



BRECHAS DECOLONIAIS E INTERCULTURALIDADE: POR UMA UNIVERSIDADE “OUTRA”

Marcia Regina Ferreira¹ - Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1546-2841>

Heitor Pagliaro² - Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6431-930X>

¹ Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR, Brasil.

² Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, GO, Brasil.

Artigo recebido em 29/10/2023 e aceito em 14/12/2023

RESUMO

Neste ensaio, a abordagem decolonial e o conceito da interculturalidade são centrais para um pensamento crítico “outro” e por buscar construir novos espaços democráticos de convivência ligado a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico, em direção à descolonização e à transformação na educação superior no Brasil. Todo país colonizado é, de certa forma, um território fértil de enraizamento da violência para os grupos subalternos, gerando uma cultura autoritária na sociedade (Estado, mercado e comunidade). No percurso investigativo realizado, surgiram alguns questionamentos: a) que tipos de sociabilidades estão sendo construídas em nosso país? b) Quais são as brechas decoloniais já existentes? c) Quais são as brechas decoloniais que podemos construir? d) As práticas pedagógicas interculturais podem contribuir para o enfrentamento do racismo acadêmico? e) O que poderia ser uma universidade “outra”? A partir dessas questões, este ensaio visa refletir acerca da branquitude e como podemos colaborar para descolonizar a supremacia branca que é ainda tão visível em nossas universidades. Primeiro aborda-se sobre sociabilidade, pois toda universidade está dentro de um contexto, no qual também incide, em um processo recursivo. Em seguida abordam-se as brechas decoloniais nas universidades a partir do pensamento de Rita Segato e acrescentam-se os elementos mais recentes dos avanços destes espaços nas universidades brasileiras, como a interculturalidade, pelos estudos de Catherine Walsh e Vera Lucia Candau, que se apresenta como ferramenta necessária para a inclusão do outro como legítimo no espaço acadêmico. Por fim,

¹ Professora da UFPR no Curso de Gestão Pública e Coordenadora do LIIS- Laboratório Interdisciplinar e Intercultural de Inovações Sociais, doutora em Agronomia pela UFPR, mestra em Administração pela UEM e bacharel em Administração pela UEM. E-mail: marciaregina@ufpr.br

² Professor da UFG, onde é coordenador do mestrado e doutorado em Direitos Humanos. Doutor em Direito pela UnB, mestre em Filosofia pela UFG e bacharel em Direito pela UFG. E-mail: heitorpagliaro@ufg.br

resgata-se a problemática brasileira, seus desafios, possibilidades e realizam-se considerações acerca da universidade inclusiva, antirracista e democrática.

Palavras-chave: sociabilidade; educação superior; interculturalidade.

DECOLONIAL GAPS AND INTERCULTURALITY: TOWARDS A “NEW” UNIVERSITY

ABSTRACT

In this essay, the decolonial approach and the concept of interculturality are central to a "new" critical thinking and the pursuit of building new democratic spaces for coexistence linked to a social, cultural, educational, political, ethical, and epistemic project towards decolonization and transformation in higher education in Brazil. Every colonized country is, to some extent, a fertile territory for the rooting of violence against subaltern groups, generating an authoritarian culture in society (State, market, and community). Throughout the investigative journey, some questions arose: a) What types of sociabilities are being constructed in our country? b) What are the existing decolonial gaps? c) What decolonial gaps can we build? d) Can intercultural pedagogical practices contribute to tackling academic racism? e) What could be a "new" university? Based on these questions, this essay aims to reflect on whiteness and how we can collaborate to decolonize the white supremacy still so visible in our universities. Firstly, sociability is addressed since every university is within a context wherein it also impacts, in a recursive process. Next, decolonial gaps in universities are analyzed from the perspective of Rita Segato. The most recent elements of progress in these areas in Brazilian universities are considered, such as interculturality, through the studies of Catherine Walsh and Vera Lucia Candau, which presents itself as a necessary tool for the inclusion of the other as legitimate in the academic space. Finally, the Brazilian problem is revisited, with its challenges, possibilities, and considerations about an inclusive, antiracist, and democratic university are made.

Keywords: sociability; higher education; interculturality.

BRECHAS DECOLONIALES E INTERCULTURALIDAD: HACIA UNA UNIVERSIDAD “OTRA”

RESUMEN

En este ensayo, el enfoque decolonial y el concepto de interculturalidad son fundamentales para un pensamiento crítico "otro" y para la construcción de nuevos espacios democráticos de convivencia vinculados a un proyecto social, cultural, educativo, político, ético y epistémico, en dirección hacia la descolonización y transformación en la educación superior en Brasil. Todo país colonizado es, de cierta manera, un territorio fértil para la enraización de la violencia hacia los grupos subalternos, lo que genera una cultura autoritaria en la sociedad (Estado, mercado y comunidad). A lo largo de la investigación realizada, surgieron algunas preguntas: a) ¿Qué tipos de sociabilidades se están construyendo en nuestro país? b) ¿Cuáles son las brechas decoloniales ya existentes? c) ¿Cuáles son las brechas decoloniales que podemos construir? d) ¿Pueden las prácticas pedagógicas interculturales contribuir a enfrentar el racismo académico? e) ¿Qué podría ser una universidad "otra"? A partir de estas cuestiones, este ensayo tiene como objetivo reflexionar sobre la blancura y cómo podemos colaborar para descolonizar la supremacía blanca que aún es tan evidente en nuestras universidades. Primero, se aborda la sociabilidad, ya que toda universidad está inmersa en un contexto en el que también incide en un proceso recursivo. Luego, se abordan las brechas

decoloniales en las universidades desde el pensamiento de Rita Segato y se añaden los elementos más recientes de los avances de estos espacios en las universidades brasileñas, como la interculturalidad, a través de los estudios de Catherine Walsh y Vera Lucia Candau, que se presenta como una herramienta necesaria para la inclusión del otro como legítimo en el espacio académico. Por último, se aborda la problemática brasileña, sus desafíos, posibilidades y se realizan consideraciones sobre la universidad inclusiva, antirracista y democrática

Palabras-clave: sociabilidade; educación superior; interculturalidad.

INTRODUÇÃO

A proposta de refletir acerca de brechas decoloniais é inspirada pelo pensamento de Rita Segato, em especial em seu artigo "*Brechas decoloniais para uma universidade da Nossa América*". A partir dessa proposta de refletir o direito à educação de setores excluídos e as consequências do racismo da sociedade, busca-se avançar no tema da educação superior antirracista, democrática no contexto da cultura da violência. No Brasil, a luta pelas cotas para pessoas negras e indígenas, iniciada na década de 90 do século XX, enfrentou a oposição de intelectuais brasileiros que criticavam o surgimento deste acesso aos jovens negros e indígenas, manifestando-se como movimento anti-cotas, por serem resistentes às mudanças que estavam ocorrendo. Ao considerar este contexto da universidade como um espaço de luta e como um campo de forças já constituído, a abordagem empregada neste ensaio é decolonial no ensino, na pesquisa e na extensão. O movimento pós-colonial e a decolonialidade não são uma criação acadêmica, mas sim de grupos organizados que buscam romper a cultura eurocêntrica que classifica e inferioriza alguns grupos a partir da ideia de racialização e visam a ruptura de toda opressão (gênero, classe e raça), sendo um movimento intelectual e político que denuncia as violências dos últimos cinco séculos na América do Sul. A abordagem decolonial e o conceito da interculturalidade, aqui são centrais para um pensamento crítico "outro" e por buscar construir novos espaços democráticos de convivência ligado a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico, em direção a decolonização e à transformação, como destacam Oliveira e Candau (2010) acerca da educação antirracista e intercultural no Brasil.

Para Bento (2022), ainda vivemos em um capitalismo racial que manifesta formas de dominação e ao mesmo tempo de resistência frente às continuidades simbólicas e institucionais das relações coloniais de dominação. A autora destaca que "as hierarquias de raça e gênero foram fundamentais para a estruturação do pensamento colonial" (BENTO, 2022, p. 37). Enfim, esse

capitalismo racial funciona como lógica de exploração de forma mais acentuada pela raça, etnia e gênero, apresentando um regime de vida que congrega classe e supremacia branca segundo a autora. Neste sentido, a manutenção das desigualdades raciais e de gênero, amparam-se nos traços de personalidade autoritária que desenvolvemos no pacto da branquitude, gerando o supremacismo branco, que revela a expressão antidemocrática por meio de líderes supremacistas violentos que observamos em nossa sociedade. Para alterar essa violência social e institucional e esse ataque à democracia, a autora defende que:

[...] são nas instituições públicas e privadas que precisamos incidir, debater perspectivas e valores orientadores, fazer diagnósticos e alterar normas, políticas e processos que estruturam as relações de dominação, em particular àquelas relacionadas à branquitude (BENTO, 2022, p. 54).

Estamos em uma sociedade que possui uma história social de violência, de certo modo todo país colonizado é um território fértil para um enraizamento da violência em grupos subalternos, gerando uma cultura autoritária na sociedade (Estado, mercado e comunidade). No entanto, quando a violência é naturalizada ela torna-se também uma forma de dominação nos corpos racializados e ao mesmo tempo criam-se espaços para um campo de luta pelos direitos humanos e pela democracia. Para Silva (2019), o Brasil apresenta uma naturalização da desigualdade racial, uma institucionalização do racismo e também a inviabilização das lutas dos movimentos negros e indígenas. A autora destaca “a ausência de pessoas negras em qualquer turma de formandos de medicina verificada em qualquer universidade do Brasil no período pré cotas - antes de 2012” (SILVA, 2019, p. 43).

Essas lutas e avanços no que diz respeito à violência social e institucional busca deixar a universidade menos elitizada em termos de classe, raça e saberes. As brechas já estavam surgindo quando a política pública praticada em cada instituição de nosso país criava mecanismos para reservas de vagas para pessoas indígenas e negras e, aos poucos, a universidade foi se transformando em um território mais diverso. Diante deste contexto, como professores e pesquisadores do campo de políticas públicas e direitos humanos de uma universidade pública, surgem alguns questionamentos: a) que tipo de sociabilidades estão sendo construídas em nosso país? Quais são as brechas decoloniais já existentes? b) Quais são as brechas decoloniais que podemos construir? c) Como práticas pedagógicas interculturais podem contribuir para o enfrentamento do racismo acadêmico? d) O que poderia ser uma universidade “outra”?

Nos últimos anos, o Brasil tem apresentado números crescentes de violência, um movimento forte de encarceramento de pessoas negras, processos de implementação e aprofundamentos das desigualdades sociais, indiferença à vida humana, em especial, com os povos indígenas e os povos vulnerabilizados socialmente. Ainda há, no Brasil, dificuldade em reconhecer o racismo e também a dificuldade em reconhecer as lutas dos quilombolas – negros, em sua maioria –, mas também brancos e indígenas, que por cinco séculos lutaram por sua cultura, história e liberdade, como destaca Gonzalez (2020). Enfim todos esses acontecimentos justificam e nos convidam a pensar sobre em que sociedade estamos vivendo atualmente e como as universidades com sua função social podem contribuir com novos desenhos institucionais e novas abordagens. Dessa forma, este ensaio visa refletir acerca da branquitude e como podemos colaborar para descolonizar essa supremacia branca que é ainda tão visível em nossas universidades.

Este ensaio está organizado em três partes. A primeira aborda a ideia de sociabilidade, pois toda universidade está dentro de um contexto, no qual também incide, em um processo recursivo. A segunda se debruça sobre as brechas decoloniais nas universidades, a partir do pensamento de Rita Segato e também da ideia de interculturalidade, com base nos estudos de Catherine Walsh e Vera Lucia Candau. Para elas, a interculturalidade é uma ferramenta necessária para a inclusão do outro como legítimo outro no espaço acadêmico. Por fim, resgata-se a problemática brasileira, seus desafios e realiza-se considerações acerca da universidade no contexto brasileiro, com a intenção de que este ensaio instigue novos cenários, protagonismos e práticas no território acadêmico, gerando subsídios importantes para o avanço da educação superior no Brasil em uma perspectiva mais inclusiva, democrática e antirracista.

Que tipo de sociabilidades são estas?

Com o tema da sociabilidade, busca-se avançar acerca da qualidade da cidadania e da democracia, pois se uma sociedade se organiza estruturalmente para efetivar a segregação social, a violência contra as mulheres, acentuando o patriarcado (SEGATO, 2003; 2014), além de ceder às exigências e as lógicas da economia de mercado, as ações de inclusão do outro no ambiente acadêmico e a riqueza da diversidade nestes espaços de construção de conhecimentos serão cada vez menos possíveis.

Santos (1997), ao discutir sociabilidade, alerta acerca dos riscos que existem em face da erosão do contrato social e apresenta a urgência em se buscar alternativas de sociabilidade que neutralizem ou previnam esses riscos e abram o caminho a novas possibilidades democráticas dentro do Estado de Direito. Walsh (2014), em *Pedagogias decoloniales caminando y preguntando*, apresenta que é preciso encontrar frestas (gretas) no espaço acadêmico, onde se possa operar a desobediência diante de toda opressão do Estado e do mercado sobre os corpos racializados e definidos como inferiores. Krenak (2022) aborda que é necessário nos sentirmos capazes de pensarmos e inventarmos outros mundos, desenvolver uma forma mais respeitosa para falar da diversidade cultural e da pluralidade da vida, a fim de desenvolver uma sociabilidade do compartilhamento. Para o autor, os “grandes mestres da vida são uma constelação de seres – humanos e não humanos” (KRENAK, 2022, p. 101). Enfim, estes autores nos convidam para a construção de novas possibilidades democráticas que não sejam sexistas ou racistas, mas inclusivas.

Para Santos (1997) as formas fundamentais do tipo fascista de sociabilidade são seis: a primeira forma é de fascismo do *apartheid* social (segregação social dos excluídos em zonas civilizadas e zonas selvagens); a segunda é a forma de fascismo do Estado paralelo (discrepância entre o direito escrito e a ação estatal prática), onde muitas vezes sua ação em zonas civilizadas é democrática e em zonas selvagens, o Estado age de forma fascista, como um Estado predador sem qualquer veleidade de observância, mesmo aparente, do Direito; a terceira forma é de fascismo paraestatal (usurpação de prerrogativas estatais por atores sociais poderosos). Esta forma apresenta duas vertentes principais: o fascismo contratual (que se constituem na perda de direitos do cidadão com a convivência do Estado) e fascismo territorial (que são territórios coloniais privados dentro do Estado); a quarta forma de fascismo societal é o populista (promoção da democratização na sociedade capitalista indemocratizável); a quinta forma é o fascismo da insegurança (manipulação discricionária da insegurança das pessoas e grupos sociais vulnerabilizados pela precariedade de trabalho, saúde, futuro, gerando ansiedade e ilusões); a sexta forma é o fascismo financeiro (comanda os mercados financeiros de valores e moedas, com o único objetivo de rentabilizar os seus valores). Esse fascismo é, segundo o autor, a forma mais virulenta de sociabilidade fascista e merece, por isso, uma referência mais detalhada. A discricionariedade no exercício do poder financeiro é total e as consequências para os que são vítimas dele – por vezes, povos inteiros – podem ser arrasadoras. Um exemplo citado por Santos é o que decorre da avaliação dos Estados nacionais por parte das empresas de *rating*, ou seja, das empresas internacionalmente acreditadas

para avaliar a situação financeira dos Estados e os consequentes riscos e oportunidades que eles oferecem aos investidores internacionais. Essas empresas têm um poder extraordinário.

A corrosão do contrato social frente ao neoliberalismo econômico nos convida a novas reflexões e ações para além das narrativas do desenvolvimento (FERREIRA, 2019) e a partir de uma solidariedade democrática, para que possamos pensar em um novo contrato social que ajude a romper o interesse de dominação e segregação tão visíveis em nossa sociedade. No entanto, sabemos que os desafios são enormes, pois a sociabilidade está intrínseca aos padrões culturais brasileiros. Nesse sentido, Sorj (2001) destaca sete pontos. a) a sociabilidade brasileira tem frágeis componentes cívicos, isto é, uma baixa identificação com os símbolos políticos do Estado e a noção de interesse público; para o autor, esse elemento se dá pelo patrimonialismo brasileiro e pelos traços antidemocráticos. b) a sociabilidade brasileira é gregária, fundada na inserção em redes e, por extensão, na valorização dos contatos pessoais; esse elemento manifesta um caráter patrimonialista da sociedade, que restringe o diálogo, por ser uma cultura pouco propensa à confrontação, pois sempre acredita que poderá precisar de um favor desta pessoa. c) A sociabilidade brasileira é religiosa. d) A sociabilidade brasileira apresenta práticas racistas, apesar de vivermos em um país com diversidade racial e ser ideologicamente contrária ao racismo. e) A sociedade brasileira está voltada para o futuro; um dos mitos de origem do Brasil segundo o autor, é que apesar da herança (indígenas, portugueses e negros) das três raças constitutivas do Brasil, o país tem um futuro promissor, a partir do branqueamento de sua população por meio de processos de miscigenação. f) A sociabilidade brasileira contemporânea é autoritária, exibindo profundas desigualdades sociais. g) A sociabilidade brasileira é violenta, apesar de possuir características gregárias e lúdicas, a sociedade brasileira é extremamente violenta. São pessoas sofrendo uma degradação moral e física, em favelas, em prisões e nas ruas. Com o abandono do Estado nos espaços urbanos, surgem os “mini-Estados” e a psicose do medo e como resultado menos democracia, menos solidariedade e mais fragmentação social.

Sobre essa construção do fascismo societal, Ferreira (2003) a partir dos estudos de Santos (1997) explica que o problema é que, ao invés de sacrificar a democracia às exigências do capitalismo, promove-se a democracia até o ponto de não ser necessário, nem sequer conveniente, sacrificar a democracia para promover o capitalismo. Todavia, quando ocorre esse fascismo societal, a necessidade de refletir e agir de forma democrática torna-se urgente. Desta forma, os estudos de Sorj (2001) apresentam os desafios e apontam para importantes construções culturais

instituídas e como estas podem ser alteradas pela emergência de novos atores sociais e mudanças nas orientações políticas.

Diante deste contexto tão adverso, emblemático e desafiador que o Brasil manifesta, o caminho de enfrentamento desse fascismo societal são novas práticas, a partir de onde estamos, pois se não buscarmos uma revolução democrática da ideia justiça, caímos no perigo de uma retórica sobre o direito e a justiça, mas sem alcançá-los. Com essa prática, alimentamos a distância cada vez maior de uma democracia substancial (alcance de um viver bem). Se vivermos em uma arquitetura de exclusão alicerçada pelo fascismo societal, não há direito e nem há palavras (uso da manifestação e intervenção por meio do diálogo), assim, com esse tipo fascista de sociabilidade, a democracia não passaria de uma ditadura mal disfarçada, com uma colonialidade que é a cara invisível da modernidade que vivemos.

Para Segato (2011) a luta pelo direito à vida é urgente. Pois no Brasil está em curso um genocídio da juventude negra, cujos números só crescem a cada ano, assim como o aprisionamento da população negra. Para a autora, o Estado brasileiro é responsável por este genocídio por dois caminhos diferentes: por deixar matar, permitindo que esses jovens (18 a 25 anos) permaneçam em áreas que são negligenciadas onde vítimas e algozes estão no mesmo grupo social ou matando diretamente esses jovens negros pelas armas dos agentes estatais, os quais são detentores do monopólio de violência. A cultura e a sociabilidade desenvolvidas no país constroem posturas de indiferença e impunidade aos algozes e agentes estatais, estas ações ou não ações se manifestam pelo poder da arbitragem ou discricionariedade em que os policiais possuem tanto na rua como nas instituições de detenção. A partir dessa realidade brasileira, da busca de processos de descolonização (MARTINS e FERREIRA, 2018; FERREIRA, 2019; FERREIRA e BLASZCYK, 2020; FERREIRA, 2022), a fim de pensar sociabilidade com democracia substantiva, é conveniente pensar em brechas decoloniais nas universidades e nos elementos que são fundamentais para a construção de uma universidade “outra”.

Brechas decoloniais existentes, possíveis e imagináveis: por uma universidade democrática

Como podemos agir nas universidades acerca de três grandes problemas brasileiros, o racismo, o sexismo e a violência? Para Segato (2021) nossos países conhecem-se muito pouco e fazem poucas trocas de experiências, a não ser quando veiculadas pelo grande mercado comprador

de ideias, o Norte ou por meio de representações oficiais de suas realidades, as quais muitas vezes, segundo a autora, filtram a dinâmica contenciosa interna. Um outro motivo para pensar em brechas decoloniais na universidade da nossa América, diante de nosso contexto de violência, é a importância de refletir sobre a luta, em especial, a do direito à educação de setores excluídos, como consequência do racismo desta sociedade, assim como mobilizar ações de emancipação epistêmica por meio de uma proposta de produção de conhecimentos “outros” que possam manifestar um projeto de existência e de vida.

Pensando o racismo e a ideia de uma universidade comprometida como conhecimentos e saberes outros, tal como abordado por Ferreira (2022), é oportuno destacar que desde da década de 1980, Lélia Gonzalez (1935-1994), uma intelectual negra, brasileira, com bibliografia científica relevante sobre racismo, buscava discutir esse tema, não só academicamente, mas politicamente, como deputada federal. E foi esta pesquisadora ativista que elaborou toda uma categoria de análise sobre o racismo no Brasil. Para Gonzalez (1983), as ciências sociais por muito tempo no Brasil naturalizaram o processo de dominação nos corpos que não eram brancos e nem masculinos. Por isso ela procurou abordar o duplo fenômeno que ocorre no racismo e no sexismo, destacando uma epistemologia para compreender a cultura e a sociedade brasileira, manifestando que “o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira” (p. 224) e a sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular. O fenômeno social da interposição do racismo e do sexismo é uma espécie de opressão interseccional, tal como explicado por Oliveira e Pagliaro:

(...) o conceito de interseccionalidade, no bojo do movimento feminista negro, foi pensando a partir da percepção de que o marcador social gênero é insuficiente para compreender os problemas sociais relativos às mulheres, por não abarcar a complexidade das estruturas de opressão nas quais operam mais de um fator de subordinação (OLIVEIRA; PAGLIARO, 2022, p. 105).

Neste sentido, democratizar a universidade é torná-la mais diversa, menos sexista, mais plural, é torná-la mais humanizada, ligada ao território em que ela pertence e que está inserida de forma mais crítica e inclusiva. Um território de saberes, que considera os problemas sociais existentes, reconhecendo a tensão entre a igualdade e diferença e buscando criar espaços de debates teórico-políticos sobre a necessidade dessas transformações. No entanto, para Segato (2021), a universidade brasileira é elitista, racista, meritocrática, hierarquizada e destaca:

Como antropóloga, trabalhei com diversos temas de pesquisa que se vinculam, todo eles, ao amplo campo de direitos humanos- religião e sociedade, sexualidades não normativas, violência de gênero, feminicídio, vida no cárcere, feminismos não brancos, mas nunca me havia confrontado diretamente com o tema da discriminação racial até o dia em que, estando no cargo de diretora de pós graduação, vi ser reprovado nosso primeiro estudante de doutorado negro, de origem modesta, acentuado sotaque nordestino e de uma delicadeza feminina. Assim com a presença de um estudante com esse perfil era inédita em um programa de excelência como o nosso, também era sem precedentes uma reprovação entre as notas finais de um seminário em nível de doutorado. Esse evento, que teve lugar em agosto de 1998, deu início a uma grande luta no Brasil, que durou muitos anos e que me levou a descobrir o caráter racista da sociedade e, muito especialmente, da academia brasileira, aspecto que me era opaco, por minha condição de pessoa branca e estrangeira (SEGATO, 2021 p. 317).

O enfrentamento desta situação, gerou na autora uma luta que, após mais de uma década, iniciou a implantação de políticas de cotas em setenta instituições públicas de educação superior no Brasil. Foi a partir desse caso de racismo que se iniciou a discussão sobre uma consciência racial não somente na UnB, mas em diversas universidades brasileiras. Com as políticas afirmativas, nas universidades brasileiras passaram a ter uma diversidade de estudantes, essas políticas afirmativas representam uma dimensão inclusiva e trazem a discussão da questão racial na sociedade, tornando-a visível (FERREIRA, 2022).

Em 1999, a Universidade de Brasília estendeu as cotas para estudantes indígenas. Embora tenha existido os grupos de intelectuais e jornalistas (anti-cotas) que eram contra as cotas nos anos 90, em 2012 saiu a Lei de Cotas (Lei 12.711/12) beneficiando as populações pretas, pardas e indígenas, assim como estudantes de baixa renda ou que só estudaram em escolas públicas. Para Segato (2021), o Brasil apresenta uma série de práticas e formas de sociabilidade com intensa convivência quando se fala em raça, no entanto, quando se observa a distribuição de recursos – econômicos, de acesso à saúde, educação, trabalho e moradia -, a convivência se desfaz e a sociedade se divide. Desta forma, argumenta a autora, o caráter democrático da cultura não corresponde à hierarquia rígida da distribuição de bens e recursos. Todavia, é importante, na academia, pensarmos e elaborarmos nossa história da raça, a partir de nós mesmos, para que possamos confrontar com as características de nossos próprios dispositivos racistas, que obedecem a histórias nacionais e regionais. A Lei 10.639 de 2003 – que estabelece o ensino nas escolas sobre a cultura e história afro brasileira e africana (BRASIL, 2005) – e a Lei 11.645 de 2008 – que determina o ensino, em escolas, da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas – contribuíram para a valorização, no âmbito educacional, dos saberes indígenas e dos povos

africanos em todos os níveis da educação (fundamental, médio e superior). Essas leis surgiram a partir da luta de reivindicações dos movimentos negros relativos à área de educação. Para Oliveira e Candau (2010), foi a partir da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros na década de 1990 e 2000 que a Lei 10.639 foi implementada, como estratégia de valorização da diversidade, visando romper o racismo estrutural e quebrar as perspectivas eurocêntricas de interpretação da realidade brasileira.

Desta forma, a partir de uma crítica à colonialidade, a autora elabora quatro brechas decoloniais que poderiam ser criadas na educação a fim de democratizá-la (SEGATO, 2021 pp. 330 a 339), tal como é explicado a seguir.

- a) Direito à educação, acesso e permanência. Nesta brecha, é possível conceber as ações afirmativas e investimentos de recursos públicos para esse fim. É imprescindível promover o acesso à educação daquelas pessoas que em nosso processo histórico encontram-se em desvantagem, em especial, é mister realizar o debate em torno da exclusão racista. O tema do direito à educação evoca uma reflexão acerca da exclusão social, econômica e cognitiva que em nosso país, tem seu correspondente instrumental no racismo, assim a exclusão é *exclusão racial*, mas a raça é uma construção histórica de um processo da modernidade e da colonização. Neste sentido, ao enegrecer o ambiente acadêmico, estaríamos também tocando o músculo do braço ideológico que dá sustentação a essa estrutura da colonialidade do poder, estimulando o debate sobre o racismo que sustenta e reproduz essa ordem e suas estratégias de expropriação do Sul pelo Norte.

- b) A educação em direitos humanos como parte inseparável de seus conteúdos: educação para direitos envolve o conhecimento dos direitos para além das abordagens teóricas, essa educação precisa trabalhar a noção de responsabilidade, pulsão ética e ativismo voltado para fazer valer os direitos existentes e seus aprimoramentos. As nossas universidades eurocêntricas, em geral, não formam sujeitos responsáveis por suas coletividades ou envolvidos com a transformação da sociedade e cuidado com a natureza e a visão colonial de modernidade tardia só tem foco no desenvolvimento e crescimento econômico, apresentando uma academia cada vez mais mercadológica. No entanto, as políticas de cotas, a educação em direitos humanos e o processo educativo na perspectiva integrativa aperfeiçoam a sensibilidade ao sofrimento que experimentamos e que nos rodeia, fomentando que cada novo sofrimento reconhecido amplie as lutas, promovendo a formação de frentes políticas e estratégias comuns que possam contribuir com seu processo de expansão, nutrindo a fé histórica e promovendo as capacidades necessárias para mundos outros.

- c) A adesão ao pluralismo e respeito aos direitos dos membros da comunidade acadêmica, com suas diferenças, nas práticas institucionais das escolas e faculdades. Para a autora, os direitos nas práticas educativas envolvem uma primeira lição de uma aula que é a do pluralismo democrático. A terceira intersecção da educação com os direitos refere-se às práticas escolares em seu cotidiano, isto é, às relações interpessoais que se estabelecem no interior da instituição e que acabam adquirindo uma relação intrínseca com os próprios conteúdos. A coerência acerca do conteúdo e da prática docente é fundamental, afinal de nada serve uma/a docente exibir excelente discurso de direitos se dispensa tratamento diferenciado a estudantes em razão de aparência racial, de classe ou de orientação sexual. A atenção nas próprias relações interpessoais cotidianas é imprescindível, independentemente da posição que ocupa (subordinado ou posição superior aos seus pares). A pedagogia precisa ser inclusiva e lidar com a diversidade e com as diferenças, sem tratamentos assimétricos (classe, raça e gênero). Estas ações terão como caráter exemplar o comportamento de docentes e dirigentes da instituição. Enfim, a busca da pluralidade de presenças no ambiente acadêmico são as brechas decoloniais que se apresentam na era dos direitos humanos.
- d) O controle social dos conteúdos e métodos de ensino por parte das comunidades que a frequentam, contemplando sempre o estudo e a manutenção da memória das lutas e demandas coletivas que impulsionam o processo de democratização da educação. O quarto tema ainda imbricado na relação entre educação e direitos humanos é o que a autora denomina de controle social dos conteúdos ou a intervenção dos interesses e perspectivas das usuárias e dos usuários do sistema educacional nas decisões sobre a educação e seus processos. Na proposta de educação intercultural, o tema é cada vez mais valorizado e percebido, já que a interculturalidade rompe com a ideia de educação como mera transmissão de conteúdos. A educação intercultural é aquela onde o Estado se coloca como interlocutor, por meio da escola e da universidade e, a partir desse diálogo, admite revisar, seu próprio cânone eurocêntrico. Desta forma, vale ressaltar que não há interculturalidade sem descolonização ativa das práticas educativas. Assim como é importante que os estudantes tenham conhecimentos necessários para solucionar os problemas que o projeto de modernidade ocidental lhe criou: a violência genocida e o silenciamento etnocida; a propagação de doenças; a redução e a contaminação da terra; a desvalorização de seus próprios saberes, instituições e estruturas de autoridade; a desvalorização de suas cosmovisões. A democratização da educação não só pela entrada de negros, indígenas e quilombolas, mas na observação que esse ingresso no “mundo do branco” não gere desenraizamento com seu modo de vida de existir. Para tanto, quando uma pessoa indígena

ou membro da comunidade camponesa ou afrodescendente assente à universidade, não esteja nela só para aprender, mas também para ensinar, só assim poderão construir sua própria história como sujeitos coletivos e manter suas comunidades coesas.

As quatro brechas decoloniais, descritas acima, nos apresentam como a educação em direitos humanos a partir da crítica à colonialidade, por meio de políticas afirmativas (políticas de cotas) e da proposta de interculturalidade nas práticas universitárias, poderão criar fissuras nessa parede eurocêntrica estabelecida no ambiente acadêmico. Segato (2021) pela situação vivida na década de 1990 na Universidade de Brasília, com o caso de discriminação racial no ambiente acadêmico, mostra como seu ativismo em direitos humanos gerou ações, criações de leis e promoveu uma série de reflexões acerca do racismo acadêmico e a necessidade de uma abordagem crítica que pudesse gerar a promoção desta democratização.

Desta forma, as quatro brechas se desdobram para um olhar atento para as literaturas e abordagens utilizadas nas universidades brasileiras e latino-americanas. A autora faz uma crítica ao feminismo europeu ou estadunidense, quando se avança na discussão acerca das mulheres em relação ao patriarcado e o projeto de modernidade (SEGATO, 2014). Considerando a questão de raça e de sexismo, onde o sexismo apresenta-se como uma forma de discriminar pessoas com base em sexo e/ou gênero sobretudo as mulheres. A autora oferece uma reflexão acerca da abordagem do feminismo eurocêntrico, o qual busca apresentar o problema da dominação de gênero como algo universal, sem diferenças, onde a dominação patriarcal é apresentada como fosse igual e da mesma forma em todos os lugares e ao mesmo tempo. Esses feminismos eurocêntricos apresentam uma unidade como se o projeto de modernidade atravessasse da mesma forma os corpos das mulheres não brancas, indígenas e negras dos continentes colonizados. Esse pensamento de superioridade moral ou eurocentrado nas mulheres brancas europeias manifesta a mesma prática do processo civilizatório- colonial-moderno. Isso quer dizer que, a partir de uma posição a-histórica e anti-histórica, excluem-se as especificidades de cada grupo e desconsidera-se a criação de raça no processo de colonialidade, como de gênero, que tem toda uma episteme construída dentro da colonialidade.

Quanto à quarta brecha apresentada, acerca da educação e a memória de lutas e demandas coletivas, Carvalho (2019) destaca que a UnB, por meio do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no ensino superior, desenvolveu a disciplina *Encontros de Saberes* entre

2012 e 2013 por meio do líder quilombola Nego Bispo da *Comunidade Rural de Piauí*, pertencente à rede de mestres e docentes do Instituto. Nessa experiência e dos saberes abordados, surgiu o livro *Colonização, Quilombos: modos e significações*, o qual apresenta a interpretação do Brasil por um olhar anticolonial da escrita quilombola, destacando como os quilombolas lutaram contra a violência do regime escravo e se tornaram historicamente um grupo livre que lutou contra a escravidão e o racismo, assim como pela afirmação da vida em comunidades auto-sustentáveis e resistência colonial.

Bispo (2015) destaca que todas as histórias dos grupos racializados precisam ser contadas no ambiente acadêmico, pois é preciso que os quilombolas, indígenas, as mulheres contem suas histórias de resistência e toda expropriação territorial que sofreram, assim como as lutas que venceram e a triste situação do genocídio que viveram.

Visando ampliar as práticas universitárias em relação à pesquisa, ensino e extensão, podemos destacar abordagens e propostas que valorizam e consideram as diversidades existentes em nossa sociedade tanto no rural quanto no urbano com novas leituras desde a América latina. Desta forma, como brechas decoloniais, podemos resgatar e valorizar os feminismos desenvolvidos nas academias brasileiras e latino-americanas, a fim de construir conhecimentos pertinentes a nossas especificidades e ao nosso território. Gerando estudos e escritas contenciosas e o ativismo teórico, onde torna-se indispensável acolher leituras da realidade provenientes das margens, vendo o país como heterogêneo e buscando uma diversidade de textos de pesquisadoras brasileiras e latino-americanas. Conforme Segato:

verá a nação como heterogênea e hierárquica e acatará a perspectiva dos grupos não brancos, em especial, das mulheres não brancas em sua crítica da raça, do racismo e do patriarcado exacerbado pela intervenção capitalista e colonial; abrir-se-á criativamente à subversão dos campos disciplinares e, estimulará oportunidades para as textualidades não canônicas (SEGATO, 2014 p. 345).

Quanto às epistemologias de mulheres negras no Brasil que visam atividades de descolonização política e que lutam contra o colonialismo cultural, racismo e sexismo, temos o feminismo negro brasileiro de Gonzalez que discute racismo e sexismo na academia brasileira (FERREIRA, 2022) e Ribeiro (2018) sobre pensar o feminismo negro é pensar propostas democráticas. Quanto aos movimentos feministas na América latina, há discussões do feminismo comunitário de Paredes e Gusman (2014) que abordam a diversidade, entranhas e experimentações

frente ao colonialismo acadêmico, onde a questão da comunidade é estruturante. Apresentam que o feminismo comunitário é um feminismo indígena, das mulheres de Abya Ayala que lutam neste território bem antes do surgimento do feminismo europeu (mulheres brancas liberais), os quais se baseiam em uma democracia liberal também. No entanto, por meio das brechas decoloniais, buscam-se atividades que envolvem descolonizar a mente para que as atitudes sejam descolonizadas.

Um dos caminhos para o processo de descolonização é a busca pelos nossos conhecimentos ancestrais e olhar para espaços com práticas acadêmicas que não sejam colonialistas. É perceber que quando se muda o pensamento se muda as ações do corpo. As abordagens do feminismo negro como do feminismo comunitário são próximas, pois ambos se apresentam fora do eixo eurocêntrico, fora da lógica individualista e ambos resgatam o coletivo e a valorização do tecido comunitário. Assim, tanto o feminismo decolonial, o feminismo negro, como o feminismo comunitário, acredita que não se pode descolonizar sem despatriarcalizar as relações na sociedade seja ela urbana ou rural.

Resgatando Segato (2003), acerca dos elementos estruturais da violência, gênero e direitos humanos, é importante reconhecer que as relações de gênero devem ser entendidas no universo da estrutura patriarcal, sob a violenta coerção patriarcal, que podemos também denominar de comportamento machista; violência e gênero são consubstanciais. Na verdade, o gênero pode ser percebido tanto como estrutura de relações entre posições marcadas pela hierarquia quanto na dominação patriarcal simbólica. Desta forma, para romper a sociabilidade tipo fascista que há no Brasil, esses estudos fora do cânone acadêmico eurocêntrico, sobre reflexões acerca do patriarcado e da violência, podem contribuir para uma transformação social.

Assim o feminismo comunitário (PAREDES, GUSMAN, 2014, CUSICANQUI, 2018), como o feminismo decolonial e o feminismo negro (GONZALEZ apud FERREIRA, 2022, RIBEIRO, 2018) apresentam algumas pistas para descolonizar a academia, onde é “preciso questionar as narrativas universais e abrir para escutar narrativas outras” (PAREDES, GUSMAN, 2014 p. 68) e “pensar em feminismos negros e pensar em projetos democráticos” (RIBEIRO, 2018), bem como uma nova relação com a natureza.

As novas abordagens acadêmicas, trazem também a criação de uma abordagem acadêmica pós-colonial que Cusicanqui (2018), socióloga boliviana, encontrou nas comunidades originárias, que não é uma metáfora de postura de autoconsciência individual dos povos nativos,

mas compreende uma sociabilidade e um *ethos* que, por suas práticas formam as bases de modos, meios de vida e de uma micropolítica distinta da sociedade urbana liberal. Para a autora, a sociabilidade *ch'ixi* apresenta experiências comunitárias e auto-gestionadas de cuidado, situando-as enquanto potencial expressão micropolítica denominada de sociabilidade e *ethos ch'ixi*. A professora, pesquisadora e ativista, diante da estratégia de branqueamento de sua população por meio da mestiçagem, aponta que é possível romper um pensamento que inferioriza o mestiço (visão eurocêntrica) e vê nessa mescla/mistura uma potência, onde mulheres mestiças buscam a igualdade e fortalecem o tecido comunitário por meio de práticas ancestrais com a natureza.

Essas leituras contribuem para novos olhares sobre a sociedade brasileira e a construção da nossa sociabilidade, seja essa sociabilidade do urbano (periferias ou grupos vulneráveis) e sua relação com Estado e Mercado como as rurais. Os estudos decoloniais e anticoloniais abordados nos feminismos negros e feminismo comunitário podem contribuir nas atividades de ensino, pesquisa e extensão nas universidades.

Interculturalidade, as gretas e as sementeiras de vida

A partir da abordagem decolonial, Ferreira (2019; 2022) aponta para mudanças na construção de conhecimentos a partir de uma concepção biocêntrica (não antropocêntrica) e uma mudanças em práticas educacionais por meio de um sentir pensar com e na Terra, os quais já são pistas de brechas, gretas na educação superior. Walsh (2017) busca por meio de abordagens ontológicas, metodológicas e epistemológicas a ferramenta da interculturalidade, a qual visa visibilizar os gritos, as vozes que um dia foram silenciadas e trazer, a partir das ações desses corpos, a oportunidade de criar gretas, frestas nesses espaços que foram tão colonizados. Já Guajajara (2019) aborda a importância das trocas de saberes que a interculturalidade promove e a necessidade de não repetir erros do passado, como “o projeto de (re)colonização programada estrategicamente concentrada na educação, na formação do pensamento, e que levou a um adoecimento da nossa sociedade” (GUAJAJARA, 2019, p. 172). Com essa postura política, ontológica, epistêmica, espiritual, existencial, a experiência intercultural busca semear e promover condições de vida concebidas e a partir da exterioridade, das margens ou das fissuras do mesmo poder colonial. O interesse aqui é, por um lado, "situar" a reflexão e a discussão dentro de lutas históricas e concretas

e, por outro, mostrar a articulação que vem ocorrendo e sendo construída entre estratégias e apostas pedagógicas e estratégias e apostas de descolonização na educação.

A proposta de Walsh (2005; 2009; 2014; 2017; 2017a e 2019), por meio da interculturalidade crítica e da prática de uma pedagogia decolonial, está pautada em um projeto político, social, epistêmico e ético que busca a transformação social por meio de ações e alterações de algumas estruturas:

A la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, y asentado en la construcción entre todos de condiciones – de saber, ser, poder y de la vida misma –, de sociedad, Estado y país radicalmente distintos. Pero también debe ser entendida como herramienta de accionar; es decir, el interculturalizar como acción deliberada, constante, continua y hasta insurgente, entrelazada y encaminada con la del decolonizar (WALSH, 2014, p. 73).

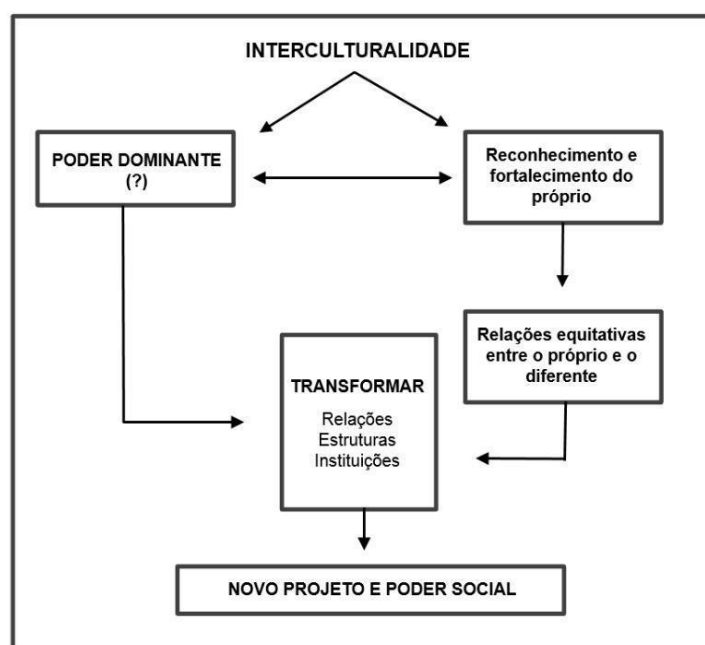
São pedagogias que se preocupam com a interculturalidade, com a especificidade de cada universidade e como cada caminho é traçado. É também uma pedagogia que busca in-surgir, re-existir e re-viver, é pensar em um agir pedagógico fundamentado na humanização e descolonização: “isto é, no re-existir e re-viver como processo de re-criação (WALSH, 2009 p. 38). Apresenta-se como uma pedagogia decolonial que está preocupada também com o pensamento e como são manifestados estes pensamentos em sua práxis. Walsh (2005), no livro *Interculturalizar, Descolonizar e Democratizar: uma educação outra?* sustenta que:

O conceito de interculturalidade é central à (re) construção de um pensamento crítico outro - um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro, porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêtricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (apud CANDAU, 2016, p 14).

Para Walsh (2017a), a proposta da pedagogia decolonial é humanizar espaços acadêmicos desumanizados. São processos de interculturalização e descolonização que tiram fôlego, força e razão de baixo – do movimentos sociais, das comunidades, da pessoas a partir da base, “de baixo” – unindo e correlacionando os gritos, rachando as paredes, semeando esperanças e cultivando outros caminhos (interculturais, inter- epistêmicos, inter-relacionais e decoloniais) de ser, conhecer, sentir, pensar e viver em, de e com esses territórios de Abya Yala. É reconhecer essa diversidade e riqueza.

Apresentam-se como movimentos de expressões pedagógicas atuais de resistência, insurgência e rebelião, os quais causam rachaduras e colapsos na ordem moderna/colonial, dirigindo esperanças, horizontes e projetos "outros". Este movimento intercultural por meio das pedagogias decoloniais é construído no cotidiano das práticas de educação, gerando a construção de conhecimentos por meio de pedagogias que se esforçam por abrir rachaduras e causar aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem, gerando novas compreensões acerca da realidade e de um novo projeto e poder social (Figura 1) no território vivido.

Figura 1 - Proposta da Interculturalidade enquanto uma ferramenta para ação.



Fonte: Walsh (2005)

Para Candau (2009), a interculturalidade e educação em direitos humanos são fundamentais para democratização na educação e apresentam alguns desafios. Para a autora brasileira, o primeiro está relacionado à necessidade de um processo de desconstrução. Só é possível praticar a interculturalidade ou a educação intercultural crítica se rompermos a naturalização. É preciso desnaturalizar os estereótipos e os preconceitos que povoam nossos imaginários individuais e sociais em relação a diferentes grupos sócio-culturais e destaca “é um elemento fundamental sem o qual é impossível caminhar” (CANDAU, 2009 p. 169).

Precisamos de espaços educativos, que promovam e provoquem a emergência de dinâmicas outras que apontem para processos educativos que possam romper a homogeneização existente e favorecer o protagonismo de sujeitos sociais silenciados. Para a autora, é imprescindível “questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes nas escolas e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares” (CANDAU, 2009, p. 169). Para pensarmos em romper os processos de naturalização de estereótipos e preconceitos, Ferreira e Silvério (2021) explicam que é preciso compreender o ser humano de forma multidimensional (biopsicossocial e espiritual) na educação superior, e isso poderá alterar o pensamento e desenvolver uma educação mais inclusiva, por meio de uma democracia cognitiva e de uma política social do conhecimento. Contudo, destacam que “o desafio para educar para condição humana, do ser multidimensional, decorre da fragmentação imposta na educação de perspectiva instrumental” (FERREIRA e SILVÉRIO, 2021, p. 153). É um desafio e ao mesmo tempo um campo de possibilidades, sair da razão instrumental que permeia o ambiente acadêmico e toda a sociedade.

Desta forma, para o Brasil, são importantes novos métodos que busquem resgatar saberes locais, os processos de construção das identidades culturais coletivas a fim de ter histórias de vidas, tanto pessoais quanto coletivas, para que sejam narradas, reconhecidas, discutidas, refletidas e contadas como parte do processo educacional. Enfim, é preciso promover experiências de interações e intervenções para sermos capazes de relativizar a nossa própria maneira de situar-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido. Isso são as gretas decoloniais, são movimentos na educação que propõem a autonomia e a liberdade para seguirmos perguntando, caminhando e aprendendo (WALSH, 2014). É também um modo bom de viver em comunidade, contrapondo a educação neoliberal existente.

Ainda convém observar algumas questões sobre currículo, aula, extensão e pesquisa na concepção de uma educação emancipatória. O currículo é parte importante de qualquer curso do ensino superior brasileiro, pois como prática social, formado por práticas discursivas propostas no projeto político pedagógico do curso, como as não discursivas, os procedimentos metodológicos e didáticos escolhidos pelos/as docentes em seus cotidianos acadêmicos, estão imersos em relações de poder e saber que podem ou não produzir um sujeito emancipado. Considerando que somos atravessados pela sociabilidade tipo fascista em nossa sociedade, a atenção sobre as práticas diárias

no ambiente acadêmico (ensino, pesquisa e extensão) se torna fundamental para a descolonização não só dos/das docentes, como dos estudantes também.

Esse rompimento de ações verticalizadas, tornam-se imprescindíveis nas comunidades rurais e urbanas. Ferreira, Silva e Zanatta (2012) ao desenvolverem a extensão em uma Comunidade caiçaras em uma perspectiva dialógica de extensão participativa, apresentam um processo de observação, conhecimento, afetividade e uma escuta atenta, pois as demandas partem da comunidade, de seus sonhos e seus desejos, onde a comunidade acadêmica é ponte e aprendiz nos processos extensionistas. Essas atividades por meio da interculturalidade, geram novas construções de conhecimento tanto para a comunidade rural como para a comunidade acadêmica.

Ferreira e Blaszyk (2020) ao abordarem sobre a mudança no Plano de Educação Brasileira, em especial o que tange a creditação da extensão em 10 % dos currículos dos estudantes do ensino superior, destacam que a sustentação da abordagem decolonial na extensão universitária brasileira por meio das diretrizes legais do Estado é possível, pois a proposta visa uma relação horizontal e participativa com a comunidade, como também contribui para uma política social dos conhecimentos, ambos elementos que valorizam o território e as especificidades de cada grupo do entorno das universidades. Porém, as atividades de creditação da extensão precisarão ser reestruturadas para serem dialógicas e impactam positivamente as comunidades.

Como possuímos uma rica cultura com a diversidade de povos originários, comunidades tradicionais e camponesas em nosso país, já é possível também identificar algumas ações com mulheres caiçaras e mulheres indígenas que estão empenhadas na construção do tecido Pindorama, por meio de ações do feminismo comunitário. Outros grupos de mulheres se veem nos feminismos negros, manifestando um mosaico de organizações e movimentos de luta contra hegemônica. Todas as ricas experimentações nos territórios apontam para as diversas epistemologias e metodologias que os movimentos sociais e as universidades estão construindo. Aqui, em especial, citamos Julieta Paredes (doutoranda da PUC), Rafaela Vilaça (mulher camponesa) e Tamikuã Txiki (mulher indígena Pataxó) sobre as atividades desenvolvidas em São Paulo e apresentadas no Núcleo de Gênero e Latinidades (graduação em Psicologia, FACHS), onde lançaram a obra *Hilando fino, desde o feminismo comunitário – Pindorama-Brasil de Paredes*, com a participação artísticas de Rafaela e Tamikuã (PUC-SP, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de um país que a cada ano desenvolve uma sociabilidade do tipo fascista por conta de sua construção histórica colonizadora, patriarcal, patrimonialista, escravocrata, autoritária e individualista, a qual reverbera na universidade como racismo acadêmico, as brechas decoloniais e a interculturalidade mostram-se elementos imprescindíveis para a democratização da universidade e a construção de uma educação antirracista.

Ao reconhecer esse processo histórico nas universidades brasileiras e a partir da educação em direitos humanos é possível romper o silêncio acadêmico sobre o racismo e desenvolver novas práticas e abordagens de novas epistemes. A busca de processos horizontais, dialógicos, a partir do território, com comunicação e aprendizagem entre pessoas, em grupos diversos, respeitando e reconhecendo seus conhecimentos, valores e diferentes tradições (cosmovisões), visando gerar, construir e promover o respeito mútuo. A universidade visando o pleno desenvolvimento das capacidades dos indivíduos, para além dos saberes conceituais, deve respeitar as diferenças culturais, sociais e de gênero, desenvolvendo saberes atitudinais, que visam uma justiça relacional por meio das brechas e gretas decoloniais.

São gritos de corpos racializados, portadores de saberes que pelo processo de colonização tornaram inferiorizados pela construção da modernidade e colonialidade, os quais as universidades brasileiras precisarão aprender a ouvir e a enxergar as possíveis sementeiras insurgentes. Essas gretas e sementeiras são esses processos que criam vida ao romper com a história hegemônica de uma cultura dominante e subordinada. É sabido que essas ações envolvem tempo, cuidado e atenção, assim como oportunizam a valorização de povos, comunidades tradicionalmente excluídas. Todos esses movimentos e essas redes de relações mostram-se como estratégias e apostas na educação que poderão construir uma universidade “outra”.

Dentro deste contexto, os novos movimentos como os estudos e ativismo do feminismo (decolonial, negro e comunitário) podem contribuir com os diversos grupos e povos que estão acessando a universidade, tanto pelas Políticas afirmativas quanto pelas práticas de extensão. A mudança no Plano Nacional de Educação que passa a exigir em 2023 a creditação de extensão em 10% do currículo dos cursos universitários, envolverá novos desenhos institucionais, novas ações, novos movimentos e interações da comunidade acadêmica com a comunidade do entorno. Podendo essa soma de elementos, democratizar a universidade a cada dia por meio desses novos atores e

protagonistas, os quais passarão a participar ativamente nos espaços acadêmicos por meio da apresentação de seus saberes e modos de vida, gerando uma compreensão mais rica sobre a diversidade e a interculturalidade crítica na universidade.

Por fim, a relação de brechas decoloniais, de gretas e de sementeira, em especial da interculturalidade enquanto uma ferramenta para ação, mostram-se como caminhos possíveis e viáveis frente ao projeto de colonização e colonialidade concentrado na educação e na naturalização da violência em nossa sociedade. Embora a educação superior seja um tema amplo a ser discutido, este ensaio visou instigar novos cenários, novos protagonismos e possíveis ações e práticas no território da universidade, e, como estas novas abordagens ontológicas, epistemológicas e metodológicas, poderão gerar subsídios importantes para avançarmos na educação superior do Brasil em uma perspectiva mais inclusiva, democrática e antirracista.

REFERÊNCIAS

- BENTO, Cida. **O Pacto da branquitude**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 29 ago. 2012.
- CANDAU, Vera. M, **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: Viveiro de Castro Editora, 2016.
- CANDAU, Vera M. Direitos Humanos, educação e interculturalidade. In: **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- CARVALHO, José J. Apresentação. In: SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.
- CUSICANQUI, Silvia R. La noción de ‘derecho’ o las paradojas de la modernidad postcolonial: indígenas y mujeres en Bolivia. In: MIÑOSO, Yuderlys Espinosa; CORREAL, Diana Gómez; MUÑOZ, Karina Ochoa. (org.). **Tejiendo de otro modo**: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2014.
- CUSICANQUI, Silvia R. **Un mundo ch’ixi es posible**: ensayos desde un presente en crisis. Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

FERREIRA, Marcia R. **O orçamento participativo como instrumento de geração de capital social: um estudo do Conselho do Orçamento Participativo – ano 2001/2002 – do Município de Maringá-PR**. Dissertação (mestrado em Administração) – Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual de Londrina, 2003.

FERREIRA, Marcia, R.; SILVA, F.; ZANATTA, R. Da dialogicidade entre universidade e comunidade: um estudo de caso da extensão universitária a partir do exercício da democracia dialógica na pesquisa-ação. **Caderno gestão social**, v.3, n.1, p.53-68, jan./jun. 2012.

FERREIRA, Marcia, R. A construção do conhecimento em Ciências Ambientais: contribuições da abordagem decolonial. In: SGUAREZI, S. B. **Ambiente e Sociedade no Brasil Central: Diálogos Interdisciplinar Regional**. 2 ed. [e-book]. São Leopoldo: Oikos; Cáceres: Editora UNEMAT, 2019.

FERREIRA, Marcia, R. BLASZCYK, A. A sustentação da abordagem decolonial na extensão universitária brasileira por meio das diretrizes legais do Estado. In: **Ambiente e Sociedade: desafios da zona Costeira e da educação ambiental**. Palhoça: Ed. UNISUL, 2020.

FERREIRA, Marcia R e SILVERIO, Diego. Reformar o pensamento: a transição paradigmática na universidade e a necessidade da política social do conhecimento para o codesenvolvimento. In: SILVA, Clécio D. D e SANTOS, Daniele B (orgs). **Discussões efetivas sobre a sustentabilidade**. Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

FERREIRA, Marcia, R. Inovação social e saberes outros: o que a construção do conhecimento formal tem a ver com isso? In: **Geografias Fora do Eixo: por outras Geografias feitas com práxis territoriais**. Londrina, PR: Editora Liberdade/EDUEMA, 2022.

GUAJAJARA, Sonia. Educação indígena: esperança de cura para tempos de enfermidade. In: CÁSSIO, Fernando (org). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na Cultura Brasileira. In: SILVA, L. A. **Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos**. Brasília: ANPOCS, Cap. 3, 1983. (Ciências Sociais Hoje, 2).

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MARTINS, Luciana .G; FERREIRA, Marcia .R. Cultura alimentar: o saber culinário do peixe seco a partir de uma abordagem decolonial In: MARCELINO, B.C (Org). **Dossiê Cultura em Foco: Cultura e Decolonialidade na América Latina**. 1. ed.– Foz do Iguaçu: Editora CLAEAC, 2018.

OLIVEIRA, Lorena de; PAGLIARO, Heitor. Invisibilidade Interseccional, Superinclusão e Direitos Humanos. **Ateliê Geográfico**, v. 16, n. 1, abr./2022, p. 101-117.

OLIVEIRA, Luis F; CANDAU, Vera, M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. v.26,n.1, abr/2010, p.15-40.

PAREDES, Julieta e GUZMAN, Adriana. **El tejido de rebeldía? O que es el feminismo comunitário?** La Paz: Editora, 2014.

PUC-SP. **Núcleo de Gênero e Latinidades**: lançamento de livro e debate: Presença da autora Julieta Paredes Carvajal, feminista comunitária aymara da Bolívia e doutoranda em Psicologia. Disponível no site : <https://j.pucsp.br/noticia/nucleo-de-genero-e-latinidades-lancamento-de-livro-e-debate>. Capturado em 20 de dezembro de 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reinventar a democracia: Entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: OLIVEIRA, Francisco & PAOLI, Maria C. **Os sentidos da democracia**. São Paulo: Vozes, 1997.

SEGATO, Rita. Brechas decoloniais para uma universidade da Nossa América. In: Crítica da Colonialidade em Oito ensaios e uma antropologia por demanda. 1 ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SEGATO, Rita. Colonialidad y patriarcado moderno: expansión del frente estatal, modernización, y la vida de las mujeres. In: MIÑOSO, Yuderlys Espinosa; CORREAL, Diana Gómez; MUÑOZ, Karina Ochoa. (org.). **Tejiendo de otro modo**: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2014.

SEGATO, Rita. **Las estructuras elementales de la violencia**. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Bernal, Universidad de Quilmes, 2003.

SEGATO, Rita L. “Femi-geno-cidio como crimen en el fuero internacional de los Derechos Humanos: el derecho a nombrar el sufrimiento en el derecho”. In: FREGOSO, Rosa L; BEJARANO, Cynthia (Orgs). **Feminicidio en América Latina** Diversidad Feminista. CEIICH/UNAM: Cidade do México, 2011.

SILVA, Cidinha. **#Parem de nos matar!** São Paulo: Pólen, 2019.

SORJ, Bernardo. **A nova sociedade brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

VINUTO, Juliana. Contribuições de Lélia Gonzalez aos estudos sociológicos sobre controle social e punição no Brasil. Civitas. **Revista de Ciências Sociais** (PUC-RS), vol. 22, 2022, p. 1-11.

WALSH, Catherine. Pedagogias decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Ayala. **Revista Entramados**. Año 1, nº 1, 2014, pp.17-31.

WALSH, Catherine. (Re)pensamiento crítico y (De)colonialidad. In: Walsh, C. (Ed.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar Ediciones Abya-Yala, 2005.

WALSH, Catherine. **Son posibles unas ciências sociais/culturales outras?** Reflexiones em torno a las epistemologias decoloniales. *Nomadas*, n 26, p 102-113, abril, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (Org). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)viver, Tomo I. Ediciones Abya-Yala, Quito-Ecuador, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde abya yala. In: GARCIA, Diniz A. *et al* (orgs.). **Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização**. Pedro & João Editores: São Carlos-Brasil, 2017a.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialismo do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n.1, p. 6-39.