivas para os desafios que estavam colocados para II Conferência de Cartagena. Nomes como Juan Evo Morales Ayma, então presidente da Bolívia e de ascendência indígena e Luís Inácio Lula da Silva, presidente do Brasil de origem operária que iniciava seu segundo mandato como chefe do estado. Essas importantes figuras e as políticas criadas por seus governos produziram uma atmosfera democrática que refletiu nas temáticas adotadas por II Cartagena (2008), mesmo com muitas imposições e limitações internacionais fruto da crise nos Estados Unidos da América do Norte.

Localizada nesse contexto a II Conferência de Cartagena (2008) tem um compromisso fundamental que seria responder aquilo que Gazzola e Pires (2018) nominam como “Objetivos do Milênio”, levando em consideração as diversas culturas, línguas e povos da região. Além disso, buscando deferir esses objetivos, a II Conferência de Cartagena (2008), estabeleceu outros propósitos, “considerada como um marco na defesa e reafirmação da

Educação Superior (ES) como um bem público social e como um instrumento estratégico de desenvolvimento sustentável de todos os países da Região Latino-americano e Caribenha" (GAZZOLA; PIRES 2018, p.114). Dessa forma, objetivou estabelecer compromissos com estados participantes entorno da concepção do ensino superior como bem público social, entendendo que "bem público, para o ensino superior, significa que se trata de um serviço público, acessível a todos, sem discriminação, permanente e adaptável às condições e mudanças da sociedade" (RODRIGUES DIAS, 2018, p.52).

A memorável Reforma de Córdoba de 1918[18] e seus princípios como nos informam Gazzola e Pires (2018): "autonomia universitária, governança democrática, acesso universal e compromisso da universidade com uma sociedade mais próspera, justa e solidária", reafirmada na I Conferência de Havana (1996) e também na I Conferência Mundial de Paris (1998), constituiu um dos princípios norteadores da então II Conferência de Cartagena (2008). Fundamentada nesses, a Cartagena (2008) desejava enfatizar a educação superior como um bem público, um direito social e universal, e sobrelevar sua função estratégica para desenvolvimento sustentável da região.

Objetivou ainda fazer da educação superior uma política de estado e não de governo tendo como principal referência à realidade sociocultural de cada país, garantindo assim os projetos de desenvolvimento locais. A II Conferência de Cartagena (2008) pretendia não somente responder as conferências anteriores, mas criar um espaço regional latino-americano e caribenho de educação superior, através de uma cooperação horizontal com outros países fundamentados na reciprocidade e respeito às culturas locais. Essa concepção resultou no Espaço de Encontro Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES).

Como sugere Gazzola e Pires (2018), que participaram da coordenação de todo o processo e coordenaram a reunião sobre os sistemas de avaliação e acreditação, "pretendia-se claramente, assim, em oposição às tendências hegemônicas na UNESCO e outros organismos internacionais, que a CRES 2008 se traduzisse em um marco político de resistência aos interesses da OMC" (PIRES; GAZZOLA, 2018, p. 119).

---

[18] A Reforma de Córdoba de 1918 foi um importante movimento conduzido por parte dos estudantes da Universidade Córdoba e por alguns docentes da mesma universidade. Os princípios orquestrados pela reforma influenciaram diversos países latino-americanos a efetivarem reforma com mesmo sentido. O Brasil comparado aos demais países da região foi retardatário em conduzir uma reforma nesses princípios, visto que ainda não havia no país universidade tal como é conhecido atualmente. Os princípios reivindicados em Córdoba foram indispensáveis para estrutura de ensino superior existente. Autonomia Universitária, Gestão democrática, Proximidade entre Universidade e sociedade são pilares que orientam o ensino superior latino-americano até os dias de hoje. A Reforma de Córdoba de 1918 aparecerá ao longo desta dissertação em alguns capítulos ressaltando seus princípios e relevância e especificamente no último capítulos será destacada sua influência no Brasil.

Em outros termos, os objetivos, discussões e recomendações instadas na II Conferência de Cartagena (2008) não desejavam somente uma integração simplória do ensino superior da América Latina, tampouco simplesmente responder as exigências e demandas imperativas do início do século XXI, ou, de modo geral, do contexto internacional. As circunstâncias internas da época exigiam de Cartagena (2008) e de seus participantes algo novo, um projeto audacioso para o ensino superior que não perdesse de vista as produções históricas da região.

Observando de um prisma geral, II Conferência de Cartagena (2008) obteve sucesso nessa empreitada. Foi em Cartagena (2008), que apesar de um cenário interno não tão favorável – mesmo com políticos progressistas no poder, que criavam condições favoráveis -, que pela primeira vez se viu fazer menção de modo enfático e proeminente à diversidade e ao caráter pluricultural, multiétnico e multilíngue do continente latino-americano. Não somente menção, mas a construção de ações nesse campo, superando assim algumas limitações de I Conferência de Havana (1996).

> É importante ressaltar que, no que tange aos valores sociais e humanistas da educação superior, a CRES refirmou seu caráter humanista e o papel da universidade na promoção de uma revolução do pensamento e na defesa dos direitos humanos. Nesse sentido, se evidenciava a responsabilidade de a universidade buscar estabelecer uma relação mais ativa com seu contexto, além de reconhecer e fortalecer o caráter pluricultural, multiétnico e multilíngue dos países da região (GAZZOLA; PIRES, 2018 p.132).

Esse aspecto fica ainda mais indubitável quando, momentos antes da II Conferência Regional de Cartagena (2008), através de uma comissão de diversos autores, iniciaram-se variados estudos sobre o ensino superior na região, que resultou em livros, documentos e grupo de estudos. Entre esses grupos, destaca-se o estudo e o trabalho coordenado por pelo professor Daniel Mato, intitulado “Ensino Superior Diversidade Cultural e Interculturalidade na América Latina. Esse estudo, que compõe uma das admoestações da Declaração Final da conferência de 2008, aponta para uma concepção de ensino superior como bem público que vai além do desafio da garantia de acesso.

Olhando dessa ótica, aparenta que a II Conferência de Cartagena (2008) ocorreu de modo totalmente brando, através acordos e consensos sem as relações de poder vista na conferência anterior e sem o interesse de grupos hegemônicos. Porém, como mencionado, o cenário político e econômico e os conflitos no interior da própria UNESCO, tiveram seus impactos na preparação e no decorrer da conferência. Muitas mudanças vinham ocorrendo internamente na UNESCO, refletindo na postura dessa instituição diante de alguns debates fulcrais para o desenvolvimento econômico e humano.

Anos antes da realização da edição de 2008, já se “constatava um descolamento da Diretoria de Educação Superior da UNESCO dos princípios da I CMES 1998. As posições defendidas por vários de seus dirigentes se identificavam gradualmente com as recomendações do Banco Mundial” (GAZZOLA; PIRES 2018, p.116). Novamente, como analisado por Barão (1999) e Santos (2017), pode ser observado às investidas dos países hegemônicos e dos organismos internacionais para dar a linha política das conferências e sistema de ensino da América Latina.

Apesar da II Conferência de Cartagena (2008) apresentar novas saídas e avanços em inúmeros debates “a aplicação desses avanços conceituais, ficam subordinados, em última instância, à lógica político-econômica de exclusão implementada principalmente nos países em desenvolvimento” (BARÃO, 1999, p.90). Assim Banco Mundial, temendo que a influência que a conferência de Havana (1996) havia tido na agenda política da I CMES de 1998 se repetisse, se empenhava para vincular a educação superior nos requisitos da Organização Mundial do Comércio (OMC), fazendo da América Latina uma dependente figadal dos modelos europeus ou norte-americano de educação.

Como pode ser visto a II Conferência de Cartagena (2008), de certo modo, rema contra a maré. Por um lado, um mundo cada vez mais globalizado, engessado; de outro, agentes e setores da própria UNESCO-IELSALC afinados com um discurso mercadológico para educação, que buscavam permear e impregnar a realização da II Conferência de Cartagena (2008) com pautas e temas da agenda hegemônica.

Essas complicações entorno do processo e realização da II Conferência de Cartagena (2008) são sintomáticas do *modus operandi* da colonialidade do poder. Afinal, consta na própria Declaração Final de Cartagena (2008) que, se os objetivos e os desafios impostos não fossem superados “iriam se aprofundar as diferenças, desigualdades e contradições que hoje impedem o crescimento da América Latina e do Caribe com equidade, justiça, sustentabilidade e democracia para a maioria dos países que a integram”.

Ainda assim, devido ao seu longo e intenso período de preparação, bem como os diálogos e cooperação da IESALC com outras redes na dimensão sul-sul, possibilitou que a II Conferência de Cartagena (2008) adotasse uma postura “estratégica para que a América Latina e Caribe pudessem posicionar-se de maneira integrada e manifestar sua posição política em defesa dos valores e interesses maiores da região” (GAZZOLA; PIRES 2018, p.119). Visto isso, resguardado as devidas implicações, Cartagena (2008) produziu uma Declaração Final e um Plano de Ações a serem assumidos pelos estados participantes e pela agenda mundial da CMES de 2009.

Precisamente, a II Conferência de Cartagena (2008) ficou marcada por uma intensa relação de poder entre diferentes correntes de pensamento e diferentes interesses políticos e ideológicos. Outrossim, os conflitos entre as distintas óticas dos grupos e membros, bem como os diferentes modelos governamentais da América Latina naquele momento, provocou um paradoxo para as políticas do ensino superior latino-americano.

Ao mesmo passo que Cartagena (2008) fica caracterizada pelos intensos embates entre as perspectivas divergentes, consegue também ser positiva por essas mesmas divergências. Tendo em vista que, os embates e disputas enriqueceram os diálogos e acordos, permitindo que todos os pontos de vista fossem respeitados na formulação da Declaração Final, gerando, assim, um equilíbrio nas posições contidas no documento final, ou seja, uma declaração parcial e de certa forma consensual.

> Na sessão de encerramento, sob a condução dos integrantes da mesa, a Declaração da CRES 2008 foi consolidada e aprovada por aclamação. Este acervo representou um consenso regional e contribuiu para sistematizar e conferir legitimidade aos princípios que os representantes da região defenderiam no ano seguinte, durante a Conferência Mundial de Educação Superior 2009, realizada em Paris, França. A ação desses representantes, que defenderam de forma articulada a Declaração da CRES 2008, impediu, ainda que parcialmente, que os setores hegemônicos da educação superior da UNESCO manipulassem o texto da Declaração de 2009 e nela incluíssem suas próprias posições sem discussão prévia nem aprovação pelos participantes (GAZZOLA, PIRES, 2018, p. 129).

Nomeadamente, a II Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe, realizada em Cartagena (2008), deixou legados importantes para região, para II CMES de 2009 e, principalmente, para III Conferência de Córdoba (2018), que necessitava ainda responder algumas questões em aberto. Independente do contexto já apresentado Cartagena (2008) consegue deixar sua mensagem concernente a urgência consolidar um projeto de ensino superior como bem público social, um direito humano e universal e um dever do Estado. Dessa maneira, transmitindo a relevância e a necessidade de ampliar o acesso para além de apenas inserir os grupos excluídos do ensino superior, mas também incluir os saberes, culturais produzidos por esses. É na II Conferência de Cartagena (2008) como que pela primeira vez se faz alusão ao diálogo de saberes e que a diversidade do continente latino-americano constitui um fator indispensável e até mesmo estratégico.

Por fim, a pró-reitora de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Prof.ª Sandra de Deus, durante o ciclo de palestras preparatórias para III Conferência de Córdoba (2018), ressaltou como igualmente fez Gazzola e Pires (2018) que: “passados 10 anos da CRES 2008, permanecem ou se agravaram alguns dos desafios identificados naquela ocasião”. Para Sandra de Deus, o sistema de ensino e os estados da América Latina, sobretudo o Brasil, não deram nenhuma resposta aos objetivos colocados em

2008. Com uma modesta exceção, com relação ao ENLACES, que embora tenha sido uma resposta, necessita ser consolidado. Sandra afirma que um dos objetivos de Córdoba seria responder e superar os desafios de Cartagena.

> Conferências como a de Córdoba 2018 dão oportunidade aos membros da comunidade acadêmica da região e seus governos de rever sua ação e de reforçar a elaboração de projetos de Nação, em nível dos países isoladamente e projetos integrados para a região, dentro de um modelo de civilização mais justa e solidária. É tempo de reagir, de se garantir que, na região, as instituições de ensino superior sirvam efetivamente a suas sociedades e que estas abandonem a exclusão e estimulem a inclusão. Para isto, a integração regional é fundamental. E, evidentemente, a noção do ensino superior como bem público deve ser mantida (RODRIGUES DIAS, 2018, p. 63).

A III Conferência Regional de Educação Superior de Córdoba (2018) ocorreu dez anos depois de Cartagena e não encontrou um cenário político internacional favorável, como no caso do Brasil que "até 2016 a Universidade vinha avançando em questões de pesquisas e relação minimamente positiva perante a sociedade, nos últimos dois anos ocorreu grave alteração" (CARVALHO; MATOS, 2019, p.949), as agendas neoliberais para educação predominaram os debates do ensino superior brasileiro, reduzindo ainda mais os investimentos nesse nível de ensino. As universidades, as verdades produzidas nesse campo e a legitimidade dessas verdades ganharam notoriedade no debate público, suscitando dúvidas e criando uma crise.

O reaparecimento de agendas conservadoras, neoliberais e a perseguição aos ideais humanistas foram os fatos que caracterizavam a política do continente latino-americano no contexto da III Conferência de Córdoba (2018). Os acontecimentos na Venezuela e no Brasil são exemplos desse contexto. A Venezuela experimentando sucessivas tentativas de tomada de poder por vias não democráticas e o Brasil vivendo sua pior fase econômica e com a democracia ameaçada desde o Impeachment da então presidente Dilma Vanna Roussef.

Para mais, a segunda década do século XXI agravou as desigualdades econômicas, sociais, raciais do continente latino-americano e um investimento no ensino privado em detrimento do ensino público. No entanto, cabia a III Conferência de Córdoba (2018), muito mais do que rediscutir os postulados de dez anos atrás, reavaliar e superar os desafios colocados, além de traçar novas estratégias em um cenário profundamente adverso. Diante disso, não há como pensar em Córdoba (2018) sem dar uma resposta aos documentos de Cartagena (2008), por isso, como será visto, alguns questionamentos de 2008 permaneceram em 2018.

1.3. A III Conferência Regional de Córdoba 2018

Os documentos finais da III Conferência de Córdoba (2018) são o epicentro desta pesquisa. Neste tópico, a análise dos documentos finais de Córdoba (2018) e os invólucros do objeto de estudo em questão serão trazidos para avultar como a perspectiva decolonial pode ser extraída dessa conferência. Porém, antes de partir para discussão central, é preciso apresentar como se deu a III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe (2018), como essa foi estruturada e pensada, quem organizou, e ainda, as principais discussões que marcaram o encontro, antes e durante a realização dele.

Evocar esses pormenores é indispensável para dar sentido aos objetivos mais gerais dessa dissertação, bem como para aferir a hipótese inicial. E ainda, detalhar o contexto e os profundos debates que engendraram e compuseram a conferência, situando quais foram os resultados da III Conferência de Córdoba (2018) e como foi feita a seleção dos documentos analisados. Além disso, firma simbolismo que esta possui para o ensino superior de toda América Latina, sabendo-se que ela marcou o centenário da Reforma de córdoba de 2018. Sem esquecer ainda, que essa pesquisa é feita sobre os documentos finais resultantes da conferência – Declaração Final e o Plano de Ações CRES 2018 – e não sobre sua totalidade.

A III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe, realizada entre os dias 11 e 15 de junho 2018 na cidade de Córdoba – Argentina, organizada pela UNESCO[19]- IELSALC, conjuntamente com Universidade Nacional de Córdoba (UNC), o Conselho Interuniversitário Nacional (CIN) e do Ministério da Política Universitária (SPU) do Ministério da Educação e Esportes da Argentina, além de contar com o apoio especial do Conselho de Reitores das Universidades Privadas da Argentina (CRUP).

Contando ainda com participação de inúmeros Estados, agentes, sindicatos, universidades e organizações de ensino superior da região. Entre elas a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF)[20].

---

[19] Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

[20] Não cabe detalhar como ocorreu participação e atuação dessas associações durante a conferência, posteriormente será apresentado uma das mais importantes contribuições do Brasil para Córdoba, formulada em conjunto pelas mesmas. A Carta de Brasília formulada em abril de 2018 e apresentada em Córdoba. Outra entidades, associações e universidades brasileiras bem como suas participações serão retratadas em capítulos vindouros.

A III Conferência Regional de Educação (2018) chega a sua terceira edição, ratificando, os acordos e objetivos alcançados na I Conferência de Havana (1996), na I Conferência Mundial de Paris (1998) buscando não somente reafirmar, mas também superar e responder os objetivos da II Conferência de Cartagena (2008). Não se pode desconsiderar que a III Conferência de Córdoba (2018), celebra ainda o centenário da Reforma Universitária de Córdoba de 1918, que contribuiu profundamente para o desenvolvimento da educação superior na região, no que diz respeito a autonomia universitária e a ideia de uma universidade atrelada e volta para sociedade e seus reais problemas.

Como afirma Rodrigues Dias (2018) "Córdoba 1918 foi a primeira grande reação na América latina contra a universidade torre de marfim isolada dos problemas da sociedade". Foi na Reforma de Córdoba de 1918 que muitos princípios caros atualmente ao ensino superior foram conquistados, tais como autonomia universitária, proximidade entre sociedade e universidade que é o sustentáculo da ideia de expansão e extensão. O desenho institucional, do ponto de vista democrático que as universidades latinas -americanas possuem é reflexo dos embates travados por estudantes no momento da Reforma.

A Reforma de Córdoba de 1918 influenciou reformas democráticas em diversas universidades da região. Seus princípios e reivindicações foram prontamente atendidos pelos estados, alguns tardiamente como o Brasil. Contudo é preciso compreender que os pilares que sustentaram a Reforma e as medidas "adotados e as decisões tomadas eram todas progressistas para o início do século XX, algumas medidas respondiam a questões de conjuntura, passageiras, seguramente já não se podem aplicar aos dias de hoje" (RODRIGUES DIAS, 2018, p.21). Ainda assim, segundo o autor, o ensino superior da região deve aos reformistas de Córdoba (1918) as seguintes conquistas:

> i)a consolidação da ideia de autonomia universitária na região, em oposição, na época, ao dogmatismo de um clero ainda preso a métodos inquisitoriais e de uma sociedade herdeira do sistema colonial espanhol, hoje necessária contra a comercialização e o pensamento único dominantes; iii) a necessidade de que as instituições universitárias mantenham vínculos com a sociedade, tratem de problemas da sociedade, encontrem na sociedade a justificação principal de sua existência; iv) a obrigação de transferência à sociedade dos conhecimentos que os estabelecimentos de ensino superior possuem ou produzem, através da extensão universitária, cujo conceito padecia do pecado original do elitismo, mas que, na região, evoluiu para chegar a formulações participativas na linha sobretudo do pensamento de educadores como Paulo Freire; (RODRIGUES DIAS, 2018, p.22)

Os reformistas não somente buscavam mudanças no âmago do campo universitário, mas sim, uma transformação social que levassem em conta as profundas marcas históricas do continente latino-americano. Córdoba 1918 foi um acontecimento icônico, tornou-se símbolo e inspiração para muitas outras reformas que viriam acontecer no ensino superior da região e

do mundo. Estudantes e docentes nas primeiras décadas do século XX questionavam problemas persistentes até o tempo presente. Por conta disso a Declaração Final da III Conferência Regional de Educação Superior de Córdoba (2018) entende que a reforma não deu solução a todos os problemas históricos do continente e expressa que:

> Há um século, os estudantes reformistas proclamaram que "as dores que ficam são as liberdades que nos faltam" e não podemos esquecer, porque ainda ficam e são muitas, porque ainda não se apagaram da região a pobreza, a desigualdade, a marginalização, a injustiça e a violência social (CÓRDOBA, 2018, p.58).

O fato de ser celebrada quando se completa cem anos da Reforma de Córdoba foi oportunamente observado e ressaltado por todos os conferencistas e participantes. Com isso a III Conferência Córdoba (2018) não somente reiterou as conquistas de 1918, como também coadjuvou para reflexionar sobre o desenvolvimento da educação superior no último decênio, o estado atual e os desafios por vir, reconhecendo as iniquidades sociais da região, no contexto de profundas mudanças sociais e culturais que vivem a humanidade.

Isso sem perder de vista e analisando cuidadosamente o sentido das políticas universitárias contemporâneas e as estratégias dos sistemas de educação superior na América Latina e no Caribe, que podem adotadas considerando os alinhamentos de qualidade, compromisso e inclusão social, diversidade cultural e internacionalização, para enfrentar os objetivos e desafios do Século XXI.

Sumariamente sobre o legado da Reforma Universitária de Córdoba de 1918 ressignificando o compromisso com uma universidade autônoma, crítica, democrática, participativa, com liberdade acadêmica e uma visão sensível aos requerimentos das sociedades e povos latinos americanos, III Conferência de Córdoba (2018) detinha os seguintes objetivos – "a) contribuir con la consolidación de los sistemas en la región (b) generar espacios de investigación e innovación para el desarrollo humano, la convivencia democrática y la ciudadanía, sobre principios de tolerancia, solidaridad y compromisso social"(CÓRDOBA, 2018).

Como aponta Pedro Henríquez Guajardo diretor IESALC, "As Conferências Regionales son a la vez instrumentos y espacios de que disponen los actores de la educación superior para debatir, reflexionar, intercambiar y analizar las tendencias que delinean el desarrollo de la educación superior en la región" (GUAJARDO, 2018). Isso faz com que a CRES se torne um dos encontros mais importantes do sistema de ensino superior da América Latina e do Caribe. Onde diversos agentes que atravessam e compõe o campo acadêmico, o campo universitário, reúnem-se para analisar e debater a situação a educação. Tendo como

baluarte a concepção de educação como bem público social, direito humano e responsabilidade do Estado.

A III Conferência de Córdoba (2018), além de suas edições anteriores de I Havana 1996 e II Cartagena 2008 e das conferências mundiais de 1998 e 2009 que já foram apresentadas, teve ainda um longo e árduo processo preparatório. As discussões que marcaram presença durante a conferência foram resultadas de extenuantes debates, pesquisas e estudos entorno de variados temas. Previamente à organização da III Conferência de Córdoba (2018) ocorreram encontros regionais entre redes universitárias e conselhos de reitores como, por exemplo, os ocorridos em 2011 também na Argentina, na cidade do Panamá e em Bogotá no ano de 2014, em San Miguel de Allende 2015 e a Pré-Conferência UFRGS no Brasil em 2018[21].

Córdoba (2018), além dessas supracitadas, contou com diversas reuniões temáticas fóruns virtuais, seminários, que não serão numerados aqui, além de um vasto aparato técnico e metodológico que possibilitou em tempo hábil a consulta e análise sobre o ensino superior latino americano. Esses aparatos garantiram ainda que diferentes vozes e cosmovisões fossem incluídas e não o bastante, possibilitou um maior número de participações dos agentes e governos. Distintas formas de ver o mundo, bem como os distintos interesses contribuíram também para enriquecer a reflexão e o debate proposto na conferencia.

Com a finalidade de apresentar as discussões e os resultados dessas etapas preparatórias foi organizada um compilado de livros e documentos chamado de “Coleção CRES 2018” composta ao todo por dez livros da seguinte forma - Um livro de discusões gerais sobre tendências da região entorno de variados assuntos, constituído de um texto para cada eixo totalizando sete livros temáticos, um livro de resumos executivos discutindo o conteúdo dos sete temas anteriores e um último livro especializado, com a participação dos ministérios da educação, organizações internacionais, redes de ensino superior diretores e presidentes da UNESCO.

Esses livros, bem como seus resumos, deram origem a documentos que foram apresentados durante a III Conferência de Córdoba (2018). Foi em concordância com os estudos e discussões temáticas presentes nesses livros e documentos que Córdoba (2018) foi estruturada. Em suma, sete eixos temáticos deram a linha das discussões antecedentes à conferência e os mesmos foram os estruturantes da III Conferência Córdoba (2018) sendo eles:

---

[21] A Pré-conferência UFRGS, sediada Universidade Federal do Rio Grande do Sul, já foi exiguamente comentada, mas nos próximos capítulos será aprofundada suas principais contribuições.

- A educação superior como parte do sistema educacional na América Latina e no Caribe – Coordenado por María José Lemaitre;
- Educação superior, diversidade cultural e Interculturalidade na América Latina - Coordenado por Daniel Mato;
- A educação superior, internacionalização e integração regional da América Latina e do Caribe – Coordenado por Jocelyne Gacel-Ávila;
- O papel da educação superior diante dos desafios sociais da América Latina e do Caribe – Coordenado por Humberto Grimaldo;
- A pesquisa científica e tecnológica e a inovação como motor do desenvolvimento humano, social e econômico para a América Latina e o Caribe - Coordenado por René Ramírez;
- O papel estratégico da educação superior no desenvolvimento sustentável da América Latina e do Caribe – Coordenado por Pedro Henríquez Guajardo;
- A cem anos da Reforma Universitária de Córdoba. Rumo a um novo Manifesto da Educação Superior Latino-americana – Coordenado por Rafael Guarga.

Os respectivos eixos temáticos que estruturaram e nortearam as discussões de Córdoba (2018), mencionados acima, refletem o caráter democrático desta conferência, bem como seus anseios e desafios para região. Todos esses temas, de certa maneira, caminharam em acordo com o quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e da Agenda de Desenvolvimento adotada pela UNESCO, a Agenda Educação 2030. Desse modo, as perquisições ao redor da demanda e emergência de ampliação do acesso e inclusão esteve presente nos devidos debates da conferência.

Quando se trata de América Latina, o ensino superior, sobretudo o ensino público "Esteve sempre ligado à construção de um projeto de país, um projeto nacional quase sempre elitista" (SANTOS, 2011, p.46). Com isso, formar um projeto elitista acabava por ser sua função, em virtude de que, durante muitos anos as universidades também se reservaram como espaço das elites dominantes das sociedades latino-americanas. O Brasil serve de exemplo dessa constatação, tendo em vista que as desigualdades econômicas e de escolaridade entre negros e brancos encontrado nos dados refletem isso.

Munanga (2007) aponta que ainda que melhorasse os níveis do ensino básico público para igualar a competição dos vestibulares entre alunos negros e brancos, os alunos negros levariam aproximadamente 32 anos para atingir o nível dos brancos, por isso, tanto no Brasil como em todo continente latino-americano, as alterações sobre acesso, inclusão e

democratização do sistema de ensino como um todo, estão continuamente nos debates, fóruns e reuniões de educação. O ensino superior, na verdade, mesmo com avanços na democratização, permanece com um caráter elitista e burguês, tanto nos modos de admissão, quanto em seu interior[22].

A III Conferência de Córdoba (2018) não poderia deixar de incluir em suas agendas esses princípios tão caros para educação da região. Por essa razão, considerando todas essas marcas e resquícios do período colonial que resulta e aprofunda as desigualdades entre os grupos considerados minorias, como os afrodiásporicos como um todo e especificamente os afro-brasileiros, é relevante ressaltar três dos sete tópicos temáticos discutidos em Córdoba (2018) – "O papel estratégico da educação superior no desenvolvimento sustentável da América Latina e do Caribe", Coordenado por Pedro Henríquez Guajardo, "A educação superior como parte do sistema educacional na América Latina e no Caribe", Coordenado por María José Lemaitre e "Educação superior, diversidade cultural e Interculturalidade na América Latina", Coordenado por Daniel Mato.

Esses três eixos destacados são relevantes do ponto de vista da inclusão, da democratização e acesso, não somente porque abordam os desafios do ensino superior latino-americano, mas porque lançam novos desafios e ampliam a ideia e compreensão dessas categorias. De modo geral, tais eixos apontam para a inclusão em seu aspecto mais amplo, concebendo a educação superior como instrumento para superação das crises civilizatórias, para atenuar as desigualdades entre variados grupos, como afrodiásporicos, indígenas, mulheres, deficiente e outros discriminados.

Os eixos citados tomaram ainda em consideração nas discussões implementadas o caráter social, econômico, cultural e histórico da América Latina. Todos eles fazem menção ao desenvolvimento sustentável como um dos motores, pilares para uma sociedade justa e igualitária, ambos não só implicam na transformação da sociedade, como também das próprias universidades latino-americanas. Ambicionam, ainda, na tentativa de democratizar fortalecer o laço e integração sul-sul entre povos, países e universidades da América Latina, Caribe e África.

Entretanto, é no eixo coordenado por Daniel Mato que se encontra o maior desafio para o ensino superior latino-americano e o princípio fundamental que deve ser tomado em conta pelos Estados, governos e agentes do campo universitário, quando formularem políticas de inclusão e acesso "La educación no es solo un derecho humano sino también un derecho de

[22] Esse aspecto será melhor detalhado nos próximos capítulos.

los pueblos" (CÓRDOBA, 2018). Como expressa Mato (2018) está problemática já vem sido reconhecida desde II Conferência de Cartagena em 2008, "Desde entonces, se han producido importantes avances en la dirección indicada. Pero aún falta mucho por hacer, pues se trata de vencer inercias y resistencias que tienen largo tiempo operando no solo de manera abarcadora" (MATO, 2018, p. 19).

A hipótese inicial empreendida nesta dissertação está baseada nesse eixo, visto que os estudos apreendidos nele levam ao reconhecimento que existe "una importante deuda histórica de los Estados y sociedades latino-americanas con los pueblos indígenas y afrodescendientes" (MATO, 2018, p.2). Afinal, o próprio surgimento da América Latina representa um marco no modo de viver, de ser e de saber desses povos "o que aconteceu, então, no século XVI que iria mudar a ordem mundial, transformando-a naquela em que vivemos hoje? O advento da "modernidade" (MIGNOLO, 2017, p.3).

A modernidade não surge de modo isolado, ela é como Mignolo (2017) descreve o lado mais obscuro da colonialidade, por sua vez, "a colonialidade, que surgiu com a história das invasões europeias de Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac, com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados" (MIGNOLO, 2017, p.2). Gerando assim um novo padrão de poder que "não se restringiu somente ao controle da economia/trabalho, mas envolveu o controle da autoridade – o Estado e suas instituições –, da raça, do gênero, da sexualidade, do conhecimento e da natureza" (GROSFOGEL, 2018, p.121).

Assentados nesses marcos, nas dívidas que a América Latina possui com esses grupos, bem como perceber o que as gera, a colonialidade e todas suas dimensões, ficam mais evidentes. É reconhecendo esses legados e dívidas que o eixo "Educação superior, diversidade cultural e Interculturalidade na América Latina" presentes nos documentos finais de Córdoba (2018) pode conter uma fisionomia decolonial em sua proposta[23]. Por isso, é sobre as discussões contidas neles que será empreendida análise de conteúdo nos principais documentos da conferência, a saber, como dito anteriormente a Declaração Final e o Plano de Ações resultantes dessa.

Esses documentos são os mais importantes resultados de Córdoba (2018) composto por uma gama de documentos formulados antes, durante e depois da III Conferência de

[23] Embora o eixo e suas proposições estejam situados a partir das concepções de diversidade cultural e interculturalidade "usado para indicar um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade" (VASCONCELOS, 2006), é partir dele que será destacado a perspectiva decolonial da conferência no que diz respeito ao acesso, isso será melhor detalhado no segundo capítulo. As técnicas de análise de conteúdo de Bardin ajudará a identificar essa perspectiva no referido eixo.

Córdoba (2018) e foram encontrados no site oficial da própria conferência e na página oficial da UNESCO-IELSALC. A Declaração Final aprovada no último dia da conferência que constitui a abordagem política do ensino superior na região com base nas tendências mencionadas e o Plano de Ação CRES 2018-2028 buscam orientar o trabalho entre instituições de ensino superior, governos e organizações internacionais que serão realizadas no período, objetivando concretizar os direcionamentos contidos nas agendas ODS-2030, particularmente o correspondente ao objetivo quatro, "educação de qualidade, para todos".

Em suma, o supracitado eixo temático aparece em ambos os documentos selecionados, resta saber se as recomendações inclinadas ao acesso, desenvolvimento sustentável e inclusão dos povos afrodiásporicos contidas no mesmo podem orientar o ensino superior da América Latina, especificamente o brasileiro para uma perspectiva decolonial. Afinal, como assinala Sodré (2012) o tempo educacional do hemisfério sul é o tempo da descolonização. Contudo antes de explorar o material em questão é preciso, retomar sucintamente como foi debatido esse tema e como as categorias inclusão, acesso e democratização foram discutidos nesse eixo.

1.3.1. Educação superior, diversidade cultural e Interculturalidade na América Latina

Na II Conferência de Cartagena (2008), surge o debate, coordenado por Daniel Mato, sobre "Educação Superior Diversidade Cultural e Interculturalidade na América Latina"[24], que aborda uma das discussões e eixos mais relevantes e desafiador para o ensino superior do continente e, desde então, vem buscando resposta para as problemáticas levantadas em seu redor. Nessa conjuntura, é certo de que alguns Estados e universidades deram passos fundamentais de Cartagena (2008) até Córdoba (2018) que podem ser considerado avanços. Um reflexo disso é que o número de estudantes negros e até mesmo indígenas matriculados nas instituições de ensino superior aumentou na América Latina como um todo e especificamente no Brasil[25].

Mesmo com esse avanço o tema suscita ainda muitos questionamentos em fóruns, debates, simpósios e encontros de educação da América Latina. São questões emergenciais,

[24] Esse eixo será novamente abordado nos capítulos finais dessa dissertação trazendo à tona a contribuição de uma das participantes das discussões encontradas.

[25] Esse quadro e debate será abordado no próximo capítulo.

que dialogam diretamente com os problemas mais enraizados e estruturais do continente latino-americano e como será visto mais adiante, nem todas suas recomendações e questões foram devidamente atendidas e correspondidas. Por conta disso, talvez, esse eixo apareça nos dois últimos encontros regionais do século XXI.

Além do exposto, o cenário político-econômico mundial estão comumente contrários aos apontamentos e estudos abordados por essa temática. Visto que o reconhecimento e a valorização da diversidade de culturas como também a própria demanda por acesso e inclusão caminha em sentido oposto aos interesses do mercado e das tendências neoliberais para educação na região. Fator que tem se agravado nos últimos dois anos, maximamente no Brasil, aonde o ensino superior vem protagonizando inúmeros embates na opinião pública.

Em um cenário ainda mais desafiador, como afirma Mato (2018), e com um tempo curto para produzir um estudo tão amplo e profundo em nível de América Latina, o tema "Educação superior, diversidade cultural e Interculturalidade na América Latina" configurou os eixos temáticos da conferência de Córdoba. Desse eixo, originou-se um documento propositivo e um livro, que divulgou os resultados alcançados nas pesquisas coordenadas por Daniel Mato, com colaboração de: Alta Hooker Blanford (Nicarágua), professor Álvaro Guaymás (Argentina), Anny Ocoró Loango (Argentina), Esteban Emilio Mosonyi (Venezuela), Inés Olivera Rodríguez (Peru), Luis Alberto Tuaza (Equador), María Eugenia Choque (Bolívia), Maria Nilza da Silva (Brasil), Maribel Mora Curriao (Chile), Milena Mazabel Cuásquer (Colômbia), Rita Gomes do Nascimento (Brasil), Sergio Hernández Loeza (México) e Xinia Zúñiga (Costa Rica).

De modo geral, a temática da diversidade, da diversidade cultural e de povos, embora seja reconhecido em inúmeras constituições dos países latino-americanos, o seu reconhecimento para além dessas, ou seja, sua incorporação nas agendas educacionais é, de fato, recente. O conceito de diversidade, assim como também o de Interculturalidade, são complexos e amplos podendo variar, a depender do *locus de enunciação* Grosfogel (2016), que está situado e de onde se parte.

Segundo Vasconcelos (2006) é a partir da descolonização da América Latina e da África especificamente, que as questões entorno da diversidade cultural começam a compor os estudos e pesquisas, sobretudo para compreensão dos fluxos migratórios crescentes a partir da independência desses continentes. Geralmente, em trabalhos científicos produzidos nas universidades ou, de modo comum, na sociedade, o conceito de diversidade é acionado para dar conta de explicar as diferenças de raça, cor, gênero, cultura, território e estados. Além

disso, também é acionado nas políticas públicas, com a inclusão de pessoas com necessidades especiais, deficientes físicos ou outros.

De fato, a categoria de diversidade pode ser base para explicar inúmeras diferenças na sociedade e o seu reconhecimento possibilita a elaboração de políticas e programas para melhor convívio entre as diferenças. Sobretudo, no campo da educação, em que a diversidade surge para "garantir que políticas, programas e o mercado de trabalho incluam indivíduos que se identificam com as categorias mencionadas" (MATO, 2018, p.12).

Esse conceito, quando se trata da inclusão de afrodiásporicos e afro-brasileiros, enfrenta algumas dificuldades para ser reconhecido. Em geral, na América latina, o reconhecimento da diversidade cultural e de povos entrou tardiamente no debate nacional, principalmente no campo da educação. No Brasil, as ações afirmativas — as cotas — é algo emblemático, o que dificulta a compreensão e a emergência da demanda por reconhecimento da diversidade na inclusão e acesso ao ensino superior da região como um todo[26].

Por sua vez, o conceito de Interculturalidade, segundo Mato (2018), tem uma concepção mais reduzida e limitada dependendo do *locus*. Em alguns contextos, como no europeu, o conceito é utilizado para imigrantes com religiões ou etnia distinta da predominante, ou seja, para o bom convívio de europeus e não europeus, podendo, em alguns casos, fazer menção aos africanos que migram recentemente para a Europa, não incluindo os descendentes de africanos nascidos lá. Diferentemente da América Latina, onde esse conceito é evocado e diretamente relacionado aos grupos afrodiásporicos e especificamente indígenas, Daniel Mato conclui que:

> En la actualidad, en América Latina, los usos más frecuentes de la idea de interculturalidad se registran en los campos de Educación y Salud. En Educación, en particular, la idea a menudo se utiliza con referencia a propuestas y programas de Educación Intercultural, los cuales además se distinguen de la idea de "inclusión" porque reconocen y valoran la existencia de diferencias significativas entre diversos modos de producir conocimiento, modalidades de aprendizaje, visiones de mundo, valores y proyectos de futuro (MATO, 2009 *apud* MATO, 2018, p.13).

Efetivamente as noções de Interculturalidade "saiu do contexto educacional e ganhou maior amplitude passando a referir-se também às práticas culturais e políticas públicas" (VASCONCELOS,2006). Além disso, segundo a autora, o termo marca a diferença de outro termo conhecido nas cognominadas ciências humanas, a multiculturalidade ou multiculturalismo. Em alguns debates é possível identificar certo equívoco na aplicação e

[26] No último capítulo o debate sobre diversidade e reconhecimento dessa será brevemente recuperado e detalhado para compreender a relevância dessa para o ensino superior brasileiro e as ações afirmativas.

utilização dos referidos termos, como se fossem sinônimos, contudo, segundo Vasconcelos (2006) Interculturalidade e multiculturalidade apontam para propostas diferentes.

A multiculturalidade aponta a possibilidade de existência e convivência de diferentes culturas em um mesmo espaço, contudo sem refletir ou criar políticas que criem ambiência para tal. Diferente da Interculturalidade que propõe estratégias e políticas em determinados espaços para garantir diferentes vozes e povos de modo participativo.

Embora as concepções de Interculturalidade possam variar de algum modo a depender do contexto em que esteja situado a UNESCO tem adotado este termo em seus documentos oficiais como uma categoria explicativa para as sociedades cada vez mais diversas e heterogêneas. Na III Conferência Regional de Córdoba (2018) não foi diferente, a categoria aparece como um marcador das reivindicações dos povos indígenas e afrodiásporicos.

Diante disso, tanto a diversidade cultural como a Interculturalidade, como pode ser visto, se bem articuladas, implicam de modo distinto na ideia de inclusão, tendo em vista que ambas reconhecem os variados modos de conhecer e intervir no mundo, mas ainda assim é necessário cautela. Pois, esses conceitos trabalhados de forma equivocadas podem servir para enfatizar as diferenças de modo negativo ou provocar o inverso em vez da valorização das culturas e saberes dos africanos e afrodiásporicos, podem assim, fazer com que esses adotem os valores dos grupos predominantes.

Por fim, diversidade cultural, inclusão, acesso e Interculturalidade, não serão aqui tratados tal como expressam seus conceitos e limites. Contudo são categorias chaves encontradas nos documentos e que contribuíram para localizar a perspectiva decolonial nas recomendações e declarações finais da III Conferência de Córdoba (2018) e sua proposta para ensino superior da região na atual década de 2018-2028. Afinal como bem afirma Ocoró Loango e Da Silva (2018):

> Si se pretenden construir nuevas relaciones que recuperen y valoricen los conocimientos y saberes epistémicos de los pueblos negros e indígenas en América Latina, la descolonización epistémica es tarea obligada. No hay inclusión posible, no hay interculturalidad posible sin la confrontación de las epistemologías hegemónicas y sin la incorporación de las epistemes de los grupos subalternos (OCORÓ LOANGO; DA SILVA, 2018, p.326).

Não existe diversidade cultural e Interculturalidade possível sem romper com as dimensões da colonialidade flagrante na região. Portanto, são nas premissas encontradas a partir dessas categorias que será explorado os materiais de estudo, observando quais são recomendações decoloniais nos documentos selecionados e discorrendo qual proposta de ensino superior a III Conferência de Córdoba (2018) aponta para presente decênio. Em outras

palavras é a luz dos estudos decoloniais que os documentos estão sendo interpretados, especificamente quando se volta para o ensino superior brasileiro.

1.3.2. Uma educação para o decênio (2018 – 2028)

A Declaração Final e o Plano de Ações CRES 2018-2028 são os principais resultados da III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe e realizada em Córdoba, Argentina (2018) e é igualmente o mais importante documento originado dessa. A Declaração Final foi aprovada no dia 13 de junho de 2018, durante a conferência, incluindo as vozes, interesses e pontos de vista de todos os agentes, Estados, governos e organizações participantes. A aprovação da declaração ocorreu através de consenso por mais que determinadas instituições possam divergir uma das outras.

O Plano de Ações CRES 2018-2028, por sua vez, foi definido após o fim da conferência, no Pós CRES 2018 que ocorreu duas semanas depois da III Conferência de Córdoba (2018). Para o reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Rui Oppermann, o Plano de Ações CRES 2018-2028, consiste em um importante documento e resultado da Declaração Final de Córdoba (2018). Havia grandes expectativas entorno da construção e definição do plano, sobretudo pelo consenso alcançado na aprovação da declaração. Conquanto, Oppermann, em entrevista durante a Pós CRES 2018 na UFRGS, assinala algumas objeções em relação a esse plano, devido a sua demorada confecção.

Para o reitor, além da demora na elaboração e divulgação do plano, a UNESCO IESALC não considerou alguns apontamentos formulados em conjunto e praticamente o definiu de modo não participativo. Certamente, esse ponto deve ser considerado em qualquer análise que se faça seja da declaração ou do plano, ainda assim, não se pode desconsiderar que o plano foi pensado em todas as suas etapas. E, apesar das acertadas críticas, é resultado de um rigoroso processo gerencial, acadêmico e técnico que marca a abertura da década 2018-2028 consonante com os ODS-2030.

A Declaração Final da III Conferência de Córdoba (2018) e o Plano de Ações originado dessa tem por objetivo orientar politicamente o ensino superior e mediar o diálogo e interlocução entre as instituições de educação superior, governo da região e organismos internacionais durante a presente década. Ambos, grosso modo, ratificam os objetivos gerais de III Córdoba (2018), reafirmando a noção de um ensino superior democrático como bem

público e direito humano social universal. Destarte, cabe perscrutar o que os referidos documentos dizem sobre o tema "Educação Superior, Diversidade Cultural e Interculturalidade" tendo por categoria de análise as palavras-chave e suas variantes: inclusão, acesso e diversidade.

Em seu texto inicial introdutório, a Declaração Final da III Córdoba (2018) declara que: "Os sistemas de educação superior devem pintar-se de muitas cores, reconhecendo a Interculturalidade dos nossos países e comunidades, para que a educação superior seja um meio de igualdade e de ascensão social e não um ambiente de reprodução de privilégios". Tal trecho demonstra um indicativo de como o acesso e inclusão dos povos outrora excluídos do ensino superior é um baluarte para as políticas e programas que devem ser formuladas para e no campo do ensino superior.

Com efeito, isso já vem sendo construído em inúmeros países latino-americano, mas na Declaração Final a diversidade, inclusão/acesso, aparece como modelos políticos que visam discutir estratégias que vão além da inserção. Baseado nisso, para melhor perceber essas exigências e demandas e atingir os objetivos propostos é preciso observar internamente o *campo universitário* e alguns efeitos da colonialidade do saber nesse campo.

Lander (2005) e Maldonado-Torres (2018), discutem analiticamente as variadas dimensões da colonialidade, dentre elas a colonialidade do saber. A colonialidade do saber, amplamente falando entende que, "com o início do colonialismo na América inicia-se não apenas a organização colonial do mundo, mas simultaneamente a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória" (MIGNOLO, 1995 *apud* LANDER, 2005, p.10). Nesse momento o padrão de poder colonial, que racializou, escravizou e explorou índios e africanos, também provocou a negação de seus modos de viver, religião, cosmovisão e modo de produzir conhecimento.

> Foi esse domínio colonial que permitiu a alguns definirem a si mesmos como possuidores do conhecimento válido e verdadeiro, e a outros como destituídos de conhecimento. Deste modo, as múltiplas tradições indígenas, africanas, asiáticas, muçulmanas, hindus, entre outras, sofreram um longo processo de deslegitimação no âmbito da modernidade/colonial (BERNARDINO-COSTA, 2018, p.122).

A Europa no momento de expansão de sua lógica econômica na América e na África não apenas explorou territórios e escravizou seres, mas implementou seu modo de operar, agir e conhecer o mundo. Africanos e indígenas tiveram então seus saberes, conhecimentos e culturas negados. Essa colonialidade do saber é fundamental para justificar e tornar inteligível a estrutura econômica neoliberal e capitalista. Além disso, possui suas marcas e se recicla, então, mesmo com o fim do colonialismo, a escola, a universidade bem como o sistema de

ensino desenvolve um papel fulcral nessa manutenção do saber, ou, precisamente da colonialidade do saber.

Durante longos anos, as universidades na América Latina se reservaram como espaço de privilégio e os saberes e conhecimentos produzidos em seu âmago tinham por fim justificar esse privilégio. Através disso, o ensino superior possui marcas coloniais que o tornam incubadoras do saber eurocêntrico e hegemônico, como Bourdieu (2017) afirma, o *campo universitário* ao qual pertence o ensino superior, é um espaço que detém uma verdade e uma forte influência e reconhecimento na sociedade ao ponto de produzir os veredictos sobre essa.

Essa verdade, a verdade acadêmica, determina o que é, ou que pode ser entendido como "civilização, denomina o que sejam pensadores "pré-socráticos" bem depois da existência de Sócrates, e assim por diante. Daí as designações intelectuais e acadêmicas exercem uma força centralizadora na manutenção dos olimpos e das abadias universitárias" (FERREIRA, 2012, p.295). Do ponto de vista da produção de saber, na perspectiva decolonial essa verdade nada mais é do que o saber eurocêntrico fruto da colonialidade do saber, é o eurocentrismo que permite esse constructo da verdade.

E se outrora a universidade, o ensino superior, foi o formulador, provedor e promotor dessa perspectiva eurocêntrica e monoculturalista, pode ser também um espaço para descolonizar essa mesma perspectiva. Na busca de alternativas para os modelos eurocêntricos e ocidentais de produzir conhecimentos, agentes internos do *campo universitário*, tem visto a própria universidade como um espaço potente para seus objetivos de transformação e descolonização.

No *campo universitário* há dominantes e dominados, que disputam a verdade acadêmica, ou seja, a produção de conhecimento, e "trabalham para modificar leis de formação" (BOURDIEU, 2017, p.33). Seja os dominantes ou dominados[27] todos detém, segundo Bourdieu (2017), estratégias de conservação ou de subversão, essa última características dos dominados. E são esses agentes dominados no interior do campo, que criam alternativas e estratégias de subversão das verdades até então produzidas pelo campo e dentre essa, a decolonialidade do saber, a perspectiva decolonial, pode ser uma estratégia.

Compreendendo que a decolonialidade do saber, que é justamente o contrário da colonialidade, "se constitui numa estratégia epistêmica e política de resistência à colonialidade do poder, do saber e do ser" (BERNADINO-COSTA, 2018, p.124), e como isso implica numa contrapartida ao saber eurocêntrico e seus efeitos. Grosso modo, criam uma

[27] Esses dominantes e dominados serão identificados posteriormente, bem como seus saberes. Por agora é preciso somente compreender como funcionam e se relacionam brevemente.

interlocução entre os mais variados modos de produzir conhecimento, sem que haja hierarquia entre esses. Nessa premissa, os documentos finais da III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe, fornecem estratégias para refletir uma educação decolonial até 2028. No eixo temático analisado a Declaração Final de Córdoba (2018) já faz menção a essa perspectiva:

> É preciso promover a diversidade cultural e a Interculturalidade em condições equitativas e mutuamente respeitosas. **O desafio não é só incluir nas instituições de educação superior as mulheres, pessoas com deficiência, membros de povos indígenas e afrodescendentes** e indivíduos de grupos sociais historicamente discriminados, **senão transformá-las para que sejam social e culturalmente relevantes.** Estas mudanças devem assegurar a incorporação nas instituições de educação superior das cosmovisões, valores, conhecimentos, saberes, sistemas linguísticos, formas de aprendizagem e modos de produção de conhecimento de ditos povos e grupos sociais.
> **É iniludível reconhecer e valorizar as epistemologias, modos de aprendizagem e concepções institucionais próprios de povos indígenas e afrodescendentes**, comunidades camponesas e outras socioculturalmente diferenciadas. **Tudo isto deve ser assegurado por políticas** e mecanismos de garantia da qualidade apropriados, para o qual devem utilizar-se indicadores específicos e impulsionar a livre participação de representantes destes grupos (CÓRDOBA, 2018, grifo nosso).

A Declaração Final da III Conferência de Córdoba (2018) sublinha o que vinha sendo discutido ao declarar que não basta incluir os grupos historicamente discriminados, sem que ocorra uma transformação no âmago do *campo universitário*[28]. O desafio da inclusão e acesso vem sendo gradativamente superado desde o início do presente século, tendo em vista que o sistema de ensino da América latina já possui programas e políticas que garantem inserção desses grupos. O Brasil, como já foi apresentado nos tópicos acima e será mais detalhadamente explorado no último capítulo, é um expoente nesse aspecto. Contudo, o desafio colocado não é somente inserir, mas deve, ainda segundo a Declaração:

> - **As instituições de educação superior têm a obrigação de educar com relação à aplicação de direitos, contra o racismo e todas as formas de discriminação racial e formas conexas de intolerância** à população em geral, particularmente, a seus próprios educadores, pesquisadores, funcionários e diretores, bem como a aqueles que fornecem formação profissional, científica e humanística.
> - **As políticas públicas e institucionais de educação superior devem contribuir de maneira proativa para desmantelar todos os mecanismos geradores de racismo, discriminação** e todas as formas de intolerância que ainda estão em vigor nas sociedades latino-americanas (CÓRDOBA, 2018, grifo nosso).

[28] Embora nos documentos oficiais o termo utilizado seja diversidade cultural e interculturalidade como pode ser percebido no trecho citado, a mensagem contida e grifada leva diretamente para uma perspectiva de giro epistêmico e um diálogo não hierárquico entre os saberes. Ao apontar para inserção e valorização das culturas, modos de produzir conhecimento e cosmovisões de outros grupos e povos o eixo direciona para uma perspectiva decolonial, pois esses saberes e cosmovisões padecem pelos efeitos duradouros da colonialidade e sua inserção em um espaço colonial como a universidade não ocorrerá somente com iniciativas políticas, há uma histórica relação de poder e força envolvida nessa inserção que pode ser bem sintetizada no binarismo Colono-Colonizador e que devem ser consideradas. Esse aspecto torna-se mais relevante quando se trata do ensino superior brasileiro, como está sendo discutido a universidade não somente excluiu como teorizou e justificou a exclusão dos saberes e culturas não europeias.

Ainda que oficialmente o termo adotado não tenha sido a decolonialidade tanto para o reconhecimento das diferenças na região como para um possível desenho institucional das universidades, a Declaração Final de Córdoba (2018) prevê como pode ser incluída nas agendas de ensino superior da região, uma proposta de educação que busca intervir diretamente nas marcas e nos efeitos da colonialidade. Ela aponta e declara alternativas para concepção de ensino superior e universidade que historicamente foi engendrada pela Modernidade/colonialidade e ainda contra os interesses mercadológicos que algumas organizações e organismo planejam para o ensino superior da região.

O Plano de Ações CRES 2018-2028 não só reafirma essas medidas e direcionamentos encontrados na Declaração Final, mas estipulam objetivos, estabelecem metas e produzem recomendações aos Estados, governos e universidades do continente latino-americano.

No que diz respeito ao tema "Educação superior, diversidade cultural e Interculturalidade na América latina", o plano gira entorno de três objetivos gerais e estruturados do seguinte modo: promover a aplicação efetiva dos instrumentos nacionais, regionais e internacionais disponíveis em relação aos direitos dos povos indígenas, afrodescendentes e todos os grupos populacionais frequentemente discriminados; promover a diversidade cultural e a Interculturalidade em condições de igualdade e respeito mútuo; promover a adoção de uma abordagem intercultural com equidade nos programas de treinamento de todas as carreiras, com atenção especial à formação de professores para todos os níveis do sistema educacional.

A partir desses três objetivos gerais do referido eixo, o Plano de Ações CRES 2018 cria metas e recomendações distintas para governos e universidades:

Tabela 2 – Metas e estratégias para implementar o Plano de Ações CRES 2018

METAS	Orientações/Estratégias Indicativas
Até 2021, os Estados da América Latina e do Caribe - que já reconhecem em suas constituições nacionais os direitos dos povos indígenas, afrodescendentes e todos os grupos populacionais frequentemente discriminados - consolidarão a aplicação efetiva do instrumento normativo.	Incluir a contribuição do conhecimento; conhecimento tradicional; valores; sistemas linguísticos; visões de mundo; formas de aprendizagem e formas de produzir conhecimento dos povos indígenas e afrodescendentes e de todos os grupos populacionais frequentemente discriminados no desenvolvimento de políticas públicas.
Até 2025, eliminar todos os mecanismos sociais e institucionais que geram racismo (visível e estrutural ou "invisível"), discriminação racial e	1) Orientar os esforços de pesquisa, ensino e extensão contra o racismo educar nesta abordagem antirracista e antidiscriminatória para a população

outras formas de intolerância nas instituições de ensino superior (IES).	em geral e particularmente para seus próprios alunos, professores, pesquisadores, funcionários e gerentes; 2) Promover que as instituições de ensino superior estabeleçam programas acadêmicos e políticas de bem-estar socioeconômico para garantir a inclusão, permanência e graduação bem-sucedida de estudantes de povos indígenas e afrodescendentes e de todos os grupos populacionais frequentemente discriminados.
Até 2021, as instituições de ensino superior da América Latina e do Caribe incorporarão a abordagem da diversidade cultural e da Interculturalidade com equidade em seus projetos institucionais.	1) Promover e facilitar o aprendizado das línguas nativas americanas, das raízes africanas e das línguas crioulas; bem como a formação de professores interculturais bilíngues e/ou multilíngues para todos os níveis dos sistemas educacionais; 2) Reconhecer e valorizar as epistemologias, modalidades de aprendizagem e desenhos institucionais das instituições de ensino superior para/com/pelos povos indígenas e afrodescendentes e grupos populacionais frequentemente discriminados, suas contribuições para resolver problemas sociais importantes e disseminar suas inovações educacionais nas IES da região.
A partir de agora até 2021, incentivar as instituições de ensino superior a formular políticas institucionais de treinamento em todas as carreiras, adotando a Interculturalidade com a equidade como uma abordagem transversal.	Elaborar políticas de treinamento/ensino/atualização para todas as carreiras, com atenção especial à formação de professores para todos os níveis do sistema educacional, adotando a Interculturalidade com equidade como uma abordagem transversal
A partir de agora até 2025, projetar e aplicar programas de ensino, atualização em todas as carreiras, com atenção especial à formação de professores para todos os níveis do sistema educacional, adotando a Interculturalidade com uma abordagem transversal e equidade.	A partir de agora até 2025, planejar e aplicar programas de ensino, atualização em todas as carreiras, com atenção especial à formação de professores para todo o sistema educacional, dotando a Interculturalidade da mesma forma que uma abordagem transversal.

Fonte: Elaboração do próprio autor a partir das recomendações apontadas na coleção CRES 2018 (CARVALHO, 2019)

Tabela 3 – Recomendações para governos e universidades

Governos	Ensino Superior
Garantir modalidades permanentes de financiamento específico para o cumprimento de todas as recomendações anteriores.	Incluir nos órgãos normativos das instituições de ensino superior, a seguinte declaração: “Educar contra todas as formas de racismo, discriminação étnica/ racial e formas relacionadas de intolerância, visíveis e estruturais (sejam religiosas, espirituais, biológicas, culturais ou qualquer outra)”.
Reconhecer as epistemologias, modalidades de aprendizagem e desenhos institucionais das instituições de ensino superior dos povos indígenas, afrodescendentes e todos os grupos populacionais frequentemente discriminados.	Garantir a inclusão de categorias censitárias de autoidentificação racial étnica nos sistemas de registro, produção de estatísticas e sistemas de informação nas instituições de ensino superior da região.
Garantir que os sistemas de ensino superior garantam os direitos de todos os setores socioculturalmente diferenciados, especialmente aqueles que historicamente foram - e continuam sendo - sujeitos a discriminação em relação a gênero, idade, status socioeconômico, orientação sexual, deficiência e religião.	Incluir os saberes, conhecimento tradicional, valores, sistemas linguísticos, visões de mundo, formas de aprendizado e modos de produção de conhecimento, de povos indígenas, afrodescendentes e grupos populacionais frequentemente discriminados nas IES da região e que isso seja feito em colaboração com esses povos.

Fonte: Elaboração do próprio autor a partir das recomendações apontadas na coleção CRES 2018 (CARVALHO,2019)

As tabelas acima expressam as principais metas e estratégias destacadas entre os três objetivos gerais, encontram-se também as recomendações para os estados, governos e universidades participantes. Existem outras metas e recomendações ancoradas nesse eixo temático, mas foi pertinente apresentar aqui aquelas que dizem respeito à inclusão, valorização da diversidade cultural, acesso e permanência. Com bases nessas, foi possível extrair dos documentos explorados uma síntese da proposta de educação até 2028.

A III Conferência de Córdoba (2018) estabelece propostas desafiadoras, que perpassam por questões de formação docente, currículo, programas e políticas de inclusão. Todavia, essas não devem ser tomadas de modo simplório como até então vem sendo feita em algumas regiões. Não basta políticas de acesso para inserir esses grupos, não basta bolsas de estudos para garantir a permanência. A inclusão e a permanência de grupos discriminados só serão efetivamente conquistadas quando seus saberes, cosmovisões e modos de produzir conhecimento forem também incluídos e permanentes.

Como afirma o sociólogo Boaventura de Sousa Santos na mesa de abertura da III Conferência de Córdoba (2018), a “universidade se democratizou, mas não se descolonizou”. No ensino superior brasileiro isso pode ser observado desde as primeiras décadas do século XXI, tendo em vista que o ensino superior do Brasil possui inúmeros avanços, no que diz respeito ao acesso, permanência e inclusão. O número de estudantes afro-brasileiros matriculados aumentou, mas existem outros caminhos que ainda precisam ser trilhados. “Não seria de modo algum satisfatório implementar ações afirmativas para jovens negros e indígenas sem paralelamente mudar o currículo colonizado, racista e branqueado”. (CARVALHO, 2018, p.79). Por isso, este é o momento de caminhar para o decolonial, quando se trata de América Latina e especificamente do Brasil democratizar é descolonizar.

Essas recomendações embora formuladas enxergando o contexto histórico latino-americano de modo geral, sua pertinência só pode ser bem compreendida olhando para conjuntura política local de cada país da região. Isso deve ao fato de que cada país possui avanços ou retrocessos diante de determinadas recomendações. O Brasil, por exemplo, no que diz respeito à primeira meta estabelecida na tabela dois – “Até 2021, os Estados da América Latina e do Caribe, que já reconhecem em suas constituições nacionais os direitos dos povos indígenas, afrodescendentes e todos os grupos populacionais frequentemente discriminados consolidarão a aplicação efetiva do instrumento normativo” - possui um avanço comparado aos demais países da região, visto que a constituição de 1988 reconhece a diversidade nacional, reconhece o direito da população afro-brasileira e ainda criminaliza o racismo.

Outra orientação e estratégia que compõe o que tem sido entendido como perspectiva decolonial encontra-se no segundo tópico da tabela 2 – “Promover que as instituições de ensino superior estabeleçam programas acadêmicos e políticas de bem-estar socioeconômico para garantir a inclusão, permanência e graduação bem-sucedida de estudantes de povos indígenas e afrodescendentes e de todos os grupos populacionais frequentemente discriminados” - que diz respeito ao acesso e permanência dos grupos discriminados por meio de políticas e medidas socioeconômicas que visam garantir o direito de permanecer e concluir plenamente a graduação. O ensino superior brasileiro possui destaques nesse sentido, pois muitas de suas universidades possuem bolsas de incentivos e permanência para estudantes indígenas, afro-brasileiros e em situação de vulnerabilidade econômica.

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) é um expoente nesse sentido. A política adotada pela universidade cobre um valor mensal para estudantes ingressantes por meio da reserva de vagas, através de bolsas de permanência estudantil financiadas por agências de apoio a pesquisa e assistência estudantil. Uma dessas agências de fomento que

fornece recurso para as universidades é a Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro (FAPERJ), além de bolsas, a UERJ dispõe também material didático e para didático de acordo com curso.

Além da questão da assistência estudantil, como é notável nas duas últimas tabelas – (tabelas 2 e 3) – acesso e inclusão não se restringem as formas de ingresso e auxílios para permanência, mas carecem da adoção de políticas que incorporem os saberes, culturas e cosmovisões dos grupos subalternizados tanto nas ementas curriculares, como nos desenhos institucionais e na elaboração de políticas, seja na universidade ou nos estados da região.

No Brasil alguns passos foram dados nesse sentido, visto que com adoção das ações afirmativas o desenho institucional de muitas universidades sofreu mudanças nos setores de administração, gestão e outros. Exemplos mais evidentes dessas mudanças são as secretárias e pró-reitorias direcionadas as ações afirmativas, assistência e permanência, espaços que surgem no *campo universitário* e que são frutos das tensões e negociações feitas a partir dos novos agentes que ingressaram por meio das ações afirmativas.

Resumidamente, a III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe (2018), convida todo ensino superior da região para uma transformação em seu interior, afirmando que essa transformação e o desenvolvimento não acontecerão sem que os saberes, culturas dos povos discriminados e afetados pela colonialidade façam parte dessa transformação. Esse aspecto fica evidente no modo como os objetivos, metas e recomendações encontradas no eixo "Educação Superior, Diversidade Cultural e Interculturalidade" são articuladas nos documentos finais de Córdoba (2018).

Por fim, fica entendido que quando se trata de inclusão, acesso e diversidade cultural, a Declaração Final e o Plano de Ações da III Conferência de Córdoba (2018) estão apontando para uma proposta de educação decolonial. A partir do diálogo de saberes intrínseco, a decolonialidade do saber, busca, como descreve Lander (2005), alternativas para os efeitos da Modernidade/colonialidade no saber, que se reproduz nas universidades, no *campo universitário*. Diante do exposto, é imperativo e urgente para o ensino superior latino-americano, assumir um compromisso na perspectiva decolonial, para corrigir defasagens e o fosso educacional que atinge os afrodiásporicos na região e, enfim, obter um ensino superior democrático como bem público social, somente com essa perspectiva os saberes dos povos discriminados na América latina podem compor um diálogo horizontal nos currículos e ementas dos cursos.

Cabe no decorrer desta dissertação, analisar como as universidades brasileiras têm dialogado com os documentos finais de Córdoba (2018) e quais avanços, programas e

políticas o ensino superior brasileiro possui referente aos objetivos e recomendações encontrados nesses. Em outros termos, é relevante observar, baseado na Declaração Final e no Plano de Ações CRES 2018-2028 como o ensino superior brasileiro tem reagido a colonialidade do saber. Para tal, o capítulo 2 terá como objetivo discutir detalhadamente no aspecto teórico os conceitos de Colonialidade/Decolonialidade na dimensão do saber na perspectiva negra, e a Modernidade como uma face da colonialidade. Discutir teoricamente esses conceitos é necessário para apreender em que consiste um projeto decolonial no ensino superior e porque está pesquisa entende as recomendações de III Córdoba 2018 como recomendações decoloniais.

2. MODERNIDADE, COLONIALIDADE, RAÇA E ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

A ideia de Modernidade, Colonialidade e Decolonialidade, com base nas relações raciais, constituem os principais conceitos dessa pesquisa. A partir dessas categorias, foram analisados como a inclusão, acesso e diversidade estão sendo tratadas e aparecem nos documentos finais da III Conferência de Córdoba (2018). São elas que permitem extrair uma perspectiva decolonial para o ensino superior brasileiro e ainda enxergar como essa perspectiva tem sido encarada no Brasil nesse segmento de ensino. Em suma, são essas categorias que explicam as leituras e os significados de determinadas discussões nos documentos analisados, que possibilitam ler de modo decolonial os documentos e o ensino superior.

O último tópico da tabela 3 – "Incluir os saberes, conhecimento tradicional, valores, sistemas linguísticos, visões de mundo, formas de aprendizado e modos de produção de conhecimento, de povos indígenas, afrodescendentes e grupos populacionais frequentemente discriminados nas IES da região e que isso seja feito em colaboração com esses povos" - direcionado a universidade é um exemplo, nele pode ser identificado uma proposta que direciona para o diálogo de saberes na universidade. Melhor dizendo esse tópico diz respeito ao conceito de colonialidade do saber que será apresentado adiante. Tanto a tabela 2 como a 3 apresentadas no capítulo anterior trazem sintetizada em seu arcabouço o conceito de colonialidade e decolonialidade assimilado nessa pesquisa, mesmo sem utilizar precisamente o termo. Isso será notabilizado no decorrer deste capítulo.

As técnicas de análise de conteúdo fundamentada em Bardin (1977) permitiram observar essa perspectiva decolonial nos documentos finais da III Conferência Regional de Córdoba (2018), "análise de conteúdo pode ser uma análise dos significados embora possa ser também, uma análise dos significantes" (BARDIN, 1977, p.34) e ainda possibilita "atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros significados de natureza psicológica, sociológica, política, histórica" (Ibidem. 41). Para Bardin (1977) "o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo." (BARDIN, 1977, p.39).

Destarte, alguns pesquisadores têm tirado proveito dessa técnica para analisar os documentos de determinadas conferências e os efeitos dos organismos internacionais nessas. Nessa perspectiva, Barão (1999), ao pesquisar os princípios educacionais instados na

conferência de Jontiem, observa a influência desses organismos nos documentos finais da referida conferência e seus desdobramentos nos "países em desenvolvimento". Além disso, constata que: "embora as agências internacionais historicamente consideradas mais sensíveis ao social (PNUD, UNESCO, UNICEF) estejam presentes na organização da conferência, é o Banco Mundial e sua concepção educacional que será hegemônico" (BARÃO, 1999, p.98).

Silva (2011), ancorada nos relatórios e nos documentos mundiais sobre educação, publicados pela UNESCO, reflete criticamente como o conceito de tolerância aparece nos documentos dessa organização durante os anos 90. A partir disso, a autora percebe como esse conceito ao passar dos tempos deixa de ser um protagonista isolado nos relatórios formulados pela UNESCO no século passado. Semelhantemente, Santos (2017) analisou a partir do conceito de globalização as implicações do Banco Mundial no ensino superior brasileiro. É interessante observar que Santos (2017) considera que sejam essas implicações, positivas ou negativas, elas não acontecem por simples jogo de imposição e aceitação.

Para o referido autor, o que ocorre são intervenções consentidas pelos próprios agentes dominantes no *campo universitário*. Há interesses por parte dos agentes que dominam o campo em absorver as intervenções feitas pelo Banco Mundial: "a *imposition* apenas é capaz de se efetivar se o Estado recebedor da política for conivente às posturas do Banco Mundial" (SANTOS, 2017, p.52). A concepção adotada por Santos (2017), a respeito da influência dos organismos internacionais, se difere da formulada por Barão (1999), que acredita na hegemonia desses organismos. Ainda assim, ambas fornecem uma interessante reflexão acerca das conferências e identificam a presença e influência desses organismos nos documentos analisados.

É possível constatar a partir das reflexões de Barão (1999), que o ensino superior no contexto político da década de 90 não configurava um segmento importante para os interesses dos organismos internacionais. As políticas recomendadas aos países considerados não desenvolvidos implicavam que os gastos e os investimentos financeiros tivessem com prioridade a educação básica, sobretudo, para erradicar o analfabetismo. Ou seja, o ensino superior não corresponde aos principais interesses do mercado e seus organismos, pelo menos não para a América Latina.

A III Conferência Regional de Educação de Superior, realizada em Córdoba (2018) emerge nesse contexto e não está isolada desses fatores até mesmo pelo fato de que, embora seja regionalizada, sua função termina por ser preparatória para Conferência Mundial de Educação Superior - CMES realizada na França, ou seja, ao Norte[29], desde 1998 que de certa

[29] Cabe ressaltar que na menção feita, a ideia de Norte e Sul não diz respeito meramente a posição geográfica, onde ocorreram as conferências regionais de 1996, 2008 e 2018, nem tampouco da conferência mundial de

forma caracteriza a presença e influência dos referidos organismos em sua composição. Sem negar as implicações econômicas impostas por esses organismos e o fato dela ser realizada ao Sul, mas com destino ao Norte[30], o uso da análise de conteúdo possibilita genericamente observar como a decolonialidade aparece nos documentos da III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe de 2018.

Lembrando que a CRES – todas as edições dessa – funcionam como uma conferência preparatória para CMES, na verdade a sua primeira edição de Havana (1996) funcionou como a primeira conferência regional destinada a primeira conferência mundial de educação superior que ocorreu em 1998, servindo de inspiração para muitas outras em diferentes continentes. Ela começa a ser discutida ainda no final dos anos 1980 e desde seu início concebe o ensino superior como bem público social e direito humano, contrastando os interesses políticos e econômicos predominante no final do século XX para o ensino superior latino-americano.

Essa concepção de ensino superior como bem público defendido pela conferência regional desde sua primeira edição, aguça a curiosidade e fornece base para analisar seus documentos para além das influências externas, ou melhor, analisar não somente, a ingerência dos organismos internacionais. Haja vista que da perspectiva da inclusão, do acesso e da diversidade os documentos da III Conferência Regional de Córdoba (2018) possuem uma iminente postura decolonial capaz de desdobrar em elementos significativos no ensino superior brasileiro – e latino-americano – para a população afro-brasileira e afrodiásporica.

Pragmaticamente, as preocupações desse capítulo consistem em construir uma abordagem teórica e analítica da Modernidade, Colonialidade, Decolonialidade e da concepção de ensino superior como campo social. Em outros termos, como um mundo social hierarquizado que protagoniza em seu interior inúmeros embates. Essa abordagem facilita a compreensão de como estão sendo entendidos esses conceitos e como estes dialogam com a Declaração Final de Córdoba (2018) e com Plano de Ações CRES 2018-2028, que contribui também para responder e justificar a necessidade de descolonizar o ensino superior brasileiro.

Ademais, a relevância de reservar um espaço para discussão teórica dessas categorias ocorre também pela necessidade de demarcar historicamente o surgimento desses, seus principais autores e sua relação com *campo universitário*, ou seja, como a perspectiva

---

1998 e 2009. Dessa forma, Norte/Sul está relacionado à hierarquia econômica e cognitiva, que os referidos países se encontram, ou melhor, ao poder político, econômico e epistêmico dos países.

[30] O Mapa apresentado no primeiro capítulo dessa dissertação expõe claramente este fato. No mapa é possível visualizar os locais onde ocorreram as CRES e para onde cada uma delas se destinam.

decolonial está sendo apreendida no ensino superior brasileiro, compreendendo este como um campo social que possui disputas em seu âmago. Desse modo, os tópicos que seguem discorrem separadamente cada conceito e categoria mencionada acima.

Essa discussão é relevante, pois serve para abandonar tanto uma concepção eurocêntrica da ideia de modernidade difundida pela própria modernidade europeia, como também avançar nas formulações críticas simplórias dessa mesma ideia. Por outros meios, com base nas discussões do grupo Modernidade/Colonialidade – Quijano (2005), (2009); Mignolo (2017), (2018); Maldonado-Torres (2018) – é possível compreender que tacitamente a colonialidade é um constructo da concepção hegemônica da modernidade, são "duas faces da mesma moeda, duas dimensões inseparáveis de um mesmo processo histórico" (QUIJANO, 2005, p.23)[31].

Afirmar que a modernidade e colonialidade são duas faces da mesma moeda, ou ainda, que a colonialidade é o lado mais obscuro da modernidade, como aponta Mignolo (2017), não é autoexplicativo como parece. A compreensão de modernidade que predomina faz entender que essa é apanágio dos europeus, resultado de avanços culturais, tecnológicos e mentais. Assim, deixando de lado a importância de elementos como raça, para o desenvolvimento e surgimento da modernidade em sua forma intra- europeia.

Essa leitura hegemônica e eurocêntrica da ideia de modernidade escamoteia dois fatores importantes. Primeiro que a ideia de modernidade traz consigo a ideia de superioridade diante de outros povos que não possibilita enxergar que outras civilizações também eram modernas do ponto de vista civilizacional, cultural e tecnológico. Ou seja, como colocado, a modernidade não é apanágio dos europeus, a particularidade dos europeus reside em impor sua cultura, tecnologia, cosmovisão e saber ao restante do mundo como os únicos modernos:

> Se o conceito de modernidade refere-se única ou fundamentalmente às ideias de novidade, do avançado, do racional-científico, laico, secular, que são as ideias e experiências normalmente associadas a esse conceito, não cabe dúvida de que é necessário admitir que é um fenômeno possível em todas as culturas e em todas as épocas históricas (QUIJANO, 2005, p. 122).

O segundo aspecto, que fica atrás da cortina de fumaça histórica criada pela narrativa predominante da modernidade, diz respeito ao fator mais relevante para os anseios dessa

[31] É importante frisar que o conceito de modernidade apreendido aqui está em acordo com pressupostos do grupo Modernidade/Colonialidade, visto que essa palavra pode conter significados distintos e amplos e pontos de partidas históricos diferentes. Assim, para o referido grupo, a modernidade ocorre a partir do século XV e XVI, no entanto, para teóricos dos estudos pós-coloniais ou culturais, essa esta é concebida a partir da revolução industrial e do iluminismo do XVIII, construindo oposições binárias entre Antigo/Moderno; Ultrapassado/Moderno. Em algum momento, as duas ideias aparecerão nas discussões proposta nesta dissertação de modo separado e articulado em alguns pontos.

pesquisa. A ideia de que a modernidade europeia imposta a todos os povos não europeus inaugurou um novo padrão de poder, uma nova forma de dominação e exploração que pode ser bem sintetizada no conceito de colonialidade do poder de Quijano (2005):

> O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie. Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas. O notável disso não é que os europeus se imaginaram e pensaram a si mesmos e ao restante da espécie desse modo –isso não é um privilégio dos europeus– mas o fato de que foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder (QUIJANO, 2005, p.122).

O padrão de poder mundial engendrado pela modernidade só se tornou possível pela exploração territorial da América Latina e da África e, consequentemente, de seus povos. Em outras palavras "o novo sistema de dominação social teve como elemento fundador a ideia de raça. Esta é a primeira categoria social da modernidade" (QUIJANO, 2009, p.17). Decorrente disso, a narrativa que predomina sobre esta esconde essa relação indispensável entre modernidade, raça e colonialidade. Assim, é essa articulação e o padrão de poder que existe a partir dessa, que possibilita a consolidação da Europa como berço civilizatório, cultural e científico do mundo. Portanto, como afirma não somente Quijano, mas outros intelectuais decoloniais, a colonialidade é constitutiva da modernidade[32].

2.1. **Colonialidade e Decolonialidade**

A ideia de Colonialidade e Decolonialidade ilumina não somente a leitura dos documentos, mas também o que está sendo considerado como perspectiva decolonial no debate de inclusão, acesso e diversidade nos documentos finais da III conferência de Córdoba (2018) e como esse pode ser articulado no ensino superior. Além disso, podendo também ser utilizado como estratégia dos dominados nesse campo.

O conceito de Colonialidade, sobretudo na ótica do poder, a *colonialidade do poder*, foi engendrado por Aníbal Quijano nas últimas décadas do século passado. Diante disso, diversos pensadores, como Mignolo (2017), o consideram pai do conceito de colonialidade do poder[33], para Quijano:

---

[32] O conceito de modernidade e as nuances que o envolvem com ênfase na raça serão discutidos em outro tópico deste capítulo. Aqui são informados apenas a título introdutório os debates invólucros da ideia de modernidade e como está sendo apreendido nesta dissertação.

[33] Em outros capítulos essa concepção será aprofundada e discutida.

> A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2009, p. 73).

O referido autor compreende a Colonialidade como a base para um novo padrão de poder e dominação que emerge com expansão comercial dos hoje conhecidos europeus para atual América. Efetivamente, um poder codificado pela raça, que separa conquistadores e conquistados e afeta não somente a estrutura econômica, mas o conhecimento e as cosmovisões dos povos latino-americanos.

A Colonialidade possui ainda outras duas dimensões, do ser e do saber, elaboradas posteriormente a Aníbal Quijano. Contudo "antes de avançarmos, considero importante sempre lembrar que estamos falando aqui do desenvolvimento analítico dos conceitos, uma vez que podemos encontrar essas formulações na tradição do pensamento negro" (CF. BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016 *apud* BERNARDINO-COSTA, 2018, p.121).

Dando seguimento, antes de permear em que de fato consiste em esses conceitos e suas dimensões, a relevante contribuição da tradição do pensamento negro – ou melhor, do Atlântico Negro (2012)[34] – e como surgem os autores que se encontram nesse espaço político cultural de trocas, cognominado de Atlântico Negro, para o desenvolvimento desse conceito de Colonialidade e Decolonialidade é preciso rememorar o contexto e período histórico que sustenta e origina o conceito.

A América Latina e o Brasil, especificamente, amargaram um largo período de escravidão, exploração e espoliação de seus territórios, durante uma considerável parte de sua história. A "raison d'être do Brasil era servir como fonte de matérias-primas e de impostos para a metrópole. As políticas portuguesas voltadas para o Brasil constituíram um caso clássico de mercantilismo e bulhonismo" (RUSSEL-WOOD, 1998, p.4). A literatura reconhecida desse período é chamada de período colonial, ou, colonialismo, a ideia raça foi

[34] Ainda que cronótopo de análise do conceito de Colonialidade e Decolonialidade e do conceito de Atlântico Negro sejam distintos, o diálogo entre essas duas concepções são importantes. A política negra entre seus movimentos e trocas no atlântico reage desde os primeiros navios negreiros contra as formas de dominação seja a escravidão ou colonialismo. Em outras palavras há na política negra uma inclinação para decolonialidade, uma perspectiva negra decolonial como apontado em outro trabalho. No trabalho de conclusão de curso que foi brevemente apresentado na introdução essa questão foi apresentada, identificando a existência de uma perspectiva negra decolonial. Aqui esse debate será brevemente recuperado somente para clarificar que inúmeros autores negros empreenderam trabalho com vista a decolonialidade muito antes desse conceito. De certa forma a perspectiva decolonial como conceito, tem seu berço nos autores que compõe a unidade cultural e política que Gilroy (2012) chama de Atlântico Negro (Do sul ao norte).

um fator duplamente importante para esse período, pois ela não somente legitimou o tráfico humano e a exploração de matéria-prima, como permitiu a reprodução desses aspectos em toda América e África.

O período colonial legitimado pela ideia de raça, pela dicotomia entre raças – superior e inferior – afetou e retardou o Brasil em inúmeras áreas como a industrial e econômica. De modo geral, a educação brasileira constitui um dos pilares protraídos por esse período "a coroa desenvolvia uma política de imperialismo cultural. Repetidas solicitações foram rejeitadas acerca da criação de uma universidade na colônia" (RUSSEL-WOOD, 1998, p.5). Esse atraso no desenvolvimento da educação e na criação da universidade pode ser observado na demora e atraso que o ensino superior brasileiro teve comparado aos demais países latino-americanos, para realizar uma reforma de seu sistema de ensino[35].

O período escravista e colonial tomados como parte do passado da América Latina, do Brasil e África é o que sustenta em bases históricas o surgimento do conceito de Colonialidade e Decolonialidade. São as necessidades de independência do colonialismo e das marcas deixadas por esse que permitem aos autores extraírem da história as principais bases para forjarem o conceito de Colonialidade e Decolonialidade. Esses períodos mais retrógrados e obscuros produziram profundas marcas na economia, na política, na cultura, na educação e no modo de viver da sociedade brasileira, principalmente para o grupo dos afro-brasileiros.

Recuperado o período e os acontecimentos históricos que fazem jus ao surgimento do conceito de Colonialidade e de Decolonialidade, é notório que no Brasil, assim como no continente africano e latino-americano, as lutas por independência tiveram êxito e o colonialismo, ou seja, a exploração e espoliação territorial tiveram fim. Todavia, mesmo sabendo que "desmantelar o mundo colonial não significa que depois da abolição das fronteiras, serão construídas vias de passagem entre as duas zonas" (FANON, 2005, p.57) é necessário compreender que "o martelamento da artilharia, a política da terra arrasada deu lugar à sujeição econômica" (FANON, 2005, p.83).

> A burguesia nacional toma o lugar do antigo povoamento europeu: médicos, advogados, comerciantes, representantes, agentes gerais, agentes de transporte. Ela pensa que deve ocupar todos esses postos pela dignidade do país e para sua própria salvaguarda. Doravante, vai exigir que grandes companhias estrangeiras passem por ela, seja quando desejarem a manter-se no país, seja quando pensarem a entrar nele. A burguesia nacional descobre que tem a missão histórica de servir de intermediário. **Como se vê, não se trata de uma vocação para transformar a nação, mas, prosaicamente, de servir de cadeia de transmissão para um capitalismo obrigado à camuflagem e que se cobre hoje com a máscara neocolonialista** (FANON, 2005, p. 179, grifo nosso).

[35] Adiante em outros capítulos esse debate será um tanto mais aprofundado, no que diz respeito ao ensino superior brasileiro.

Resumidamente é possível perceber que o fim do colonialismo não implicou diretamente no fim das formas coloniais de gerir a economia e a sociedade, por isso, a ideia de raça que justificava a exploração permaneceu e adquiriu novas formas e dimensões. A partir disso, embora a Colonialidade e a Decolonialidade obtenham seu sentido histórico no período colonial, não é em oposição ao colonialismo que o conceito se aplica atualmente, mas sim em relação ao legado que esse período deixou sobre as formas de ser, existir e saber racialmente codificado. Em síntese, o colonialismo diz respeito à exploração territorial e física entre a metrópole e a colônia, o colono e o colonizado, enquanto a colonialidade diz respeito, segundo Maldonado-Torres (2007):

> A un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza (MALDONADO-TORRES, 2007, p.131).

A colonialidade é o espírito do colonialismo, são as relações que sobreviveram e adquiriram novos modos após o fim do período colonial. Dadas essas diferenças entre colonialidade e colonialismo que podem ser entendidas à luz da história, existem outras distinções que se originam dessa, mas se encontram no campo linguístico entre a palavra conceito decolonizar e descolonizar, a partir da supressão da letra “S”. Descolonizar com emprego da letra “S” faz referência aos embates por independência que predominaram no cenário político mundial até parte do século XX, ou seja, o fim do colonialismo enquanto a decolonialidade, o decolonial sem a letra “S” “refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos” (MALDONADO-TORRES, 2018, p.36). Para Catherine Walsh (2014) com essa supressão:

> Pretende-se marcar uma distinção com significado no Castelhano de "des" que pode ser entendido como simples de desarmar, desfazer ou reverter o colonial. Quero dizer, passar de um momento colonial para um momento não colonial, como se fosse possível seus padrões e marcas deixar de existir. Com este jogo lingüístico, tento mostrar que não há estado nulo de colonialidade, mas posições, posturas, horizontes e projetos para resistir, transgredir, intervir, insurgir, criar e influenciar. O decolonial denota, então, um caminho contínuo de luta em que você pode identificar, tornar visível e incentivar “lugares” de exterioridade e construções alter-(n)ativas (WALSH, 2014, p.7, tradução nossa).

A supressão do “S” não se trata, então, meramente de uma virada linguística, uma substituição do modo hispânico (Castelheano) pelo anglicano e está para além de uma simples dicotomia de conceitos – colonialismo/descolonizar e colonialidade/decolonialidade – a partir do contexto histórico, até mesmo pelo fato de que ambos os conceitos se originam das disfunções geradas historicamente pelo colonialismo, ou período colonial. A questão do “S”

em termos analíticos e conceituais aponta para uma complexa relação de poder entre outros dois conceitos paradoxalmente distintos o pós-colonial e o decolonial.

Analiticamente, o conceito de colonialidade e decolonialidade surge na América Latina no início da década de 1990, com autores como Aníbal Quijano, e mais tarde, na primeira década dos anos 2000, vai ganhando um corpo teórico ainda mais amplo. Conquanto, essas trajetórias analíticas e lineares do surgimento desse conceito não devem escamotear as suas bases teóricas e filosóficas mais figadais, que são em primeiro plano extraído das experiências e das culturas políticas negras, afrodiásporica: "As experiências históricas características das populações dessa diáspora criaram um corpo único de reflexões sobre a modernidade e seus dissabores, que é uma presença permanente nas lutas culturais e políticas de seus descendentes atuais." (GILROY, 2012, p.108).

É nas trocas e fluxos políticos e culturais que ocorrem no Atlântico Negro que se extraem as bases para perspectiva decolonial, afinal: "a decolonialidade consiste também numa prática de oposição e intervenção, que surgiu quando o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492" (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGEL, 2016, p.17). Ou seja, são nas lutas por liberdade travadas pelos africanos escravizados e atualmente as reivindicações contemporâneas de seus descendentes na América Latina e no Brasil entorno de democracia, inclusão, acesso à educação e cidadania[36].

O segundo aspecto que sustenta os pilares do conceito de decolonialidade corresponde aos autores que transitam o Atlântico Negro, autores como: Frantz Fanon, Milton Santos, Aimé Césaire, Lélia Gonzalez e Alberto Guerreiro Ramos, que mesmo com origens diferentes, línguas e, muitas vezes, temporalmente distantes, possuem pontos de convergências. Nesse ponto, as contribuições de Frantz Fanon é expoente para o conceito, bem como para os estudos apreendidos pelo grupo Modernidade/Colonialidade.

Bernardino-Costa (2018), tomando como base também o conceito de Atlântico Negro de Paul Gilroy (2012), constrói e aponta as convergências entre esses autores que circulam no Atlântico Negro, tomando como exemplo Frantz Fanon, Guerreiro Ramos e Du Bois:

> A experiência vivida do negro no mundo moderno-colonial permitiu a cada um desses intelectuais formular uma resposta ao colonialismo e ao racismo de acordo com as especificidades históricas do lugar político epistêmico de onde cada um observava o mundo. Essas respostas, por um lado, revelam a presença da colonialidade do poder em três formações históricas distintas – Brasil, Martinica e

[36] Vale ressaltar que as tensões decoloniais que tem ocorrido no âmago do ensino superior brasileiro após as ações afirmativas (reserva de vagas para negros) são um ponto importante nesse contexto. O estudantes afro-brasileiros tem questionado o modelo de universidade e seus saberes, em outra parte dessa dissertação isso será melhor apresentado.

> Estados Unidos – e, por outro, revelam algumas convergências entre intelectuais do Atlântico Negro (BERNARDINO-COSTA, 2018a, p.248).

Ainda sobre o segundo aspecto, pode ser afirmado que os estudos decoloniais e o conceito de Decolonialidade surgem a partir dos estudos pós-coloniais desenvolvidos principalmente na Inglaterra, ou, ao menos de uma ruptura com esse, que é, na verdade, outro motivo de a retirada do "S" como forma de demarcar as distinções entre os dois grupos e os dois conceitos. Nesse sentido, Bernardino-Costa e Grosfogel (2016) abordam essas possíveis distinções entre os estudos decoloniais e os pós-coloniais. Para ele, os estudos pós-coloniais secundarizam a dimensão temporal da colonização a partir de um recorte histórico, que faz uma leitura baseada nas colônias africanas do século XIX e XX e que assim poderia ser um projeto acabado dado superação desse contexto, limitando-se a uma releitura da colonização.

Bernardino-Costa e Grosfogel (2016) acreditam ainda que por circularem no mundo anglófono os estudiosos possuem pretensões universalistas que causam obliteração nos pensamentos e reivindicações históricas da América Latina. Assim, evitando um possível "risco de colonização intelectual da teoria pós-colonial, a rede de pesquisadores da decolonialidade lançou outras bases e categorias interpretativas da realidade a partir das experiências da América Latina" (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p.16). Contudo, esses intelectuais pós-coloniais são base para pensamento decolonial e muitos deles transitam no Atlântico Negro como jamaicano Stuart Hall e Gayatri Spivak.

Tratando-se do conceito de Colonialidade, de modo amplo e histórico, e não somente analítico, fica claro que a "ideia de colonialidade não é original de Quijano" (GROSFOGUEL, 2018, p.60). Não apontar essas questões poderia transparecer um racismo epistêmico no modo como está sendo utilizado o conceito nessa dissertação. Até mesmo porque, objetivamente, o conceito de Colonialidade entra tardiamente nas reflexões de Aníbal Quijano. Conforme assinala Grosfoguel (2018) o problema de Aníbal Quijano reside na omissão epistêmica, negando a existência de outros intelectuais que discutiam essas questões utilizando outros termos, o que leva a crer que Quijano tenha sido genuinamente o criador da ideia de colonialidade.

Por fim, é importante elucidar as diferenças explícitas das origens analíticas ou históricas dos conceitos de Colonialidade e Decolonialidade. Por outro lado, muitas dessas marcações de diferenças entre conceitos e pontos de partida tratam-se, muito mais de relações de poder entre os autores, do que uma ausência de sensibilidade com América Latina ou com as experiências e conhecimentos do Atlântico Negro. E, negar este fato, oculta os pontos de convergências que Bernardino-Costa (2018) aponta. Logo, levando em consideração às

colocações de Grosfoguel (2018), o racismo, as relações raciais são acionadas, aqui, inseparavelmente do conceito de Colonialidade e Decolonialidade. Em suma, é entendido, segundo autor que:

> A ideia de colonialidade estabelece que o racismo é um princípio organizador ou uma lógica estruturante de todas as configurações sociais e relações de dominação da modernidade. O racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, juntos as identidades e subjetividades, de tal maneira que divide tudo entre as formas e os seres superiores (civilizados, hiper-humanizados, etc., acima da linha do humano) e outras formas e seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc., abaixo da linha do humano) (GROFOGUEL, 2018, p.59).

Como já foi colocado, a decolonialidade, nos termos de Walsh (2014), não seria um projeto efêmero, mas sim contínuo, que busca alternativas para as marcas que sobreviveram ao fim do colonialismo. “A decolonialidade é a chave para a consolidação de outras visões sobre nossa autoformação e sobre propostas de experiências fluidas, cheias de significado”. (MIRANDA; RIASCOS, 2016, p. 552). É desse modo que a decolonialidade se torna um projeto e uma perspectiva para o ensino superior brasileiro com base nos documentos finais da III Conferência Regional de Educação Superior de Córdoba (2018).

Quando observado as tabelas 2 e 3 do capítulo anterior com suas estratégias e orientações é perceptível que ações propostas estão encaminhadas para uma ruptura com a lógica de pensamento refletida na Modernidade. Considerando o conceito de colonialidade e decolonialidade, fica entendido que a perspectiva decolonial destacada dos documentos da III Córdoba de (2018) aponta para decolonialidade do saber. É essa perspectiva que é extraída a partir das análises de conteúdo na Declaração Final e Plano de Ações CRES 2018-2028.

Os documentos finais da III Conferência de Córdoba (2018) estabelecem metas e recomendações para governos e universidades, como foi apresentado nas tabelas do primeiro capítulo que buscam romper com essas continuidades coloniais, propriamente a colonialidade do saber. Quando os documentos afirmam que as metas para 2021 ou até 2025 devem valorizar e reconhecer as diferentes epistemologias, modos de aprendizagem e instituições afrodiásporicas estão sendo indicada uma perspectiva decolonial como estratégia para superação dos problemas históricos da América Latina.

Por fim, há muitas implicações e dimensões quando se pensa em decolonialidade sobre uma perspectiva de educação, caberia olhar aproximadamente quais são essas dimensões e como se relacionam com ensino superior e as relações raciais. Afinal, “romper com a colonialidade do saber implica em romper com a exclusividade eurocêntrica que

dominou as teorias, métodos e epistemologias de todo o mundo, uma vez que o eurocentrismo colocou-se como verdade universal" (GONÇALVES, 2019, p.32).

2.1.1. Modernidade: Implicações e dimensões da decolonialidade

Ao contrário do que faz parecer e é tradicionalmente predominante nos saberes passados nas escolas e universidades, a modernidade não é, para os intelectuais do grupo Modernidade/Decolonialidade, uma superação intereuropeia, que ocorre dentro dos limites daquilo que hoje chamamos de Europa. Dessa maneira, a concepção de modernidade que, segundo Dussel (2005), é provinciana, regional e eurocêntrica, é rejeitada. Para esses autores é unânime que colonialidade é constitutiva da modernidade, outra faceta, outro lado da moeda dessa mesma modernidade, não existiria modernidade sem colonialidade.

Ainda de acordo com Dussel (2005), há uma interpretação hegemônica e doxológica da modernidade que é apreendida entorno de um conceito provinciano que tem o *campo universitário* como um dos espaços de reprodução. Essa interpretação entende que "a modernidade é uma emancipação, uma saída da imaturidade por um esforço da razão por um processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano" (DUSSEL, 2005, p.28). Realmente, a modernidade é um fenômeno intra-europeu que dependeu exclusivamente da Europa para se desenvolver, deixando de lado a importância do advento da descoberta e espoliação das Américas e África, e ainda escamoteando as práticas desumanas envolvidas nesse processo e o legado para os territórios e povos afligidos por este momento da história.

Essa narrativa eurocêntrica que a Europa conta de si mesmo, conta sobre a modernidade, além de ser equivocadamente linear e de ter pretensões universais que subtrai a história, escamoteia as relações entre modernidade; a racionalidade ocidental; a ciência; o racismo; escravidão; colonização. Desse modo, a narrativa da modernidade predominante não revela a face mais obscura dessa modernidade, que é a colonialidade. Isso ocorre porque comumente modernidade é aliada a concepção de modernização, ou seja, progresso e civilização, marcadamente a partir do século XVII, a universidade, a escola, tem sido uma incubadora dessa narrativa, principalmente as Faculdades de História, Filosofia e Ciências Sociais.

No caso das Faculdades de Filosofia, Souza (2017), analisa em sua dissertação, intitulada *Colonialidade do Saber no Ensino de Filosofia*, as influências dessa colonialidade

nos cursos de filosofia da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e da Universidade Federal do Pará (UFPA). Para o autor, ocorre o privilégio de narrativas eurocêntricas em detrimento de uma filosofia latino-americana nos currículos do curso de filosofia dessas universidades e existe uma relação de poder que torna essas narrativas da modernidade e da Europa hegemônicas no *campo universitário*:

> O modelo hegemônico de universidade e a sua estrutura de produção cognitiva operam de acordo com lógicas excludentes. É importante que um sistema estabeleça critérios de produção intelectual, contudo a estrutura vigente subalterniza os conhecimentos que não se encaixam nesses critérios, bem como não há interesse de se construir critério dialógicos e abertos para outras experiências do saber, afinal a relação do saber implica relações de poder, logo a hegemonia cognitiva não está disposta a partilhar poder (SOUZA, 2017, p.86).

No entanto, é imperativo descolonizar essa narrativa, bem como os meios que o reproduzem, como a universidade, por exemplo. Isso pode ser identificado no Plano de Ações CRES 2018-2028 postula que o ensino superior latino-americano deve "Incluir os saberes, conhecimento tradicional, valores, sistemas linguísticos, visões de mundo, de povos indígenas, afrodescendentes discriminados nas IES da região e que isso seja feito em colaboração com esses povos".

Com efeito, os intelectuais do grupo "Modernidade/Colonialidade" têm formulado uma noção de modernidade que provincializa a Europa, como afirma Dussel (2005), propondo uma "completa e distinta conceitualização da modernidade, com um sentido mundial, o que nos levará a uma interpretação da racionalidade moderna distinta dos que imaginam realizá-la". Essa outra narrativa da modernidade, empreendida por esses autores, conclui que "a modernidade foi inventada a partir de uma violência colonial. Em outros termos, na conquista de Abya Yala, América Latina, as classes dominantes europeias inventaram que somente sua razão era universal, negando a razão dos outros não europeus" (WALSH, 2018, p.4).

Essa outra narrativa da modernidade leva à compreensão de que, realmente a modernidade possui outra face obscura que afeta variadas dimensões da vida humana, especificamente, o próprio ser, a economia e a produção de conhecimento. Essas três dimensões afetadas pela lógica da modernidade podem ser bem sintetizadas nos seguintes conceitos: Colonialidade do poder (QUIJANO, 1992); Colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007); Colonialidade do saber (MIGNOLO, 2003). Essas dimensões, na verdade, se complementam e na prática são indivisíveis com estruturas rizomorfas que se retroalimentam:

> É somente em virtude da articulação de formas do ser, poder e saber que a modernidade/colonialidade poderia sistematicamente produzir lógicas coloniais,

> práticas e modos do ser que apareceram, não de modo natural, mas como uma parte legitima dos objetivos da civilização ocidental moderna. Colonialidade, por isso, inclui a colonialidade do saber, colonialidade poder e a colonialidade do ser como três componentes fundamentais da modernidade/colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2018, p.42).

A colonialidade do poder é padrão de poder baseado na raça que divide povos entre superiores e inferiores, civilizados/bárbaros e, maiormente, negros/brancos. A partir desse padrão de poder codificado na raça, o ser também foi afligindo a Colonialidade do ser diz respeito às experiências de vida ou vividas no contexto colonial, assim, "a colonialidade do ser responde, portanto, à necessidade de esclarecer a questão sobre os efeitos da colonialidade na experiência vivida, e não apenas nas mentes dos sujeitos subalternos" (MALDONADO-TORRES, 2003, p.130).

Para Maldonado-Torres (2003), a Colonialidade do Ser põe em xeque a humanidade do ser colonizado, e tende a essencializar, a partir da raça, a existência desse próprio ser. Além disso, a Colonialidade do Ser, para Maldonado-Torres (2003), foi fundamentada em parte na celebre formulação de Descartes – "Penso logo existo" –, que expressa, na realidade, um *ego cogito* europeu e, então, a ideia de que apenas o europeu pensa por isso é humano, o outro não.

Essa formulação cartesiana determinou as condições de ser ou não ser humano a partir da razão, nas apalavras do autor: "La colonialidad del ser produce la diferencia ontológica colonial, lo que hace desplegar un sinnúmero de características existenciales fundamentales e imaginarios simbólicos" (MALDONADO-TORRES, 2003, p.151). Esses imaginários criaram, ou melhor, inventaram o ser negro como Gislene Aparecida (2002) coloca:

> Sendo assim, essas ideologias inventaram o "ser do negro" fazendo com que se considerasse impossível pensá-lo fora das teias de idéias tecidas ao redor de sua natural inferioridade ou de seu exotismo. Por isso, essa invenção, totalmente datada, apresenta-se como ontologia de um ser que sempre, sem começo nem fim, foi inferior, foi sombra e negatividade (SANTOS, 2002, p.17).

Ao rebaixar a condição ser do negro, esse *ego cogito* da reflexão cartesiana permitiu também a constatação de que não havia razão nesse ser inferiorizado, subalternizado. Dado que uma das condições *sine qua non* para ser considerado humano era possuir razão, ou seja, o negro não poderia ser humano por não haver razão e vice-versa. Esse ponto rebaixou não somente o ser, mas toda produção de conhecimento, saber, cultura, religião e cosmovisão vinculadas ao negro, à África e seus descendentes, resultando no que tem sido cognominado de colonialidade do saber:

> A Colonialidade do Saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo

> em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. Como nos disse Walter Mignolo, o fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico, não quer dizer que tenham inventado O Pensamento. O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Ha, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens (PORTO-GONÇALVES, 2005 p.3).

Como aponta Maldonado-Torres (2003): "colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales" (MALDONADO-TORRES, 2003, p.130). Essa dimensão da colonialidade define os saberes europeus como originais, únicos, verdadeiros e universais, reduzindo e criando monismo nas formas de ler, interpretar e agir no mundo. Nessa perspectiva, a Colonialidade do Saber estabelece a ciência como único modo de conhecer o real e, concomitantemente, a concepção que os não europeus não produziam ciência, não tinham saberes, cultura ou História.

A Colonialidade do Saber atualmente encontra no sistema de ensino, de modo geral, mais precisamente no *campo universitário*, um espaço de sua reprodução. A universidade perpetuou os mitos da modernidade e privilegiou o saber europeu como universal, único e científico em detrimento dos saberes e cosmovisões dos afrodiásporicos. É por reconhecer esse aspecto e as marcas da colonialidade no ensino superior latino-americano, que se torna possível identificar que os documentos finais da III Conferência Regional Superior de Córdoba (2018) possuem uma perspectiva decolonial quando afirmam que não basta somente incluir e garantir formas de acesso para os indígenas e afrodiásporicos nas universidades, mas é preciso incluir os modos de produzir conhecimento e de enxergar a realidade desses grupos.

> Nas universidades ocidentalizadas, o conhecimento produzido por epistemologias, cosmologias e visões de mundo "outras", ou desde geopolíticas e corpos políticos do conhecimento de diferentes regiões do mundo considerados como não ocidentais com suas diversas dimensões espaço/temporais, reputados "inferiores" em relação ao conhecimento "superior" produzido por uns poucos homens ocidentalizados dos cinco países, conformam o cânone do pensamento nas humanidades e nas ciências sociais. O conhecimento produzido a partir das experiências sócio-históricas e concepções de mundo do Sul global – também conhecido como mundo "não ocidental" – é considerado inferior (GROSFOGUEL, 2016, p.27).

A universidade, na América Latina e no Brasil, como expressa Gonçalves (2019), surgiu e se desenvolveu de modo tardio e colonial. Esse aspecto afetou a inserção dos indígenas e da população afro-brasileira nesse sistema de ensino, tanto fisicamente em termo numéricos, como também os saberes, culturas e modo de vida desses povos. No Brasil, a universidade não se preocupou em inserir os saberes desses grupos, os autores e teóricos que produziam conhecimento a partir de suas experiências no meio dessas populações, mas ao

contrário, a universidade, as ciências sociais brasileiras apenas tematizaram, essencializou e petrificou os imaginários coloniais desse grupo.

Houve um avanço nos últimos anos no ensino superior latino-americano e no Brasil com a reserva de vagas que contribuiu para democratização desse segmento de ensino, ampliando o acesso para os indígenas e a população afro-brasileira. Ainda assim, a universidade permaneceu no que diz respeito ao currículo, pesquisa, produção de conhecimento, com vestígios da colonialidade do saber, em suma, "colonialidade já é um conceito decolonial" (MIGNOLO, 2017). Por conta disso, como pode ser observado na tabela 2 em seu segundo tópico a III Córdoba (2018) orienta que até 2025 universidade e Estados da região devem empreender "esforços de pesquisa, ensino e extensão contra o racismo educar nesta abordagem antirracista e antidiscriminatória para a população em geral e particularmente para seus próprios alunos, professores, pesquisadores, funcionários e gerentes".

A perspectiva decolonial no ensino superior implica em uma ruptura, ou melhor, em um giro decolonial, de acordo com Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) e em um giro epistêmico, "ecologia de saberes", nos termos de Santos (2011). No âmago do *campo universitário*, não se trata de abandonar os pontos positivos do saber ocidental, mas sim de inserir os saberes, cultura e modos de produzir conhecimento dos afro-brasileiros. Com isso difere propriamente da Interculturalidade, embora seja esse o termo adotado nas proposições do eixo analisado dos documentos finais. Para perspectiva decolonial existem alguns fundamentos, como o próprio giro epistêmico, a provincianização da ideia de Europa e a compreensão da modernidade como uma outra face colonialidade que devem ser considerados quando se trata de inserir saberes, culturas em espaços marcados pela lógica da "Modernidade/Colonialidade".

Para que o ensino superior, notadamente o brasileiro seja de fato democrático, como pleiteia a III Conferência de Córdoba (2018) nos seus documentos finais, é necessário superar os legados obscuros da modernidade, ou seja, a colonialidade em suas várias dimensões, especialmente a do saber. A Declaração Final e o Plano de Ações CRES 2018 expressa para essa perspectiva, contudo, não se trata de uma operação simples, tendo em vista que há no *campo universitário* relações de poder, afinal, segundo Bourdieu (2017) esse é um espaço de disputas.

Portanto, o conceito de Colonialidade do Saber é fulcral, pois permitirá acompanhar as disputas epistêmicas que ocorrem no âmago do *campo universitário*. A decolonialidade não se trata de uma troca de uma cosmovisão por outra e não é fácil empreender suas demandas no

ensino superior. Ainda que seja revelado o eurocentrismo presente nos modos como opera e produz saber na universidade, o processo de descolonização não é simplificado, pois, há uma série de medidas e estratégias adotadas pelos agentes no *campo universitário* que visam conservar e manter esse eurocentrismo colonial. Diante disso, incluir os saberes dos afrodiásporicos como aponta a Declaração Final e o Plano de Ações CRES 2018 é, em si, uma perspectiva decolonial, mas que será adotada no *campo universitário* como estratégia de subversão.

Melhor dizendo a perspectiva decolonial retirada dos documentos finais da III Conferência Regional de Córdoba fornece estratégia para os agentes e dialoga com conceito de decolonialidade do saber, pois reflete inclusão e acesso sobrelevando a inserção dos saberes, culturas e modos de produzir conhecimento afrodiásporicos. A perspectiva decolonial, portanto que é considerada aqui e indispensável para o ensino superior latino-americano, especificamente brasileiro é aquela que busca incluir os saberes da população afro-brasileira, rompendo com a colonialidade do saber nos modos de fazer ciência na universidade.

2.1.2. Decolonialidade e Interculturalidade: aproximações e distanciamentos

Como veio sendo apresentado nos tópicos anteriores, as ideias de colonialidade e decolonialidade possuem diversas dimensões, como também é repleta de sentidos históricos e analíticos desde suas origens. Trata-se de uma perspectiva teórica e política, que detém certas especificidades e pontos de partida distintos de outros campos de estudo em relação ao colonialismo. As teorias decoloniais, de modo geral, marcam a diferença entre estudos pós-coloniais e culturais do mundo anglófono, diferenças essas que são, na realidade, atravessadas por uma intensa relação de poder entre os respectivos grupos e intelectuais.

Essa relação de poder perpassa por uma disputa da autenticidade do discurso, mas está situada especificamente em pontos de partidas teóricos, históricos e metodológicos. Como já foi explicado no tópico anterior, os intelectuais decoloniais partem do pressuposto que a modernidade se inicia no século XV com a expansão europeia e a invasão da América Latina e, por isso, compreendem que “nos ombros da modernidade está o peso e a responsabilidade da colonialidade” (MIGNOLO, 2003, *apud* CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p.24).

Já os pós-coloniais entendem a modernidade a partir do século XVIII e, segundo os autores decoloniais, existe um limite nesse ponto de partida porque desconsidera as marcas coloniais após o fim do colonialismo. No entanto, é em parte dos estudos pós-coloniais que o pensamento decolonial se originou propriamente da política cultural negra, tecida nas trocas

produzidas no do Atlântico Negro[37], e é em vista disso que a perspectiva adotada nessa dissertação se centra na perspectiva decolonial negra.

Além dos estudos pós-culturais e pós-coloniais, a perspectiva decolonial também possui distanciamentos e proximidades com o campo dos estudos interculturais, esses distanciamentos e proximidades entre os dois termos e os teóricos dos respectivos campos são igualmente atravessados por relações de poder. Dessa forma, essas relações provocam igualmente uma disputa entorno dos limites apresentados em ambos os termos.

Nessa perspectiva, existem realmente muitos limites e afastamentos na abordagem e na proposta teórica dos dois termos, contudo, isso não será destacado. Não se trata de contrapor as duas ideias, mas sim abordar seus limites em relação ao outro e os diálogos possíveis, afinal, a decolonialidade é *sine qua non* para elaboração de políticas e espaços interculturais.

É sabido que os Documentos Finais da III Conferência de Córdoba (2018) privilegiaram a concepção intercultural, como vem ocorrendo desde a II Conferência de Cartagena (2008), principalmente no eixo coordenado pelo professor Daniel Mato. Dessa forma, mesmo que de modo conciso, trazer essa discussão é relevante para compreensão das linhas de raciocínio e abordagem teórica que levaram esta pesquisa a compreender as mensagens contidas na Declaração Final e no Plano de Ações CRES 2018-2028 e sua relação com ensino superior brasileiro, a partir da perspectiva decolonial.

A Interculturalidade é um conceito bastante conhecido e popular nas chamadas ciências humanas e têm sido cada vez mais recorrente como categoria explicativa e política para diversidade cultural latino-americano. Assim como o pensamento decolonial, a Interculturalidade possui dois eixos explicativos para o seu surgimento, sendo esses, o sentido analítico[38], e outro, o sentido histórico. Sem perder de vista que "este é um campo que envolve diversas perspectivas teóricas, filosóficas, políticas e ideológicas, as quais estão em processo de construção e em um debate permanente" (REPETTO, 2019, p.70).

No sentido analítico, como um conceito, a Interculturalidade surge assim como a decolonialidade dos contextos sociais, políticos e econômicos da América latina. A Interculturalidade é um marcador de diferença do multiculturalismo que diz respeito às

---

[37] As origens dos estudos decoloniais, bem como a influência e as relações de poder com estudos pós-coloniais e o Atlântico Negro, já foram detalhadas nos tópicos anteriores (2 e 2.1).

[38] Por sentido analítico, está sendo compreendido um conjunto de concepções diferentes entorno do conceito e ainda as políticas educacionais formuladas com base na ideia de interculturalidade. Ou seja, as diferentes formas de compreender o conceito de interculturalidade e a evolução nesse campo de estudo ao longo dos anos, na síntese o traduz em compreender seu surgimento como um campo teórico e político.

reflexões teóricas anglo-saxônicas e liberais segundo Respetto (2019). Não somente marcador de diferenças mais de propostas também, a Interculturalidade, diferente do multiculturalismo, questiona os mitos fundadores dos estados nacionais e os modelos culturais homogeneizantes.

Ademais, a Interculturalidade possui outros marcadores de diferenças intrínsecos ao próprio campo de estudo intercultural, que diz respeito ao contexto nacional, político e histórico do local onde esteja sendo tratado. Isso pode ser exemplificado no sentido de Interculturalidade na América Latina e o sentido de Interculturalidade no continente europeu. Dessa maneira, tal diferencial já foi apresentado no capítulo anterior, ainda assim é importante destacar novamente que no contexto europeu o "dilema da Interculturalidade é utilizado para pensar os desafios da "integração" da população imigrante que chega de outros países, especialmente de África e das Américas" (REPETTO, 2019, p.71).

Na Europa, a Interculturalidade existe como categoria explicativa para fenômenos exógenos ao território europeu, como os fluxos migratório de africanos e árabes para alguns países do continente. Já no caso latino-americano, a Interculturalidade aparece para dar conta de compreender as culturas indígenas e suas problemáticas, ou seja, como bem expressa Repetto (2019) a Interculturalidade no contexto da América Latina surge para explicar alguns pontos relacionados aos povos indígenas que habitam esse território, antes mesmo do período colonial.

Tanto no sentido analítico, quanto no histórico, que será observado adiante, os povos indígenas são as bases para os estudos do campo da Interculturalidade. Contudo tratando ainda analiticamente "é importante ressaltar que os debates sobre Interculturalidade surgiram para fazer referência às políticas públicas educacionais voltadas para os povos indígenas" (REPETTO, 2019, p.71). Entretanto, isso não se traduziu imediatamente em políticas que abarcassem os povos indígenas e toda sua cultura e cosmovisões, afinal esses povos eram e ainda são, de certa forma, encarados como um problema no território latino-americano.

Devido a imprecisão e definição do conceito de Interculturalidade, os povos indígenas alvo das políticas públicas e educacionais desse campo experenciaram diversas práticas, que mais se assemelhavam a uma proposta colonial do que intercultural. Como por exemplo, as propostas educacionais de bilinguismo, inicialmente trazidas por grupos missionários, nas quais "usava-se a língua indígena para alfabetizar e assim "integrar" ao sistema hegemônico, o bilinguismo era apenas uma fase de transição, para depois passar a dominar os conhecimentos nacionais, deixando de lado os conhecimentos indígenas" (REPETTO, 2019, p.73).

A proposta de educação bilíngue intercultural, tratada desse modo, demonstra como a colonialidade do Ser era uma estratégia para resolver as questões indígenas sem afetar a unidade nacional. Dessa forma, está implícito nessa proposta o fenômeno da linguagem no mundo colonial muito bem discutida por Frantz Fanon (2008), que ao assumir ou receber uma língua o "Ser" também recebe outro código civilizatório, outra cultura e cosmovisão. Em outras palavras, reside na questão da língua ou linguagem uma das principais engenharias da máquina colonial para dominação e colonização dos povos indígenas e negros.

> Um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe implícito [...] isto é, todo povo no seio do qual nasceu o complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado mais escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será (FANON, 2008, p.34).

A Interculturalidade e o modo de compreender os povos indígenas tiveram um longo percurso até se chegar ao modelo discutido e reivindicado atualmente nos documentos finais da III Conferência de Córdoba (2018). Especificamente, para Repetto (2019), é a partir da década de 1970 que o conceito e as políticas educacionais interculturais vão adquirindo outra perspectiva teórica que trouxe "uma visão diferente, uma vez que não ressaltava a ideia de não mais "integração", mas ao contrário, reconhecia processos de resistência e a problemática da perda de cultura" (REPETTO, 2019, p.73). Com isso, as propostas de educação bilíngue passam a ser intercultural também.

Entretanto, de fato, nos anos de 1990, em diante, que a compreensão da Interculturalidade se aproxima do modo como é concebido atualmente, muito em conta dos avanços obtidos nos anos de 1970 e alguns marcos políticos que reconheceram os direitos dos povos indígenas. A partir disso, a Interculturalidade deixou de ser uma imprecisão teórica e política que descriminava e colonizava, e passou a ser um campo de estudo que questiona o monoculturalismo do Estado-Nação e os pressupostos filosóficos da modernidade/colonialidade. Assim sendo, a Interculturalidade contribui, então, para o reconhecimento da pluralidade e diversidade cultural do estado nacional[39].

No sentido histórico, a Interculturalidade nasce reivindicando o reconhecimento dessa pluralidade e diversidade, pois, assim como a decolonialidade, encontra sua base histórica nas lutas por libertação e anticolonialismo dos povos indígenas de "Abya Yala". Dessa maneira, a

---

[39] Para uma compreensão desse histórico analítico do campo de estudo da interculturalidade e as diversas iniciativas políticas que emergiram a partir das distintas compreensões desse conceito ver (REPETTO, 2019) e para um entendimento atual do termo em acordo com os documentos finais da III Conferência de Córdoba (2018) ver (MATO, 2009).

Interculturalidade é uma estratégia de resistência dos povos indígenas contra a espoliação territorial da colonização portuguesa e, maiormente, espanhola.

> La propuesta de colaboración es intercultural porque por un lado se origina en las múltiples experiencias de vida de los pueblos indígenas americanos y afroamericanos, que han resultado interculturales de hecho y a la fuerza, en particular a raíz de la experiencia colonial y republicana que – aunque de otras formas también expuso a experiencias interculturales a los europeos y sus descendientes. Y por otro, porque aparentemente proviene de la antropología aplicada y de los programas interculturales de educación y salud que desde 1951 se desarrollaron en Brasil, Colombia, México y Perú, y después en otros países latinoamericanos (MATO, 2009, p. 103).

A reivindicação entorno de propostas interculturais no campo político e educacional é parte das estratégias dos povos indígenas frente aos mecanismos de dominação promovidos pela lógica da racionalidade moderna, ao mesmo passo que é um campo de estudo que compreende e elabora política para esses grupos subalternizados pela lógica colonial. É nas experiências vividas por esses grupos e por seus descendentes que tem tencionado os estados latino-americanos para o reconhecimento da diversidade cultural da região e para criação de políticas direcionadas a essa.

Para além de uma estratégia dos povos indígenas, a luz dos estudos decoloniais, a Interculturalidade tem sido compreendida como “central na (re)construção do pensamento-outro. A Interculturalidade é concebida, nessa perspectiva, como processo e como projeto político” (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p.24). Partindo desse ângulo, a Interculturalidade afirma-se como parte de uma proposta decolonial que questiona, desafia e dão visibilidade a outras epistemes subalternizadas pela lógica colonial, como por exemplo, as reivindicações e agendas construídas pelos povos afrodiásporicos e afro-brasileiros.

Essa perspectiva intercultural tem sido empreendida a partir dos estudos elaborados pelos intelectuais do grupo Modernidade/Colonialidade. Nessa perspectiva, fica entendido que o decolonial e o intercultural possibilitam a construção de um projeto político mais amplo que rompe com uma tendência intercultural apenas da inclusão. Uma expoente nesse debate tem sido a socióloga-pedagoga Catherine Walsh: “segundo a autora, no campo educacional essa perspectiva não restringe a Interculturalidade à mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa na perspectiva da transformação estrutural e sócio-histórica” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.27).

> (...) Na contramão dessa concepção meramente inclusiva, Walsh (2007) vai propor a perspectiva da Interculturalidade crítica como a forma da pedagogia decolonial: A Interculturalidade crítica (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela

> criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a Interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida (WALSH, 2007, p.8 *apud* CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p.28).

Interculturalidade crítica, portanto, trata-se de uma categoria e prática que se insere nos espaços políticos e educacionais que buscam não somente incluir e garantir diferentes grupos em um determinado espaço, mas vai além, trazendo à tona diferentes possibilidades de existir. Ou seja, a Interculturalidade crítica intensifica-se com a perspectiva decolonial tornando-se um projeto mais amplo que questiona os monismos ocidentais e a perspectiva "monorracional do conhecimento, pois se trata de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade do poder" (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p.28).

Embora analiticamente os pontos de partidas sejam distintos, sobretudo porque o campo de estudo da decolonialidade é mais recente em relação ao intercultural, no sentido histórico, as bases que originam a perspectiva decolonial se confundem com a Interculturalidade, sobretudo quando se observa a partir da perspectiva intercultural crítica. Contudo, segundo Repetto (2019) há algumas críticas produzidas por Cusicanqui (2006), no campo de estudo da Interculturalidade a respeito da teoria decolonial, baseada nas premissas do local de onde se fala e em uma certa valorização hipérbole de ideais de tradicionalismo cultural e tribalismo.

Detalhadamente, a primeira delas diz respeito à suposta elitização acadêmica, pois umas parcelas dos grupos de teóricos que discutem colonialidade e decolonialidade não atuam nas universidades latino-americanas, estando em maior número nas universidades da América do Norte. Apressadamente, à luz da própria teoria decolonial, isso poderia se constituir como um real problema. Contudo, deve ser considerado que o *campo universitário* possui agentes dominantes e agentes dominados dentro do próprio campo, como demonstra Bourdieu (2017), e as variáveis que determinam os dominantes e dominados são diversas, dentre elas a origem. Em vista disso, muitos autores que discutem decolonialidade a partir de universidades localizadas em países hegemônicos, outrora coloniais e neocoloniais, ocupam posições dominadas no campo e fazem da decolonialidade uma estratégia de subversão.

O lugar onde está situado determinado autor ou grupo teórico não deve servir para invalidar a relevância da perspectiva apontada. Cabe lembrar que muitos autores e pensadores afrodiásporicos e afro-brasileiros teceram suas reflexões nas trocas políticas e culturais do

Atlântico Negro, a partir da experiência de exílios, como demonstra Gilroy (2012). Além disso, como aborda Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016):

> É preciso distinguir o lugar epistêmico e o lugar social. O fato de alguém se situar socialmente no lado do oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir do lugar epistêmico subalterno. Justamente, o êxito do sistema-mundo moderno/colonial reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado do oprimido da diferença colonial a pensarem epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes. Em outras palavras, o que é decisivo para pensar a partir da perspectiva subalterna é o compromisso ético-político em elaborar um conhecimento contra-hemônico (GROSFOGUEL 2009, *apud*. BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p.19).

O segundo ponto de crítica do campo da Interculturalidade é que a perspectiva decolonial condiciona e congelam os povos indígenas, sua cultura e território em um passado idílico. Para determinados autores do campo da Interculturalidade como Cusicanqui (2006), reside na perspectiva decolonial certo elemento intercultural, mas essa suprimida por uma proposta folclórica e teatralizada. De fato, essa crítica é assertiva, não porque realmente ocorre, mas sim porque é um risco que a perspectiva decolonial pode enfrentar se for reduzida a um momento acadêmico, segundo Repetto (2019).

> De outras perspectivas mais atualizadas, vemos os estudos pós-coloniais e decoloniais (MIGNOLO, 2014) que trazem uma reflexão interessante sobre a relação entre saber e poder na perpetuação da dominação colonial sobre os povos indígenas. Contudo esta perspectiva não pode deixar de ser vista sob a crítica feita aos autores decoloniais por Silvia Rivera Cusicanqui, quem destaca como um discurso anticolonial deve ter, também, uma prática anticolonial (CUSICANQUI, 2006). Assim questiona posturas das elites intelectuais dos países latino-americanos, que adotando um multiculturalismo liberal formalista, ornamental e simbólico, com fórmulas como "etno-turismo" e "eco-turismo", **teatralizam a condição originária, a qual fica ancorada em um passado idealizado, suplantando assim aos sujeitos indígenas reais, que usam suas línguas e culturas como instrumento de resistência política, mesmo no seio dos conflitos e contradições do mercado, do Estado e dos sindicatos** (CUSICANQUI, 2006, p.12; CUSICANI, 2006 *apud* REPETTO, 2019, p.79).

Como foi apontado, essa crítica é assertiva de certa ótica, pois, Appiah (1990) aponta para o mesmo sentido, ao considerar o equívoco do pós-colonial se confundir com as propostas da pós-modernidade. Assim, a perspectiva decolonial não deve realmente apenas elaborar uma política cultural reduzida à estética de uma África ou América latina imaginária, idílica e tribal, tornando-se apenas uma efêmera tendência universitária.

Embora precisas e acertadas, a perspectiva decolonial não deve ser encarada apenas desse modo, essa crítica não deve ofuscar a existência de práticas decoloniais na educação, notadamente no *campo universitário*. Tais práticas decoloniais podem ser exemplificadas no projeto Encontro de Saberes que vem ocorrendo em algumas universidades brasileiras[40]. Além

[40] Essas práticas serão detalhadas no próximo capítulo.

disso, compreender o campo dos estudos decoloniais apenas desse modo impossibilita enxergar os inúmeros pontos de convergências entre o campo da Interculturalidade – especificamente Interculturalidade crítica – e decolonialidade.

Essas convergências podem ser mais facilmente identificadas quando se analisa a decolonialidade do saber e a colaboração intercultural na produção de conhecimento, como aborda Mato (2009): "la colaboración intercultural en la producción de conocimientos se hace cada día más imprescindible y más viable" (MATO, 2009, p.102). Ainda segundo o mesmo autor, a civilização ocidental criou uma dicotomia nas formas de produzir conhecimento, pesquisa e ciência, onde determinados saberes são concebidos como locais e outros como universais.

> Como se sabe, la idea de que la "ciencia" constituiría un saber de validez universal está directamente asociada al proceso histórico que se inició con la expansión militar y comercial de algunos pueblos de Europa, sus visiones del mundo e instituciones jurídicas, económicas y políticas sobre el resto del planeta. Esta expansión europea ha dado lugar, durante siglos, al estableci- miento de relaciones de carácter colonial entre pueblos. La ruptura de relaciones coloniales y la fundación de las repúblicas no acabaron por completo con las formas de subordinación de los pueblos indígenas de América, ni de los numerosos contingentes de pobla- ción africana traída a América en condiciones de es- clavitud y de sus descendientes. Las relaciones jerár- quicas entre dos tipos de saber, uno pretendidamente universal y otro local, son parte de estas dinámicas. La descalificación de los modos de producción de conoci- miento y acumulaciones de resultados de los pueblos indígenas y de los descendientes de las poblaciones africanas esclavizadas es resultado de la herencia colônia (MATO, 2009, p.104).

Mato (2009) e outros autores que transitam pelo campo de estudos da Interculturalidade têm identificado a racionalidade moderna ocidental com sustentáculo desse binarismo na produção de saberes e entende ainda que essas deixaram legados estruturais e estruturantes, mormente quando se observa as principais instituições modernas, como a universidade. Com isso, a proposta política e educacional intercultural tem sido compreendida como uma contrapartida para essa dicotomia existente, principalmente por intelectuais indígenas. Assim, é a partir da colaboração intercultural que se tem refletido a criação e o reconhecimento das universidades e instituições interculturais indígenas.

Essas universidades possuem um desenho institucional direcionado aos povos indígenas e são "gestadas por organizaciones, líderes y/o intelectuales, asentadas en las críticas, rupturas y emergencias políticas para atender demandas, necesidades, fortalecer pensares y formas propias de organización" (ALTA HOOCKER, 2018, p.300). Atualmente, na América latina, existem algumas universidades com essa proposta que compõem a Rede de Universidades Indígenas, Interculturais e comunitárias de Abya Yala (RUIICAY). Nessa perspectiva, de acordo com Alta Hoocker (2018), essas universidades e instituições

encontram-se localizadas em dez países latino-americanos com diferentes modelos, sendo alguns deles: Instituto de Educação Superior Intercultural "Campinta Guazu Gloria Perez" (IESI) (Argentina); Universidade Autônoma Indígena Intercultural (UAIIN) (Colômbia) e Universidade das Regiões Autônomas da Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) (Nicarágua).

Essas instituições diferem entre si de acordo com o Estado Nacional onde estão situadas, mas todas elas são oriundas de reivindicações históricas de comunidades indígenas da região e buscam diferentes maneiras de romper com estrutura colonial das universidades e o reconhecimento de seus saberes. Além disso, existem outras universidades e instituições com proposta interculturais na América latina, embora o Brasil seja um caso à parte como demonstra Repetto (2019).

> No Brasil, do meu ponto de vista, não ocorreram debates tão acalorados sobre educação intercultural, como nos países andinos ou centro-americanos. A terminologia de educação "intercultural" aparece nas reivindicações indígenas e em documentos oficiais do MEC, mas não com uma centralidade explicita, como em outros países. No Brasil desde o próprio movimento indígena, nos anos 90, surgiu a proposta de defender uma educação específica e diferenciada, a qual foi abraçada pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas / RCNEI (BRASIL/MEC, 1998), tendo como base o reconhecimento dos direitos indígenas na constituição de 1988. Embora este conceito de "educação específica e diferenciada" tenha virado um jargão, expressava o desejo de que o trabalho das escolas indígenas não poderia ser o mesmo do aplicado nas escolas urbanas brasileiras. Os povos e Organizações indígenas reivindicavam um atendimento "diferenciado" a este respeito. Contudo, esta expressão não explica as especificidades e diferenças, ficando genérica e, por vezes, vazia nos discursos e documentos oficiais. Porém, a categoria que vem sendo usada de forma maioritária no Brasil é a de "educação escolar indígena". Em 1999 foi criada a categoria de escola indígena, no entanto, a definiu como aquela localizada em terra indígena, onde predomina uma antiga ideia de que os indígenas vivem no meio do mato. Isto impede, por exemplo, que possa ser criada uma escola indígena no contexto urbano, onde as estatísticas mostram uma grande população indígena no Brasil contemporâneo (REPETTO, 2019, p.83).

Pois bem, ainda que o Brasil diferente de outros países da América Latina não tenha adotado essa perspectiva[41] no que tange as questões indígenas, a Interculturalidade faz parte das estratégias adotadas frente às marcas coloniais na região. É em consequência disso que o eixo temático "Diversidade Cultural, Interculturalidade e Ensino Superior na América Latina" adotou o termo Interculturalidade e afirma que "la colaboración intercultural entre las diversas formas de saber ha de ser parte imprescindi- ble de los caminos a transitar" (MATO, 2009, p.105), contra os efeitos dessa dicotomia.

[41] Embora como demonstra Alta Hoocker, o Brasil tenha tido a experiência do Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), que apesar de não utilizar o termo interculturalidade, era um espaço estratégico para os povos indígenas brasileiros e visava promover formação profissional para atuar em escolas e espaços indígenas.

A concepção de Interculturalidade foi aprendida não somente pela UNESCO-IESALC e no eixo supracitado coordenado pelo professor Daniel Mato na III Conferência de Córdoba (2018), mas tem sido uma perspectiva comum, ao lado do termo tolerância em outros documentos e conferências convocados pela UNESCO, UNICEF e ONU. Todavia, no que diz respeito à América Latina as reflexões da Interculturalidade na construção de conhecimento se assemelham com a perspectiva decolonial especificamente na dimensão da Interculturalidade crítica e da decolonialidade do saber. É por esse aspecto que esta pesquisa privilegia a perspectiva decolonial, pois as técnicas de análise de conteúdo Bardin (1977), aplicadas às mensagens contidas nos documentos finais da III Conferência de Córdoba (2018), revelam uma proposta de educação decolonial para o ensino superior, ainda mais quando se considera o ensino superior como um campo de disputa segundo Bourdieu (2017).

Estritamente, pensar o ensino superior como um campo e considerar o histórico do ensino superior no Brasil reforçam ainda mais a necessidade de refletir uma proposta decolonial. Nesse aspecto, a Interculturalidade crítica é de fato uma colaboração indispensável, que deve estar atrelada a perspectiva decolonial, sobretudo quando se compreende a América latina não somente como um espaço indígena, mas também como parte do atlântico negro, ou melhor, a partir da ideia de diáspora bem sintetizada no conceito de “Amefricanidade” (GONZALEZ, 1988). Sendo assim, esta pesquisa transita sobre a perspectiva decolonial negra, ou seja, tem como meta compreender o ensino superior brasileiro e seu histórico diante das relações raciais negras brasileiras.

Existe historicamente nas reivindicações dos afrodiásporicos e afro-brasileiros uma proposta intercultural crítica que propõe uma descolonização no sistema de ensino, nos currículos e nos demais espaços formativos e educacionais. Segundo Candau e Oliveira (2010) um exemplo dessas é a própria Lei nº. 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e afro-brasileira na educação básica. Para os referidos autores essa lei assim como outras propostas pedagógicas direcionadas a educação para relações raciais combinam Interculturalidade crítica com uma proposta de educação decolonial.

> Nos debates entorno da Lei 10.639/03, podemos observar algumas semelhanças com as reflexões sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser e a possibilidade de novas construções teóricas para a emergência da diferença colonial no Brasil e de uma proposta de Interculturalidade crítica e de uma pedagogia decolonial (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p.32).

Ter universidades direcionadas e específicas para os povos indígenas e reconhecer os créditos emitidos por essa é uma das propostas interculturais para educação que contribuem para um ensino superior democrático. Embora o Brasil não tenha absorvido nesse sentido a

proposta intercultural, é possível identificar nas negociações, tensões e embates históricos dos povos afro-brasileiros uma articulação entre Interculturalidade crítica e a decolonialidade do saber que contribuem igualmente para um ensino superior democrático. Entretanto, analisando o ensino superior brasileiro e todo histórico dos povos afro-brasileiro, a perspectiva decolonial torna-se imperativa, por isso, é necessário que o ensino superior brasileiro, principalmente as universidades, adotem a perspectiva decolonial negra, incluindo saberes e cosmovisão desse grupo, mas também os autores e intelectuais do Atlântico negro, excluídos do cânone acadêmico.

2.1.3. A Perspectiva decolonial negra

Há um equívoco quando se trata de uma perspectiva decolonial negra, pois se acredita dizer respeito a algum tipo de sectarismo, partidarismo e particularismos étnico. É sabido que "o sentido superintegrado da particularidade cultural e étnica é muito popular hoje, os negros não o monopolizam. Ele mascara a arbitrariedade de suas próprias opções políticas na linguagem moralmente carregada do absolutismo étnico." (GILROY, 2012, p.85). No entanto, a perspectiva decolonial negra anda na contramão desses supostos absolutismos, que mais tem relações com eurocentrismo e etnocentrismo do que com as reivindicações políticas e culturais negra na diáspora.

Reconhecer a existência e a relevância de uma perspectiva decolonial negra é reconhecer a simetria e interlocução contínua entre o racismo e a colonialidade e seus efeitos. Sendo assim, essa perspectiva implica em considerar três fatores substanciais, são eles: a vital contribuição dos autores, pensadores e teóricos da tradição do pensamento negro e do Atlântico Negro para o surgimento desse conceito; a dimensão epistêmica do racismo que tem marginalizado autores, pensadores e produção de conhecimento afro-brasileira e afrodiásporica, deixando suas obras de fora do cânone acadêmico tradicional; são os discentes e poucos docentes negros no ensino superior que têm tomado a dianteira dos debates, embates e negociações entorno da perspectiva decolonial no ensino superior.

> Há vários exemplos de uma perspectiva negra decolonial brasileira ao longo da história da educação. O desafio é interpretá-lo dentro dessa nova chave teórica e nessa linha de argumentação. Porém, se atentarmos bem para o que as ações educacionais negras já desencadearam e para as mudanças que essas trouxeram para o pensamento educacional, para os currículos, para o conhecimento e para o campo das políticas públicas e educacionais, acreditamos ser possível, compreendê-las como estratégias de descolonização (GOMES, 2018, p.235).

Sustentado nesse apontamento de Gomes (2018), fica entendido que o primeiro fator que sustenta a perspectiva decolonial negra é o fato de "reconhecemos as contribuições de

inúmeros intelectuais e pesquisadores negros e negras brasileiros também como intervenções político-acadêmicas decoloniais" (BERNADINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p.20) e entender que "sem utilizar precisamente o termo colonialidade, já era possível encontrarmos a ideia que gira entorno desse conceito em toda tradição do pensamento negro" (BERNADINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p.17). Ou seja, Lélia Gonzalez, Bell Hooks, Guerreiro Ramos, Frantz Fanon, Milton Santos, Aimé Césaire, André Rebouças e W.E. B. Du Bois, em suas obras e teorias, já contribuíam para descolonização, seja na política, seja do próprio sujeito ou em quase todos os casos do sistema de ensino, currículos e das disciplinas encontrada na escola e universidade.

O segundo aspecto da perspectiva decolonial negra diz respeito a uma das dimensões da Colonialidade do Saber no *campo universitário*, a exclusão e marginalização dos autores acima mencionados do cânone acadêmico. A "colonialidade do saber é muito visível nas universidades, nas instituições de ensino superior, de modo geral em todo universo acadêmico e no mercado editorial latino-americano, basilarmente no mercado editorial brasileiro" (CARVALHO, 2018, p.30). Há na realidade uma "política do esquecimento" (FIGUEIREDO; GROSFOGUEL, 2016), "mecanismo pelo qual apagamos da memória das novas gerações a contribuição acadêmica de autores negros" (FIGUEIREDO; GROSFOGUEL, 2016, p.36).

A colonialidade do saber o racismo epistêmico tem sido uma constante nas universidades e nos conhecimentos produzidos por elas: "tudo isso se engloba dentro do que se denomina racismo epistêmico conforme autores como Grosfoguel (2007), Maldonado-Torres (2008), Nogueira (2011)" (GONÇALVES, 2019, p.36).

O racismo epistêmico possui inúmeras nuances. Por um lado, excluiu autores e povos afro-brasileiros e afrodiásporicos dos currículos, do cânone, da bibliografia básica dos cursos superiores e de outro, negam a contribuição do Atlântico Negro e da tradição do pensamento negro para democracia, cultura e perspectiva crítica moderna. Nem mesmo os intelectuais decoloniais estão eximidos desse racismo epistêmico, pois como aponta Bernadino-Costa (2018):

> Embora a escravização da população negra seja tão relevante quanto a servidão da população indígena na constituição da colonialidade do poder, do ser e do conhecimento – conforme podemos observar nos vários escritos de Quijano, Mignolo e Dussel –, suas teorizações se centram mais nas experiências dos povos indígenas das Américas. É claro que podemos encontrar menções a autores negros e às experiências de resistência e reexistência nos supracitados autores decoloniais, contudo elas são menos influentes se as compararmos com o diálogo estabelecido com os chamados povos originários (BERNARDINO-COSTA, 2018, p.126).

O destaque ao racismo epistêmico também encontrado na teoria crítica decolonial não se dá por uma questão de oposição aos saberes e contribuição dos povos indígenas, mas sim

pela negação de outros elementos relevantes para construção do pensamento decolonial. Há duas coisas importantes a serem ressaltadas: a questão das relações de poder que existe no *campo universitário* e nas produções intelectuais da América latina que mantém esse grupo distante, e a desonestidade epistêmica, cometida por muitos autores que negam que suas teorias partem das trocas e rotas do Atlântico Negro.

São essas questões que excluem e marginaliza tanto os intelectuais afrodiásporicos e afro-brasileiros, como também os povos africanos dos currículos dos cursos de História, formação de professores e Ciências Sociais. Pouco ou nada se aprendem dos povos Bantus, Xhosa, Malês, Yourubanos, Axante e suas contribuições.

Por fim, esse segundo aspecto da perspectiva decolonial negra revela ainda que "o privilégio epistêmico e a inferioridade epistêmica são dois lados da mesma moeda" (GROSFOGUEL, 2016, p.27). Por outras vias esse segundo aspecto se alimenta diretamente do terceiro ponto da perspectiva decolonial negra, o número reduzido de discente e docente negros.

É com essa negação e marginalização que o eixo "Educação superior, diversidade cultural e Interculturalidade" contido nos documentos da III Conferência de Córdoba (2018) contribui para romper. As metas e recomendações direcionadas aos governos e universidades latino-americanos reconhecem que o ensino superior no continente deu passos importantes durante a primeira década do século XXI com a criação de políticas para inclusão e acesso das populações indígenas e afrodiásporicas. Todavia, no caso brasileiro, especificamente em "decorrência dos projetos de ações afirmativas em curso nas universidades públicas do país desde o início desse milênio, depara-se com a possibilidade de incorporar a experiência negra" (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p.20).

Essas metas e recomendações encontradas nos documentos finais da III Conferência Regional de Educação Superior de Córdoba (2018) que apontam para emergência de incluir saberes, cosmovisões e modos de produzir conhecimentos inferiorizados pela colonialidade do saber e o racismo epistêmico, se dá devido a um fenômeno que vem ocorrendo em algumas universidades da América Latina e principalmente no Brasil, o que na verdade é "uma das consequências da inserção de políticas de ação afirmativa com foco na inclusão da população negra é o desocultamento do racismo presente na sociedade brasileira, que se apresenta nas notícias que se multiplicam corriqueiramente" (GONÇALVES, 2019, p.41).

As políticas de ações afirmativas provocaram mudanças no âmago do *campo universitário*, ou melhor, estão provocando. "Os estudantes cotistas negros e indígenas, agora em muito maior número, demandam o estudo das suas tradições humanísticas"

(CARVALHO, 2018, p.93). Os estudantes pertencentes a esses grupos têm questionado os currículos e suas próprias formações, tem questionado os legados da colonialidade e ausência de intelectuais negros nas ementas e currículos e o reduzido número de docentes negros. Com isso tem revelado, como já foi colocado acima, a relação entre o racismo epistêmico e o privilégio acadêmico e epistêmico dos docentes brancos:

> A implementação recente de um sistema de cotas para estudantes negros no ensino superior é um fenômeno que rompe radicalmente com a lógica de funcionamento do mundo acadêmico brasileiro desde a sua origem no início do século passado. Por um lado, as cotas estão provocando um reposicionamento concreto das relações raciais no nosso meio acadêmico, começando pelo universo discente da graduação, porém com potencial para estender-se à pós-graduação, ao corpo docente e aos pesquisadores. Por outro lado, a polêmica gerada entorno das cotas coloca questões teóricas e epistemológicas sobre a legitimidade e o estatuto de verdade das interpretações das relações raciais no Brasil formuladas no interior desse universo acadêmico profundamente desigual do ponto de vista racial. Proponho, então, esboçar uma reflexão sobre as relações raciais no Brasil pós-cotas que tome em consideração a condição racial dos teóricos e as experiências de interação racial que suscitaram (ou não) as teorias que produziram (CARVALHO, 2006, p. 89).

Esse ponto vincula-se diretamente com terceiro ponto que deve ser tomado em consideração da perspectiva decolonial negra. São esses novos sujeitos, estudantes negros e o pequeno quantitativo de docentes negros, que tem provocado mudanças no âmago do *campo universitário*, com vista a contribuir para um ensino superior democrático. O aumento desse grupo tem provocado mudanças nesse espaço, são esses agentes que tem tensionado e negociado com as verdades construídas nesse espaço, o aumento de discentes, mestres e doutores negros, ainda que menor do que o de brancos tem alterado as relações de poder no interior das universidades[42], ou seja, tem reivindicado uma perspectiva decolonial que questiona as hierarquias entre posições e conhecimento inerente ao campo que possibilitam o privilégio.

> O aumento da população dos estudantes e o crescimento correlato da população dos professores têm modificado profundamente as relações de força no interior do campo universitário e no interior de cada faculdade, principalmente as relações entre os "graus" e entre as disciplinas, também elas desigualmente atingidas pelas transformações das relações hierárquicas; isso a despeito de todas as ações objetivamente orquestradas (sem ser intencionalmente preparadas) pelas quais os professores tentaram assegurar a defesa do corpo (BOURDIEU, 2017, p.58).

Não se pode deixar de atentar para o relevante fato que "o campo universitário reproduz na sua estrutura o campo do poder cuja ação própria de seleção e de inculcação contribui para reproduzir a estrutura" (BOURDIEU, 2017, p.70). Com isso, o que a perspectiva negra decolonial, a partir das ações afirmativas que gerou o aumento de estudantes negros, tem provocado vai além de meros questionamentos. Como relata Oliveira

---

[42] Esses pontos serão melhor apresentados no terceiro capítulo da dissertação, onde serão abordados algumas possíveis experiências decoloniais exitosas e os debates em torno das ações afirmativas.

(2019): “a chegada da juventude negra às universidades, proporcionada pela aplicação das políticas de ações afirmativas, acarretou uma nova configuração no ensino superior [...] trazem consigo um repertório de discursos e narrativas” (OLIVEIRA, 2019, p.23). Narrativas essas próprias da “experiência vivida do negro” Fanon (2008).

Os docentes negros mesmo em desvantagens numéricas mediante aos docentes brancos, tem conseguido mudanças fulcrais para democracia no ensino superior. Uma dessas pode ser exemplificada nos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB’s) e nos Coletivos de estudantes negros espalhados em diversas universidades federais e estaduais. Tanto os NEAB’s, quanto esses coletivos foram potencializados após as políticas de inclusão e acesso para população afro-brasileira e representam uma conquista importante nas reivindicações históricas desse grupo no campo da educação. Além disso, estes têm sido instrumentos fulcrais nas disputas que ocorrem no *campo universitário*.

> A criação dessas instâncias se deve ao reconhecimento do racismo epistêmico que não somente despreza e invisibiliza o conhecimento produzido pelos intelectuais negros e negras brasileiros e estrangeiros, como também apresenta uma leitura atenuante do racismo e das desigualdades raciais, sobretudo no Brasil. É uma forma de colocar em evidência autoras e autores negros e sua produção, possibilitando que os seus estudos e reflexões possam fazer parte dos currículos da graduação e da pós-graduação [...] (GOMES, 2018, p. 240).

Por fim, é indispensável à compreensão dessa perspectiva decolonial negra, tendo em vista que ela situa docentes e discentes “negras e negros como sujeitos e seus movimentos de emancipação como produtores de conhecimentos válidos que não somente podem tensionar o cânone, mas também o indagam e trazem outras perspectivas” (GOMES, 2018, p.235). Em outras palavras, elas revelam a colonialidade do saber e o racismo epistêmico incrustado no ensino superior brasileiro e a emergência por uma perspectiva decolonial na inclusão e acesso para democratizar esse segmento. Contudo, “como o campo social tomado no seu conjunto, o *campo universitário* é o lugar de uma luta das classificações” (BOURDIEU, 2017, p.40), logo, também de uma luta de saberes e da “verdade” que se produz. Para entender melhor esses conflitos e embates cabe descrever, a seguir, o histórico de funcionamento desse esse campo no Brasil.

2.2. **Breve histórico do ensino superior no Brasil**

A Universidade do Brasil, outrora Universidade do Rio de Janeiro[43], criada pelo Ministério da Educação e Saúde (MES), emerge na década de 1930 em meio a predominância

[43] A Universidade do Rio de Janeiro se transforma na Universidade do Brasil, pela Lei n° 452, oriunda do Poder Legislativo e sancionada em 5 de julho de 1937 por Getúlio Vargas. E, nesse ano ocorre um processo de reformulação, constituindo-se, com a UB, o modelo a partir do qual o governo pretendia construir o grande projeto universitário nacional, orientado por um padrão único de ensino superior (BOMENY, 1993).

racialista e eugenista no cenário político brasileiro. E, ainda que as políticas educacionais na época fossem direcionadas para educação básica, não se pode desconsiderar o vínculo existente entre a elite política, pensadores da educação que formulavam as políticas educacionais vigentes com a universidade. Considerando este fato, fica entendido que a universidade no Brasil não nasce com viés democrático, ao contrário, mesmo com limitações do ponto de vista técnico e político, a universidade teorizava as práticas que levavam ao aperfeiçoamento da raça por meio da educação.

Mesmo surgindo algumas décadas após a memorável Reforma Universitária de Córdoba de 1918, a Universidade do Brasil não seguiu todo o viés democrático consolidados por essa. Foi preciso muitas outras reformas e leis para atingir os princípios estabelecidos em Córdoba 1918, embora o surgimento do modelo de universidade adotado tenha sido um reflexo e eco dos postulados reformistas.

O surgimento da universidade no Brasil e as políticas concebidas na época eram imbuídos de concepções eugênicas que as afastavam do viés democrático, tal como vem sendo apresentado aqui, especificamente, eram espaços onde o poder colonial se exercia. Embora sem lei de segregação, a educação brasileira conseguiu excluir a população afro-brasileira da educação em geral e principalmente da universidade.

Mais do que antidemocrático e colonial as políticas tomadas na educação e o contexto que surgia a universidade, combinando segregação e inclusão, impediam a criação de políticas que buscassem atenuar os efeitos do racismo. Afinal, acima de tudo, o Brasil era uma nação mista onde o racismo não cabia "paradoxalmente, foi justamente desse ambiente segregado que saíram todas as teorias que negam a existência de segregação racial no Brasil" (CARVALHO, 2006, p.91).

Esse ideal imaginário não apenas legitimou o racismo no Brasil, como também foi um estorvo durante séculos para democratizar a universidade com vistas à realidade das relações de raça na sociedade brasileira e em obstáculo para elaborar políticas públicas que objetivassem uma ruptura com efeitos gerados pelas políticas educacionais passadas. Com isso a educação brasileira – básica e superior – caminhou décadas negligenciando seu passado segregacionista.

> Isso significa que foi possível criar no Brasil, por mais de meio século, instituições de ensino autocontidas e segregadas, e que simultaneamente não estivessem desobedecendo a nenhuma lei nacional que proibisse a segregação racial. Ou seja, a segregação racial no meio universitário jamais foi imposta no Brasil legalmente, mas sua prática concreta tem sido a realidade do nosso mundo acadêmico, através de mecanismos que esse próprio mundo acadêmico tem feito muito pouco por analisar e nem tem mostrado interesse, até recentemente, em desativá-los (CARVALHO, 2006, p.92).

Fundamentado no exposto até aqui, é possível perceber que as principais políticas educacionais adotadas no Brasil excluíram a cultura e o povo afro-brasileiro da educação. A elite política e intelectual do país foi muito além de privilegiar a cultura e o saber europeu como central, ela se preocupou em banir da educação qualquer traço cultural e religioso que pudessem ser identificados ou vinculados aos afro-brasileiros.

Essa colonialidade próxima experimentada nas políticas públicas educacionais do início do século passado, ainda ecoou durante quase todo século XX no sistema de ensino brasileiro. A inserção dos afro-brasileiros na universidade foi uma reivindicação que atravessou décadas e foram conquistadas após muito empenho de estudantes, docentes, ativistas e pesquisadores do movimento negro.

Foi preciso muitas reformas no âmago do *campo universitário* para obter uma política educacional que criassem certa ambiência democrática que possibilitassem reconhecer a diversidade da nação e então integrassem esse grupo. Por fim, devidamente do ponto de vista da perspectiva decolonial destacada do Plano de Ações CRES 2018-2028 e na Declaração Final, alguns passos ainda se fazem necessários para romper com efeitos produzidos por mais de cinco décadas de segregação e políticas eugenistas.

2.2.1. As Reformas do Ensino Superior Brasileiro até 1968

A universidade no Brasil, como apontado anteriormente, emergiu em um contexto em que o país buscava consolidar a identidade nacional, a partir da ideia de modernização e progresso que escamoteava um discurso cientificista eugênico e racialista. A primeira universidade brasileira não abarcava um ideal democrático olhando pelo prisma das relações raciais, visto que as pautas defendidas pela ideia de universidade que vinha emergindo contribuíram ao longo da história para abertura e ampliação desse espaço. Ela surge com a Reforma Campos[44], consolidada pelo então ministro Francisco Campos[45], em um contexto em

[44] Essa reforma estabelecia que o ensino superior deveria ser ministrado na universidade, a partir da criação de uma faculdade de Educação, Ciências e Letras. No que diz respeito à organização do sistema, a reforma previa duas modalidades de ensino superior: o sistema universitário (oficial, mantido pelo governo federal ou estadual, ou livre, mantido por particulares) e o instituto isolado. A administração central da universidade caberia ao conselho universitário e ao reitor, que passava a ser escolhido a partir de uma lista tríplice, medida que vigora até hoje. A reforma estabelecia também como deveria ser composto o corpo docente (catedráticos e auxiliares de ensino, submetidos a concursos, títulos e provas) e dispunha ainda sobre questões como ensino pago, diretório de estudantes etc. (SAMPAIO, 1991, p.10).

que a educação era profusamente assentada sobre a concepção de um campo e instrumento para melhoria racial. Além disso, os afro-brasileiros em seu maior número, não acessavam essa etapa de ensino, ainda que os princípios e ideais de universidade, defendido por intelectuais e alguns políticos da época, contivessem pautas democráticas do ponto de estrutural.

Entretanto, para compreender o surgimento da universidade no Brasil e seu caminho para um viés democrático, se faz necessário retomar alguns pontos importantes dessa trajetória. Segundo Sampaio (1991), existem cinco datas-chaves para o ensino superior brasileiro: "1808, 1898, 1930, 1968 e 1985" (SAMPAIO, 1991, p. 1). Essas datas são chaves porque marcam as mudanças políticas, sociais e econômicas do país, outras datas significativas desse ponto de vista carecem de ser acrescentadas, como por exemplo, o início dos anos 2000, especificamente 2012, quando o Estado brasileiro reconhece a constitucionalidade das cotas.

Não serão esgotadas aqui todas as datas consideradas chaves, mas 1808, por ser início, e 1930 e 1968 necessitam de certos destaques por suas singularidades, contexto e relevância para o modelo de universidade encontrado hoje no Brasil. A década de 30 e 60 foram importantes para a ideia de um ensino superior democrático, mesmo em conjunturas políticas adversas e sem considerar as pugnas, no que diz respeito as desigualdades raciais no país. De fato, a história e surgimento do ensino superior, e propriamente da universidade no Brasil, protagonizam um longo e complexo debate quando se busca percorrer os caminhos para atingir a democracia.

Diferentes de outros países do continente latino-americano, o Brasil só passou a ter ensino superior, escolas de ensino superior, em 1808, com a mudança da corte portuguesa para então colônia, o que evidencia o espírito colonial do ensino superior brasileiro. Com apresenta a historiografia desse período, Portugal proibia a criação de uma universidade no Brasil, o que só foi efetivado com a chegada da corte. Ou seja, isso demarca o modo segregacionista para quem o ensino estava direcionado.

O modelo de ensino superior, formulado com a chegada da corte, estabeleceu, na realidade, faculdades isoladas que garantiam privilégios de empregos e cargos para elite. Sampaio (1991) aponta que, da chegada da corte até 1889, o ensino superior brasileiro "tratava-se de um sistema voltado para o ensino, que assegurava um diploma profissional, o

---

[45] Francisco Campos, ministro da educação durante o governo de Getúlio Vargas, teve um olhar direcionado para educação secundária e superior e é reconhecido pela reforma que implementou na educação secundário – Reforma Campos.

qual dava direito a ocupar posições privilegiadas no restrito mercado de trabalho existente e a assegurar prestígio social" (SAMPAIO, 1991, p.3).

Entretanto, o ensino superior no Brasil terminou por ser um apanágio de uma pequena elite vinculado a corte. O diploma servia como manutenção de privilégios e cargos e, mesmo com a independência e o fim do período escravocrata, o ensino superior continuou funcionando através de faculdades isoladas. Dessarte, essa característica de manutenção de um *status quo* influencia o ensino superior brasileiro até os dias atuais. É por esse fato histórico que o *campo universitário* e a educação, de modo geral, se tornam um espaço interessante para mercadorização, para concepção da educação como um negócio.

O fato de o ensino superior brasileiro, em seu início, ter sido reservado a um pequeno grupo apartou desses espaços indígenas e afro-brasileiros durante longas décadas. Isso torna o ensino superior um espaço oportuno para lógicas de mercado neoliberais que encontram nas disparidades encontradas brechas para implementar suas regras e normas para educação no país. Uma prova disso é o fato de que: "entre 1889 e 1918, 56 novas escolas de ensino superior, na sua maioria privadas, são criadas no país" (SAMPAIO, 1991, p.7). Em outras palavras, os primeiros exemplos de expansão do ensino superior ocorreram pelo setor privado.

Essa realidade não exclui o fato de que a expansão poderia resultar em democratização e acesso. Entretanto, isso não seria um resultado natural do aumento do número de escolas de ensino superior, algo que não ocorria, ainda que o ensino superior até a república fosse tutelado pelo regime imperial. Tal fato ocorre, pois, de acordo com Sampaio, o ensino era "exclusivamente público e privativo do poder central, o que dava ao sistema certa imobilidade" (SAMPAIO, 1991, p.4). Assim, de certa forma, isso obstruía a possibilidade de democratizar e ampliar esse nível de ensino, o que poderia depender da vontade e investimento do poder central, que por sua vez não eram entusiastas da ideia de universidade.

Sob essa ótica, cabe lembrar que aqui estamos tratando sobre escolas de nível superior que funcionavam de modo isolado e sobre a tutela e controle do Estado. Nesse viés, de acordo com Bomeny (1993), o Brasil foi o mais retardatário dos países da América Latina a implementar uma reforma no âmago do *campo universitário*, além de ter sido um dos últimos a consolidar seu sistema universitário. Por essas razões o modelo de universidade existente só surgiu a partir do final da década de 30, totalmente diferente da maioria dos países latino-americanos, que já continham universidades desde o período colonial.

Como já foi comentado nos capítulos anteriores, a Argentina, muito em conta dos estudantes reformistas de Córdoba, não somente tinha o desenho de uma universidade em 1918, mas também reivindicava uma universidade democrática. Além dessa reivindicação,

segundo Bomeny: “somava-se a crítica à sociedade excludente e à tradição autoritária de condução dos processos políticos. A universidade dos professores deveria dar lugar à nova universidade, que incluía em seu corpo político também os estudantes” (BOMENY, 1993).

Embora de modo tardio, os princípios estipulados na Reforma de Córdoba de 1918 influenciaram o surgimento da universidade moderna no Brasil, “visto que a autonomia da universidade era defendida como condição *sine qua non* para o êxito das reformas” (SAMPAIO, 1991, p.9). De fato, há inúmeras mudanças do modelo de ensino superior encontrado em 1808 para o desejado na Reforma Campos na década de 30. Os ecos das mudanças ocorridas na América latina impactavam o Brasil e a as duas primeiras décadas do século passado foram movimentadas por ideais de mudanças nesse espaço, sobretudo pela narrativa científica que ganhava cada vez mais espaço e pela necessidade de produzir pesquisa para o desenvolvimento nacional.

De certo, nem todas as mudanças desejáveis no contexto da Reforma Campos foram alcançadas, tendo em vista que o ensino superior apenas deixou de ser isolado para se tornar um aglomerado de escolas superiores em um “determinado edifício”. O controle do Estado e, de certa forma, a formação de profissões tradicionais e liberais continuaram a persistir, “em síntese, a criação da universidade no Brasil foi antes um processo de sobreposição de modelos do que de substituição. O antigo modelo de formação para profissões foi preservado” (SAMPAIO, 1991, p.12).

Assim sendo, mesmo com uma conjuntura social e política paradoxal, devido a efervescência dos ideais eugênicos e um regime autoritário no governo e com as limitações enfrentadas que impossibilitou uma mudança efetiva no *campo universitário* mantendo o antigo modelo de formação profissional e sendo na verdade uma “sobreposição de modelos” (SAMPAIO, 1991), a Universidade do Brasil, do ponto de vista democrático, pode ser considerado um avanço.

> Mesmo nas regiões em que a universidade não conseguiu institucionalizar a pesquisa, as faculdades tiveram um papel importante, contribuindo para alargar o horizonte intelectual da formação universitária e **ampliar o acesso ao ensino superior**. Além disso, através de seu aproveitamento para a formação de professores dos ginásios e escolas normais, estabeleceu um vínculo entre os diferentes níveis do ensino público, num quadro de transformação de todo o sistema educacional. Essas novas oportunidades de acesso ao ensino superior e de carreira no magistério ajudaram a criar uma demanda que foi amplamente explorada pelas novas classes médias urbanas em formação. **Por isso e apesar de tudo, a universidade da década de 30 representa uma democratização, ainda que relativa, do ensino superior brasileiro** (SAMPAIO, 1991, p.13, grifo nosso).

Curiosamente, no Brasil, os governos autoritários protagonizaram as principais reformas no ensino superior, como em 1930 e, além disso, a década de 60 é um marco das

principais reformas ocorridas. Nesse contexto, a Reforma Universitária de 1968 além de marco para o ensino brasileiro é delineadora do atual modelo de universidade no Brasil, paradoxalmente foi no período mais obscuro do governo militar que aconteceu umas das mais relevantes reformas universitárias, com vistas à democracia, ao mesmo tempo em que se perseguia estudantes e docentes que em anos anteriores já vinham reivindicando as mudanças necessárias.

Sob esse viés, o ano 1968 é uma data marcante, não somente no Brasil e para o ensino superior brasileiro, uma data caracterizada por governos autoritários e ditadores em toda América Latina. Além disso, é o ano da mobilização estudantil na França, popularmente chamada de "Movimento de Maio de 1968". Esse movimento, também lembrado na III Conferência Regional de Educação Superior de Córdoba (2018), na qual marcou o seu cinquentenário, foi muito importante, especificamente, para o ensino superior latino-americano e brasileiro.

Semelhantemente à Reforma de Córdoba de 1918, os estudantes que lideraram os movimentos de 1968, na França, ansiavam por uma universidade conectada as realidades e problemas enfrentados pela sociedade. Em vista disso, Rodrigues Dias afirma que "maio de 1968 representou uma oposição espontânea e, por vezes violenta da juventude contra o arcaísmo das estruturas universitárias" (DIAS, 2018, p.20). Dessa forma, a Universidade, na França e no resto do mundo, já não suportava ser a "torre de marfim" que vinha sendo durante toda sua história. Reservadas algumas dessemelhanças nas pautas, o Movimento de 1968 influenciou muitas agendas de reforma ao redor do mundo, "os estudantes de Paris como de outras regiões do mundo, inclusive na América Latina e, em particular, no México e no Brasil, reagiram contra uma sociedade fechada" (DIAS, 2018, p.24).

> No Brasil, onde a explosão estudantil dos anos sessenta fez parte da luta inicialmente pela adoção de reformas de base e, em seguida, contra a ditadura militar, o movimento de reformas defendia, entre outros pontos, o fim das cátedras vitalícias, pedia a abertura de concursos públicos para os postos de professores universitários, a instalação do co-governo de que a greve do terço em 1962 (Trindade, 1998) foi uma das expressões mais diretas (DIAS, 2018, p.23).

Como pode ser visto, a década de 60 no Brasil teve reflexos das manifestações francesas, mas trouxe à tona outros postulados e agendas que faziam jus ao contexto político autoritário da época. O ensino superior não apenas foi alterado, em 1968, como também foi o espaço no qual se organizou as agendas para os câmbios sociais em questão e resistência ao poder militar. Assim, é na Reforma de 1968 que a universidade brasileira passa a ter definitivamente o desenho institucional existente atualmente.

Uma mudança crucial e relevante desse momento no âmago do ensino superior foi o fim das cátedras. O fim desse regime democratizou o ensino superior brasileiro, inclusive refletindo sobre o ponto de vista racial, embora essa não fosse diretamente a questão colocada com o fim das cátedras. Contudo, seu fim contribuiu, de certo modo, com passar dos tempos, para a inserção de docentes e discentes afro-brasileiros[46], tendo em vista que o regime de cátedra possibilitava estipular um perfil racial e moral dos docentes na universidade, escamoteado a partir de um discurso de seleção intelectual e mérito.

As cátedras funcionavam exatamente como um sistema em que cada disciplina e área de conhecimento eram de responsabilidade de um único professor, que ocupava o cargo de modo vitalício e detinha poderes políticos centralizados, que os possibilitavam escolher e demitir seus auxiliares. A cátedra, por fim "reforçava a estrutura inorgânica da própria universidade" (BOMENY, 1993). Diante disso, o seu fim era compreendido pelos estudantes e líderes envolvidos na Reforma como uma ponte para uma universidade mais democrática e coesa com a realidade nacional.

Além do fim do regime de cátedras, muitas outras agendas estavam sendo pleiteadas durante a Reforma Universitária de 1968 e são igualmente relevantes para atual modelo de universidade. A sociedade brasileira daquele momento, além de estar enfrentando o ponto nevrálgico do autoritarismo e barbarismos governamentais, configurava-se também como uma sociedade desigual, elitista, excludente e o ensino superior refletia essas desigualdades.

A universidade, até a Reforma, padecia de uma escassez no número de vagas, além da dificuldade de se ampliar e garantir acesso. Para Bomeny, a universidade: "mantinha-se incapaz de responder pela profissionalização de um número ampliado de candidatos ao mercado; não absorvia a demanda existente e não respondia com a variedade de cursos e programas adequados à divisão social do trabalho" (BOMENY, 1993). Essa ingerência do ensino superior não afetava apenas o corpo universitário, estudantes e docentes, mas provocava questões em toda sociedade.

---

[46] Esse fator democrático, do ponto de vista racial possível, com fim das cátedras, não será desconsiderado nessa pesquisa, contudo é igual relevante frisar que um exímio pensador afro-brasileiro, Milton Santos, tinha algumas ponderações relacionadas ao fim desse regime, embora apontasse paradoxalmente seus efeitos para o bom andamento da universidade. – "Isso também é um problema para ciência brasileira porque, em lugar da produção escolas, vocês têm grupos que se mantêm politicamente, o que cria uma confusão entre trabalho intelectual e trabalho de política universitária. O caso da geografia é quase nítido: os ditos chefes de escola na USP, sempre foram os chefes políticos, que não precisaram ter um corpo de ideias para se afirmar, pois tinham o poder de nomear, até quando podiam, até 1968**. E isso não é algo que se deva atribuir ao sistema de cátedras. Acho mesmo que ele deveria voltar, mas baseado em uma hierarquia do saber.** (SANTOS, 2004, p. 14 –grifo nosso) **–** Curiosamente Milton Santos revela um certo corporativismo nas universidades brasileiras baseado em critérios políticos e não intelectuais, mas defende um retorno das cátedras por outros meios, não será aprofundado as nuances envolvidas nessa reflexão, mas é um fator minimamente curioso.

Nessa perspectiva, as escolas de ensino superior que ainda funcionavam de modo isolado foram ainda mais criticadas, a falta de integração entre as escolas, institutos, professores e alunos, a função e o papel da universidade perante a sociedade em seu entorno começaram ser questionados. Grosso modo, a expansão, renovação da estrutura, ampliação e aumento do número de vagas foram às principais bandeiras que orientavam aqueles que desejavam a Reforma. Partes dessas pautas já vinham sendo discutidas, ao menos uma década anterior a Reforma, mas foram as circunstâncias locais e internacionais, como dito anteriormente que fizeram eclodir a Reforma propriamente dita.

Bomeny (1993) acredita que, na realidade, o que estava em jogo na Reforma de 1968, era a tentativa de conciliar dois modelos de universidade que funcionavam de modo antagônico. Assim sendo, um modelo baseado no sistema norte-americano, buscando diversificar e descentralizar o ensino superior, e o outro modelo oriundo da estrutura francesa, objetivando o estabelecimento de normas e padrões. Essa adaptação gerou, em alguma medida, certa burocratização do ensino superior, que estava na contramão da Reforma.

Atualmente, esse fato não retira o peso que a Reforma de 1968 detém para a estrutura de ensino superior do Brasil. É certo que nem todas as questões foram atendidas pela Reforma, ou ainda, nem todas as respostas tiveram o resultado esperado, além do que houve muitas adaptações e adequações de diferentes modelos, propostas e reivindicações. Entretanto, o que ocorreu foi uma tentativa de responder todas essas em sentido único de ensino superior. De certo, ocorreram muitas mudanças na concepção e na estrutura como poder, visto com base em Sampaio (1991).

> A reforma promulgada pelo Governo Federal em 1968 correspondia a uma versão conservadora do projeto proposto por Darcy Ribeiro para a Universidade de Brasília, que incorporava muitas das novas idéias do movimento docente e estudantil. Foi, por isso mesmo, extensa e profunda. Entre outras medidas, ela: 1) Aboliu a cátedra e instituiu os departamentos como unidades mínimas de ensino e pesquisa; 2) Implantou o sistema de institutos básicos; 3) Estabeleceu a organização do currículo em duas etapas: o básico e o de formação profissionalizante; 4) Decretou a flexibilidade curricular com o sistema de crédito e a semestralidade; 5) Estabeleceu o duplo sistema de organização: um, vertical, passando por departamentos, unidades e reitoria; outro horizontal, com a criação de colegiados de curso, que deveriam reunir os docentes dos diferentes departamentos e unidades responsáveis por um currículo (SAMPAIO, 1991, p.15).

Nem todas essas mudanças no âmago do ensino superior atingiram prontamente os objetivos esperados com elas. O fim das cátedras, por exemplo, não significou o fim do espírito catedrático colonial, mas houve, na realidade, uma adequação na organização de departamentos que persistiram em reproduzir hierarquias e corporativismo semelhante aos mandatários catedráticos. Por conta disso, Milton Santos (2004) considera que as

universidades brasileiras são casas fechadas, em que se confunde trabalho intelectual e atividades de cunho político e, com isso, o poder fica na mão de quem produz atividades políticas. Além disso, Bourdieu (2017) também considera esse binarismo, pois, para ele, o *campo universitário* possui divisões entre o campo intelectual e o campo político.

No que diz respeito à democratização, houve um avanço considerável, tendo em vista que a expansão e ampliação do ensino superior geraram uma abrangência do número de vagas que resultou devidamente no aumento do número de matrículas. Contudo, permaneceu uma: “contradição insolúvel entre os ideais de democratização e participação estudantil das universidades e o modelo de universidade de elite que havia sido copiado das "*research universities*" (SAMPAIO,1991, p.16). Além disso, o aumento do número de matrículas ocorreu mormente pela expansão e crescimento da universidade privada.

Houve na década de 60, um estímulo à expansão do setor privado, que se ampliou ainda mais na década seguinte. Esse fato coloca em evidência duas questões: a primeira é a questão do ideal de um ensino público gratuito e de qualidade, que entra em contradição com a expansão do ensino superior a partir da Reforma. Assim, o estímulo dado à expansão do setor privado, a partir dos anos de 1960, possibilitou o crescimento gradativo dessa modalidade “em cerca de vinte anos, o número de matrículas no ensino superior vai de 93.902 (1960) para 1.345.000 (1980), sendo os anos de 1968, 1970 e 1971 os que apresentam as maiores taxas de crescimento” (SAMPAIO,1991, p.17).

Essa explosão do setor privado, que se alastrou a partir da Reforma, refletiu no aumento de matrículas, especificamente nessa modalidade. Afinal, embora o setor público tenha igualmente ampliado, ele não absorveu o elevado número de estudantes e demandas, “o que corrobora a tese de que o aumento do estudantado de 3º grau se deu acima de tudo pela expansão do setor privado” (SAMPAIO, 1991, p.18). Em decorrência disso é que os novos entrantes do ensino superior, que emergem de setores sociais em crescimento e dos grupos socialmente discriminados, foram absorvidos pelo setor privado. Em outras palavras, o setor privado criou um mercado de ensino direcionado a atender as demandas de grupos discriminados, dentre eles os afro-brasileiros, mesmo que em menor escala. Isso reflete até os dias atuais, o setor privado de ensino superior continua acolhendo a maior parte das matrículas.

Tal aspecto leva para segunda questão apontada anteriormente: como a democratização ocorreu fundamentalmente pelo setor privado, o componente racial da sociedade brasileira não foi considerado. Ou seja, a agenda de democratização colocada em 1968 não possuía o objetivo de reparar o longo processo colonial que o ensino superior e a

sociedade brasileira como todo experimentara. Diferente do que ocorria nos Estados Unidos, que na década de 60 protagonizou uma intensa mobilização na sociedade e no âmago do *campo universitário*, além de algumas intuições de ensino superior já contarem com algumas políticas de ações afirmativas para população afro-americana.

Essa limitação não é mera coincidência, pelo contrário, era reflexo de uma sociedade excludente e racialistas e de uma persistente elite acadêmica e intelectual resistente e cega para os problemas raciais brasileiro. Assim acreditava-se naquele momento, mesmo contra as evidências percebidas que o Brasil não possuía desigualdade, por ser uma nação mestiça que vivia sobre uma democracia racial. Diante disso, foi a partir do decênio de 1970 que o Brasil começa a produzir dados que revelavam as disparidades étnicas raciais.

Esse fator provoca algumas mudanças no decorrer do ensino superior brasileiro, mas é somente em meados da década de 90 e início dos anos 2000 que as primeiras políticas direcionadas a garantir acesso e inclusão dos afro-brasileiros começam a ganhar corpo. Embora possa ser identificado na linha histórica do ensino superior brasileiro – de 1808 até 1968 – o ano em que ocorram as principais e inúmeras mudanças, com alguns apontamentos democráticos, nenhum deles foram sensíveis às desigualdades raciais.

A universidade, especificamente a pública, se manteve durante séculos como reservatórios das elites e deixou profundas marcas que as ações afirmativas não deram conta de solucionar. Assim, ao observar o atual quadro do ensino superior brasileiro, pode ser identificado como a Reforma de 1968 foi relevante e mudou a linha discursiva das políticas no âmago da universidade, visto que os projetos iniciados na Reforma ainda orientam os projetos de expansão e democratização. Além disso, pode ser igualmente identificado as marcas e as diferenças legadas pelo espírito colonial que acompanhou o ensino superior brasileiro desde 1808.

Somente no século XXI as políticas inclusivas para negros e outros grupos sub-representados no ensino superior entram na agenda do governo brasileiro. É certo que as mudanças no *campo universitário* acontecem em decorrência das mudanças ocorridas na sociedade, dito de outro modo, as mudanças na universidade são reflexo das mudanças sociais e *vice-versa*. Isso pode ser um dos fatores explicativos para um retardo na elaboração de políticas direcionado à garantia de acesso e inclusão dos afro-brasileiros no ensino superior. Afinal, a sociedade brasileira demorou a reconhecer a diversidade em sua composição pluricultural e na elaboração de programas e políticas voltadas para esse grupo.

Por fim, juntamente com as questões colocadas acima, existe outro ponto que deve ser considerado ao abordar o retardamento da democratização do ensino superior do prisma da

criação de programas e políticas direcionado ao acesso, inclusão e diversidade. Tal retardamento, além das questões sócio-históricas, se explica nas disputas protagonizadas no interior das universidades. Diante disso, conforme afirma Bourdieu (2017), o ensino superior é um campo de disputas e, nesse sentido, os programas e políticas correspondentes à democratização desse campo para os povos afro-brasileiros não ocorreram sem intensos e duradouros debates, embates, tensões e negociações entorno dos agentes que compõe o campo.

2.3. **O ensino superior como campo social**

O conceito de *campo* formulado por Pierre Bourdieu traduz o modo pelo qual o ensino superior é assimilado na presente dissertação. Para Bourdieu (2017) o *campo*, é um espaço, um microcosmo relacionado a um macrocosmo, com regras, jogos e desafios específicos, espaço marcado por lutas e intensas relações de poder entre os agentes que ocupam diferentes posições dentro de determinado campo. No campo é possível identificar dominantes e dominados, bem como as estratégias adotadas por esses para se manter e existir no campo, sobretudo no *campo universitário*.

Diferente de Santos (2017), que analisa em sua dissertação, a atuação do banco mundial no ensino superior brasileiro e traz a categoria de *campo* para compreender as disputas entre os agentes e instituições endógenos e exógenos ao campo. Aqui o campo é evocado para dar luz às disputas entre os agentes no interior do campo, apontando quem são os agentes que compõe esse campo, quem domina e quem é dominado no ensino superior e que estratégias os dominantes dispõem para serem dominantes e os dominados para deixarem de ser dominados.

Propriamente a concepção de campo abordada é a de *campo universitário* e o que está em disputa no campo do ensino superior. O campo possui uma série de disposições incorporadas que caracterizam o próprio campo, que são chamadas de *habitus.* Há diversos tipos de *habitus*, sua incorporação é necessária para que os agentes pertencentes ao campo sejam realmente pertencentes e disputem o que está em jogo. Que no caso do ensino superior, para Bourdieu (2017), trata-se da verdade acadêmica, essa verdade acadêmica tem um eixo

epistêmico e nesse eixo que se centra a disputa no *campo universitário*, há uma disputa entre saberes, conhecimento e culturas autênticas do campo.

É preciso salientar, por fim, que a perspectiva decolonial defendida nessa dissertação, encontrada nos documentos finais da III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe de Córdoba (2018), não propõe uma extinção do *campo universitário*, o fim da universidade e nem mesmo um contradiscurso antiacadêmico, mas sim busca analisar e justificar possíveis estratégias dos dominados no campo para alterar os princípios de hierarquização e assim mudar suas posições no interior do campo. No caso da população afrodiásporica e afro-brasileira, uma dessas é o acesso e inclusão dos saberes, conhecimentos e culturas desse grupo, dos autores e intelectuais do Atlântico Negro, e consequentemente da formação de profissionais para esse fim, que é uma das recomendações dos documentos finais da III Conferência de Córdoba (2018) para atingir esse objetivo[47],

[47] Isso pode ser visto, assim como outras recomendações e estratégias nas Tabelas 2 e 3 do capítulo anterior.

3. O DECOLONIAL COMO CAMINHO: O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E AS AÇÕES AFIRMATIVAS

O terceiro e último capítulo desta dissertação apresenta algumas discussões importantes em relação à colonialidade, ensino superior e raça, no Brasil. Para tal, será aprofundado e retomado alguns temas que demonstram a características dessa relação. Por essa razão, o interesse aqui é focalizar na educação superior brasileira, rememorando alguns contextos históricos, com base em alguns documentos, além de analisar como se deu a preparação e participação do Brasil na III Conferência Regional de Educação Superior de Córdoba (2018).

O objetivo inicial é abordar, de maneira geral, como a colonialidade do saber e o racismo possuem profundos impactos no modo como a educação brasileira foi pensada e gerida. Dessa maneira, ficou nítido, em capítulos anteriores, que a colonialidade, segundo Quijano (2009) e outros intelectuais do grupo Modernidade/Colonialidade, é um padrão de poder que emergiu com a invasão do continente latino-americano e o tráfico de seres humanos da África, codificando o mundo a partir da ideia de raça. Em vista disso, a perspectiva e dimensão da colonialidade, abordada neste capítulo, será a dimensão nomeada neste trabalho de colonialidade próxima[48].

A colonialidade próxima[49] é a mesma colonialidade que surge da lógica de mundo europeu, a partir do século XV, ou melhor, é um dos efeitos dessa. Contudo, com uma nova roupagem e linguagem, a colonialidade próxima, no Brasil, é datada no período em que ideias como eugenia e higienia (re)surgiam e predominavam no pensamento social brasileiro, colonizando o saber e o ser com nova linguagem cientificista. Nesse viés, entender como essa colonialidade foi absorvida pelo sistema de ensino desaguou em desigualdades nos níveis de escolarização entre negros e brancos.

E, a partir daí, o capítulo segue abordando as reformas ocorridas no ensino superior durante as décadas de 1960 e os caminhos percorridos até o reconhecimento da diversidade e implementação das ações afirmativas[50]. Por fim, traz à tona também o quadro atual do ensino

---

[48] Essa colonialidade já foi citada nos últimos tópicos do capítulo 2, cabe somente detalhar brevemente

[49] O termo “colonialidade próxima” é adotado e utilizado nesta dissertação apenas nesse capítulo para se referir as marcas e efeitos da colonialidade em períodos mais recentes da história, como por exemplo as atrocidades do holocausto e os efeitos da segunda guerra e das ideias eugênicas predominantes no século XX, sem deixar de perceber que suas raízes estão na colonização dos europeus sobre os não europeus.

[50] Esse histórico já foi apresentado no capítulos anteriores, cabe nesse momento colocar esse histórico diante do perfil atual do ensino superior brasileiro no que diz respeito as relações raciais.

superior brasileiro e algumas possíveis experiências decoloniais exitosas, como por exemplo o Projeto Encontro de Saberes e enfatiza a emergência de incluir na agenda brasileira, para a construção de um ensino superior democrático, as recomendações sobre égide da decolonialidade do saber da III Conferência de Córdoba.

Para isso, como acervo teórico contamos com a Carta de Brasília, produzida pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES); a Carta de Porto Alegre, elaborada pela RedES Universitárias e Conselho de reitores da América Latina e Caribe; o documento da Associação de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), que contou com a participação de alguns nomes brasileiros e em entrevistas semiestruturadas com algumas participantes. Além disso, será destacado qual foi a principal agenda brasileira para referida conferência e os espaços das relações raciais nessa. Dessa maneira, trazer à tona essa questão é fulcral para o entendimento de como alguns temas vem sendo discutido pelo Estado e instituições de ensino superior brasileiro e a relevância de alguns debates em detrimentos de outros.

Assim, nos questionamos se o contexto histórico da educação brasileira do ponto de vista das relações raciais foi considerado nos referidos documentos e nas agendas estabelecidas, tendo em vista que o racismo produziu e ainda produz desigualdades estruturais na sociedade brasileira e possui bastante impacto na educação nacional como um todo. Dessa forma, o ensino superior é reflexo dessa estrutura, pois é um campo – como foi apresentado no segundo capítulo - que durante longas décadas se manteve como um espaço privilegiado de pequenos grupos. Além disso, o ensino superior brasileiro estruturou-se a partir de faculdade isoladas, fechadas que visavam tão somente formar profissões liberais, servindo, na realidade, apenas como manutenção dos privilégios desse grupo, a partir do diploma.

3.1. O Ensino Superior Brasileiro: um campo de disputas

O ensino superior é um campo que protagoniza inúmeras disputas entre seus agentes, entorno de uma construção da verdade e dos modos de acesso ao campo. Por outras palavras, para Bourdieu (2017), o ensino superior, ou, as universidades, são, na realidade, entendidos como *campo universitário*. Assim sendo, os agentes que compõe esse campo ocupam diferentes posições, divididas entre dominantes e dominados, ainda que os agentes dominados, segundo Bourdieu (2017), possam estabelecer estratégias de subversão para inverter a ordem e a verdade dominante, pois, existem alguns pontos que influenciam nessa

estratégia, um deles é o número, ou melhor, o quantitativo dos agentes que pretendem manter ou subverter essa ordem.

O Brasil é um país fundamentado e estruturado a partir da colonialidade e suas respectivas dimensões. É sobre o dispositivo da raça que o país e suas instituições foram planejados e isso reflete no *campo universitário*. Por essa razão, os afro-brasileiros são sub-representados nesse campo, se por um lado as ações afirmativas e as políticas de inclusão e acesso, adotadas ao longo dos últimos anos, tenha provocado um aumento significativo desse grupo, no interior do *campo universitário*, por outro lado, eles ainda não ocupam posições de destaques no interior desse campo.

Nas primeiras duas décadas dos anos 2000 ocorreu um aumento numérico dos afro-brasileiros nas universidades, entretanto, isso não foi suficiente para que deixassem de ocupar posições dominadas no âmago do *campo universitário*, sobretudo quando comparado com a população branca, que também obteve crescimento exponencial nesse mesmo período. Como será visto nos quadros adiante, a maioria, nessas posições e no ensino superior de modo geral, é branca. A população negra, como será apresentado nas tabelas deste capítulo, superou o número de brancos, segundo alguns dados[51] estatísticos, mas isso não refletiu substancialmente na adoção de estratégias de subversão capaz de inverter a verdade dominante e suas posições.

Como já foi visto, à luz da perspectiva decolonial, o *campo universitário* é um campo colonizado ou, em conformidade com Bourdieu (2017), é um campo vinculado ao poder e que reproduz a estrutura desse. Logo, como afirma Quijano (2005; 2009), há uma colonialidade do poder. A estrutura do poder é colonial e codificada na raça, sendo assim, se o *campo universitário* é vinculado ao campo do poder e reproduz sua estrutura, logo é predominantemente eurocêntrico, racializado e colonial.

Funcionando como incubadora da Modernidade/Colonialidade e do racismo, a verdade acadêmica que esse campo produz e busca manter é, em outras palavras, uma verdade eurocêntrica colonial, que visa tão somente manter o poder, a posição ocupada e os privilégios dentro do campo. Bourdieu (1983) explica esse funcionamento ao falar do "racismo da inteligência":

> Primeiramente gostaria de dizer que é preciso ter em mente que não há um racismo, mas vários racismos: há tanto racismos quantos os grupos que precisem justificar sua existência como tal, o que constitui a função invariante dos racismos. Parece-me muito importante analisar as formas de racismo que, sem dúvidas são as mais sutis,

[51] Esses dados que apresentam o número de docentes e discentes negros no ensino superior brasileiro serão apresentados no decorrer desse capítulo pelo debate entorno das disputas no campo universitário e da representação dos afro-brasileiros nesse espaço.

> as mais irreconhecíveis, e portanto raramente denunciadas (...) estou pensando no Racismo da inteligência (...) O Racismo da Inteligência é aquilo que através do que os dominantes visam reproduzir uma teodiceia de seu próprio privilégio, como diz Weber, isto é, justificativa da ordem social que ele dominam (BOURDIEU, 1983, p. 205).

O racismo da inteligência mantém o privilégio de determinado grupo, se assemelha muito com a colonialidade do saber e o racismo epistêmico. Os grupos reproduzem para manter o privilégio epistêmico e acadêmico, afinal, o "capital universitário se obtém e se mantém por meio da ocupação de posições que permitem dominar outras posições e seus ocupantes" (BOURDIEU, 2020, p.115). Sendo prático, isso expressa o confinamento racial nas universidades brasileiras que Carvalho (2006) aponta.

Por mais que o número de estudantes negros tenha aumentado nos últimos anos e isso tenha acarretado mudanças no interior do *campo universitário*, o número de estudantes negros nos programas de mestrado e doutorado ainda é reduzido, e o mesmo acontece em relação aos docentes negros. Segundo matéria divulgada pela UOL (2020): "apenas 1 em cada 4 matriculados em programas de mestrado no Brasil é negro"[52]. Em vista disso, os professores brancos mantêm suas posições no campo através desse racismo da inteligência, que justifica sua posição e hierarquização no campo. Nessa perspectiva, há uma articulação entre privilégio acadêmico e privilégio epistêmico:

> Aquele que escreve ocupa uma posição no espaço descrito: ele sabe disso e sabe que seu leitor sabe. Ele sabe que este tenderá a relacionar a visão construída que propõe à posição que ele ocupa no campo, e a reduzi-la tanto num ponto de vista como noutro; ele sabe que verá nas menores nuances da escrita (BOURDIEU, 2017, p.49).

Nas universidades latino-americanas, especificamente nas universidades brasileiras, os afro-brasileiros, embora com crescimento numérico e com algumas mudanças provocadas no interior do campo, ocupam em menor número as posições elevadas, hierarquicamente, no *campo universitário*, como reitoria e chefias de departamentos. Tal realidade cria impossibilidades para provocar um giro decolonial nesse espaço e para concepção de inclusão e acesso, abordadas na Declaração Final e no Plano de Ações resultantes da III Conferência de Córdoba (2018). Na verdade, esse *modus operandi* do *campo universitário* permite:

> Adotar um dos pontos de vista possíveis a seu sujeito e pretender impô-lo como ponto de vista único, legítimo. A luta simbólica tem como aposta o monopólio da nomeação legítima, ponto de vista dominante que, fazendo-se reconhecer como ponto de vista legítimo (BOURDIEU, 2017, p. 51).

---

[52] As informações raciais foram tabuladas pela Folha de São Paulo a partir de uma base de dados abertos de 2018 da CAPES, agência do MEC voltada à pós-graduação no país. Nos cálculos foram considerados apenas os alunos de pós-graduação do país que informaram a cor da pele, o que é feito de maneira autodeclarada.

Em síntese, ocorrem inúmeras disputas no ensino superior e a disputa entorno do saber, da verdade acadêmica e da produção de conhecimento é apenas uma dessas. Há uma disputa das posições ocupadas para obter voz nesse espaço.

> [...] Marx sugeria que, de vez em quando, alguns indivíduos conseguiriam se liberar tão completamente das posições a eles atribuídas no espaço social que poderiam apreender este espaço como um todo e transmitir sua visão aos que ainda eram prisioneiros da estrutura (BOURDIEU, 2017, p.56).

A população afro-brasileira, no *campo universitário*, tem empreendido, mesmo em menor número e do lado dominado nesse espaço, esforços e estratégias de subversão da ordem, ou melhor, da verdade eurocêntrica/colonial acadêmica. Para tanto, para ter êxito nesses esforços, esse grupo precisa absorver o *habitus* desse espaço para, assim, adquirir estratégias para provocar as mudanças necessárias. Uma dessas estratégias, do ponto de vista dos discentes, seria os coletivos voltados para esse grupo. Segundo Oliveira:

> Na medida em que esses jovens negros chegam à universidade e deparam com uma estrutura que não os contempla, estes juntam em coletivos com propósito de ajuda mútua para encarar as dificuldades que são eminentes aos jovens negros, devido ao histórico de um ensino básico precário, da falta de uma tradição familiar universitária, na maioria das vezes, e do racismo estrutural que impede que pessoas negras avancem para lugares de prestígio na sociedade. [...] Então, organizados através da perspectiva da identidade negra comum a todos os membros, e de forma a combater práticas racistas no ambiente acadêmico, esses jovens negros se mobilizam reivindicando demandas ainda não superadas tais como ampliação ao acesso as instituições sociais e igualdade de oportunidade nas variadas nuances da vida social (OLIVEIRA, 2019, p.23).

Na realidade, os ciclos negros não possuem voz no *campo universitário*, porque ocupam posições dominadas. Assim, é necessário criar estratégias de inversão desse ciclo e os coletivos têm sido uma dessas. As vozes da África, ou seja, os autores, teóricos, discentes, docentes e, de modo geral, os cidadãos afro-brasileiros e sua diáspora, precisam ser ouvidas nesses espaços. A perspectiva decolonial é uma estratégia para mudar essa verdade acadêmica colonial/eurocêntrica, mas ela só será empreendida levando em consideração que o *campo universitário* é um campo de disputas e, com isso, empreender esforços para dar acesso à população afro-brasileira a posições de poder e destaque no campo. Somente assim as vozes da África e da sua diáspora serão ouvidas, ou melhor, o Atlântico Negro, espaço onde os autores, teóricos afrodiásporicos e afro-brasileiros constroem os saberes, cosmovisões e toda política cultural negra.

O colonialismo e a escravidão deixaram marcas que são observadas na colonialidade estrutural que permeiam diversas áreas da sociedade brasileira, como exemplo os setores jurídicos, saúde, educação, segurança e outros. Desdobrando nas desigualdades de caráter econômico, social e de acesso a bens materiais e públicos, essas desigualdades são estruturais,

consequências do racismo, fator determinante e produtor das desigualdades no Brasil. Em "Ações afirmativas e o Combate ao Racismo nas Américas", coleção organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2005, Santos (2005) aponta para esse sentido.

> A profunda desigualdade racial entre negros e brancos em praticamente todas as esferas sociais brasileiras é fruto de mais de quinhentos anos de opressão e/ou discriminação racial contra os negros, **algo que não somente os conservadores brasileiros, mas uma parte significativa dos progressistas recusam-se a admitir**. Assim, a discriminação racial e seus efeitos nefastos construíram dois tipos de cidadania neste país, a negra e a branca. Basta observarmos o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) brasileiro, desagregado por cor/raça, para facilmente notar esta lamentável situação de injustiça (SANTOS, 2005, p.16, grifo nosso).

Essa não admissão do racismo no Brasil vem aprofundando as desigualdades entre negros e brancos para acessar bens materiais e imateriais. O sistema de ensino brasileiro reflete essas desigualdades, maiormente o ensino superior, espaço marcado por relações de poder, que atravessa os embates entorno da questão do acesso e inclusão. Resumidamente, são questões estruturais que dificultaram o reconhecimento da pluralidade e diversidade do estado nacional.

3.1.1. Considerações sobre o negro do sistema de ensino brasileiro

A colonialidade, como vem sendo avultadamente discutido nesta pesquisa, produziu um mundo bifurcado a partir da concepção de raça e, ainda que a ideia de raça, do ponto de vista biológico, já tenha sido contestada cientificamente, do ponto de vista social, o racismo continua encontrando solo fértil na sociedade brasileira. Assim, o racismo persiste alimentando as desigualdades estruturais entre negros e brancos no país. O Brasil, como Estado-Nação, foi construído sobre um mito fundador que nega a diversidade dos povos sobre a premissa de uma suposta democracia racial. Essa configuração somente começa a ser sensivelmente alterada na Constituição de 1988, quando a nação brasileira reconhece, em seu texto, a diversidade e a pluralidade como característica flagrante da população brasileira. Nesse sentido, a criminalização do racismo, por meio da Lei n° 7.716/1989 (Lei Caó) é um exemplo dos passos dados após esse reconhecimento.

Entretanto, é somente no início do século XXI que o governo brasileiro inclui as políticas públicas de combate às desigualdades estruturais que orientam as relações raciais no

Brasil em sua agenda, criando políticas para solidificar a democracia e promover igualdade racial. Diante disso, devido às reivindicações históricas do movimento negro e as pressões internacionais como as conferências organizadas pela UNESCO e pela Organização das Nações Unidas (ONU), tais políticas são iniciadas.

Historicamente, as políticas educacionais formuladas no Brasil ao longo do século XX contribuíram para a manutenção das desigualdades, desde a educação básica até o ensino universitário. As políticas públicas adotadas durante a década de 1930, especificamente as direcionadas ao campo da educação, combinaram brilhantemente inclusão com exclusão, do ponto de vista da raça. Com isso, como demonstra Dávila (2006), ao mesmo passo que as políticas educacionais terminavam por absorver parte significativa dos afro-brasileiros no sistema de ensino, também os excluíam, adotando práticas eugênicas que buscavam, tão somente, o embranquecimento, aprofundando as marcas da colonialidade na educação brasileira. Nesse contexto, como resultado direto das ações empreendidas temos as desigualdades no acesso e as disparidades no nível de escolaridades entre negros e brancos.

Cabe lembrar, resumidamente, como isso foi arquitetado pelos políticos, intelectuais e reformadores educacionais do período entre guerras, na primeira metade do século XX, tais como: Anísio Teixeira e Francisco Campos. A decolonialidade pode ser uma medida importante para o Estado e para o sistema de ensino brasileiro romper com essas desigualdades resultantes dos empreendimentos políticos, jurídicos e educacionais. Afinal, isso nada mais é do que os efeitos da colonialidade nas formas de pensar e gerir a sociedade.

Diferente do modelo observado nos Estados Unidos da América do Norte, o Brasil não institucionalizou, ou melhor, não declarou e não formulou nenhum tipo de lei que segregava o direito a educação dos afro-brasileiros. A população afro-brasileira não foi excluída de forma literal do sistema de ensino, ainda assim, no âmago desse sistema, a exclusão ocorria por meio da inculcação dos ideais da brancura, que contribuía para a reprodução da colonialidade do ser e do saber, visto que os saberes e culturas afro-brasileiras não eram devidamente apreendidos, sendo os afro-brasileiros convidados ao embranquecimento do ser e do saber.

Os saberes, cultura e cosmovisões afro-brasileiras não foram inseridas nas políticas educacionais, “os professores ensinavam os alunos que ser parte da raça era a chave para cidadania e o sucesso. Na prática isso significa o branqueamento comportamental, ou seja, descartar as práticas culturais africanas e indígenas” (DÁVILA, 2006, p.56). Assim, a eugenia, dominante nos primeiros experimentos de construção de um sistema de ensino, foi um dos efeitos da colonialidade, por isso aqui está sendo nomeada de colonialidade próxima.

A colonialidade próxima[53] é o modo recente pelo qual persiste a negação da humanidade e dos modos de produzir conhecimento dos povos subalternizados, por meio de um discurso científico refinado. A colonialidade próxima é a reciclagem constante do padrão colonial de poder que emergiu com a dominação dos europeus sobre os seus outros, através da ciência, educação, saúde e justiça. Essa colonialidade marcou a educação brasileira na primeira metade do século passado e foi com base nela que se construiu o projeto nacional brasileiro e políticas para consolidação dele, "em consequência, as políticas públicas tendiam a operar para desvantagem do crescente número de brasileiros de cor que entrou em contato com elas" (DÁVILA, 2006, p.39).

Como pode ser visto, não ocorreu uma exclusão ou segregação sistêmica, contudo, isso não se traduziu em um ideal de educação democrática. A raça, especificamente a brancura, eram bases dos mais diversos projetos nacionais, as mais distintas instituições se organizavam a partir desse dispositivo. De fato, boa parte dessas práticas foram aplicadas na educação básica e secundária que vinham se universalizando, entretanto, é nesse mesmo contexto de efervescência dos ideais racialista eugênicos que o Brasil está criando a sua primeira universidade.

3.2. Antecedentes das políticas inclusivas para negros

As práticas eugenistas identificadas durante as décadas de 1920 e 1930, por Dávila (2006), permeou a sociedade brasileira e as políticas educacionais, produzindo um legado que ficou tão intrínseco na educação brasileira que se tornou normativo. As políticas educacionais, elaboradas nesse contexto, refletiam o pensamento social em evidência e, em via disso, orientava as tomadas de decisão. Dessa forma, eugenia e educação eram quase indissociáveis e os efeitos dela para educação brasileira foram duradouros, refletindo, inclusive atualmente, quando observados os dados estáticos relacionado à população afro-brasileira.

Além do período de efervescência das ideias eugênicas, existe outro ideal que norteia a sociedade brasileira e orientou as políticas públicas, ao menos até o início do século XXI, o ideal de que o Brasil vive uma democracia do ponto de vista racial. Essa ideia acompanha a sociedade brasileira desde sua formação e implica na organização e administração do país, passando pelo campo da educação e cultura, dentre outros. Nesse viés, talvez o ideal de

[53] Colonialidade próxima é um termo adotado nesta dissertação para se referir a período mais recentes da história humana onde as atrocidades do colonialismo foram reproduzidas por outras formas e produzindo efeitos similares, como por exemplo o efeito do holocausto para os judeus e os efeitos das políticas educacionais eugênicas para educação brasileira.

democracia racial no Brasil tenha um impacto ainda mais profundo e duradouro nas políticas educacionais do país.

A sociedade brasileira e a elite intelectual do país, não somente acreditavam, como faziam circular a ideia de que a sociedade brasileira era harmônica, unida e democrática e que o racismo, se existisse aqui, seria algo circunstancial. Outra crença muito latente por uma parte da elite intelectual brasileira era de que, na existência de uma desigualdade econômica entre brancos e afro-brasileiros, ela poderia ser resolvida gradativamente, conforme a inserção dos negros no mercado de trabalho. Um dos expoentes precursores dessa ideia foi o sociólogo Florestan Fernandes. Segundo Dávila (2006), Florestan Fernandes afirmava que as desigualdades raciais: “tenderiam desaparecer à medida que os afrodescendentes se integrassem ao mercado de trabalho e se tornassem plenos participantes da sociedade de classes” (DÁVILA, 2006, p.142).

Essa concepção não é, em sua totalidade, um equívoco, considerando que a inserção e inclusão dos negros no mercado são relevantes para o enfrentamento do racismo e é um dos princípios norteadores das ações afirmativas. Contudo, essa teoria atrelada ao ideal de democracia racial e a redução do racismo a um problema de classe, produziu um obstáculo na elaboração de políticas educacionais democráticas e inclusivas sobre égide perspectiva racial. Em outras palavras, a cosmovisão do Brasil como um paraíso racial harmônico obstruía a elaboração de políticas públicas para garantia de direitos, sobretudo no ensino superior, sobre a premissa de que isso fragmentaria a república e iria dividir a nação, mesmo com as desigualdades evidentes.

Essa concepção não considera a existência de um padrão de poder colonial que divide o mundo a partir da ideia de raça e que atinge, não somente a classe, ou melhor, a economia, mas, semelhantemente, atingem o ser e o saber de cada grupo subalternizado. A nação já era dividida com base nos princípios lógicos da própria colonialidade, que para Walsh (2013) e Mignolo (2017) divide o mundo entre conquistadores e conquistados, colonizadores e colonizados.

Outro ponto relevante, no que diz respeito ao ensino superior, é que ele não era visto como um bem público social e direito de todos, como enfatiza a III Conferência de Córdoba (2018). Com isso, os encaminhamentos democráticos acabavam por não refletir a inclusão de todos os grupos discriminados e subalternizados, considerando suas especificidades. Diante disso, as políticas foram tomadas sobre premissas universalistas e não focais e o ensino superior continuou a ser um espaço de poder, privilégio e manutenção de um *status quo*, mesmo com mudanças no seu interior.

É a parti dos anos 1970 que esse quadro começa a ser alterado. Claramente falando; é nesse momento que os caminhos para o reconhecimento da diversidade da nação brasileira e para um ensino superior democrático, com vista a inclusão dos afro-brasileiros, começam a ser delineados. Isso devido ao censo de 1970, que mediu a desigualdade racial no Brasil e suscitou, ainda que com limitações, um questionamento a ideia de democracia racial.

> Somente a partir da década de 1970, o Brasil passou a dispor de dados estatísticos produzidos pelo IBGE que quantificam as desigualdades étnico raciais. Desse modo, os grupos étnicos raciais fundadores da nação e suas culturas ressurgem em um novo contexto, em que se denunciam as desigualdades raciais, o racismo, a discriminação e preconceito. Os dados estatísticos nos permitem perceber o fosso que separa brancos e negros no país. Diferentemente dos países europeus que receberam grupos étnicos vindos de diversas partes do mundo em busca de trabalho a partir dos anos 1970, o Brasil adota a perspectiva pluricultural, dando visibilidade às populações fundadoras da nação – brancos, negros indígenas (GONÇALVES, 2013, p.384).

As mudanças, efetivamente, foram significativas, pois, alterou a percepção comum do tecido social brasileiro com respeito à raça. Ainda assim, a ideia de democracia racial continuou sendo o baluarte das narrativas oficiais da nação e dos marcos legais do Estado. Dessa maneira, não houve, inicialmente, nenhuma iniciativa para criar políticas que objetivassem integrar os negros na sociedade, nem tampouco no ensino superior. Os dados apontavam para desigualdades estruturais entre negros e brancos, assim, o país adotou um ponto de vista pluricultural, mas, contraditoriamente, não reconheceu a diversidade em sua totalidade.

Foi no final da década de 80, especificamente em 1988, que os marcos legais começam a assumir a realidade racial brasileira e criar leis e artigos que visam enfrentar alguns efeitos produzidos pelo racismo. Por exemplo, o artigo 5º e parágrafo XLII expressa que: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da Lei”; criminalizando o racismo. E, no mesmo artigo, é declarado que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

Assim como o censo da década de 1970, a Constituição de 1988 foi um marco, do ponto de vista democrático e de reconhecimento da diversidade. Finalmente, o Estado brasileiro reconhece, por vias legais, determinadas especificidades dos povos discriminados e subalternizados no contexto nacional. Esse fato abre caminho para diversos setores da sociedade criar tensões com o governo para o cumprimento, na prática, dessas leis. Diante disso, os movimentos sociais mais distintos encontram brechas para reivindicar e incluir suas pautas e agendas no estado.

O movimento negro é sintomático nesse aspecto. Animados pelas recentes declarações expressas na lei e pela esperança de possível convocação para uma conferência focalizada no debate do racismo na virada do século, o movimento negro agarrou-se às brechas então criadas e tencionou o governo brasileiro durante a década de 90, vislumbrando a possibilidade de inscrever suas reivindicações históricas que envolvem ações afirmativas e políticas de promoção da igualdade racial, e ainda as incluir nas agendas governamentais. Com isso, a partir de 1995, deu se início a uma longa jornada preparatória para Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação racial e Xenofobia.

Além das jornadas para Durban, também 1995, especificamente no dia 20 de novembro, comemorando 300 anos de Zumbi dos Palmares, ocorreu em Brasília uma das principais e mais impactantes manifestações em prol do enfrentamento do racismo, pela igualdade e a vida, a chamada Marcha de Zumbi. A Marcha organizada pelo movimento negro e com as contribuições de alguns partidos e sindicatos, meses antes de sua realização, já tornava claro seus objetivos e força. Em um jornal produzido pelos próprios organizadores da Marcha, datado de 25 de outubro de 1995, mobilizando a sociedade para Brasília, ficam claras as inclinações e os anseios políticos que giravam entorno dessa, bem como sua envergadura e imponência.

> Somente a força contínua e perene, através de sucessivas gerações, de nossa ação militante garante a coesão, os elementos aglutinadores necessários para o êxito de uma iniciativa política com a dimensão da Marcha que estamos impetuosamente desencadeando. A boa nova percorre todos os recantos do país: os negros preparam-se para ir a Brasília. Não se trata mais de dizer que o Estado se omite, que o Estado não faz. Nós vamos a Brasília dizer o que o Estado deve fazer. Já fizemos todas as denúncias. O mito da democracia racial está reduzido a cinzas, como o boneco incendiado da Princesa Isabel. Quere- mos agora exigir ações efetivas do Estado - um requisito de nossa maioridade política (JORNAL DA MARCHA, 1995).

A marcha de Zumbi de 1995 é um marco para relações raciais brasileira, ela põe mais uma vez questões sobre a suposta democracia racial existente no Brasil. A Marcha atraiu atenção da imprensa nacional e internacional, reunindo na capital do país aproximadamente 30 mil manifestantes, o que gerou tensões no governo, obtendo dele uma resposta imediata ainda em novembro de 1995, que foi a criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), para a Valorização da População Negra. Esse grupo de trabalho somava-se a outros criados no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, que tinha como proposta a elaboração de programas de combate ao racismo.

Como Santos (2005) afirma, o movimento negro, em 1995, criou tensões que vão muito além da criação do GTI. A marcha reativou a Fundação Palmares e forneceu base para refletir sobre as “relações raciais brasileiras, em 1995, admitindo oficialmente, pela primeira

vez na história brasileira, que os negros eram discriminados. Mais do que isso, ratificou a existência de discriminação racial contra os negros no Brasil" (SANTOS, 2005, p.17).

A Marcha do dia 20 de novembro 1995 estremeceu as estruturas do governo. Como realmente ambicionava, o movimento negro começa a demarcar os passos e os compromissos que o Estado brasileiro deveria assumir, indo além do reconhecimento do racismo, deixando de lado a ideia de democracia racial e provocando mudanças no campo da educação. Um exemplo disso foi o reconhecimento de Zumbi dos Palmares como herói nacional, que provocou, em certa medida, uma revisão da bibliografia que compõe o cânone escolar.

De certo modo, o diálogo e a articulação criados com o governo, resultando na inclusão de Zumbi como herói nacional, pode ser identificado como uma possível perspectiva decolonial, visto que essas ações possibilitaram "oportunidades de estabelecermos diálogos mais inter, menos hierárquicos nos projetos educativos, nas formas de pensarmos as políticas públicas e no modo de representarmos os outsiders negros" (MIRANDA, 2014 *apud* MIRANDA; RIASCOS, 2016, p.551). Ou ainda, com base nas mesmas autoras:

> O que o pensamento decolonial apresenta pode ser entendido como uma chance de incorporarmos uma pluralidade de saberes e conhecimentos antes invisibilizados. Queremos situá-lo como parte de um projeto que tem desconstruído, criticamente, a configuração que impera em termos das situações nas quais somos fixados. Nesse caso, a estratégia de interrogar as bases consolidadas pelo Estado (e as circunstâncias específicas que definiram os sistemas com os quais opera) ganha força. O avanço dos estudos sobre as desigualdades raciais faz parte dos resultados das idas e vindas dos(as) agentes que priorizaram reivindicar essas mudanças (MIRANDA; RIASCOS, 2016, p.560).

Objetivamente, as tensões criadas nesse contexto e algumas medidas tomadas pelo governo dialogam, de certo modo, com a perspectiva apresentada. Entretanto, na prática, não resultou em programas e políticas públicas efetivas para o enfrentamento do racismo e das desigualdades produzidas por esses. Algumas limitações relevantes, no que diz respeito à igualdade racial e democracia no ensino brasileiro, afastam os resultados da Marcha e do GTI de uma real concepção decolonial. Um exemplo disso é que o estado brasileiro continuou resistente à elaboração de políticas públicas de inclusão focais para os afro-brasileiros.

> É necessário estabelecer um programa que, combatendo os efeitos da discriminação nas escolas, ofereça aos jovens e adultos **negros com potencial acadêmico igualdade de oportunidades para o ingresso e a permanência no ensino superior**. **Essa igualdade de oportunidades não deve ser concebida como um programa de quotas, o qual, ignorando as deficiências anteriores de formação escolar, apenas facilitará o ingresso de alunos mal preparados** e, por isso, sem condições de competir com os alunos não-negros no decorrer do curso, resultando no fracasso escolar e, conseqüentemente, na diminuição da autoestima dos jovens negros. Muito mais eficazes são medidas destinadas a superar as deficiências da escolaridade anterior, dando, aos jovens negros, a possibilidade de competir em igualdade de condições com os demais alunos.
> Com essa orientação, o MEC deve promover, por meio de uma ampla mobilização

> dos reitores, do corpo docente e do corpo discente das universidades e demais instituições de ensino superior, como parte regular das atividades de extensão, a oferta de cursos preparatórios para o vestibular, destinados especificamente a alunos de escolas públicas provenientes das camadas mais desfavorecidas da população que incluem, como é sabido, elevada proporção de afro-brasileiros (GRUPO DE TRABALHO INTERMINISTERIAL PARA VALORIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA, 1998, grifo nosso).

O decênio de 1990 é um marco no caminho do Estado brasileiro para o reconhecimento do racismo, das desigualdades e da diversidade nacional. Todavia, não foi suficiente para enxergar a necessidade e urgência de adotar políticas públicas para inclusão dos povos subalternizados. Ações Afirmativas, entendidas como: cotas, reservas de vagas ou qualquer medida que estabelece garantia de reservas de vagas nas universidades, continuaram a ser rechaçadas, tanto pelo governo, quanto pela sociedade brasileira, embora acreditassem em uma possível igualdade de oportunidades.

Os anos 1990 presenciaram ainda uma expansão universitária que se deu fundamentalmente pelo setor privado e concomitantemente com o sucateamento das universidades públicas. Não somente uma expansão do ensino privado, o final da década de 1990 era movido pela ideia de privatização do ensino. Segundo Sodré (1998), a privatização do ensino superior é objetivo central das agências internacionais como FMI, os tecnoburocratas e parte da mídia. A privatização, na realidade, poderia ser concebida como desvio de recurso público destinado para universidades públicas redirecionados para instituições privadas.

Esse cenário agravou ainda mais a implementação de políticas para igualdade de acesso destinada ao povo afro-brasileiro. Pois, essas tendências mercadológicas no ensino não vislumbravam nas ações afirmativas, especificamente cotas, uma rentabilidade financeira. Mas, o principal fator é que a diversidade, talvez pela imprecisão de seu significado, como afirma Gonçalves (2013), não foi concebida em sua totalidade, o que adjudicou na resistência dessas políticas, pelo governo brasileiro, pelo conjunto da sociedade, pela mídia e duramente por parte significativa da elite intelectual e acadêmica. Dessa maneira, a diversidade precisa ser entendida de duas maneiras bem objetivas.

> A noção de diversidade constitui um conjunto de problemas e de debates que apresenta duas dimensões: de um lado, os atores pedem o reconhecimento de suas especificidades e, de outro, os indivíduos, pelo fato de sua pertença real ou suposta a um grupo particular, são vítimas de injustiça, de racismo, de discriminação, e não são capazes de se defenderem coletiva ou individualmente. Eles esperam que instituições – ONG's, igreja, partidos políticos, sindicatos etc. – garantam seus direitos (GONÇALVES, 2013, p.373).

Embora impreciso, como apontado acima, foi essa compreensão de diversidade que foi absorvida pelo Estado brasileiro e levou o Brasil a criar programas e políticas de inclusão dos

povos subalternizados e discriminados, na virada do século. Os afro-brasileiros passaram toda década de 1990 denunciando as desigualdades sofridas, reivindicando o reconhecimento de suas particularidades e se articulando em diversos setores para tencionar governos, partidos e sindicatos para inclusão de suas pautas e agendas.

3.2.1. Quadro e Retrato Atual do Ensino Superior Brasileiro: O Legado das Ações Afirmativas

A compreensão recente da diversidade brasileira que caminha desde o reconhecimento, até ações políticas concretas que mudou, na prática, o discurso oficial da nação brasileira. No início do século XXI, em vista das pressões do movimento negro e dos resultados da Conferência realizada em Durban no ano 2001, surge às primeiras políticas e programas no ensino superior e as primeiras medidas de ações afirmativas em algumas universidades[54]. O ensino superior brasileiro começa a formular os modelos mais claros de inclusão dos povos subalternizados, especialmente para os afro-brasileiros.

Especificamente, a partir do governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, o Brasil começa assistir diferentes programas de inclusão que contribuem para a democratização do ensino superior. Esse governo foi singular nos diálogos criados com os mais distintos movimentos sociais, sobretudo com movimento negro, que conseguiu inserir parte significativa de sua agenda nas pautas governamentais. Assim, programas de expansão e inclusão como o Restruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa de Universidade para Todos (PROUni) começaram a ser implementados.

Esses programas, como Gonçalves (2013) afirma, seguem os projetos de expansão iniciados com a Reforma de 1968. Embora de natureza diferente, tais programas possibilitaram novos entrantes no *campo universitário*, sobretudo pelas mudanças nas estruturas dos cursos, como novos turnos, novas carreiras e novos cursos que apareceram com a expansão do campo, ou, segundo Bourdieu (2017) pela ampliação do corpo. Com isso, estudantes afro-brasileiros tiveram seu acesso ampliado, em alguma medida, mas foram com

[54] Como já foi detalhadamente abordado em outros capítulos, uma das primeiras universidades a adotar ações afirmativas na modalidade de reserva de vagas, incluindo a variante da raça, foi a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, por meio de uma Lei estadual. Contudo, neste capítulo a ênfase é nas universidades federais, ou melhor, na Lei nº. 12.711.

as ações afirmativas[55], que esse segmento encontrou, de fato, uma política destinada às suas particularidades. Ou melhor, as ações afirmativas incluíram, objetivamente, os afro-brasileiros, reservando um percentual de vagas para esse grupo.

Mesmo com intensos debates e articulação do movimento negro com governo, as ações afirmativas não foram bem absorvidas. A mídia, juntamente com parte da elite política e intelectual, orquestrou diversos discursos contrários às medidas de reserva de vagas. As narrativas eram das mais variadas, os contrários às políticas de ações afirmativas no ensino superior não poupavam discursos para justificar suas posições, ao ponto de produzirem um manifesto. Além disso, afirmavam que a qualidade do ensino seria afetada, que novos entrantes não conseguiriam acompanhar o nível do curso, que não seria possível identificar quem é negro no Brasil e o principal discurso era de que as ações afirmativas burlam os princípios de igualdade e unicidade republicana. Diante disso, novamente o mito fundador da nação reaparece como um obstáculo.

Mas em 2012, durante o primeiro mandato da presidente Dilma Vana Roussef, o Supremo Tribunal Superior (STF) reconhece a constitucionalidade das cotas e, assim, o ensino superior brasileiro vai criando seu modelo de implementação. Segundo Gonçalves (2013), o Brasil, na realidade, adotou e articulou dois modelos de reserva de vagas distintos, um aproximado do modelo francês, em que raça não consta como uma variante principal para os beneficiados e outro semelhante ao modelo americano que é sensível a raça[56]. Com essa integração, o Estado brasileiro resolveu parte das problemáticas apontadas entres os ideais multiculturalista e republicanos.

> Entre o modelo americano, sensível a raça, e o modelo color-blindness, francês, o modelo brasileiro intermediário, misto e híbrido no que concerne à raça, em geral, se construiu associando raça a outras categorias, como renda e/ou vínculos com a educação pública. [...] No Brasil, a raça emerge como uma das categorias escolhidas para ampliar o acesso ao ensino superior. No entanto, existem experimentos que se aproximam dos modelos clássicos apresentados, ou seja, experimentos que elegem raça como categoria de seleção sem exigir outras associadas a ela e outros que preferem categorias sociais como classe, renda ou origem escolar em escolas públicas. Assim o país vem desenhando um modelo de inclusão para os grupos étnicos raciais pertencentes a uma sociedade conhecida por sua miscigenação de sua população (GONÇALVES, 2013, p.389).

Esse modelo construído pelo Estado brasileiro, dialogando com diferentes perspectivas, colocou um fim no vestibular tradicional, alterando as formas de acesso no

---

[55] Existem diversos modelos de políticas e programas de inclusão e acesso no ensino superior, cada modelo funciona de maneira diferente um dos outros e podemos variar de acordo com as instituições, por exemplo. Por tanto, ações afirmativas envolvem, nesta pesquisa, todas políticas e programas destinados a inclusão do negro no ensino superior: Cotas e reserva de vagas, entre outras.

[56] Para uma compreensão mais detalhada das semelhanças e diferenças desses dois modelos: ver Gonçalves, (2013) In Org. Paiva (2013).

ensino superior. Com isso, estudantes negros, indígenas e outros grupos pouco representados têm acessado às universidades em número maior. Dessarte, as ações afirmativas têm influenciado muitas mudanças no âmago do *campo universitário*, seja na forma de organizar e/ou de administrar esse espaço. Objetivamente, as políticas de cotas alteraram as estruturas, quadro e perfil da universidade como um todo.

3.2.2. Quadro discente recente no Brasil com base na raça

Os programas e políticas de expansão universitária e, concomitantemente, as ações afirmativas possuem uma importância singular na sociedade brasileira, maiormente quando se almeja uma sociedade democrática e equânime. Ao longo de quase 10 anos, desde as primeiras experiências de ações afirmativas com base na Lei nº. 12.711 muitas, mudanças ocorreram no interior da universidade.

As ações afirmativas, especificamente, alteraram as formas de ingresso no ensino superior, provocando um aumento no número de matrículas, embora as taxas de jovens brasileiros no ensino superior continuem abaixo do número estimado pelo MEC. Com efeito, focalizando nos povos afro-brasileiros, é possível afirmar que as reservas de vagas geraram um aumento no número de estudantes, identificados como esse grupo. Esse aumento foi tão singular para a História e para democracia brasileira que fez surgir até novas identidades, como por exemplo, a identidade "cotista", como abordou Gomes (2020). Tal identidade é emblemática do impacto das ações afirmativas, visto que cria uma denotação positiva para um termo utilizado para diferenciar e inferiorizar os novos ingressantes das cotas, fundamentalmente os afro-brasileiros.

Essa identidade é um efeito das novas etnicidades geradas pelas ações afirmativas. Gonçalves (2013) afirma que ao ingressar nas universidades pelo sistema de cotas os estudantes negros entram em contato com determinadas situações, bibliografia e discursos que os levam a construir outras identidades a partir de elementos comuns. Esses elementos comuns "são interesses coletivos que estimulam a construção do pertencimento: a crença na origem comum, o sentimento de pertencimento, a cultura, a identidade e a etnicidade (GONÇALVES, 2013, p.385).

Para tanto, a identidade "cotista", além de buscar uma denotação positiva para o termo e as políticas de ações afirmativas, possui também fins políticos, buscando organizar estudantes entorno de alguns princípios compartilhados para elaborar agendas e pautas. Os princípios acionados, ainda segundo Gonçalves (2013), vinculam passado e presente, a fim de

construir a unicidade do grupo. Sendo assim, essa identidade “cotista”, fruto das novas etnicidades que emergem com as ações afirmativas evocam os seguintes elementos: a origem africana, a experiência da escravidão, pobreza, o ingresso pelas cotas e o racismo.

Esse fenômeno deu origem a outro fenômeno, que alterou os modelos tradicionais de organização estudantil no campo do ensino superior, dando origem aos cognominados coletivos. Segundo Oliveira (2019), esses coletivos produziram uma racialização do movimento estudantil, buscando responder as inquietações particulares dos estudantes negros diante do *campo universitário*. A emergência desses coletivos se dá pelos questionamentos, como já foi dito, aos movimentos estudantis tradicionais, como Centro Acadêmicos (C.A) e Diretórios Centrais dos Estudantes (DCE)[57]. Essa organização em coletivos funciona, segundo a lógica de Bourdieu (2017), como estratégia de subversão dos agentes dominados no corpo universitário.

Os estudantes que ingressaram por meio das ações afirmativas para negros não se limitaram a organização de coletivos e construção de agendas políticas, o que para muitos se traduz em organizações políticas sectárias, que fragmentam a unidade anterior. Contrariando o que era esperado, esses estudantes que ingressam por cotas possuem desempenho satisfatório, margens elevadas de aprovação e aproveitamento nos cursos. Tal realidade é reflexo de programas de permanência estudantil, que garantem, para esse grupo, condições mínimas para permanecer nos cursos através de apoio financeiro e material.

No que diz respeito aos programas de permanência estudantil, a UERJ merece destaque, embora esses programas possam ser identificados com diferentes modelos em diversas universidades brasileiras. A referida universidade conta com um programa que, através de um intercruzamento de raça e classe, beneficia estudantes com material didático e pedagógico, de acordo com curso e com bolsas assistenciais e de caráter não acadêmico de estudo do primeiro ao último período. E, na gestão do então reitor Ricardo Lodi, é criada a Pró-Reitoria (PR-4), que tem construído estratégias de combate às fraudes e a ampliação de medidas de ações afirmativas para toda a comunidade universitária.

As Ações afirmativas, especificamente cotas e programas de reserva de vagas, e os programas de assistência estudantil fazem do ensino superior brasileiro um espelho para as universidades latino-americana no geral. Além disso, torna evidente que o ensino superior brasileiro está estreitado com os requerimentos dos documentos finais da III Conferência

[57] Esse fenômeno de coletivos já foi abordado com mais detalhes no segundo capítulo, para maior compreensão acerca do tema verificar a dissertação de mestrado de Guilherme Oliveira (2019): “Coletivos de Estudantes Negros no Ensino Superior Brasileiro: Política da Diversidade e Organização Política Estudantil”.

Regional de Córdoba (2018). Afinal, o eixo temático “Educação superior, diversidade cultural e Interculturalidade na América Latina”, analisado nesta dissertação, aponta para emergência de implementar, no ensino superior latino-americano, políticas de reservas de vagas e bolsa de estudos para estudantes oriundos dos povos subalternizados. Diante disso, pode-se afirmar que o ensino superior brasileiro possui um avanço, no que diz respeito às políticas que democratizam o ensino superior a partir da ótica racial.

Além desses pontos relevantes, que demonstram as mudanças organizacionais no interior do *campo universitário* a partir das ações afirmativas e reforçam o destaque do ensino superior brasileiro diante da América Latina no que diz respeito a inclusão dos povos subalternizados, existem outros que carecem de ser mais detalhados. A política de cota, ao longo desses anos, não somente aumentou número de estudantes, mas também mudou o perfil do quadro discente do ensino superior brasileiro. Atualmente, acredita-se que o número de estudantes negros superou o número de estudantes brancos, como pode ser visto na tabela abaixo.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE), o número de estudantes negros de 18 a 24 anos de idade cursando ensino superior passou de 50,5% para 55,6%. Esse patamar, contudo, ainda ficou abaixo dos 78,8% de estudantes da população branca de mesma faixa etária nesse nível de ensino. O mesmo censo aponta, ainda, que “estudantes pretos ou pardos passaram a compor a maioria nas instituições de ensino superior da rede pública do País (50,3%), em 2018”.

Tabela 4 - Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos, segundo o nível de ensino freqüentado (%)

Cor segundo IBGE	Fundamental	Médio	Superior	Outro
Branca	1,4	14,7	78,8	5.1
Preta ou Parda	4,9	29,6	55,6	9.9

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018. (1) Inclui alfabetização de jovens e adultos e educação de jovens e adultos do ensino fundamental ou ensino médio

Tabela 5 - Distribuição das pessoas que frequentam o ensino superior segundo a rede de ensino (%)

Rede de Ensino	Preta ou Parda	Branca e outras
Rede Pública	50,3	49,7
Rede Privada	46,6	53,4

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Contudo, a tabela apresentada, que aborda o número de estudantes negros superior ao número de estudantes brancos, suscita algumas questões. A primeira delas é: o quantitativo de estudantes negros no ensino superior, embora maior que o de brancos, reflete o contingente populacional negro apresentado nos dados oficiais? Como tem sido sua inserção no mercado? Os currículos e ementas dos cursos sofreram alguma alteração? A pós-graduação e à docência refletem essa tabela? Quais universidades e cursos esses estudantes estão situados? Nem todas essas perguntas são passíveis de serem respondidas com a riqueza de detalhes que lhes competem, entretanto, provocam reflexões que necessitam ser comentadas.

Começando pela última questão, cabe considerar, com base em Bourdieu (2017), que o aumento do número de estudantes no *campo universitário* está condicionado a posição que determinadas universidades e/ou cursos ocupam nesse campo. Ou seja, determinados cursos e universidades refletem menos o aumento no número de matrículas e os efeitos decorrentes dessa:

> É por isso que grandes escolas (ou as classes preparatórias) foram menos afetadas que as faculdades; que, no interior destas, as faculdades de direito e de medicina foram menos afetadas que as faculdades de ciência e sobretudo de letras (BOURDIEU, 2017, p.213).

Sustentado nesse apontamento, é possível afirmar que os estudantes afro-brasileiros ainda são minorias quando se observa os cursos de prestígio social econômico, como: Engenharia, Medicina e Direito[58]. O mesmo pode ser percebido quando o olhar está direcionado para as universidades de elite como UNICAMP e USP[59]. Estas universidades em seu surgimento já transmitem o caráter colonial e elitista. Segundo Sampaio (1990), a USP emerge do anseio de formação de novas elites. O caráter dessas instituições ainda reflete atualmente, mesmo confirmada constitucionalidade das ações afirmativas[60], essas

---

[58] Isso pode ser observado ainda no vestibular, como por exemplo na relação candidato vaga de 2020 da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): **Direito:** N° de Vagas Geral:312/ Inscritos: 4.109 Relação Candidato-vaga:13,17 – **Vaga para Negros:** 64 Inscritos:157 Relação candidato-vaga:2,45 / **Engenharia Civil:** N° Vagas Geral: 120 Inscritos: 486 Relação Candidato-vaga: 4,05 – **Vagas para Negros**: 24 Inscritos: 14 Relação Candidato-vaga: 0,58 / **Medicina:** N° Vagas Geral: 104 Inscritos: 9.636 Relação candidato-vaga: 92,65 – **Vaga para Negros:** 21 Inscritos: 151 Relação Candidato-vaga: 7,19 – Fonte: Universidade do Estado do Rio De Janeiro Sub-Reitoria de Graduação - Sr-1 Departamento de Seleção Acadêmica (DSEA).

[59] Atualmente no ranking mundial das universidades produzidas pela Quacquarelli Symonds – QS 2021, que aponta as melhores universidades a nível internacional a Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas e Universidade Federal do Rio de Janeiro ocupam as melhores posições entre as universidades brasileiras, sendo: USP 121°; UNICAMP 219° E UFRJ 369°. Além disso, elas ocupam posições elevadas em rankings nacionais, contudo USP e UNICAMP são destacadas aqui como elites não somente por suas posições, mas também pelo seu histórico e sua resistência na adoção de medidas e programas de reserva de vagas para negros.

[60] A Universidade de São Paulo (USP) somente adotou as ações afirmativas 5 anos após a sua constitucionalidade, em 2018.

universidades sentiram menos – inicialmente, visto que esse quadro tem mudado nos últimos anos – os efeitos das ações afirmativas apontado acima.

> Dito de outra forma, os efeitos sociais e escolares do aumento do público são mais acentuados numa instituição escolar (estabelecimento, faculdade ou disciplina) quando sua posição na hierarquia a predispõe mais de servir de refúgio a estudantes que, no estado anterior do sistema, teriam sido excluídos ou se autoeliminariam (BOURDIEU, 2017, p.213).

Tabela 6 - Alunos matriculados na USP em 2017

Cor/Raça	Matrículas
Branco	81.974
Negros	17.690
Amarela	7.696
Indígena	231
Não Informado	687

Fonte: UOL (2018) Os dados foram obtidos pelo site UOL, por meio da Lei de Acesso à Informação. O primeiro pedido foi em novembro de 2017. Os dados representam o número de matriculados em janeiro de 2017.

É importante pontuar que esse fato não é um apanágio dessas universidades, mas sim características das universidades do sul e sudeste do Brasil. Visto que, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA): “os índices mais baixos daqueles que chegaram ao ensino superior por meio de vagas reservadas são observados nas regiões Sul (35,7%) e Sudeste (36,1%)” (IPEA, 2020). E, além disso, segundo a matéria da UOL (2018): “em dez anos, a USP passou de um negro a cada 10 estudantes para um negro a cada grupo de seis. A instituição adotou o sistema de seleção por cotas sociais e raciais no vestibular de 2018”[61]. Desde então, vem gradativamente aumentando o número de estudantes negros no seu interior, entendendo o quão indispensável é as ações afirmativas para um ensino superior democrático.

Mesmo com um cenário positivo, com os quadros apontando um número de estudantes negros que ultrapassa a metade de matrículas no país e o aumento desses estudantes nas universidades de elite, o quantitativo geral não condiz com percentagem geral dessa população. Para o IBGE, esses grupos permanecem sub-representados, visto que constituem

[61] Os dados foram obtidos no site da UOL por meio da Lei de Acesso à Informação. O primeiro pedido foi em novembro de 2017. Os dados representam o número de matriculados em janeiro de 2017.

55,8% da população brasileira. Dessarte, é indubitável que algumas medidas ainda necessitam ser tomada para tornar afro-brasileiros devidamente representados no *campo universitário*.

Dando continuidade as reflexões que giram entorno das perguntas feitas acima, é preciso tecer um breve comentário a respeito da inserção dos afro-brasileiros no mercado de trabalho após as ações afirmativas. Não será apresentado aqui nenhum dado detalhado a respeito desse quadro na sociedade brasileira, todavia, vale frisar que segundo o estudo "Idados", baseado no censo do PNAD: "35% dos negros com ensino superior trabalham em cargos que dispensam diploma".

Inadvertidamente, isso pode ser considerado um efeito negativo de algumas medidas de expansão e democratização do acesso ao ensino superior. Acima de tudo, aquelas conduzidas pelo setor privado, que transforma o ensino superior em um balcão de diplomas, gerando, assim, uma lógica de mercado no ensino que passa a ser direcionada para necessidades mais imediatas da sociedade. "Essa lógica provocou uma forte segmentação no ensino superior com práticas autênticas de *dumping* social de diplomas e diplomados" (SANTOS, 2011, p.67).

Esse efeito, ou melhor, esse *dumping* que Boaventura de Sousa Santos aponta, desencadeia outro efeito analisado por Pierre Bourdieu. Para o referido autor, esse *dumping* de diplomas, no centro de uma determinada crise, ocasiona uma desvalorização do ensino, do sujeito e do próprio diploma perante a sociedade, criando incertezas nas posições que determinados títulos poderiam garantir.

> Não se pode justificar a crise, ou, pelo menos as condições estruturais de seu aparecimento e de sua generalização, sem lembrar os efeitos principais do crescimento da população escolarizada, isto é, a desvalorização dos títulos escolares que determina uma desclassificação generalizada [...] O crescimento da população escolarizada e desvalorização correlativa dos títulos escolares (ou das posições escolares a que eles dão acesso, como a condição de estudante) afetaram toda uma faixa etária, constituída como geração social relativamente unificada por esta experiência comum, determinando uma diferença estrutural entre as aspirações estatutárias – inscritas em posições e títulos que, no estado anterior do sistema, ofereciam realmente as oportunidades correspondentes – e as chances efetivamente asseguradas, no momento considerado, por esses títulos e essas posições (BOURDIEU, 212, p.2017).

Esse fenômeno, na realidade, é um desvio semântico da ideia de democratização, que reforça a urgência do compromisso do Estado com uma educação pública, gratuita e de qualidade, tal como está exposto na Declaração Final e no Plano de Ações CRES 2018. Sem embargo, se por um lado os afro-brasileiros que possuem nível superior têm sua mão de obra subutilizada no mercado de trabalho, por outro, é preciso ponderar que as ações afirmativas ou, claramente, o aumento do número de estudantes resultou em um "crescimento importante dos postos oferecidos nas faculdades e, ao menos para algumas categorias de professores, uma

aceleração das carreiras" (BOURDIEU, 2017, p.172). Em outras palavras, ocasiona em novas profissões, disciplinas, carreiras no interior do próprio *campo universitário* provocando a necessidade do aumento também do número de docentes.

> Quando se sabe além disso que a expansão universitária teve como resultado assegurar carreiras muitíssimo aceleradas aos professores de idade intermediária que obtiveram o título de doutor durante esse período, vê-se que está dupla transformação levou, de um lado às posições mais elevadas professores em segunda escolha (conforme os critérios de excelência do antigo estado do sistema) sendo pouco provável que fossem mais liberados por essa razão dos valores tradicionais do corpo, e, de outro lado, os que dentre os professores da geração seguinte se desdobraram mais facilmente ou mais docilmente, num período de crise dos modelos universitários e intelectuais (ao menos para as faculdades de letras), às normas da produção universitária (BOURDIEU, 2017, p.179).

Como pode ser visto, as ações afirmativas provocaram mutações morfológicas no *campo universitário*, começando pelo aumento do número de discente que acarretou o aumento do corpo professoral. Fruto também da ampliação do "mercado universitário", nada obstante, esse crescimento alterou o perfil dos docentes no ensino superior brasileiro, com base na raça? Será que o aumento do corpo universitário, especificamente de estudantes afro-brasileiros, gerou um aumento da representação desse grupo na carreira docente? Os estudantes afro-brasileiros têm sido absorvidos no interior do *campo universitário*? Onde estão os docentes negros?

3.2.3. Quadro docente no Brasil com base na raça

Tratar da docência no ensino superior brasileiro a partir das relações raciais exige retomar rapidamente alguns capítulos históricos da relação entre a carreira de professor e o negro no Brasil. De acordo com Dávila (2006), ocorreu, ao longo da História, um branqueamento gradual da carreira de professor no Brasil. Esse branqueamento decorreu do período de incandescência das convicções eugenistas na política educacional brasileira.

Os mesmos dispositivos e discursos que escamoteavam o ideal colonial e branqueado, na concepção de progresso das políticas educacionais, também orientavam a formação de professores na década de 1930. Dessa maneira, Dávila (2006) destaca que até as duas primeiras décadas do século XX muitos professores eram afro-brasileiros, mas após os anos 30 esse perfil começa a ser sensivelmente alterado. O autor assinala que era comum ver afro-brasileiros, especificamente homens, ocupando cargos de professores, diretores e administradores escolares, além disso, "os professores de cor no início do século tendiam a ser mais jovens" (DÁVILA, 2006, p.151).

> As políticas que os reformadores colocaram em prática não visavam especificamente a barrar o acesso à profissão a nenhum grupo particular. O problema histórico jaz, na

> verdade em como os reformadores imaginaram que era o profissional moderno do ensino, e como buscaram atingir suas metas (DÁVILA, 2006, p.148).

Novamente, assim como no caso dos discentes afro-brasileiros, o que provocou o embranquecimento da carreira de professor não foi uma política segregacionista, mas sim os ideais de brancuras, incutidos na capacitação e nos pré-requisitos para ser professor. Foram os critérios de seleção que "tornaram difícil a candidatos que não se encaixavam naquela visão de professor moderno obterem acesso a profissão" (Op cit, p.148). Esses ideais imaginários, por trás das políticas elaboradas produziram normas que obstruíram a participação dos afro-brasileiros nesse espaço.

Outro ponto relevante é que as mudanças sociais que vinham ocorrendo na época fizeram com que o número de mulheres buscando inserção do mercado de trabalho aumentasse e a educação foi um campo de maior concentração dessa busca. Essas mudanças direcionaram os homens, notadamente os homens negros, para outras ocupações no mercado, "com efeito o moderno quadro de professores que os reformadores educacionais criaram – era branco, feminino e de classe média" (Op cit, p.148).

Apesar de essa narrativa ser direcionada ao que atualmente é entendida como educação básica, seus efeitos no ensino superior não devem ser desconsiderados. Inclusive, pelo fato de que esses reformadores do ensino brasileiro da década de 30 estavam também envolvidos na construção da primeira universidade brasileira. A função que a universidade deveria assumir, em particular no que diz respeito a pesquisa, reforçava os ideais que orientavam as políticas educacionais e profissionais da educação básica.

Algum tempo mais tarde esse perfil vai novamente mudando. A educação pública começa a ser um espaço de ascensão social para mulheres negras, acima de tudo no setor público. Todavia, o ensino superior absorveu tardiamente essas mudanças sociais, em razão da renitência com as políticas de ações afirmativas, "oriundos da mobilização antagônica de setores da intelectualidade orgânica na imprensa e em universidades" (SODRÉ, 2015, p.315). Ou seja, como afirma Muniz Sodré, a própria intelectualidade se posicionou inicialmente contra mudanças no corpo discente e, pela mesma razão, se opunha no corpo docente.

Apesar do exposto acima, como antes já foram abordadas, as políticas de cotas alteraram o perfil de alunos, alterou os modos de organizar e administrar a universidade. Além disso, acarretou o aumento do número de docentes, entretanto, a questão central é se houve mudanças na composição racial do ensino superior. Segundo a matéria do Folha de São Paulo,

publicada em 2019 na Universidade de São Paulo: “apenas 1,8% dos 5.655 docentes se definem como pardo, e 0,3% como preto. Só um educador é indígena”[62].

Baseado na matéria citada anteriormente, é possível perceber o mesmo fenômeno apontado por Bourdieu (2017), que caracteriza a ampliação do corpo discente. Ou seja, no caso da USP, uma universidade de elite do Brasil: “a maior chance de ter aula com um educador preto ou pardo na USP é na Faculdade de Educação, onde eles têm a maior representação: 10%” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2019). No geral, o número de docentes negros cresceu, comparado a anos interiores.

Tabela 7 - Professores negros nas universidades do Brasil (2014-2018)

2014	60.194	15,02%
2018	65.249	16,04%

Fonte: Quero Bolsa – Baseado no Censo da Educação Superior - INEP (2018).

Diante dos dados apontados, apresentados na tabela, é possível identificar que o número de docentes negros no Brasil ainda não é o ideal para que possa ser afirmada a existência de uma “elite” intelectual negra, ou minimamente de uma intelectualidade negra. Além disso, o quadro demonstra como a docência no ensino superior não espelha os avanços conquistados ao longo desses anos de ações afirmativas, embora esse número tenha crescido quando comparado com anos anteriores, ainda permanece abaixo do ideal, sobretudo quando correlacionado com os números de formandos negros, a partir das ações afirmativas. Com efeito, mesmo com a ampliação do corpo universitário, os estudantes afro-brasileiros ainda são minorias nas atividades de pesquisas e nos cursos de pós-graduação.

A subrepresentatividade de docentes negros no ensino superior pode ser apontada como um dos obstáculos para a inclusão das cosmovisões, culturas e modos de produzir conhecimento dos afro-brasileiros, ou melhor, impede a adoção da perspectiva decolonial no âmago do ensino superior. Não que esse compromisso com a decolonialidade seja apanágio dos docentes negros, pelo contrário, é um compromisso que, como demonstram as tabelas 2 e 3 do segundo capítulo desta dissertação, devem ser assumidos através de uma relação horizontal entre Estado, Governo e Universidade. Ainda assim, a presença de docentes negros é relevante na medida em que o os intelectuais e docentes negros precisam ter certo

[62] A matéria foi publicada em 2019 pela Folha de São Paulo, tendo como fonte o Portal da Transparência da USP, dados consultados em nov.2019.

protagonismo para trazer para a universidade seus modos de produzir conhecimento e suas visões de mundo[63].

Ainda que ações afirmativas tenham intensificado os questionamentos entorno do eurocentrismo nos currículos das universidades, a necessidade de mudança da composição racial da docência persiste. É preciso que o corpo docente reflita esses 10 anos de ações afirmativas[64] por dois fatores: o primeiro porque convém que os estudantes afro-brasileiros egressos dos cursos de graduação tenham condições plenas de prosseguirem na carreira acadêmica; o segundo porque o *campo universitário*, de acordo com Bourdieu (2017), é um campo de disputa, no qual os poucos docentes negros ocupam posições dominadas no interior do campo.

Em vista disso, a ampliação do número de docentes afro-brasileiros, assim como de indígenas e mulheres, contribui para construção de estratégias de subversão, estratégia essa que, segundo Bourdieu (2017), são criadas pelos dominantes no campo, objetivando a inversão da ordem e de suas posições. Resumidamente, vão adjudicar para que ocorra aquilo que Raoni Machado (2018) considera ser o efetivo "giro epistêmico".

Ainda que o número de docentes afro-brasileiros não reflita o desejado para a perspectiva decolonial, tampouco reflete o número de estudantes negros formados nos últimos anos, em alguma medida, ações vem sendo adotadas na inserção desse docente e, principalmente, de seus saberes e culturas. Uma dessas medidas tem sido exemplificada pelo projeto "Encontro de Saberes", que tem levado para dentro das universidades os saberes que foram subalternizados pela lógica da modernidade e colonialidade. Por esse aspecto, o Encontro de Saberes é considerado aqui como uma experiência decolonial do ensino superior brasileiro, por objetivar incluir os saberes e modo de produzir conhecimento dos grupos que recentemente foram inseridos no ensino superior, levando em consideração os sujeitos e intelectuais, mestre oriundo dos povos subalternizados.

3.2.4. Experiências decoloniais exitosas

O *campo universitário*, como já detalhado no capítulo 2, de acordo com Pierre Bourdieu (2017), é um campo de poder ou, objetivamente, vinculado ao campo de poder e, como formula Quijano (2005, 2009), o padrão de poder existente é colonial e se organiza a partir do aparato fornecido pela ideia de raça. Esse poder, que tem relação direta com a

---

[63] O acesso e inclusão dos docentes negros também representa a democratização do *campo universitário*.

[64] Mais de 10 anos, considerando algumas experiências e leis estaduais, como da UERJ, que conta com programa de reserva de vagas desde 2001.

estrutura do *campo universitário* e sua ordem, tem estabelecido hierarquias na produção de conhecimento com base na raça.

Precisamente, esse poder tem afastado durante séculos os saberes afro-brasileiros, indígenas, dentre outros do ensino superior. Os currículos, as ementas dos cursos de graduação, as pesquisas desenvolvidas na universidade têm refletido esse padrão de poder apontado por Aníbal Quijano. O eixo "Ensino superior, Diversidade Cultural e Interculturalidade", encontrado nos documentos finais da III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe, de Córdoba (2018), ao afirmar que é improtelável a inclusão dos saberes dos povos subalternizados pela colonialidade no ensino superior latino-americano, reconhece isso.

Essa constatação se arrasta desde a II Conferência de Cartagena (2008), contudo, ainda não foi respondida a altura pelo ensino superior latino-americano, exceto recentemente pelo projeto iniciado na Universidade de Brasília, que busca:

> Intervir na constituição desse espaço universitário em todos os níveis: no corpo discente, no corpo docente, no formato institucional, no modo de convívio e na sua conformação epistêmica geral (cursos, disciplinas, ementas, teorias, pedagogia etc.) (CARVALHO, 2018, p. 81).

Embora não tenha sido diretamente uma resposta aos documentos de II Cartagena (2008) e III Córdoba (2018), esse projeto aponta caminhos para requisições decoloniais dos documentos finais da III Conferência de Córdoba (2018). Trata-se do projeto Encontro de Saberes, inicialmente um projeto-piloto implementado, em 2010 na Universidade de Brasília, que parte da premissa que a política de cotas ainda está inacabada. De acordo com Carvalho (2018), para se tornar completa, devem funcionar do seguinte modo: "entram jovens negros e indígenas na condição de discípulos e entram também os mestres negros e indígenas na condição de professores" (CARVALHO, 2018, p.82). Na prática, é essa função estabelecida com programa Encontro de Saberes, produzindo aquilo que para o autor supramencionado significa uma "cota epistêmica".

O Encontro de Saberes traz para as universidades brasileiras mestres[65] que representam os saberes tradicionais dos grupos que recentemente ingressaram no ensino

---

[65] A Concepção de mestre adotada pelo encontro de saberes está na seguinte perspectiva: "Este máximo representante dos paradigmas civilizatórios dos quais é oriundo encontra interpretações diferentes, conforme a cultura que o conceitua: em quéchua, por exemplo, amawta pode ser traduzido como "aquele que ensina", enquanto yachay significa "aquele que sabe", bem como "aquele que cria o saber". Para o Encontro de Saberes, a figura do mestre aproxima-se mais da definição japonesa de sensei, título que pode ser atribuído aos professores universitários e cientistas e aos mestres das artes e tecnologias tradicionais, como o bunraku (teatro de bonecos), o noh (teatro de máscaras), entre outros mestres a quem cabem o duplo significado de ser aquele que sabe e aquele que ensina. Portanto, contrariando os parâmetros do mundo acadêmico, em que o pesquisador e o professor – ou seja, quem produz e quem reproduz o conhecimento – costumam percorrer trajetórias diferentes, o mestre e a mestra, dentro do marco conceitual do Encontro de Saberes, correspondem

superior. Esses mestres ministram disciplinas reconhecidas pela instituição, que podem ser creditadas pelos estudantes, além disso, eles produzem trabalhos, artigos que põe em circulação esses saberes subalternizados pela racionalidade moderna.

Esses mestres atuam em disciplinas e cursos relacionados com seus saberes tradicionais, ou seja, as cosmovisões desses grupos aparecem e começam a compor o quadro de disciplinas válidas, maiormente nos cursos de licenciatura, nos quais o projeto em si já funciona como uma disciplina. Ao mesmo passo, os mestres tradicionais "não comungam dessa lógica capitalista produtivista, porque ela não faz parte do seu modo vida" (CARVALHO, 2018, p.92). Isso porque o projeto Encontro de Saberes, mesmo que nos variados modelos espalhados pelo Brasil atualmente sigam na contramão da lógica da ordem do *campo universitário*, ou seja, funciona como uma estratégia de subversão das lógicas e dos saberes dominantes do campo.

Outrossim, os mestres e mestras que passam a atuar nas universidades brasileiras contribuem para um diálogo intercultural, transversal e transdisciplinar, posto que os mestres são dotados da capacidade de diálogo com as mais variadas áreas de conhecimento. Como expressa Carvalho (2018): "trata-se, portanto, de um polímata, um sábio de tipo renascentista". Dessa maneira, esses mestres são líderes comunitários ou religiosos tradicionais, caminham desde pajés à "pai de santos".

Segundo Machado (2018, p.17): "iniciado na Universidade de Brasília, o projeto se expandiu, adotando distintos formatos, entre as diversas universidades do país[66], e, também de fora dele". Assim, atualmente, o projeto Encontro de Saberes encontra-se em aproximadamente 9 universidades nacionais, de acordo com José Jorge Carvalho (2018). Entre elas a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Cada uma dessas universidades tem adotado modelos diferentes para elaboração do projeto, como mecanismos e metodologias próprias, de acordo com a estrutura da universidade. Como por exemplo, a própria UFMG que criou um programa específico de formação para o Encontro de Saberes.

O programa Encontro de Saberes reforça a relevância do Brasil, mormente do ensino superior brasileiro, para as demais universidades latino-americanas. Assim, como as políticas de ações afirmativas e de reservas de vagas para negros, esse projeto iniciado na UNB faz do

---

àqueles que concentram, no âmbito da sua comunidade, ambos os aspectos" (INCTI, 2016, *apud*, MACHADO, 2018, p.17).

[66] O Brasil, com o Encontro de Saberes, mostra sua importância para o ensino superior latino-americano, assim como na implementação das ações afirmativas. Algumas universidades na América Latina, como a Pontifícia Universidade Javeriana, que inseriu o projeto no curso de doutorado de estudos culturais.

Brasil um espelho e uma incubadora para o ensino superior da América Latina, no que tange o ideal de um ensino superior democrático e inclusivo da perspectiva da raça e da decolonialidade.

Para Carvalho (2018), o Encontro de Saberes possui 4 sustentáculos, ou melhor, estão ancorados em 4 princípios e dimensões básicas: dimensão da inclusão racial, política, pedagógica e dimensão epistêmica. Cada uma dessas dimensões consolidam o propósito do Encontro de Saberes. A primeira busca a contínua inclusão dos povos subalternizados no âmago do ensino superior, rompendo com o enclausuramento existente no mundo acadêmico, já a dimensão política, de certo ponto de vista, assemelha-se com uma das razões apontadas por Pierre Bourdieu, que concebe a inversão ou a igualdade das posições como estratégia de subversão dos dominados. Nesse sentido, a dimensão política do Encontro de Saberes ambiciona uma mudança na posição hierárquica dos grupos que detém o maior poder político no campo universitário.

Essa dimensão política traz "mestres não diplomados para assumir a função de professores, exigindo, mudanças ou flexibilidade nos critérios de contratação e de pagamento dos mestres" (CARVALHO, 2018, p.94). A dimensão pedagógica, de certo ponto de vista, está entrelaçada na dimensão política, visto que consiste, segundo Carvalho (2018), na mudança e na elaboração de novos protocolos e projetos pedagógicos que possibilitem a inserção desses mestres e suas cosmovisões. Afinal "a inclusão dos mestres exige a elaboração de protocolos para os diálogos interepistêmicos nas distintas áreas do saber" (Op. cit. 2018).

A última dimensão, a epistêmica, dialoga com princípios explicitados no último tópico da tabela 2, que diz respeito as recomendações finais da III Conferência de Córdoba (2018) para universidades latino-americanas, que implica em: "incluir os saberes, conhecimento tradicional, sistemas linguísticos, de povos indígenas, afrodescendentes frequentemente discriminados nas IES da região e que isso seja feito em colaboração com esses povos" (2018). Essa dimensão aponta para a urgência de uma ruptura epistêmica na universidade, com vistas à diversidade acadêmica, em que os saberes tradicionais dialoguem com saberes ocidentais, em que o saber oral possa ser inserido de modo não hierarquizado com o saber escrito.

Na tese de doutorado de Machado (2018), intitulada *Educação intercultural e o projeto Encontro de Saberes: do giro decolonial ao efetivo giro epistêmico*, o autor defende que: "esse projeto é considerado como um exemplo de giro epistêmico efetivo, de reflexão crítica sobre o pensamento ocidental hegemônico e práxis da descolonização universitária" (MACHADO, 2018, p.16). Ou seja, há no Encontro de Saberes um apontamento para

perspectiva decolonial no ensino superior, a possibilidade de completar o ideal iniciado com ações afirmativas, garantindo ao povo afro-brasileiro a possibilidade de ir além da inclusão pelo vestibular, mas ter igualmente seus saberes e modos de vida representados.

Para Machado (2018), o giro epistêmico está para além do giro decolonial, ou ainda, o giro decolonial só estará completo quando ocorrer o efetivo giro epistêmico:

> Aqui entende-se por giro epistêmico a criação de espaços, momentos e produções de conhecimento em que o sujeito pertencente a uma matriz de conhecimento fala em nome de sua respectiva matriz. Nesse trabalho, acabo por utilizar esse termo em referência à criação de espaços, dentro da cultura ocidental hegemônica, especialmente no âmbito das atividades educativas, de pesquisa e produção de conhecimento, em que sujeitos de matrizes de conhecimentos tradicionais, transmitem ensinamentos a partir de suas respectivas culturas, em primeira pessoa. [...] O giro epistêmico de que falo também passa, obrigatoriamente pela presença dos sujeitos em questão. Ou seja, não basta que um professor universitário, por exemplo, fale sobre, ou em nome, dos povos indígenas em sua aula universitária para que o giro epistêmico exista. É necessária a presença dos corpos, do espírito e das palavras dos indígenas em questão que, por si só, são carregados de sentido incomensuráveis para quem os busca representa (MACHADO, 2018, p.14).

Com base no exposto acima, o Encontro de Saberes pode realmente ser entendido como uma experiência decolonial exitosa, que deve compor cada vez mais as agendas e mobilizações entorno de um ensino superior democrático. Há no Encontro de Saberes uma potência que aponta para perspectiva decolonial nas universidades, ademais, como foi comentado ao longo desse tópico, o Encontro de Saberes tem sido um mecanismo na mão dos dominados do campo universitário para subverter a ordem de poder dominante. Efetivamente, esse projeto tem possibilitado um diálogo entre variadas raízes de pensamento. Contudo, para a perspectiva adotada nesta pesquisa, a partir das recomendações dos documentos finais da III Conferência de Córdoba (2018), algumas ponderações precisam ser consideradas.

O Encontro de Saberes por si só não responde aos questionamentos suscitados em Córdoba (2018), por isso, é preciso mudanças ainda mais estruturais para que se possa alcançar a perspectiva decolonial em concordância com os pressupostos da conferência. Isso porque, para uma efetiva perspectiva decolonial no ensino superior, não basta um projeto que insira os saberes tradicionais, pois é necessária a institucionalização[67]. Essa iniciativa tem de ser tomada como um compromisso entre o governo, Estado e universidade, com ativa participação dos movimentos sociais correspondente aos grupos discriminados no ensino superior. Ou seja, para ser efetivamente decolonial como indicado no documento final e Plano de Ações CRES 2018-2028, é preciso esforço para fazer dessa perspectiva um programa e política de Estado, tal como as políticas de reserva de vagas.

---

[67] Cabe enfatizar que a institucionalização apontada aqui não deve ser confundida com burocratização.

Outras limitações do Encontro de Saberes, em relação a perspectiva decolonial compreendida nesta pesquisa, encontra-se na dimensão política. Para a perspectiva decolonial a inclusão dos saberes não pode ocorrer somente pela inclusão de mestres e mestras não diplomados ou com títulos de *honoris* causa e professor emérito. É preciso fortalecer o estabelecimento de cotas nos concursos para docentes, pois, embora já exista legalmente nas universidades brasileiras, o número de docentes negros e indígenas continuam abaixo do ideal[68]. O modo de adesão ao campo universitário proposto pelo Encontro de Saberes não rompe com a hierarquia do poder político dos docentes concursados da universidade, nos limites, os mestres continuam sendo um agente exógeno ao campo.

> O campo universitário é como todo campo, o lugar de uma luta para determinar as condições e os critérios de pertencimento e de hierarquia legítimos, isto é, as propriedades pertinentes, eficientes, próprias a produzir – funcionando como capital – os benefícios específicos assegurados pelo campo. Os diferentes conjuntos de indivíduos (mais ou menos constituídos em grupos) definidos por esses diferentes critérios ligam-se a eles e ao reivindicá-los, esforçando-se por fazê-los reconhecidos e afirmando sua pretensão em constituí-los como propriedades legítimas, como capital específico, trabalham pra modificar as leis de formação dos preços característicos do mercado universitário e para aumentar assim suas chances de lucro (BOURDIEU, 2017, p.32).

Nesse ponto, cabe lembrar que, para Bourdieu (2017), o campo universitário possui um *habitus* próprio e para mudar suas posições, como também as formas de admissão e as verdades construídas no campo, os agentes que ocupam posições dominadas precisam dotar-se desse *habitus* específico do campo. Sendo assim, para que de fato ocorram as mudanças apontadas pelo Encontro de Saberes e para ótica decolonial da III Conferência de Córdoba (2018), é indispensável que docentes afro-brasileiros, indígenas, sendo mestres tradicionais ou não, gozem de todas as benesses e possibilidades oferecidas pela carreira docente.

Do contrário, o que pode acontecer é uma imprecisão do conceito e do projeto decolonial, fazendo do decolonial um projeto pós-moderno tal como Appiah (1990) considera, gerando assim um enclausuramento dos mestres tradicionais no seu próprio mundo "e existe um sentido claro nalguma literatura pós-colonial de que o postular de uma África unitária contra um Ocidente monolítico – o binarismo Eu e Outro – é o último dos xiboletes dos modernizadores, a que temos de aprender a renunciar" (APPIAH, 1990, p.20). Assim sendo, qualquer projeto decolonial colocado em curso nas universidades deve estar atento para os riscos possíveis de reforçar alteridades e diferenças, impossibilitando assim as trocas, a

[68] As universidades brasileiras contam com sistema de reserva de vagas para concurso de docentes, contudo como relata Nilma Lino Gomes em entrevista para live "Universidade 247", os editais não têm cumprido essa exigência, criam mecanismo para evitar a necessidade de reserva de vagas nos editais. Para Nilma, é urgente uma mudança nesse sentido, o ensino superior brasileiro precisa cumprir essa Lei.

proposta transdisciplinar do projeto e, acima de tudo, o diálogo não hierarquizado entre os saberes.

Posto que a perspectiva decolonial deva ser encarada como um compromisso do Estado, governo e universidade, cabem observar como essa foi discutida pelos agentes e entidades de ensino superior e universidades representantes do Brasil na III Conferência de Córdoba (2018). Dessarte, é relevante compreender como ocorreu essa participação brasileira, para obter o entendimento de como a decolonialidade e as relações raciais vinculadas a essa têm sido encaradas, não somente pelas universidades brasileiras, mas também pelas instituições e agentes representativos desta.

Além do mais, salvo as limitações apontadas do Encontro de Saberes, esse projeto pode servir de espelho, inicialmente, para o ensino superior latino-americano produzir respostas diante das metas e objetivos estabelecidos no Plano de Ações CRES 2018-2028 e na Declaração Final da III Conferência de Córdoba (2018). Com base nisso, esse projeto poderia ser apresentado pelo Brasil na referida conferência, durante as discussões do eixo "Ensino superior, Diversidades cultural e Interculturalidade" e ainda na conferência mundial de educação superior vindoura.

3.3. **Participação do Brasil na III Conferência de Córdoba (2018)**

Historicamente, as universidades brasileiras têm se caracterizado como espaço reservado das elites e se estruturado sobre aristocracia colonial. Esse aspecto tem feito da universidade um espaço próprio para reprodução do racismo, mantendo assim, especificamente, os afro-brasileiros apartados do ensino superior. A universidade, excluindo e teorizando a exclusão desse grupo, como foi apresentado no início do capítulo, o ensino superior brasileiro e a educação, como um todo, serviu como incubadora para teorias eugenistas.

O Brasil foi tardio em suas reformas universitárias e, com isso, o ensino superior se manteve por longos anos como uma torre de marfim, totalmente distante da realidade brasileira e dos problemas sociais enfrentados pela ampla maioria da população. Além disso, quando raramente se dirigia aos problemas enfrentados pela sociedade brasileira, as soluções formuladas eram costumeiramente acionadas a partir de teorias eurocêntricas que alargavam ainda mais as disparidades sociais.

Esse aspecto do ensino superior foi gradativamente mudando, mormente após as políticas de ações afirmativas e cotas que possibilitam um ensino superior mais diversos. Contudo, é necessário compreender que essas mudanças ainda estão em curso, por isso, para

consolidar, definitivamente, um ensino superior democrático, alguns esforços ainda precisam ser empreendidos pelo governo brasileiro, no que diz respeito às relações raciais no Brasil, com vistas à perspectiva decolonial.

É importante ressaltar que os avanços conquistados nos últimos anos são reflexos, em primeiro lugar, do "protagonismo dos escuros, nesse processo, que não tem sido apenas um movimento de via prussiana (de cima para baixo) [...], mas o resultado de um movimento civil, afirmado como mais longo do país" (SODRÉ, 2015, p.316). E, concomitantemente, reflete a participação desse mesmo movimento nas conferências internacionais de combate ao racismo, como no caso da Conferência realizada em Durban, em 2001 na África do Sul.

O impacto e relevância da Conferência Durban (2001), no ensino superior brasileiro, enfatiza a importância das conferências para construção de medidas democráticas no espaço em questão. Destaca, também, o quão fulcral é a relação entre os movimentos sociais e as conferências, essas últimas ainda que sejam imbricadas por relações de força e poder desempenha um papel singular ao integrar as reivindicações históricas dos povos subalternizados em suas agendas.

No caso da III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina, realizada na cidade de Córdoba – Argentina, em 2018, é possível afirmar que houve um empenho de algumas entidades e agentes do ensino superior brasileiro na preparação, embora comparado com as outras duas edições anteriores não tenham contado com a participação de ministros, como na edição de 2008 em Cartagena, que contou com então ministro da educação, Fernando Hadadd. Contudo, em algumas pré-conferências, como a já mencionada pré-conferência UFRGS, o Brasil conseguiu produzir cartas que foram anexadas aos documentos de Córdoba (2018), como a Carta de Brasília, que pode ser considerada um marco, pois, pela primeira vez, o Brasil conseguiu ser unívoco nos apontamentos para conferência.

Embora tenha sido unissonante a postura política do Brasil diante da III Conferência de Córdoba (2018), é preciso ainda analisar como de fato ocorreu essa participação, quais agendas foram privilegiadas e se as demandas do movimento negro foram ouvidas. Ou ainda, se a perspectiva decolonial foi levada em consideração nas reuniões que antecederam a III Conferência de Córdoba (2018) e nos documentos produzidos pelas entidades, instituições e agentes do ensino superior brasileiro.

Para aferir tais questões, foram privilegiados os seguintes documentos: Declaração de Porto Alegre (2017), Carta de Brasília (2018) e a Declaração de Apoio a CRES, da Associação

de Universidades Grupo Montevidéu (AUGM) (2017)[69]. Além da análise de alguns pontos desses documentos, foram elaboradas breves entrevistas com alguns atores que participaram da construção da CRES, especificamente da III Conferência de Córdoba (2018), como a Prof.ª Dr.ª Maria Nilza, da Universidade de Londrina (UEL) e a Prof.ª Dr.ª Estela Maria Meneghel, da Universidade Regional de Blumenau (FURB/SC).

3.3.1. O Decolonial como agenda

Durante os dias 28 e 29 de agosto de 2017 ocorreu na UFRGS o VIII Encontro de Redes Universitárias e Conselhos de Reitores da América Latina e do Caribe. Assim como a Conferência de 2018, o encontro sediado na cidade de Porto Alegre – Rio Grande Sul, também foi convocado pela UNESCO-IESALC e tinha como objetivo principal discutir quais os desafios que a III Conferência de Córdoba (2018) deveria enfrentar, diante do quadro do ensino superior latino-americano.

Embora tenha sido realizado no Brasil, o encontro reuniu vozes de diversos agentes, entidades e instituições do ensino superior latino-americano. Sendo assim, suas conclusões refletem, não somente um posicionamento brasileiro diante dos desafios posto na América Latina, mas também de inúmeras vozes que comportaram o referido encontro. Isso posto, o respectivo encontro gerou um documento cognominado de “Declaração de Porto Alegre”.

Essa declaração expressa as discussões envolvidas durante o encontro, como também propõe e produz alguns questionamentos para a III Conferência de Córdoba (2018). O documento inicia trazendo algumas considerações e expectativas em relação a Córdoba, enfatizando os desafios que a conferência terá diante de um ideal de ensino superior vinculado com o desenvolvimento sustentável. Além disso, a declaração reforça o valor social do ensino superior para a transformação da sociedade, papel transformador da universidade, enfatizando a relevância do centenário da Reforma de Córdoba (1918) para a conferência.

Em seguida, o documento destaca o trabalho, empenho, compromisso e a expectativa que a Redes possuía entorno da III Conferência de Córdoba (2018). Adiante, o documento produz algumas recomendações e propostas para a conferência, de acordo com seus princípios temáticos. As linhas que direcionam a proposta encontram-se divididas, no total 36 recomendações, tendo como destaques principais o ideal de um ensino superior público gratuito e direito humano universal.

---

[69] É importante frisar que esses documentos não constituem o objeto central desta dissertação, eles serão aqui sucintamente comentados a fim de trazer à tona quais agendas o ensino superior brasileiro privilegiou na III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe.

A declaração de Porto Alegre (2017) estar entre os mais relevantes documentos de apoio a conferência é resultado de dois dias intensos de debates, análises e reflexões sobre o ensino superior na América Latina. Com isso, além de reforçar o ideal do ensino superior público, o referido documento reconhece a diversidade do continente latino-americano e a emergência de uma educação inclusiva, como também das políticas de ações afirmativas. Assim, estabelecendo que o ensino superior deva possuir: "garantías de una educación inclusiva con una formacion socializada, como vía para establecer la visión del aseguramiento de la calidad a la luz de los resultados obtenidos con enfoques de diversidad" (PORTO ALEGRE, 2017).

Sobre ações afirmativas o documento propõe que:

> Ampliar la implementación de políticas y acciones afirmativas de inclusión de género, etnias y grupos culturales diversos, de personas en condición de discapacidad, privadas de la libertad o que vivan en lugares alejados de los centros urbanos, personas con escasos recursos, migrantes, refugiados y otras poblaciones en condición de vulnerabilidad, buscando siempre su permanência (PORTO ALEGRE, 2017).

Embora aponte para uma educação inclusiva e reconheça a diversidade da região, expondo a necessidade de ampliar os programas de ações afirmativas, o documento de Porto Alegre se concentra mais em recomendações institucionais e estratégicas da universidade, ainda que recomende também: "fortalecer lês iniciativas de cooperación sur-sur especialmente con países de áfrica y pequeños países islãs" (PORTO ALEGRE, 2017). Diante disso, o documento não expressa nenhuma proposta decolonial, nem se quer faz um aprofundamento dos problemas existentes entre as relações raciais, o racismo e a universidades do continente.

O enfoque central das recomendações do documento se dá no necessário fortalecimento do Espaço Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES) e, como isso, nas estratégias devidas para integração desse segmento na região. Outro foco do documento está no financiamento e nas articulações necessárias para ter efetivamente uma educação superior pública na região, ainda que paradoxalmente objetive aumentar certo protagonismo empresarial e social, que pode fortalecer a ideia de um mercado universitário que já vem se ampliando nas últimas décadas.

Outro importante documento é o intitulado "Contribuições para a III Conferência Regional de Educação Superior", originado a partir do LXXI Conselho de Reitores da AUGM, realizado em La Plata, na Argentina, no mês de abril de 2017, que aqui será chamado de Documento AUGM (2017). A AUGM é uma associação de universidades do chamado Grupo Montevideo, fundamentalmente é uma Rede de Universidades públicas e autônomas da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai que, por suas proximidades,

compartilham suas vocações, seu caráter público, suas semelhanças nas estruturas acadêmicas e a equivalência dos níveis de seus serviços[70].

Atualmente, 15 universidades brasileiras fazem parte do Grupo Montevideo, todas elas federais, com exceção da USP e da UNICAMP, que são as únicas estaduais do Brasil a compor o Grupo. Com efeito, o documento produzido pelo grupo não representa unicamente o ponto das universidades brasileiras e seus agentes, assim como a Declaração de Porto Alegre (2017) é fruto de debates e construção coletiva com inúmeras universidades da américa latina.

O documento se encontra divido em 7 seções, sendo essas: apresentação; característica da situação social e econômica da região; característica do ensino superior da região; apresentação dos modelos em concorrência no ensino superior; desenvolvimento sustentável e, por último, as recomendações e propostas do Grupo. A Declaração AUGM (2017) deixa um recado e uma proposta muito nítida de como o ensino superior latino-americano deve ser orientado, pois, logo no início da apresentação o documento realça a proeminência do movimento reformista de Córdoba (1918) e é sobre o "grito da reforma de Córdoba" que o documento se encontra estruturado.

A declaração produzida pela AUGM pode ser considerada um dos documentos mais significativos e reputados de apoio a III Conferência de Córdoba (2018). O documento inicia defendendo uma: "educación de calidad para los ciudadanos de nuestros países, aportes sustantivos a la creación de conocimiento en todas sus ramas y vínculos profundos con los más amplios estratos de nuestras sociedades" (LA PLATA, 2017). Esse ponto já é um demonstrativo de como a proposta de ensino superior discutida durante o processo de produção do documento vislumbra uma universidade atenta aos problemas regionais e a diversidade marcante da região.

Segundo o documento, atualmente existem dois modelos em disputas para estruturar os caminhos do ensino superior na América Latina, um de perfil neoliberal, que visa tão somente o lucro e fazer da universidade um balcão de diplomas. Os problemas dessa linha já foram discutidos aqui, mas, como base na Declaração AUGM (2017) é possível identificar um risco ainda mais profundo dessa agenda neoliberal para o ensino superior latino-americano. Essa tendência possibilitaria aplicações de recursos públicos na iniciativa privada, colocando em risco o segundo modelo em disputa que é o ideal de um ensino superior público, gratuito e de qualidade como dever e compromisso do Estado para o Grupo Montevideo, além de defender um ensino superior com bem público e direito humano universal:

---

[70] Informação retirada da página oficial do Grupo Montevideo: http://grupomontevideo.org/sitio/universidades-miembro/.

> Cabe también a las universidades latinoamericanas interpelar el monoculturalismo propio de su origen europeo occidental, incorporando su propia diversidad cultural y étnica, diversificando formatos de las instituciones de educación superior y repensando los sentidos de la universidad" (LA PLATA, 2017).

Esse entendimento que o documento transparece aproxima a Declaração AUGM (2017) dos ideais democráticos para o ensino superior, tal como é compreendido nessa pesquisa. Os debates propostos pelo grupo não se limitaram somente as estratégias de integração ou financiamento da educação superior, mas rediscutiu a necessidade do acesso e a transformação que a universidade precisa passar, levando em consideração o longo período de escravidão e discriminação racial na América latina. Diferente do documento de Porto Alegre (2017), as discussões tecidas pelas universidades que compõe o Grupo Montevideo levaram em consideração o fator racial e o marcante período colonial que assola a sociedade latino-americana até os dias atuais.

Mesmo que a decolonialidade não tenha sido o eixo central das propostas, o fato de todas as discussões serem orientadas pela celebrada reforma de Córdoba de 1918 fez com que esse debate tenha aparecido nas declarações e propostas. Há uma compreensão de que o enfrentamento das marcas que o período e o espírito colonial deixaram para América Latina é indispensável para o bem-estar social na região e para um ensino superior democrático.

> Reafirmando los principios de Córdoba, la AUGM expresa, recomienda y propone:
> - Asumir la responsabilidad de desarrollar una formación que respete la diversidad e interculturalidad, los intereses colectivos, las justas demandas de emancipación [..] - Comprometer a las universidades con la superación de todas las formas de discriminación racial, clase social, cultural, orientación sexual e identidad de género; así como con la incorporación y el acceso de las personas con discapacidades.
> **- Reconocer la importancia de la crítica a la colonialidad del saber y del poder,** y generar espacios públicos de diálogo con movimientos sociales, campesinos, estudiantiles e indígenas, para avanzar en la reflexión sobre formas y nuevas visiones de construir y producir conocimiento.
> - Fomentar políticas que permitan la ampliación de la matrícula y políticas asociadas con la emergencia de indígenas afrodescendientes y, en fin, de otras poblaciones segregadas, que resulten en la inclusión de personas y culturas. autonomía, solidaridad de los países de la región, fortaleciendo los lazos de cooperación y amistad (LA PLATA, 2017, p. 7, grifo nosso).

Sustentada nesse mesmo princípio surge a Carta de Brasília, elaborada coletivamente pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES); Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). Tal Carta foi construída a partir do seminário que debateu a "Contribuição da Educação Superior Pública do Brasil para a CRES-2018", realizado em Brasília, no dia 24 de abril de 2018.

Por si só a Carta de Brasília (2018) já representa um marco para um ensino superior brasileiro. Pela primeira vez o Brasil consegue produzir uma resposta coletiva para uma edição da CRES, esse documento contou com a participação de reitores, professores e representantes de inúmeras universidades brasileiras, dando uma resposta e proposta unificada para a III Conferência Regional de Córdoba (2018).

A Carta inicia fazendo menção aos avanços e mudanças no ensino superior brasileiro desde a última edição da CRES – II Conferência de Cartagena (2008) – e, concomitantemente, demarca sua posição sobre a égide de um ensino superior público, gratuito e de qualidade. Oportunamente, o documento apresenta as limitações que ocorreram no processo para construir esse ideal de ensino, apontando a ampliação da cobertura do setor privado no ensino superior. Há uma crítica muito contundente há expansão do setor privado utilizando financiamento público, sem perder de vista que, salvos os excessos, o setor privado contribuiu para democratização e ampliação do acesso ao ensino superior que o Brasil obteve nas últimas décadas.

Entretanto, o principal destaque do documento está nas propostas encaminhadas para III Conferência de Córdoba (2018). Estrategicamente, o documento produziu propostas distintas para cada um dos 7 eixos temáticos que viria estruturar a referida conferência. De modo efetivo, houve uma resposta direta para o eixo analisado nesta dissertação, “Educação superior, Diversidade cultural e Interculturalidade na América Latina”.

> III. PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DIVERSIDADE CULTURAL E INTERCULTURALIDADE NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE:
> A efetiva integração das instituições de ensino superior com a sociedade como processo contínuo, aberto à transformação. A). Valorizar o acúmulo de experiências e aprendizados que fortaleçam a busca por um sentido de nação, preservando bens sociais e culturais e a diversidade dos povos. B). Respeitar as diferenças e os diferentes saberes, dando voz aos excluídos, independente de raça, gênero, opção sexual e condição de acessibilidade, incluindo, aqui, os migrantes, e acolhê-los por meio de políticas afirmativas e voltadas ao plurilinguismo como elemento integrador. C) Ser dinâmica por meio de atividade continua, sistemática e dialógica (inter e multicultural), interpelando diferentes momentos de formação para que os modos de aprender e ensinar atendam às demandas de uma sociedade em constante mudança. D) Ampliar a presença de mulheres nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e administração das Instituições de ensino superior, assegurando equidade de cargos e salários. E) Ratificar o papel da educação superior como centro de defesa dos valores democráticos, dignidade e direitos humanos (BRASÍLIA, 2018).

Embora o documento produzido em Brasília tivesse apropriadamente a diligência de dividir as propostas em acordo com os eixos temáticos de Córdoba (2018) e ainda fazer menção aos diferentes saberes e a necessidade de dar voz aos excluídos, não houve um aprofundamento desse debate no decorrer do documento. A Carta não aponta exatamente as medidas e estratégias adequadas para garantir voz aos supracitados excluídos. Além do mais,

diferente do documento produzido pela AUGM, a Carta de Brasília não faz menção direta à colonialidade aos efeitos do racismo no ensino superior, fatores que atualmente são os principais estorvos para democratização desse segmento de ensino.

De modo geral, com exceção da Carta de Porto Alegre (2017) e com destaque maior para a Declaração AUGM (2017), os documentos apontam para caminhos que compreendem o papel da universidade no questionamento da racionalidade moderna que delimita, segundo o fator racial, quem produz saber ou não. Contudo, as análises dos documentos suscitam algumas outras questões ainda mais profundas, cujos documentos analisados não podem responder.

Levando em consideração que a Carta de Brasília (2018) e a Declaração AUGM (2017) reconhecem a exclusão ainda presente no ensino superior latino-americano do ponto de vista da raça, cabe formular os seguintes questionamentos: os movimentos negros foram ouvidos na elaboração desses documentos? Participaram da Conferência? No que diz respeito ao Brasil, as agendas do movimento negro brasileiro foram ouvidas durante a elaboração da Carta de Brasília ou Porto Alegre? A decolonialidade foi considerada na elaboração da agenda Brasileira para a III Conferência de Córdoba 2018?

Esses questionamentos persistem pelo fato de não aparecer absolutamente nada sobre raça e decolonialidade na carta de Porto Alegre (2017) e também porque, mesmo a carta de Brasília (2018) recomendando respeito pelos diferentes saberes e a diversidades de povos, o documento não aprofunda e não expressa nada relativamente vinculado a perspectiva decolonial defendida aqui, tampouco, ao falar de raça, descreve os problemas que afetam os povos afro-brasileiros em relação ao ensino superior, bem como exclusão de suas culturas e cosmovisões desse campo. Sendo assim, fica o questionamento final: houve na prática pelas instituições de ensino superior brasileiro um empenho diante dessas questões?

3.3.2. Raça, decolonialidade e movimento negro: notas sobre a participação do Brasil em Córdoba

Analisar a participação do Brasil na III Conferência de Córdoba (2018), do ponto de vista das relações raciais, é interessante para compreender alguns pontos que os documentos não respondem. Objetivamente, essa análise contribui para entender como as agendas e os documentos finais foram pensados e estruturados. Sendo assim, ancorados nos documentos analisados – Plano de Ações CRES 2018-2028 e na Declaração Final – e, em entrevistas com duas professoras participantes, esse tópico busca finalizar o debate sobre a participação do

Brasil e do movimento negro brasileiro em Córdoba (2018), ou melhor, apresentar se houve ou como se deu essa participação.

Trazer à tona a participação do movimento negro é relevante, pois evidencia se os povos afrodiásporicos e afro-brasileiros, bem como os docentes e intelectuais desses grupos tiveram presente na organização, elaboração das agendas, documentos e nas discussões que ocorreram durante a III Conferência de Córdoba (2018). Além disso, busca delinear as possíveis agendas desses povos para a III Conferência Mundial de Educação Superior que possivelmente será realizada em 2021, em Barcelona, na Espanha[71].

Como já foi apresentado nas discussões do segundo capítulo, o debate entorno da questão racial, flagrante na América Latina, não esteve presente nos apontamentos e recomendações da I Conferência de Havana em (1996). A questão central, naquele momento, era preparar e produzir respostas e demandas do continente latino-americano para CMES de 1998, em Paris. Ainda assim, é preciso reconhecer o mérito dessa conferência preparatória e a singularidade da América Latina, que deu início a primeira conferência regional com esse fim.

Ainda que as marcas coloniais sejam intrínsecas à dinâmica das relações sociais no continente latino-americano, a I Conferência Havana (1996) objetivava construir estratégias diante das agendas neoliberais para o ensino superior da região. E, mesmo não tendo se concretizado na prática as transformações necessárias, essa conferência foi importante para tornar relevante novamente o ensino superior no campo de debate da educação e ainda influenciou parte importante das discussões que ocorreram na CMES de Paris (1998).

Reconhecidamente, é a partir da II Conferência Regional de Educação Superior realizada em Cartagena, Colômbia (2008), que o tema das relações raciais e as questões pertinentes aos povos indígenas, afrodiásporicos e dos demais povos subalternizados da região começam a preencher um espaço nas discussões tecidas na CRES. Dessa maneira, consolidando-se e adquirindo maior visibilidade na III Conferência Regional de Córdoba (2018). Buscando aprofundar a compreensão dessa conferência e a construção dos debates e documentos finais em relação a raça, foram feitas entrevistas, no mês de março e abril de 2021. Primeiro com a professora titular da Universidade de Londrina (UEL), Maria Nilza Silva e, em seguida, com a professora titular da Faculdade Regional de Blumenau (FURB), Stela Maria Meneghel.

[71] Diferente das outras duas conferências mundiais, a III Conferência mundial não ocorrerá na sede na UNESCO em Paris, as razões e implicações disso serão abordadas no decorrer desse tópico. Cabe salientar que essa informação foi adquirida durante a escrita deste capítulo.

Devido à distância e, sobretudo em decorrência da pandemia do *Coronavírus* – Covid-19, que atingiu o Brasil em 2020, deixando, até o momento, mais de 445.512 mortos, as entrevistas foram realizadas na modalidade remota, através da plataforma de vídeo conferência *Zoom* e, cada uma delas, durou aproximadamente uma hora. Todas foram cedidas de modo livre e sem incentivo financeiro, conforme expressa o Termo de Consentimento Livre enviado e assinado pelas entrevistadas após as entrevistas.

É importante ressaltar que as entrevistas não foram gravadas, sendo assim, as citações apresentadas neste tópico refletem anotações feitas durante as falas. Nesse sentido, elas expressam os olhares pessoais e o relato da participação das referidas professoras durante a III Conferência de Córdoba (2018). Assim, foram destacadas as falas que dizem respeito a organização e aos debates entorno da III Conferência de Córdoba (2018), centradas, fundamentalmente, no eixo "Educação Superior, Diversidade Cultural e Interculturalidade na América Latina", no qual ocorre as recomendações direcionadas a inclusão e acesso no ensino superior latino-americano.

Afinal, o referido eixo, desde a II Conferência de Cartagena (2008), tem sido sensível aos problemas enfrentados pelos povos subalternizados na América Latina. É nesse eixo que gradativamente as agendas e reivindicações dos povos indígenas e afrodiásporicos, voltadas para o ensino superior, têm sido, não somente absorvidas, como também têm ganhado espaço nas proposições da IESALC para universidades e governos do continente. Para Meneghel (2021), tal fato apenas foi possível pelos estudos promovidos no campo da Interculturalidade, pelo antropólogo argentino Daniel Mato, que levou a criação do grupo de debate e eixo temático "Educação Superior, Diversidade Cultural e Interculturalidade na América Latina", coordenado por ele.

Segundo Meneghel (2021), esse grupo de estudos e eixo temático reflete a preocupação de Daniel Mato com as reivindicações históricas dos povos indígenas. Contudo, ainda de acordo com a referida professora, as demandas e problemas enfrentados pelos afrodiásporicos foi fruto dos diálogos entre o coordenador do eixo e Ana Lúcia Gazzola, então diretora do Instituto de Educação Superior para América Latina e Caribe.

O contexto político do momento da II Conferência de Cartagena (2008) não estava deslocado. Nesse sentido, havia um cenário favorável e aberto para essas demandas. No Brasil, por exemplo, algumas universidades estaduais já haviam aderido diversos modelos de ações afirmativas e cotas destinadas aos afro-brasileiros. O Estado brasileiro possuía um governo democrático que mantinha um auspicioso diálogo com agentes e setores do

movimento negro e indígena que refletia em toda América Latina, como no governo boliviano representado pelo então presidente Evo Morales, pertencente as comunidades indígenas.

Essa característica democrática do governo brasileiro de 2008, na figura do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, era um espelho para América Latina e para o ensino superior da região. Segundo Meneguel (2021), o Brasil é um país importante e estratégico para América Latina e isso se deve a sua destacada posição econômica, geográfica e recursos naturais. Em vista disso, o Estado brasileiro é costumeiramente membro relevante nas diversas conferências regionais e internacionais como, por exemplo, na Conferência de Durban em 2001. Nessa perspectiva, Meneguel (2021) aponta que na II Conferência de Cartagena (2008) e Mundial de 2009 não foi diferente. Havia uma resistência da UNESCO em relação CMES e as conferências regionais, devido a possíveis conflitos de interesses entre as demandas da América Latina e as exigências da OMC[72], mas o Brasil foi peça importante nas negociações e apoio garantir político de ambas as conferências.

Nesse viés, determinadas mudanças ocorridas no interior da UNESCO haviam levado essa organização a mudar algumas diretrizes e princípios acordados na CMES de 1998, especificamente, no que está relacionado com ideal de ensino superior como bem público. Dessarte, Meneguel (2021) aponta que houve certos conflitos na II CMES de Paris (2009), por parte dos referidos organismos internacionais e seus interesses particulares estreitados com países norte americanos e, consequentemente, com alguns do continente africano.

Esses conflitos previamente anunciados iriam levar a UNESCO a não convocar a II Conferência Mundial de Paris (2009). É com base nisso que Meneghel (2021) pondera que o Estado brasileiro, do ângulo político, foi crucial na realização dessa e no consenso obtido diante do ideal de um ensino superior como bem público social, ainda que isso tenha sido feito com dissensões, acordo ou ainda com certas “intervenções consentidas”, como formula Santos (2017).

Durante a entrevista realizada com Meneghel (2021), a proeminência do Brasil na II Conferência de Cartagena (2008) e, consequentemente, na II Conferência Mundial de Paris, torna-se ainda mais notável. Apesar disso, as marcas do padrão colonial de poder consideradas por Quijano (2005, 2009) estão contidas no relato elaborado por ela. Em virtude disso, é notável uma relação de poder colonial traduzida na hierarquia norte-sul, onde os países ricos e desenvolvidos que representam o Norte, sobrepõe seus interesses e agenda aos países que

[72] No segundo capítulo desta dissertação encontra-se detalhado o contexto político da II Conferência de Cartagena (2008) e as objeções da II CMES de Paris (2009), o que está contido no capítulo embora tenha sido com base em documentos está de encontro com relato cedido pela professora Stela Maria Meneghel.

amargaram o furor da máquina colonial, que representam sul. O fato de as conferências regionais serem realizadas na América Latina (Sul) como preparatória para uma mundial comumente realizada na Europa (Norte) é um indicador dessa hierarquia que implica nessa sobreposição de agendas pelo poder e novamente nas *intervenções consentidas*.

Nesse enquadramento, essa situação foi agravada na III Conferência Regional de Educação Superior de Córdoba (2018). De acordo com Meneghel (2021), a UNESCO novamente não queria organizar uma conferência mundial devido aos problemas de 2009, logo, não desejava convocar nenhuma conferência regional preparatória. Esse aspecto pôs uma lente de aumento novamente no papel que a América Latina possui para o futuro da educação superior. Porém, com base no exposto por Meneghel (2021), o cenário político latino-americano sofreu alterações de 2008 para 2018, que implicaram diretamente na realização da III Conferência de Córdoba (2018), como por exemplo, a participação do governo brasileiro.

Se na II Conferência de Cartagena (2008) o governo brasileiro esteve presente, enviando representantes, garantindo a participação de entidades de ensino e pesquisa, como CAPES e CNPq, e a presença do então ministro da educação Fernando Haddad, em Córdoba (2018) essa participação ocorreu de modo diferente, como afirma Meneghel (2021). O Brasil, assim como outros países da América Latina, estava estreitado com agendas neoliberais no governo e isso, de algum modo, refletiu na participação na III CRES (2018). Desse modo, com uma representação governamental politicamente reduzida de um dos países mais significantes para região, a III Conferência de Córdoba (2018) esteve ameaçada.

Segundo Meneghel (2021), foi o governo argentino que sustentou e garantiu politicamente a realização da III Conferência de Córdoba (2018). A cidade já havia sido nomeada cidade sede desde a II Cartagena (2008), em consideração, especificamente, ao centenário da Reforma de Córdoba de 1918, que foi celebrada em 2018. Isso torna a postura do governo argentino ainda mais importante e simbólica, por garantir a convocação da conferência e afirmar o ideal de um ensino superior público, gratuito e democrático. Para Silva (2021), o nome do então reitor da Universidade de Córdoba, Francisco Tamarite, deve ser destacado, não somente pelo fato de ser o reitor na universidade sede, mas pelo seu empenho para organização da conferência. Silva (2021) relata ainda que durante o ano de 2017, Francisco Tamarite esteve no Brasil e percorreu diversas universidades convocando para a III Conferência de Córdoba (2018).

Essa iniciativa de Tamarite teve um impacto positivo na presença do Brasil na conferência, mesmo que o Estado brasileiro tenha sido de certa forma omisso, muitos agentes

e entidades do ensino superior brasileiro contribuíram para a realização e os debates da conferência. Entre as principais entidades presentes estão a: ANDIFES, ABRUEM, CONIF e PROIFES, além de alguns professores e reitores de algumas universidades brasileiras, como por exemplo, as duas professoras entrevistadas neste tópico, Meneghel (2021) e Silva (2021).

Do ponto de vista das relações raciais, há algumas questões ambíguas e que, possivelmente, se houvesse uma participação efetiva do estado brasileiro poderia ter sido diferente. Por um lado, Meneghel (2021) ressalta apropriadamente as ações afirmativas como o principal avanço do ensino superior latino-americano e brasileiro no espaço de 10 anos entre Cartagena (2008) e Córdoba (2018). Além disso, afirma a consolidação que houve nesse mesmo espaço temporal do grupo de estudos e eixo temático "Educação Superior: Diversidade cultural e Interculturalidade na América latina e no caribe", coordenado por Daniel Mato e a preponderante participação dos grupos subalternizados nos debates e produção do documento do referido eixo.

Silva (2021) reforça esse sentido, a professora afirma que o supracitado eixo temático foi o único que, não somente teve a participação dos povos indígenas e afrodiásporicos, mas também foi produzido por eles. Segundo Silva (2021), diferente dos outros grupos, esse teve uma escuta sensível diante das agendas e reivindicações dos povos subalternizados da região, especificamente indígenas e, em alguma medida, os afrodiásporicos, o que pode ser considerado um marco e um avanço nesse debate no interior da CRES. Por outro lado, há um aspecto abordado por Nilza (2021) que demonstra a ambiguidade da III Conferência de Córdoba (2018) diante da participação dos povos afrodiásporicos.

Silva (2021) afirma que não houve uma participação do movimento negro – de forma articulada – em Córdoba (2018), nem mesmo o Brasil enviou representantes. Nesse sentido, havia intelectuais e teóricos afrodiásporicos e afro-brasileiros, mas esses não estavam organizados a partir de algum tipo de movimento e, no caso específico dos afro-brasileiros, não estavam representando o Brasil. Silva (2021) destaca, ainda, que nos debates do grupo de estudos "Ensino Superior, Diversidade Cultural e Interculturalidade na América Latina" os povos indígenas estavam representados em maior número, o que é importante para garantir espaço dos demais grupos, mas revela como os povos afrodiásporicos ainda não se apropriaram desse espaço. Talvez, por essa configuração, o conceito de Interculturalidade apareça nos documentos, em detrimento do termo decolonialidade.

Não se trata de desconsiderar a importância da participação dos povos indígenas da região e nem de negar a relevância e o impacto positivo que a participação e as reivindicações desse grupo possuem para inserção das agendas dos povos afrodiásporicos. Pensando

estritamente no Brasil, esse aspecto é também, segundo Silva (2021), reflexo das objeções que circundam os docentes negros e suas posições no âmago da universidade. Como discutido em capítulos anteriores, os docentes negros ocupam posições dominadas no interior do *campo universitário*, logo, esses docentes não ocupam espaço de poder e de tomada de decisão que o permitam representar seus grupos nas conferências, e nem mesmo de garantir suas agendas.

É imperativo, para a perspectiva decolonial, que os povos afrodiásporicos e o movimento negro estreitem o diálogo com a CRES, sobretudo considerando a III Conferência Mundial de Educação Superior que será realizada em Barcelona. Nilza (2021) acredita que, embora a III CMES tenha sido discutida durante a III Conferência de Córdoba (2018), somente uma síntese das proposições do eixo "Ensino Superior, Diversidade cultural e Interculturalidade" será absorvida nas agendas da conferência mundial, isso porque, de acordo com a professora supracitada, não se tem realmente um controle do que chegará e como chegará, ou melhor, não se sabe de fato como será a III CMES.

Até o momento o que se pode saber é que a III Conferência Mundial de Educação Superior nasce em um contexto complexo, seja do ponto de vista político como do social. Do ponto de vista político, Meneghel (2021) afirma que a UNESCO não possuía interesse em convocar a conferência mundial, pelos motivos já instados acima e, em vista disso, não convocou conferências regionais preparatórias, com exceção de Córdoba (2018), que, como já foi colocado, é fruto muito mais de um esforço coletivo dos países da América Latina e da Argentina do que um desejo espontâneo da UNESCO. Por essa razão, a conferência que estava prevista para 2019 tem sido adiada.

Reflexionando da ótica social, a III CMES, adiada inicialmente para 2020, esbarrou na crise sanitária e humanitária provocada pela pandemia do *Coronavírus* (Covid-19). Ainda assim, Meneghel (2021) informa que houve tentativas de convocar a conferência para a cidade de Barcelona – Espanha[61] que, de acordo com Ristoff (2021), ocorreria entre os dias 7 e 9 de outubro de 2021, mas, para Meneghel (2021), essas não teriam partido exclusivamente da UNESCO e as entidades de ensino superior da América Latina haviam se posicionado contrárias a essa iniciativa.

Os conflitos de interesses têm sido marcantes desde a II CMES de Paris (2009) e houve uma intensa pressão para que a III Conferência Mundial ocorresse em 2021, mesmo sem conferências preparatórias na maior parte das regiões participantes. Houve novamente um adiamento em: "função de inúmeros pedidos de militantes da educação de regiões que não conseguiram realizar as suas reuniões preparatórias e de países que, fortemente afetados pela

pandemia, anteviam grandes dificuldades para se fazerem presentes no evento" (RISTOFF, 2021).

Bem como salienta Ristoff (2021), há nesse adiamento uma oportunidade para repensar caminhos e se preparar para os debates dos eixos que nortearão a conferência em 2022. Os eixos transitam em: impactos da Covid-19 na educação superior; a educação superior e as metas do desenvolvimento sustentável; inclusão na educação superior; qualidade e relevância dos cursos; mobilidade acadêmica na educação superior; governança na educação superior; financiamento da educação superior; produção de dados e de conhecimento; cooperação internacional para promover sinergias; preparação do futuro da educação superior.

Ristoff (2021) enxerga nesse aspecto uma oportunidade para o Estado brasileiro e seus possíveis representantes se organizarem. Além disso, é relevante que as agendas dos povos afrodiásporicos, especificamente a inclusão e seus saberes e modo de produzir conhecimento, estejam presentes nas discussões internas do ensino superior brasileiro e latino-americano até 2022, como marca principal da defesa de um ensino superior como bem público social. Diante disso, a perspectiva decolonial da Conferência de Córdoba deve ser destacada e inserida nas agendas da América Latina para a III Conferência Mundial de Educação Superior.

Por fim, os relatos apresentados pelas professoras Meneghel (2021) e Silva (2021) demonstram o impacto e o que políticas educacionais direcionadas para a inclusão da população afro-brasileira no ensino representa para esse campo na América Latina. As falas das referidas professoras revelam o avanço e os espaço que os debates entorno das relações raciais tiveram desde a I Conferência de Havana (1996). Com efeito, apresentam também certa omissão do governo brasileiro na III Conferência de Córdoba (2018) e como isso refletiu de algum modo, na participação do movimento negro brasileiro que não teve uma representação formal e organizada, embora alguns intelectuais e docentes afro-brasileiros estivessem presentes. Além disso, o relato torna evidente os embates, negociações e conflitos que envolvem a CRES e a CMES, fator que reforça a quão necessária é a participação do governo brasileiro e o diálogo com o movimento negro, não somente do Brasil, mas de toda região, para a defesa de um ensino superior público, em que os povos afrodiásporicos bem como seus saberes e culturas estejam devidamente incluídos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos os estudos decoloniais vêm granjeando um espaço relevante nos debates construídos nas universidades latino-americanas e brasileiras. Marcadamente, o interesse pelos estudos desse campo vem se desenvolvendo e ampliando gradativamente desde a década de 1990, ao passo que, para determinados grupos, os estudos decoloniais são equivocadamente entendidos como uma moda acadêmica. Por certo, esse campo e as temáticas correlatas têm tido um reconhecido destaque nos cursos de ciências sociais, políticas, história e pedagogia.

Atualmente, podem ser observadas algumas pesquisas direcionadas a pensar um modelo social, político e de humanidade distinta da lógica e da razão moderna ocidental. Nessa perspectiva, do ponto de vista da produção de conhecimento, isso tem gerado trabalhos que abordam temas como a descolonização dos currículos, buscando erguer uma pedagogia outra, ou, uma pedagogia decolonial que dê conta de inserir, nos currículos e nas políticas educacionais que orientam o sistema de ensino, os saberes, modo de organização e cosmovisão dos povos subalternizados.

As teses e dissertações que vem surgindo no campo da decolonialidade contrariam a concepção de que os estudos decoloniais são efêmeras tendências acadêmicas. Afinal, nessas pesquisas, encontram-se discussões e propostas que contribuem, como já foi dito, para repensar currículos, ementas de cursos e ainda para fomentar embates, tensões e negociações frente aos governos, entorno de uma sociedade democrática. Entretanto, as pesquisas formuladas na perspectiva decolonial não devem ficar reduzidas a meras abstrações sociológicas, aprisionadas em um passado idealizado de uma América Latina e África pré-colonial. Dessa maneira, é em vista disso que esta dissertação, situada na perspectiva decolonial, encontrou na III Conferência Regional de Ensino de Superior para América Latina e Caribe de 2018 subsídios para o debate e proposições entorno dessa perspectiva.

Em síntese, esta pesquisa analisou os documentos finais da III Conferência de Córdoba (2018), destacando a perspectiva decolonial contida nas mensagens desses documentos finais – Declaração Final e Plano de Ações CRES 2018-2028 –, com ênfase no eixo “Ensino Superior, Diversidade Cultural e Interculturalidade para América Latina”. Para tal, foi utilizado como metodologia as técnicas de análise de conteúdo de Bardin (1977). A partir das mensagens contidas nos documentos, foram produzidas considerações sobre raça, eurocentrismo e decolonialidade, direcionadas ao ensino superior brasileiro e seu histórico, compreendendo o ensino superior a partir do conceito de campo universitário de Bourdieu (2017).

Baseado no objetivo exposto, esta dissertação recuperou um breve histórico de algumas conferências internacionais convocadas pela UNESCO, trazendo para o debate os modos como foram organizadas, a razão de terem sido convocadas e as relações de poder que perpassam as conferências. Assim, a recuperação desse histórico contribuiu, inicialmente, para marcar a relevância que as conferências possuem na construção de agendas democráticas para a negociações com estados e governos. Por conseguinte, essa compreensão levou ao reconhecimento da importância que a CRES possui para o ensino superior latino-americano e para democratização desse.

As técnicas de análise de conteúdo foram empreendidas nos documentos supracitados, utilizando por categoria de análise os termos “acesso, inclusão e diversidade”. Essas categorias, encontradas nos documentos, permitiram destacar metas e estratégias para estados, governos e universidades latino-americanas, direcionada ao ideal de ensino superior público, democrático e como direito de todos. São essas categorias e premissas que permitiram destacar uma proposta decolonial para o ensino superior da região. Em suma, os documentos finais – Declaração e Plano de Ação 2018-2028 – estão abordando uma perspectiva decolonial quando tratam de acesso, inclusão, diversidade e Interculturalidade.

Nesse viés, o cerne desta pesquisa está situado nos documentos e para onde eles apontam em concomitância com uma reflexão teórica sobre as implicações dos conceitos de modernidade, colonialidade, decolonialidade e Interculturalidade. Com isso, foi estabelecido um diálogo com as proposições dos documentos finais, apontando qual proposta decolonial está voltada para o ensino superior da região. Ao tratar de inclusão, tendo ponto de partida e chegada à perspectiva decolonial, fica entendido que um ensino superior democrático pressupõe a descolonização desses espaços. Nesse aspecto, a criação das ações afirmativas no Brasil foi um passo importante nesse processo. Contudo, é necessário que o ensino superior inclua, não somente os povos afro-brasileiros, mas, igualmente, seus modos de produzir conhecimentos e os saberes construídos historicamente.

A perspectiva decolonial encontrada nos documentos e a compressão dos conceitos supracitados permitem afirmar que não há Interculturalidade ou diversidade sem decolonialidade. Nesse sentido, a Interculturalidade propõe a diversidade no ensino superior latino-americano, vislumbrando políticas e medidas que contribuam para incluir a diversidades de povos e os diferentes saberes e cosmovisões nesse espaço. Contudo, o ensino superior é um campo marcado por intensa disputa e relações de poder que implicam diretamente nas questões de acesso e inclusão. Ou seja, incluir no ensino superior – campo

atravessado por disputas – os saberes dos povos afrodiásporicos e afro-brasileiros requer uma estratégia, essa estratégia é a decolonialidade.

A modernidade, sua lógica e seu lado mais obscuro e a colonialidade atravessam o campo do ensino superior e foi na universidade que a colonialidade encontrou campo fértil para se disseminar. O ensino superior na América Latina e, especificamente, no Brasil, elaborou as principais teorias que resultavam na exclusão dos afro-brasileiros, como também na negação do racismo no Brasil. Em vista disso, qualquer projeto intercultural que oriente a democratização desse espaço necessita ter em vista um giro epistêmico, um diálogo entre saberes, ou melhor, uma perspectiva decolonial negra, que implica, não somente na inserção dos saberes e história dos afro-brasileiros e afrodiásporicos, mas também de teóricos e intelectuais que transitam no Atlântico Negro, visto que essa perspectiva permite entender a América Latina como uma diáspora africana.

Embora o conceito de decolonialidade não apareça diretamente nos documentos analisados, é para esse sentido que a III Conferência de Córdoba (2018) aponta ao se referir a inclusão de saberes e das cosmovisões dos povos indígenas e afrodiásporicos na Declaração Final e no Plano de Ações 2018-2028. Assim, fica entendido que um ensino superior democrático e como bem público social não ocorrerá sem uma descolonização do campo universitário.

A técnica de análise de conteúdo aplicada na pesquisa documental e articulada aos referenciais e discussões teóricas revelam e traduzem a perspectiva decolonial dos documentos finais da III Conferência de Córdoba (2018). Entretanto, não detalha como esses documentos foram pensados, estruturados, organizados e quem os organizou. Em vista disso, esta dissertação apresentou brevemente os documentos organizados pelas universidades e instituições de ensino superior brasileira, a fim de compreender quais eram as principais agendas do Brasil para a III Conferência de Córdoba (2018), concomitantemente a isso foi destacado a participação do Brasil na conferência, a partir de entrevistas com duas professoras participantes.

Existem alguns pontos centrais que aparecem nesta pesquisa, um deles é que as entidades brasileiras participantes, tal como ANDIFES e ABRUEM, conseguiram produzir um documento unívoco de apoio a III Conferência de Córdoba (2018), no qual, as questões relacionadas a inclusão e acesso aparecem. Ou seja, ouve uma articulação entre as entidades, a fim de produzir um documento unificado, o que é positivo do ponto de vista político. Outro ponto importante é que o governo brasileiro, de modo geral, não teve uma participação ativa como ocorreu na II Conferência de Cartagena (2008). Embora tenha enviado representantes

para Córdoba (2018), não contou com a presença do Ministro da Educação e teve uma participação tímida, o que implicou na participação do Brasil, de modo geral.

Nesse âmbito, o movimento negro e intelectuais negros brasileiros não estiveram presentes de forma articulada, em outras palavras, havia intelectuais afro-brasileiros participando, entretanto, eles não representavam o Brasil ou o movimento negro brasileiro. Isso influenciou na produção dos documentos das entidades de ensino superior brasileiro e nos debates encontrados nesses. Embora estejam presentes nas pautas que transitem sobre as ações afirmativas, acesso, inclusão e diversidade, faltou certo aprofundamento no debate. Sendo assim, a raça e a perspectiva decolonial não foram as principais agendas do Brasil na III Conferência de Córdoba (2018), embora o Brasil possua algumas experiências decoloniais exitosas nas universidades brasileiras, tal como o Encontro de Saberes.

Ainda assim, a III Conferência Regional de Educação Superior representa um marco, especificamente no eixo "Educação superior, Diversidade cultural e Interculturalidade". O documento originado a partir das discussões tecidas no eixo mencionado é fruto de uma escuta sensível dos intelectuais indígenas e afrodiásporicos que estiveram presentes em Córdoba (2018). Diferente dos outros eixos temáticos, esse eixo foi organizado e estruturado pelos povos subalternizados da América Latina.

Grosso modo, é relevante reconhecer os avanços nos debates e agendas da CRES, com relação aos povos subalternizados como, e igualmente, os avanços que o ensino superior brasileiro teve nos últimos anos. A CRES, especificamente no eixo analisado nesta dissertação, tem avançado na consolidação de debates e agendas que parte das populações indígenas e afrodiásporica, contudo, essas agendas necessitam permear os debates e negociações em outras esferas políticas.

Em síntese, esta pesquisa construiu uma contribuição inédita, trazendo considerações fundamentais sobre raça, eurocentrismo e do campo universitário na perspectiva decolonial negra, a partir da Declaração Final e do Plano de Ações CRES 2018-2028, produzidos na III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe. Há muitas mensagens contidas na Declaração Final e no Plano de Ações CRES 2018-2028, contudo, não foi o objetivo deste trabalho esgotar todos os debates possíveis. Ainda assim, a singularidade desta pesquisa está em destacar a CRES, de maneira geral, como um espaço de discussão e disputa para a agenda dos povos afrodiásporicos e afro-brasileiros, entorno da decolonialidade.

Por conseguinte, a agenda em questão aponta que a inclusão do negro no ensino superior é um debate em aberto, que não foi encerrado e acabado com as políticas de acesso e

inclusão, via reserva de vagas. Como foi pontuado durante todo trabalho, é imperativo que os saberes e modos de produzir conhecimento sejam igualmente inseridos, sendo assim a democratização do ensino superior, não diz respeito somente as questões vinculadas ao financiamento dessa etapa, mas implica diretamente na racialização do debate da democratização. Objetivamente, está colocado para o ensino superior, a partir da perspectiva decolonial negra, uma proposta de educação antirracista, pois, não basta somente reivindicar financiamento ou integração do ensino superior, é preciso que povos afro-brasileiros estejam integralmente incluídos.

É entorno dessa agenda que o ensino superior deve se colocar para uma defesa de um ensino superior democrático como bem público social. Com efeito, deve haver um diálogo mais aproximado entre a CRES e o movimento negro brasileiro, sobretudo considerando que as conferências regionais pertencem a um espaço de intensa relação de poder. Cabe agora refletir como essa agenda pode ser discutida na III Conferência Mundial de Educação Superior, prevista para 2022, na cidade de Barcelona, na Espanha. Além disso, há, como foi relatado, uma relação de poder colonial bem sintetizada na postura norte-sul que precisa ser revista para que o ensino superior seja garantido como público e um direito de todos sobre a égide da perspectiva decolonial negra.

A agenda brasileira para a III Conferência de Barcelona deve ter como pauta principal a democratização do ensino superior sobre a égide apresentada aqui. Uma possível análise seria investigar como têm sido construídas as agendas para essa conferência, especificamente do ponto de vista dos intelectuais afrodiásporicos e afro-brasileiros. Diante disso, é interessante investigar se existe uma possível articulação dos intelectuais afrodiásporicos e afro-brasileiros que compuseram os debates do eixo “Educação Superior, Diversidade Cultural e Interculturalidade na América Latina” para Conferência Mundial prevista para Barcelona, na Espanha, e como essa articulação pode refletir nas agendas e debates da CMES em 2022.

Sem perder de vista que o campo universitário é cruzado por diferentes vozes que estão em disputa constante, essa possível investigação apontada acima é relevante para a defesa de um ensino superior público, social e democrático, no qual o ponto de vista dos povos e intelectuais negros sejam devidamente absorvidos. É imprescindível que eles passem a ocupar posições não dominadas no âmago desse campo e tenham seus saberes, intelectuais e autores reconhecidos, para que suas agendas ganhem corpo e espaço nos debates internacionais.

Há muitos debates e pontos em abertos nesta dissertação. Embora tenha sido fruto de uma rigorosa e exaustiva análise de documento e discussões teóricas, surgiram outras perguntas que não foram possíveis de responder. Além disso, nem todas as discussões foram esgotadas nesta pesquisa, portanto, esta dissertação conclui que o ensino brasileiro e igualmente da América Latina é um campo, e como campo reproduz a estrutura de um campo de poder mais amplo, eurocentrado, colonial e racializado que surge com a expansão e colonização europeia na América Latina, logo, o ensino superior, sendo uma das instituições que compõe o campo do poder, é igualmente eurocêntrico, colonial e racializado.

Por ser parte do campo do poder, o campo universitário protagoniza inúmeras disputas entorno dos modos de acesso e admissão, de um *habitus* ou *ethos* específico também eurocêntrico e disputas epistêmicas. Dessa forma, é por essa questão que o ensino superior é o campo privilegiado para disputas que coadunam para decolonialidade do poder, ser e, especificamente, do saber. Objetivamente, a decolonialidade, de modo geral, é parte das estratégias de subversão dos campos e agentes dominados no interior do campo universitário. A decolonialidade é, então, ação indispensável para tornar o ensino superior realmente democrático, ou seja, romper com seu *habitus* eurocêntrico, colonial e racializado.

Assim, ainda que o eixo “Ensino superior, Diversidade cultural e Interculturalidade na América Latina” utilize nos documentos finais o termo Interculturalidade como proposta para um ensino superior democrático, aponta igualmente para um ensino superior decolonial. Pois, a inclusão dos saberes, cosmovisões e modos de produzir conhecimentos dos afro-brasileiros somente serão absorvidos mediante a compreensão de estratégias e ações decoloniais nas disputas que ocorrem no âmago do campo universitário.

Diante do exposto, a Interculturalidade deve ser crítica e acompanhada pela decolonialidade do poder, do ser e do saber. Assim sendo, é urgente que a decolonialidade seja uma das principais agendas brasileiras para a III Conferência Mundial de Educação Superior, prevista para 2022, na cidade de Barcelona, na Espanha. Houve poucas conferências regionais preparatórias, mas considerando os últimos acontecimentos globais, especificamente pandemia em decorrência do *Coronavírus* (Covid-19) é imperativo que as discussões que giram entorno dos temas da desigualdade, inclusão e acesso sejam exaustivamente discutidos na Conferência mundial. De fato, inclusão é dos eixos que compõe os debates previsto para Barcelona, entretanto fica o questionamento de como esse eixo será discutido e se as vozes que clamam por decolonialidade na disporá africana serão devidamente ouvidas e representadas.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. “WALSH, Catherine (Ed.). Pedagogías decoloniales”: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 585-590. 2015 Disponível em: http://revistas2.uepg.br/ojs_new/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 15 dez. 2020

BOURDIEU, Pierre. Vocabulário Bourdieu**.** In: CATANI, Afrânio Mendes (Orgs). **Vocabulário Bourdieu**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **Homo Academicus**. Santa Catarina: 2 Ed. UFSC, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim do Século Edições. LDA, 2003.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; Convergências entre intelectuais do Atlântico Negro: Guerreiro Ramos, Frantz Fanon e Du Bois. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p.247

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. **Revista Sociedade e Estado**, v. 33, n. 1, jan/abr. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteudo.** São Paulo. 1977

BERNHEIM, Carlos Tunnermann; SEGRERA, Francisco López. **La Conferencia Regional de Educación Superior de La Habana (1996) y la democratización de América Latina.** In. MENEGHEL, Stela Maria. **De Havana a Córdoba: Duas Décadas de Educação Superior na América-Latina**. In. Stela Maria Meneghel (Org.); Murilo Silva de Camargo (Org.); Paulo Speller (Org.). Blumenau: Editora Nova Letra, 2018. (E-BOOK)

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.– Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

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

CARNEIRO, Sueli. A Batalha de Durban. **Revista Estudos Feministas**, ano 10, 1/2002.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Construindo a democracia racial.** Ministério da Justiça: Secretária Especial de Direitos Humanos: Brasília. 1998

CARVALHO, José Jorge. Encontro de Saberes e cotas epistêmicas: Um movimento de descolonização no mundo acadêmico brasileiro In: BERNARDINO-COSTA, Joaze;

MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p.79

CARVALHO, José Jorge. O Sistema de Cotas e a Luta pela Justiça Racial no Brasil. In: Correio Braziliense, 15 de novembro de 1999, p. 16. *apud* SANTOS, Sales Augusto. **Ações afirmativas e Combate ao racismo nas Américas** – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

CARVALHO, José Jorge. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista Usp**, São Paulo, n.68, p. 88-103, 2006.

CARVALHO, Filipe Luiz C. A Conferência de Córdoba e a Proposta Decolonial para o Ensino Superior. Rio de Janeiro, RJ, 2019.

BRASIL. Constituição Da República Federativa Do. **Título II dos direitos e garantias fundamentais – Art. 5°.** Presidência da República - Brasília, 1988.

DEUS, Sandra. Conferência UFRGS: **Educação superior, diversidade cultural e Interculturalidade na América Latina e Caribe**. Canal da UFRGS TV no Youtube, 2017. Disponível em: HTTPS://youtu.be/kJVfDX7fMGI Acesso em: 15 maio de 2019

DECLARAÇÃO final. In: CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA AMÉRICA LATINA E O CARIBE**,** 3, Córdoba, Argetina, 2018. Disponível em: http://www.cres2018.org/uploads/declaracion%20portugues%20final.pdf. Acesso em: 23 de Mar 2019

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia, 1990 – Livraria Digital: UNESCODOC(1998). Acesso em: 05 de Jan 2020

DECLARAÇÃO DE VIENA E PROGRAMA DE AÇÃO, **Conferência Mundial sobre Direitos do Homem.** Viena, ÁUSTRIA, 1993. http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_viena.pdf - Acesso em: 20 de Dez 2019

DECLARAÇÃO final e programa de ação. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA, 3, Durban, 2001.

DOCUMENTO FINAL. **Conferência de Revisão de Durban.** Genebra, Organizações das Nações Unidas. 2009. Disponível em: https://www.un.org/es/durbanreview2009/ - Acesso em: 25 fev 2020

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e Eurocentrismo**. En libro**: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, 2005.

OPINIÃO. **El País**, Brasil, 2014. Disponível em: .https://brasil.elpais.com/brasil/2014/09/16/opinion/1410894019_400615.html. Acesso: 28 Nov 2019.

FIGUEIREDO, Angela; GROSFOGUEL, Ramón. Por que não guerreiro ramos? Novos desafios a serem enfrentados pelas universidades públicas brasileiras. **Multiculturalismo/Artigos**. Cienc. Cult., v.59, n.2, 2005.

FERNANDES, Florestan. **O Negro no mundo dos brancos.** 2 ed. rev. São Paulo: Global, 2007.

FANON, Franz. **Os condenados da terra.** Tradução de Elnice Albergaria Rocha, Lucy Magalhães. 3ed. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

FANON, Franz. **Pele Negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. 194 p.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves. **Diversidade e Sistema de Ensino Brasileiro.** Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende. Os caminhos para diversidade no ensino superior. In: PAIVA, Angela Rodolpho (Orgs). **Ação Afirmativa em Questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. 1ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p.370

GONÇALVES, Mirian Lúcia. **Política pública de ação afirmativa**: Possibilidades decoloniais no ensino superior. Campinas, SP: [sn], 2019.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p.223

GROSFOGUEL,Ramón; BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade e Perspectiva Negra. **Revista Sociedade e Estado**, v.13, n. 1, 2016.

GROFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 31, n. 1, 2016. https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6078. Acesso em: 17 abr. 2019.

GROSFOGUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. 55-79

GAZZOLA, Ana Lúcia; PIRES, Sueli. A Conferência Regional de Educação Superior na América Latina: CRES 2008 e a defesa da educação superior como um bem público e social. In: MENEGHEL, Stela Maria**.** Stela Maria Meneghel (Org.); Murilo Silva de Camargo (Org.); Paulo Speller (Org**.**). **De Havana a Córdoba**: Duas Décadas de Educação Superior na América-Latina. Blumenau: Editora Nova Letra, 2018. (E-BOOK)

GILROY, Paul. **Atlântico Negro** Modernidade e Dupla Consciência. São Paulo: Editora 34, 2012 (2° edição)

"7 entre cada 10 brasileiros já fizeram comentários preconceituosos": INSTITUTO BRASILEIRO OPINIÃO PÚBLICA E ESTASTICAS. **IBOPE Inteligência**. Disponível em: https://www.ibopeinteligencia.com/noticias-e-pesquisas/7-entre-cada-10-brasileiros-ja-fizeram-comentarios-preconceituosos/ Acesso: 07 de Dez 2019

Editorial, Marcha de Zumbi. 300 Anos da imortalidade de Zumbi dos Palmares. **Jornal Da Marcha.** São Paulo. 1995

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002. *apud* SANTOS, Sales Augusto; SILVEIRA, Marly. Políticas de Promoção da igualdade racial. **Salto para o Futuro**: gestão educacional para a diversidade, ano 20, n. 12 , 2010.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In LANDER, Edgardo (Orgs). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas. Coleccion Sur, CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005

LINDIGREN-ALVES, José Augusto. **A década das conferências:** 1990-199. 2.ed – Brasília: FUNAG, 2018.

MENEGHEL, Stela Maria. De Havana a Córdoba: Duas Décadas de Educação Superior na América-Latina. In. MENEGHEL, Stela Maria; CAMARGO, Murilo Silva de; SPELLER, Paulo (Org.). De Havana a Córdoba: Duas Décadas de Educação Superior na América-Latina. Blumenau: Editora Nova Letra, 2018. (E-BOOK)

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade o lado mais obscuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais,** São Paulo**,** v. 32, n 94, p. 02-18, 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser**: Contribuciones al desarrollo de un concepto. Duke University, 2003.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p.27

MATO, Daniel. Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: aspectos sociales y normativos, experiencias, logros, aprendizajes y desafios. In MATO, Daniel. **Educação Superior, diversidade cultural e Interculturalidade**. UNESCO – IESALC y UNC, 2018. p.15-37

MATO, Daniel. No hay saber universal, la colaboración intercultural es imprescindible. **Alteridades**, Cidade do México, v18, n.35, p. 101-116, 2008.

MIRANDA, Cláudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. Pedagogias decoloniais e Interculturalidade: Desafios para uma agenda educacional antirracista. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v.21, n.3, 2016.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** 2ed. São Paulo: N-1 edições, 2018. 320 p.

MACHADO Moraes Jardim, Raoni. **Educação intercultural e o projeto Encontro de Saberes**: do giro decolonial ao efetivo giro epistêmico. Brasília, 2018.

OPPERMAN, Rui Vicente. Diálogos UFRGS encontro reitores pós-CRES 2018: **A educação superior no pós-CRES 2018**. Canal da UFRGS TV no Youtube, 2018. Disponível em: HTTPS://youtu.be/2R-GNMeDjDY Acesso: 15 de Maio de 2019

OLIVEIRA, Guilherme dos Santos. Coletivos de estudantes negros no ensino superior brasileiro: políticas da diversidade e organização política estudantil. 2019. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2019. Disponível em: http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/10067

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU; Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01. p.15-40. 2010.

PROCLAMAÇÃO DE TEERÃ, **I Conferência Internacional sobre Direitos Humanos.** Teerã, Irã, 1968. Biblioteca Virtual sobre Direitos Humanos - USP Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Confer%C3%AAncias-de-C%C3%BApula-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-sobre-Direitos-Humanos/proclamacao-de-teera.html. Acesso: 05 de Jan 2020

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Orgs). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas. Coleccion Sur, CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005. 227-278.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Dossiê America Latina**. Estudos Avançados, v.19, n. 55, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologia do Sul.** Ed. Almedina. Coimbra, 2009.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira.** Rio de Janeiro: Editorial Andes Limitada, 1957.

REPETTO, Maxim. O conceito de Interculturalidade: **t**rajetórias e conflitos desde América latina. **Textos e debates**, Boa Vista, n.33, p. 69-88. 2019.

RUSSEL-WOOD, A.J.R. Centros e Periferias no Mundo Luso-Brasileiro:1500-1808. **Revista brasileira de história**, São Paulo, v. 18, n. 36, 1998. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01881998000200010. Acesso em: 25 Abr. 2019

RODRIGUES DIAS, Marco Antonio. A educação superior nas últimas décadas: **Contextos e cenários de uma cooperação possível.** MENEGHEL, Stela Maria. In. Stela Maria Meneghel (Org.); Murilo Silva de Camargo (Org.); Paulo Speller (Org.). Blumenau: Editora Nova Letra, 2018. (E-BOOK). De Havana a Córdoba: **Duas Décadas de Educação Superior na América-Latina.**

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: **Episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Editora Cogobó, 2019, 248 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, Sulivan Ferreira de. **Colonialidade do saber no ensino de Filosofia**: um estudo em duas Universidades Públicas de Belém. Belém: 2017.

SILVA, Silvio José Albuquerque e. **As Nações Unidas e luta internacional contra o racismo.** Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 2011. 292 p.

SANTOS, Sales Augusto. **Ações afirmativas e Combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

SANTOS, Sales Augusto. SILVEIRA, Marly. Políticas de Promoção da igualdade racial**. Salto para o Futuro**: gestão educacional para a diversidade ano 20, n. 12, 2010.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação:** diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012. 280 p.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros**: identidade, povo, mídia e cotas no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SODRÉ, Muniz. Anatomia de uma crise. In: CARVALHO, Antonio Paes; DORIA, Francisco Antonio. **A crise da universidade.** Rio de Janeiro: Revan, 1998. p. 87

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do "ser negro":** Um percurso das ideias que naturalizam a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

VASCONCELOS, Luciana Machado de. **Mais definições em trânsito**: Interculturalidade. Sl: sn, s.d

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial**: Entretejiendo caminos. Querétaro: CopyLeft, 2014.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, L.F.; CANDAU, V.M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, v.26, n.83, 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14507/epaa.263874. Acesso em: 20 Fev. 2019