



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



**CAIO CESAR GOMES DE MOURA**

**PARA ALÉM DE PROGRAMAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA:  
A “INTERCULTURALIDADE CRÍTICA” COMO ESTRATÉGIA DESCOLONIAL  
DE INTERVENÇÃO NO CURRÍCULO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL (UEMS) PARA A PERMANÊNCIA  
ESTUDANTIL**

**Campo Grande/MS  
2026**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



**CAIO CESAR GOMES DE MOURA**

**PARA ALÉM DE PROGRAMAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA:  
A “INTERCULTURALIDADE CRÍTICA” COMO ESTRATÉGIA DESCOLONIAL  
DE INTERVENÇÃO NO CURRÍCULO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL (UEMS) PARA A PERMANÊNCIA  
ESTUDANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC), área de concentração Formação de Professores, Culturas e Diversidades, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande no Mato Grosso do Sul, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira.

**Campo Grande/MS  
2026**

---

M885p      Moura, Caio Cesar Gomes de

Para além dos programas de transferência de renda : a “interculturalidade crítica” como estratégia descolonial de intervenção do currículo universitário da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) para a permanência estudantil / Caio Cesar Gomes de Moura. – Campo Grande, MS : UEMS, 2026.  
122 p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2026.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa Oliveira.

1. Currículo universitário 2. Descolonialidade 3. Interculturalidade crítica 4. Permanência estudantil I. Oliveira, Marcos Antônio Bessa II. Título

CDD 23. ed. - 378.199



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



**CAIO CESAR GOMES DE MOURA**

**PARA ALÉM DE PROGRAMAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA: A  
“INTERCULTURALIDADE CRÍTICA” COMO ESTRATÉGIA DESCOLONIAL DE  
INTERVENÇÃO NO CURRÍCULO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL (UEMS) PARA A PERMANÊNCIA  
ESTUDANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC) –, área de concentração Formação de Professores Culturas e Diversidades, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande no Mato Grosso do Sul, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: 27/02/2026

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira (Orientador)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros (Titular Externo)  
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

---

Profa. Dra. Sirley Lizott Tedeschi (Titular Interno)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (Suplente Externo)  
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

---

Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante (Suplente Interno)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Para todxs aqueles que lutam, gritam e semeiam pelo fim do capitalismo e buscam a construção de um mundo mais justo, comunitário, equitativo e solidário, logo, descolonial e intercultural!

Para aquelxs que colocam a vida em primeiro lugar!  
Para os trabalhadores e trabalhadoras!

## AGRADECIMENTOS

Escrever uma dissertação é um processo solitário, mas tudo o que aqui se expõe resulta da interação entre mim e o mundo. Nesse sentido, reafirmo que, para além das diversas pessoas que citarei a seguir, agradeço às forças da natureza — que sequer consigo nomeá-las — e que me impulsionaram a concluir tamanho desafio.

Ainda no que tange aos não humanos, agradeço à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul pela oportunidade de ofertar o Programa de Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC e, também, por possibilitar minha atuação no corpo técnico-administrativo, como Técnico de Nível Superior, na Pró-Reitoria de Ações Afirmativas – PROAFE.

Agradeço também à Universidad Andina Simón Bolívar, não apenas por me receber em sua instituição com tamanha boa vontade, mas por promover, ao longo de décadas, muitas das discussões retomadas neste trabalho. A experiência de intercâmbio foi fundamental para ampliar as análises propostas na dissertação.

Estendo meus agradecimentos aos meus pais, Elizeu Martins de Moura e Ruth Gomes de Moura, pois o desejo pelos estudos em Educação iniciou-se a partir do exemplo de pais professores e servidores públicos que tive. Nunca faltaram, na infância, estímulos para algo fundamental nos estudos acadêmicos: a leitura. Recordo-me das citações freireanas de meu pai em audiências públicas, assim como dos presentes em forma de livros oferecidos por minha mãe.

Agradeço também a João Vitor, que há quatro anos compartilha histórias, vivências, frustrações e todos os sabores e dissabores de uma vida afetiva ao meu lado. Além disso, foi essencial na escuta atenta e nos retornos às dúvidas suscitadas pelas leituras em nosso espaço compartilhado.

Por fim, agradeço aos professores que me incentivaram e contribuíram para que eu chegasse até aqui. Primeiramente, ao Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira, orientador desta pesquisa e também aliado na luta descolonial, que, com seriedade e compromisso, acolheu minhas inquietações e promoveu reflexões que expandiram minha compreensão sobre diversos temas. Nada disso seria possível sem seu pensar-fazer-sendo *biogeográfico* fronteiriço.

Ao professor Dr. Alex Schlenker, orientador no exterior da pesquisa de intercâmbio no âmbito da Mobilidade Internacional, que, além das contribuições intelectuais, me colocou em contato com diversos professores e funcionários da UASB, bem como pelo acolhimento no Equador.

Concluo agradecendo a todos os professores do PROFEDUC que atravessaram a pesquisa com respeito e tentaram contribuir de alguma forma, em especial à Profa. Dra. Erika Porceli Alaniz, orientadora do meu estágio docência na disciplina *Gestão da Educação em Espaço não escolar*, no curso de Pedagogia.

A todos, os meus mais sinceros agradecimentos!

*Cambia lo superficial  
Cambia también lo profundo  
Cambia el modo de pensar  
Cambia todo en este mundo  
Cambia el clima con los años  
Cambia el pastor su rebaño  
Y así como todo cambia  
Que yo cambie no es extraño*

Mercedes Sosa - **Todo Cambia** (1984).

**RESUMO:** Esta dissertação propõe intervenções possíveis no currículo universitário da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), sob a ótica do pensamento descolonial, por meio da *interculturalidade crítica*. A discussão erige-se a partir do olhar da prática profissional desenvolvida no Programa Institucional de Assistência Estudantil (PIAE) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), especificamente na UUCG – Unidade Universitária de Campo Grande (Santo Amaro), em Campo Grande/MS. A UEMS atualmente possui um dos maiores auxílios estudantis do país e, ainda assim, apresenta baixos índices de estudantes concluintes e elevada evasão, superando, inclusive, os indicadores nacionais. São abordados, na pesquisa dissertativa, elementos que configuram uma adesão da instituição aos ideais propostos por organismos internacionais que defendem uma cosmovisão de base eurocêntrica. Ainda assim, há propostas na reestruturação curricular (2022–2025) que fomentam uma educação crítica fundamentada na interculturalidade. A pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, utiliza autores como Aníbal Quijano, Walter Dignolo e Catherine Walsh, entre outros e outras, bem como notícias publicadas no *site* oficial da Universidade, eventos, atas de colegiados internos e capacitações oferecidas pela UEMS, que dialogam com o raciocínio epistêmico da pesquisa. Prioriza-se, também, a análise de escritos de professores da Universidade, a fim de evidenciar as diferentes relações que se estabelecem entre o poder colonial, as colonialidades e a autonomia crítico-institucional. Assim, ao buscar experiências exitosas de educação superior descolonial e intercultural, apresenta-se a experiência de Mobilidade Internacional na Universidad Andina Simón Bolívar (Sede Quito – Equador), com o intuito de construir pontes entre as instituições e fortalecer a *interculturalidade crítica* na práxis profissional e institucional. Revela-se que a UEMS, ao colocar seu currículo em discussão, promove e incentiva novos horizontes para a universidade, o que poderá impactar a permanência dos discentes. Contudo, para descolonizar, além da incorporação da *interculturalidade crítica* de forma transversal e efetiva, exigem-se mudanças estruturais, não apenas institucionais, mas também em âmbito governamental e administrativo, para desmantelar o Padrão Colonial de Poder.

**Palavras-chave:** Educação, *Interculturalidade Crítica*, Descolonialidade, Permanência Estudantil, Equidade.

**RESUMEN:** Esta disertación propone intervenciones posibles en el currículo universitario de la Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), bajo la óptica del pensamiento descolonial y a través de la interculturalidad crítica. La discusión surge a partir de la mirada de la práctica profesional realizada en el Programa Institucional de Assistência Estudantil (PIAE) de la UEMS, específicamente en la Unidad Universitaria de Campo Grande (UUCG - Santo Amaro). Actualmente, la UEMS posee uno de los mayores subsidios de asistencia estudiantil del país; no obstante, enfrenta bajos índices de graduación y una alta tasa de deserción que supera los indicadores nacionales. La investigación aborda elementos que configuran una adhesión institucional a los ideales propuestos por organismos internacionales que defienden una cosmovisión de base eurocéntrica. Sin embargo, también se identifican propuestas en la reestructuración curricular (2022/2025) que fomentan una educación crítica fundamentada en la interculturalidad. La investigación bibliográfica cualitativa se sustenta en autores como Aníbal Quijano, Walter Dignolo y Catherine Walsh, entre otros, así como en el análisis de noticias oficiales, eventos, actas de colegiados internos y capacitaciones de la UEMS. Se priorizan los escritos de docentes de la propia institución para evidenciar las relaciones entre el poder colonial, las colonialidades y la autonomía crítico-institucional. Asimismo, en busca de experiencias exitosas de educación superior descolonial, se presenta la experiencia de Movilidad Internacional en la Universidad Andina Simón Bolívar (Sede Quito - Ecuador), con el fin de construir puentes institucionales y fortalecer la interculturalidad crítica en la praxis profesional. Se revela que la UEMS, al poner su currículo en discusión, promueve nuevos horizontes que pueden impactar positivamente en la permanencia estudiantil. No obstante, el proceso de descolonización —más allá de la incorporación transversal de la interculturalidad crítica— exige cambios estructurales, tanto institucionales como administrativos a nivel gubernamental, para dismantelar el Patrón Colonial de Poder.

**Palabras clave:** Educación, *Interculturalidad Crítica*, Decolonialidad, Permanencia Estudiantil, Equidad.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABEPSS</b>	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
<b>ALEC</b>	Rede de Pesquisa Internacional para América Latina, Europa e Caribe
<b>BPC</b>	Benefício de Prestação Continuada
<b>CAs</b>	Centros Acadêmicos
<b>CAND</b>	Colônia Agrícola Nacional De Dourados
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CEPE</b>	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
<b>CFESS</b>	Conselho Federal de Serviço Social
<b>CI(s)</b>	Comunicação(ões) Interna(s)
<b>CLACSO</b>	Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>COUNI</b>	Conselho Universitário
<b>CONSUN</b>	Conselho Universitário
<b>CRAS</b>	Centro de Referência de Assistência Social
<b>CREAS</b>	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
<b>CUNIs</b>	Colégios Universitários
<b>DAs</b>	Diretórios Acadêmicos
<b>DAAE</b>	Divisão de Articulação e Apoio Estudantil
<b>DAAFE</b>	Divisão de Ações Afirmativas e Equidade
<b>DAPPE</b>	Divisão de Atenção Psicossocial e Permanência Estudantil
<b>DCE</b>	Diretório Central dos Estudantes
<b>DINE</b>	Divisão de Inclusão Educacional
<b>DRI</b>	Diretoria de Relações Internacionais
<b>EAD</b>	Ensino a Distância
<b>FAMASUL</b>	Federação da Agricultura e Pecuária de Mato Grosso do Sul
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FUNDECT</b>	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Ciência e Tecnologia
<b>GEPEDUPSS</b>	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Popular e Serviço Social
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MS</b>	Mato Grosso do Sul
<b>MST</b>	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>ODM</b>	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
<b>ODS</b>	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<b>OMC</b>	Organização Mundial do Comércio
<b>ONGs</b>	Organizações Não Governamentais
<b>ONU</b>	Organizações das Nações Unidas

<b>OSCIPs</b>	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
<b>PDI</b>	Plano de Desenvolvimento Institucional
<b>PEC</b>	Proposta de Emenda à Constituição
<b>PIAE</b>	Programa Institucional de Assistência Estudantil
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
<b>PIBIC</b>	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
<b>PNAES</b>	Programa Nacional de Assistência Estudantil
<b>PPC</b>	Projeto Pedagógico do Curso
<b>PPI</b>	Projeto Pedagógico Institucional
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PROAFE</b>	Pró-Reitoria De Ações Afirmativas, Equidade e Permanência Estudantil
<b>PROE</b>	Pró-Reitoria de Ensino
<b>PROEC</b>	Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários
<b>PROPPI</b>	Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação
<b>PSDB</b>	Partido Social Democrata Brasileiro
<b>RCNEI</b>	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Indígena
<b>SAS</b>	Setor De Atenção Socioassistencial
<b>STF</b>	Supremo Tribunal Federal
<b>TAEs</b>	Técnicos Administrativos em Educação
<b>TEA</b>	Transtorno do Espectro Autista
<b>UBES</b>	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
<b>UECE</b>	Universidade Estadual do Ceará
<b>UEMS</b>	Universidade Estadual Do Mato Grosso Do Sul
<b>UFABC</b>	Universidade Federal do ABC Paulista
<b>UFFS</b>	Universidade Federal da Fronteira Sul
<b>UFGD</b>	Universidade Federal da Grande Dourados
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UFPB</b>	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
<b>UFSB</b>	Universidade Federal do Sul da Bahia
<b>UFs</b>	Universidade(s) Federal(ais)
<b>UFSM</b>	Universidade Federal de Santa Maria
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
<b>UNIVASF</b>	Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo
<b>UTFPR</b>	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
<b>UUCG</b>	Unidade Universitária de Campo Grande

## Sumário

<b>1 – INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
1.1 MEU PERCURSO FORMATIVO E A PRÁTICA PROFISSIONAL	11
1.2 – DA EDUCAÇÃO BÁSICA À PÓS-GRADUAÇÃO: o caminho que culminou na pesquisa do mestrado	11
1.3 – A UEMS E A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: a problemática e os objetivos de pesquisa	15
1.4 – Organização da dissertação	19
<b>2 – A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL (UEMS) FRENTE AO PADRÃO COLONIAL DE PODER</b>	<b>23</b>
2.1 – A UEMS E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS	23
2.2 – A UNIVERSIDADE E O DISCURSO DO DESENVOLVIMENTO: um instrumento do padrão colonial de poder	33
2.3 – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL: adesão ao discurso neoliberal	45
2.4 – AS MUDANÇAS NO CURRÍCULO PROPOSTAS PELA GESTÃO DA UEMS E AS PRÁTICAS ATUAIS	53
<b>3 – A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA COMO ESTRATÉGIA CONTRA-HEGEMÔNICA NO CURRÍCULO UNIVERSITÁRIO</b>	<b>58</b>
3.1 – INTERCULTURALIDADE: caminho para descolonizar o pensamento	58
3.2 – A <i>interculturalidade crítica</i> e os cursos interculturais da UEMS	63
3.3 – UFABC E UFSB: as <i>brechas</i> na gestão e no currículo universitários	71
3.4 – Movimentos sociais e <i>Bem-Viver</i> nas universidades públicas	77
<b>4 – AS PRÁTICAS INTERCULTURAIS NA UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR (UASB) SOB O MEU OLHAR</b>	<b>84</b>
4.1 – Movimentos sociais indígenas no Equador e implicações para o debate político	85
4.2 – A UASB: história e atualidade	91
4.3 – Interloquções entre a UEMS e UASB	98
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICE A</b>	<b>112</b>
<b>PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b>	<b>112</b>
<b>PROJETO DE ENSINO: Movimento Estudantil na Universidade Pública: Perspectivas Interculturais para a Formação de Lideranças Críticas</b>	<b>112</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>112</b>
<b>METODOLOGIA</b>	<b>114</b>
<b>OBJETIVO GERAL</b>	<b>116</b>
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>116</b>
<b>CRONOGRAMA</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>119</b>

## 1 – INTRODUÇÃO

### 1.1 MEU PERCURSO FORMATIVO E A PRÁTICA PROFISSIONAL

A dissertação aqui exposta é fruto das minhas observações e práticas profissionais enquanto Assistente Social no Setor de Atenção Socioassistencial – SAS, na Unidade Universitária Santo Amaro (Campo Grande/MS) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), setor vinculado à Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, Permanência e Equidade – PROAFE.

A instituição de ensino, ao ser colocada nesse lugar de reflexão acerca da assistência estudantil voltada à permanência e, conseqüentemente, à formação de cidadãos críticos frente à imposição, cada vez mais evidente, da lógica de formação para o trabalho, juntamente com o trabalho desenvolvido na PROAFE, forneceu os elementos necessários para uma análise crítica a partir de uma perspectiva epistêmica que assume a *geopolítica* e a *corpo-política* do conhecimento como pontos iniciais, ancorados no pensamento descolonial.

Para cumprir tamanha ambição, parto dos escritos de autores latino-americanos que endossam uma matriz epistemológica indígena e originária, situada fora do padrão de conhecimento eurocêntrico que sustentou o desenvolvimento do capitalismo até aqui. Busco, assim, contribuir para o processo de descolonização do conhecimento e da política educacional, ao menos no âmbito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, a partir de suas ações e atuações assistenciais, *a priori*, voltadas aos discentes.

Faz-se oportuna tal empreitada investigativa à medida que, nos últimos anos, a UEMS vem discutindo — já em fase de implementação na sede, localizada na cidade de Dourados/MS — a reestruturação e flexibilização de seu currículo acadêmico, com o objetivo, também, de enfrentar os problemas de permanência e evasão discente na grande maioria dos cursos e unidades acadêmicas.

### 1.2 – DA EDUCAÇÃO BÁSICA À PÓS-GRADUAÇÃO: o caminho que culminou na pesquisa do mestrado

As políticas sociais educacionais marcaram a minha vida e são fundamentais para a maioria das famílias brasileiras. Tenho a minha trajetória marcada pelo ensino fundamental, médio, superior e, agora, pela pós-graduação, todos vinculados às instituições públicas de ensino.

Nasci na cidade de Fátima do Sul, município vizinho de Vicentina, cidade em que vivi até concluir o ensino médio, localizada a cerca de 250 km da capital de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. Na época, Vicentina ainda era recém-emancipada e não possuía hospital especializado para partos. O município, que, segundo o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022), possui pouco mais de 6 mil habitantes, também não conta, até hoje, com escolas particulares.

Contudo, a educação em si já havia transformado a realidade da minha família antes da minha inserção no ensino público, pois meus pais concluíram o ensino médio na mesma escola que eu, a qual oferecia o magistério, e, posteriormente, concluíram o ensino superior em uma pequena faculdade privada — que já não existe mais — no município em que nasci.

Meu pai foi coordenador pedagógico da rede estadual de ensino e aposentou-se um ano antes da minha entrada na UEMS, que ocorreu em 2023. Minha mãe possui licenciatura em Letras e também exerceu a profissão de professora, sendo contratada pela rede estadual de Mato Grosso do Sul. Já meus avós, tanto da família materna quanto da paterna, sequer frequentaram o ensino básico, mas aprenderam a ler e incentivaram os filhos a terem um destino diferente.

De fato, isso só foi possível após saírem de seus territórios de nascimento no Nordeste, no Cariri — região cearense, pela família paterna, e alagoana, por parte materna —, e serem contemplados com um pedaço de terra em um processo que, à época, configurou-se como a maior reforma agrária protagonizada pelo país, durante a gestão de Getúlio Vargas, em 1943, com cerca de 8.880 lotes que abrangeram as cidades de Vicentina, Dourados, Glória de Dourados, Angélica, entre outras, em Mato Grosso do Sul.

Aquela reforma agrária e as políticas educacionais culminaram em um momento mais confortável para a minha família a partir da década de 1990, em razão da expansão dos direitos sociais inscritos na Constituição Federal de 1988, além de um contexto econômico mais favorável do que o das décadas anteriores. Isso possibilitou que eu pudesse dedicar exclusivamente meu tempo aos estudos, ao contrário das dificuldades enfrentadas por meus pais, decorrentes da necessidade de trabalhar. O sonho da universidade pública, então, tornou-se possível.

Essa realidade concretizou-se, inicialmente, em 2013, com o ingresso na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, em Curitiba; contudo, as dificuldades de aprendizagem, financeiras e a pouca afinidade com o curso escolhido fizeram-me deixar a instituição sem conquistar o objetivo com que ingressei: o diploma. Em 2016, na Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa, iniciei o bacharelado em Serviço Social, concluído no início de 2020.

O curso de Serviço Social forma profissionais com uma visão ampla, uma vez que possibilita a atuação no mercado de trabalho em diversas políticas públicas de diferentes áreas, como educação, saúde, previdência e assistência social. Sendo assim, no segundo semestre, iniciei a participação em um projeto de extensão em uma escola municipal de João Pessoa, cujo intuito era monitorar a frequência dos estudantes beneficiários do Programa de Transferência de Renda *Bolsa Família*, com o objetivo de reduzir a perda do benefício em razão da evasão escolar.<sup>1</sup>

Esse foi o meu primeiro contato profissional que englobou a profissão de assistente social e a política educacional, despertando interesse imediato pela área e levando-me a permanecer no projeto por dois anos. Em seguida, ingressei no Projeto Integrado de Monitoria da UFPB, que objetivava a Iniciação à Formação Docente em Serviço Social, no qual aprendi, com a professora Dra. Ana Paula Rocha de Sales Miranda, sobre algumas das dificuldades enfrentadas pelos docentes das universidades federais, uma vez que estávamos responsáveis por uma das disciplinas mais densas do curso: Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social.<sup>2</sup>

As experiências com a extensão e a monitoria foram importantes para a minha compreensão dos pilares das universidades; contudo, ainda faltava a vivência com a pesquisa, suprida por meio da participação no GEPEDUPSS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais – UFPB/CNPq, coordenado pela professora Dra. Aline Maria Baptista Machado.

---

<sup>1</sup> O Programa Bolsa Família é um programa de transferência de renda do governo federal brasileiro, destinado a famílias em situação de pobreza (renda per capita mensal de até R\$ 218). Seu objetivo é combater a fome e quebrar o ciclo da pobreza através de auxílio financeiro condicionado ao cumprimento de compromissos nas áreas de saúde (como vacinação e pré-natal) e educação (frequência escolar). O benefício garante um valor mínimo de R\$ 600 por família, com adicionais para crianças, gestantes e adolescentes. Para participar, é necessário estar inscrito no Cadastro Único (CadÚnico). O programa foi criado em 20 de outubro de 2003, por meio de Medida Provisória, durante o primeiro mandato do atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O programa unificou diversas iniciativas sociais anteriores, como o Bolsa Escola, Bolsa Alimentação, Cartão Alimentação e Auxílio Gás.

<sup>2</sup> Disciplina oferecida na graduação em Serviço Social da UFPB, com carga horária de 60 horas. A ementa aborda o impacto do regime militar na trajetória histórica do Serviço Social brasileiro, destacando suas implicações teóricas, metodológicas e ético-políticas. Contempla as principais correntes de pensamento que influenciaram a profissão: positivista, fenomenológica e marxista, além dos eventos históricos que marcaram sua renovação, como os seminários de Araxá, Teresópolis, Sumaré e Alto da Boa Vista. Discute também o processo de organização política da categoria nas décadas de 1960 a 1980, com ênfase nas entidades representativas (ABESS, CFESS/CRESS e ANAS), o pluralismo na formação e prática profissional, a revisão curricular e a formulação do Código de Ética de 1986. O objetivo da disciplina é proporcionar ao estudante uma compreensão crítica dos fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social no Brasil, especialmente no contexto de erosão do Serviço Social tradicional e da emergência de projetos profissionais com diferentes direções: modernizadora, de reatualização do conservadorismo e de intenção de ruptura. Visa também desenvolver o entendimento sobre o papel do Estado, das políticas sociais, da cidadania e dos movimentos sociais no processo de consolidação e renovação da profissão, bem como discutir aspectos como messianismo e fatalismo presentes na história da categoria.

A experiência com o GEPEDUPSS, que desde 2013 contribui para o Serviço Social em uma perspectiva crítica, aproximou a minha formação dos escritos de Paulo Freire, uma vez que a universidade se situa a pouco mais de 300 km do local onde se aplicou, em larga escala, o método de alfabetização freiriano, que ganhou reconhecimento nacional.

Após cinco meses da conclusão da graduação, fui nomeado em concurso público da Prefeitura Municipal de Porto Seguro – Bahia, em meio à pandemia, e direcionado para atuar no setor vinculado à política de assistência social do município. Depois de um ano de trabalho no Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, fui transferido para o Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS (Porto Seguro/BA), onde atuei como técnico de referência das medidas socioeducativas destinadas a adolescentes em conflito com a lei.

Como técnico de referência das medidas socioeducativas no CREAS, o profissional executa as determinações judiciais, sendo a Liberdade Assistida e a Prestação de Serviço à Comunidade as duas medidas mais brandas, que, se descumpridas, podem levar o adolescente à semiliberdade e à internação, medidas estas não executadas pelos CREAS.

Contudo, o retorno dos adolescentes à política social da educação não era simples, pois era comum que as instituições os estigmatizassem, tornando o cumprimento da medida socioeducativa ainda mais dificultoso. Ainda assim, por meio do diálogo, da conscientização e da interlocução com outras políticas públicas, buscávamos fazer a diferença na vida desses adolescentes.

Em Porto Seguro (Bahia), predominam o comércio e as atividades turísticas como principais mercados de trabalho, o que pode contribuir para o desinteresse dos adolescentes pela permanência nas escolas, uma vez que existe um mercado de trabalho que, embora precarizado, garante remuneração superior ao salário mínimo praticado por outros setores. O município figura entre os destinos turísticos litorâneos mais procurados do Brasil.

Em 2023, fui nomeado para trabalhar na UEMS, inicialmente lotado na Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários – PROEC, que à época também respondia pelo setor assistencial da Universidade, e, posteriormente, na recém-criada Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, Equidade e Permanência Estudantil – PROAFE. Nessa atuação, passei a trabalhar com um objetivo semelhante ao das medidas socioeducativas do município baiano, porém com outro público — acadêmicos — e outras demandas, como os auxílios estudantis para apoio e permanência, o que contribuiu para o despertar do tema desta pesquisa de dissertação.

### **1.3 – A UEMS E A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: a problemática e os objetivos de pesquisa**

A UEMS, universidade pública estadual do Mato Grosso do Sul, atualmente possui um dos auxílios estudantis de maior valor entre as universidades estaduais do Brasil, chegando a R\$ 900,00 (novecentos reais), valor que varia de acordo com a modalidade. Ainda assim, a instituição amarga baixos indicadores de estudantes concluintes dos cursos de graduação e apresenta alto índice de evasão.

Na média nacional, divulgada pelo Censo da Educação Superior (2022), observa-se um percentual de concluintes de 36% (trinta e seis por cento) dos estudantes no período regular. Já na UEMS, esse número foi inferior a 30% (trinta por cento) no mesmo ano<sup>3</sup>.

No que se refere aos auxílios estudantis, em 2016 a UEMS ofertava 300 (trezentos) auxílios por meio do Programa Institucional de Assistência Estudantil – PIAE. Em 2025, esse número passou para 2.500 (dois mil e quinhentos) auxílios. O valor atual é de R\$ 900,00 (novecentos reais), superando o valor médio dos auxílios oferecidos pelas universidades federais, que gira em torno de R\$ 700,00 (setecentos reais).

Além disso, o governo federal oferece outras modalidades de apoio financeiro que exigem contrapartida ou envolvimento dos acadêmicos em atividades formativas, tais como: o “Programa Pé-de-Meia”, destinado a estudantes de cursos de licenciatura com nota superior a 650 (seiscentos e cinquenta) no ENEM — ofertado a partir de 2025 —, com valor mensal de R\$ 1.050,00 (mil e cinquenta reais); o “PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência”, caracterizado como uma bolsa de estágio remunerado para acadêmicos/as de licenciaturas (como Pedagogia, Letras, História, Matemática, Artes, entre outras), que atuam em escolas públicas com viés formativo e pedagógico, não apenas operacional; o “Programa de Residência Pedagógica”, voltado a estudantes que já cursaram 50% da licenciatura ou que se encontram nos dois últimos anos do curso, com o objetivo de promover a vivência da docência por meio da regência de classe, além de possibilitar a substituição de parte da carga horária do estágio obrigatório; o “PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica”, no qual estudantes de graduação desenvolvem projetos de pesquisa sob orientação

---

<sup>3</sup> Os indicadores da trajetória estudantil são calculados a partir de taxas de conclusão acumuladas, ou seja, o Censo do Ensino Superior de 2022 expôs as taxas de conclusão dos anos de 2013 até 2022. Há, portanto, 58% (cinquenta e oito por cento) dos estudantes que entraram no ensino superior acabaram desistindo, conforme a divulgação do INEP. Acesso em: <https://www.youtube.com/watch?v=tmRlshl-aQU>.

docente, entre outros programas promovidos pelas próprias instituições com recursos do PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil.

O valor do auxílio ofertado pela UEMS é inferior apenas ao programa do Governo Estadual denominado “MS Supera”. Contudo, este possui um público mais amplo, uma vez que podem se inscrever estudantes de graduação de universidades públicas e privadas do Estado, desde que comprovem situação de vulnerabilidade social e residam no Mato Grosso do Sul há, no mínimo, dois anos.<sup>4</sup>

A expansão dos programas de transferência de renda e a focalização das políticas sociais constituem respostas estatais às demandas dos movimentos sociais. No entanto, políticas focalizadas de transferência de renda são significativamente mais baratas do que sistemas universais de seguridade social. Enquanto programas focalizados, como o Bolsa Família no Brasil, apresentam custo relativamente baixo — representando, historicamente, cerca de 0,5% a 1,5% do Produto Interno Bruto (PIB) para atender milhões de famílias —, os sistemas universais e abrangentes de seguridade social (que incluem previdência, saúde e assistência) consomem parcelas muito mais expressivas do orçamento público, chegando a ultrapassar 25% do PIB em diversas nações da OCDE.<sup>5</sup> Essa diferença financeira evidencia que, embora a focalização responda a urgências imediatas de alívio da pobreza com baixo impacto fiscal, ela frequentemente substitui a ampliação de direitos universais, mais onerosos, por uma gestão de riscos sociais de menor custo.

Para além da ampliação da quantidade de auxílios ofertados e do aumento de seus valores — os quais decorrem da relação entre a alta gestão universitária (Reitoria e Pró-Reitorias da UEMS) e o governo estadual (atualmente sob a gestão do governador Eduardo Riedel, filiado ao PSDB – Partido Social Democrata Brasileiro), responsável pela definição do orçamento da Universidade —, a instituição também caminha para um novo momento em sua trajetória. No Desde sua criação, em 14 de dezembro de 1993, por meio da Lei Estadual nº 1.051/93, a UEMS mantém a mesma estrutura curricular pedagógica e, atualmente, avança no

---

<sup>4</sup> No programa “MS Supera”, inclusive estudantes da UEMS podem se inscrever. O que, de algum modo, podemos dizer ser mais uma opção para reafirmar que a Universidade oferta um dos maiores valores de auxílio estudantil do Brasil.

<sup>5</sup> Para dados detalhados sobre a composição do gasto social, as Notas Técnicas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) sobre Gasto Social Federal são bem ilustrativas. O IPEA aborda temas como a evolução dos gastos em áreas como saúde, educação e assistência, análise detalhada de investimentos para crianças e adolescentes, e, metodologias para mensuração do gasto social, destacando a alocação de recursos e a trajetória dos gastos em diferentes períodos e setores, visando fornecer subsídios para políticas públicas.

sentido de alterar essa realidade, o que pode — e pretende — contribuir para a melhoria dos índices de conclusão e para a redução da evasão acadêmicas.<sup>6</sup>

Desde 2023, a UEMS vem discutindo a implementação de um programa de “Flexibilização, Integração e Internacionalização do Currículo Universitário”. As discussões tiveram início a partir da capacitação dos docentes da instituição, por meio de encontros virtuais e presenciais com toda a comunidade acadêmica, coordenados pela Pró-Reitoria de Ensino (PROE), contando com palestrantes convidados de diferentes instituições públicas que passaram recentemente por processos de atualização curricular e que apresentam índices mais satisfatórios, como a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e a Universidade Federal do ABC (UFABC).<sup>7</sup>

Dessa forma, a dissertação aqui apresentada fundamenta-se nessas necessidades e parte das práticas e observações decorrentes da minha atuação profissional como Assistente Social na Unidade Universitária de Campo Grande – Santo Amaro (UUCG) da UEMS. Tais experiências abarcam um pensamento e um raciocínio próprios, construídos a partir de diálogos e conexões estabelecidos no cotidiano da universidade — em reuniões, palestras, pronunciamentos, comunicações internas (CIs), resoluções, editais e Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) —, bem como dos referenciais teóricos que atravessam ou atravessaram o tema em evidência e que, por conseguinte, foram considerados pertinentes para a compreensão do desenvolvimento do texto.

Esses autores, prioritariamente situados fora do eixo europeu e norte-americano, buscam contribuir para a construção de uma instituição com uma visão mais próxima do território no qual a universidade — e, especificamente, a UEMS — foi concebida e que, por conseguinte, deve orientar os objetivos centrais das ações internas em destaque.

A discussão aqui proposta visa compreender a UEMS como um possível espaço para o desenvolvimento de práticas pedagógicas contra-hegemônicas no currículo universitário,

---

<sup>6</sup> “*A priori*, o fato de a UEMS não ter controle sobre seu orçamento, o Governo Estadual – independentemente de quem esteja à sua frente – acaba por controlar suas ações, atuações e reações. Pois, é evidente que sendo uma instituição pública, a UEMS não tem fins próprios de arrecadação de receita, a exemplo das instituições privadas que cobram altíssimas mensalidades e que por isso ofertam cursos mais lucrativos e produtivistas que atendam às demandas mercantis do que as instituições públicas” (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

<sup>7</sup> “Considerando o conjunto de ações em desenvolvimento desde 2022 pela PROE – Pró-reitoria de Ensino da UEMS, para a discussão da possível implementação da “Flexibilização, Integração e Internacionalização do Currículo Universitário”, outras Pró-reitorias da universidade também têm sido envolvidas, a exemplo da Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação – PROPI – e a PROEC – Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários, com suas políticas de “Inovação, Tecnologia e Internacionalização” e de “Extensão Universitária”, respectivamente, em prol do atendimento aos ODSs para contemplação dos “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável” (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

ancoradas, principalmente, no pensamento descolonial, ao mesmo tempo em que busca desafiar os pressupostos e a lógica da modernidade ocidental que moldam as instituições de ensino superior. O modelo epistemológico eurocêntrico, que se autoafirma como universal, neutro e objetivo, silencia e subalterniza outras formas de conhecimentos interculturais.

Dessa forma, opto pela descolonialidade, uma vez que esta prioriza perspectivas epistêmicas daqueles que pensam *a partir de* corpos e lugares étnico-raciais e sexuais subalternizados pela lógica da ciência moderna. É fato que há, na universidade, a reprodução de currículos monoculturais, o que reforça a subalternização de saberes não hegemônicos nas universidades brasileiras de modo quase generalizado.

É, portanto, a partir da vinculação da UEMS aos ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável –, analisados sob a ótica do pensamento descolonial por meio de uma *interculturalidade crítica* (Walsh), que será possível avaliar como influências externas, como as do Banco Mundial (*World Bank*) e do Fundo Monetário Internacional (FMI) — “*financiadores, ainda que ocultos*”, *da educação por meio dos ODS* —, operam também internamente na Universidade.<sup>8</sup>

A educação, ao ser mensurada por indicadores que privilegiam exclusivamente eficiência, produtividade e lucratividade, passa a ser tratada como “serviço” ou “mercadoria”, priorizando cursos que atendem às elites econômicas e possuem maior valor de mercado, em detrimento da resolução das questões sociais. Tal lógica faz com que a educação perca suas características de política social pública, inscrita na Carta Magna como Direito Social.

Nesse sentido, o fio condutor da discussão é o programa de “Flexibilização, Integração e Internacionalização do Currículo Universitário”, uma vez que o momento se mostra propício para repensar a instituição. Assim, a *interculturalidade crítica* revela-se necessária no contexto em que a UEMS está inserida, tanto para a permanência estudantil quanto para a valorização de epistemologias antagônicas ao Padrão Colonial de Poder.

---

<sup>8</sup> Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) compõem a chamada Agenda 2030, um plano de ação global ratificado por 193 Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015. O projeto sucede os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e estrutura-se em 17 objetivos centrais e 169 metas, que abrangem dimensões ambientais, sociais e econômicas. Embora apresentados sob uma retórica de “prosperidade universal” e “erradicação da pobreza”, no contexto desta análise, os ODS são compreendidos também como instrumentos de governança global que, muitas vezes, replicam lógicas neoliberais e eurocênicas de desenvolvimento, servindo de interface para as condicionalidades impostas por organismos como o Banco Mundial e o FMI.

## 1.4 – Organização da dissertação

Para a construção das questões aqui suscitadas, na primeira parte, no item intitulado “**2 – A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL (UEMS) FRENTE AO PADRÃO COLONIAL DE PODER**”, discute-se como as instituições de ensino, especialmente as públicas, vêm sendo envolvidas e conduzidas a perpetuar um padrão de poder herdado do processo de colonização. Tal discussão é fundamental para compreendermos de que modo essas instituições reproduzem, em seus currículos, metodologias e na própria gestão universitária — e, muitas vezes, também por meio do corpo docente e discente — modelos que afetam diretamente a permanência estudantil, sobretudo quando ancorados em perspectivas que não correspondem às necessidades dos territórios nos quais estão inseridas.

Desde a sua criação, a educação escolar moderna e, por extensão, a universidade, têm desempenhado um papel central na homogeneização das culturas, difundindo e fortalecendo uma matriz eurocêntrica com pretensões de universalidade, ao mesmo tempo em que invisibilizam outros saberes, crenças e costumes. Essa universidade, concebida como “detentora do poder e do saber”, reproduz o modelo da ciência moderna como conhecimento único, desqualificando e impedindo a inserção de outras formas de saber em seus espaços, uma vez que se autoafirma como universal, neutra e objetiva. Por essa razão, observa-se uma tendência das instituições brasileiras em adotarem modelos eurocêntricos.

A universidade e a educação, inseridas nesse projeto de universalização — de matriz europeia desde o século XVI — e de globalização estadunidense a partir do século XX, passam a operar como instrumentos de produção de um conhecimento acrítico. A padronização curricular e a imposição de conteúdos, métodos, autores e teorias, bem como de histórias e temporalidades previamente definidas, distantes dos territórios nos quais as universidades estão inseridas, influenciam diretamente a permanência estudantil.

Na segunda parte, intitulada “**3 – A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA COMO ESTRATÉGIA CONTRA-HEGEMÔNICA NO CURRÍCULO UNIVERSITÁRIO**”, discute-se a instituição universitária enquanto espaço que também pode fomentar perspectivas contra-hegemônicas em seu interior, como a oferta de cursos voltados às necessidades do território, muitas vezes demandados por movimentos sociais.

A interculturalidade, especialmente em sua perspectiva crítica, mostra-se fundamental para a redefinição das universidades e da produção do conhecimento. A interculturalidade crítico-descolonial resgata saberes ancestrais — indígenas e africanos, por exemplo —

historicamente desconsiderados pela cultura hegemônica europeia na construção da ideia de uma narrativa universal.

Nesse contexto, o conceito de *pedagogia das diversidades* (Bessa-Oliveira, 2020) defende o reconhecimento e a legitimação da diferença colonial, valorizando as diferenças culturais, epistemológicas e identitárias, bem como a harmonia com a natureza no currículo, aspecto também essencial diante das emergências climáticas vivenciadas na contemporaneidade.

Entretanto, a *interculturalidade funcional*, frequentemente promovida por governos e instituições, apresenta-se de forma superficial e limitada, ao buscar incluir grupos marginalizados sem alterar as estruturas coloniais de poder, reduzindo-os, muitas vezes, a expressões folclóricas, linguísticas ou de costumes. A interculturalidade, portanto, não deve ser compreendida como mera adição ao currículo existente — ainda mais quando inserida em uma perspectiva disciplinar unilateral euro-estadunidense —, mas como um princípio capaz de fomentar a transformação radical das bases da universidade moderna, a partir das culturas em suas diferenças.

Na terceira parte da dissertação — item **“4 – AS PRÁTICAS INTERCULTURAIS NA UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR (UASB) SOB O MEU OLHAR”** — dedica-se à análise e à reflexão sobre a experiência de intercâmbio de pesquisa realizada na Universidad Andina Simón Bolívar (UASB), sede em Quito, Equador, entre os meses de outubro e novembro de 2025. Trata-se de uma imersão investigativa em uma instituição de referência no campo da *interculturalidade crítica* e da produção acadêmica comprometida com as epistemologias do Sul, especialmente durante o período em que esteve à frente da direção do Programa de Pós-Graduação — Doutorado — em Estudos Culturais Latino-Americanos (de perspectiva e atuação descoloniais) a Professora Doutora Titular Catherine Walsh.

O objetivo principal dessa parte é analisar as práticas institucionais e pedagógicas da UASB voltadas à valorização das epistemologias não eurocêntricas, bem como refletir sobre os impactos dessas práticas na democratização do saber acadêmico.

Essa parte propõe-se a compreender como a interculturalidade, enquanto horizonte político-pedagógico, é materializada na organização curricular, na política institucional e nas práticas cotidianas da UASB. A experiência dessa universidade configura-se como um contraponto ao modelo hegemônico de universidade ocidental, marcado pela colonialidade do saber, da autoridade e da institucionalidade.

Outro objetivo fundamental consiste em construir pontes entre a experiência da UASB e os desafios enfrentados pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS),

especialmente no que se refere à permanência estudantil e à inclusão de estudantes indígenas, quilombolas e pertencentes a comunidades tradicionais. A partir da análise das estratégias interculturais desenvolvidas pela UASB, torna-se possível identificar aspectos que podem inspirar práticas institucionais na UEMS, particularmente no que diz respeito à descolonização dos currículos, à criação de programas formativos que dialoguem com as cosmologias e práticas tradicionais dos povos originários do Cerrado e do Pantanal, bem como ao fortalecimento de uma universidade que reconheça o conflito epistêmico como parte constitutiva de seu fazer acadêmico..

Ao privilegiar uma instituição latino-americana que não apenas reconhece, mas promove ativamente a presença epistêmica de sujeitos historicamente subalternizados, este texto visa contribuir para uma crítica à universidade brasileira que vá além da retórica da inclusão formal (funcional) e avance na direção de uma reconfiguração radical (crítica) da própria ideia de universidade pública. A UASB, ao incorporar conhecimentos indígenas nos marcos de programas de pós-graduação e ao promover um ambiente de reconhecimento epistêmico, oferece um exemplo concreto de como é possível deslocar os paradigmas ocidentais e coloniais que ainda estruturam o ensino superior na América Latina. Assim, a proposta não é a de realizar uma transposição mecânica das práticas da UASB para a UEMS, tampouco estabelecer comparações reducionistas entre ambas, mas de extrair princípios e diretrizes que possam servir de horizonte para a construção de uma *interculturalidade crítica* e situada no contexto sul-mato-grossense.

No Apêndice, conforme as exigências da modalidade profissional do Programa PROFEDUC-UEMS, apresenta-se uma proposta de intervenção, concebida como desdobramento e enraizamento das reflexões teóricas e empíricas elaboradas ao longo deste trabalho investigativo, inclusive a partir da experiência realizada no Equador.

A intervenção propõe-se a constituir um espaço formativo voltado à formação de lideranças estudantis para uma atuação qualificada e politicamente engajada nos espaços deliberativos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), tais como conselhos universitários, colegiados de cursos e outras instâncias decisórias. Tal proposta nasce da compreensão de que a democratização da universidade pública não pode se restringir ao acesso formal de estudantes oriundos de grupos historicamente excluídos aos seus espaços físicos, sendo fundamental a ampliação de sua participação política, epistêmica e institucional nos processos que organizam a vida universitária.

A proposta assume a descolonização da universidade como horizonte político-pedagógico. Esse horizonte exige tensionar os modos eurocêtricos de gestão e deliberação

universitárias, bem como desafiar as concepções tradicionais de representação estudantil, propondo a atuação das lideranças como mediadoras entre saberes pluriespistêmicos e os dispositivos institucionais da universidade. A intervenção busca, assim, articular o exercício representativo com a vivência coletiva e as *experivivências* dos próprios estudantes, conforme propõe Marcos Antônio Bessa-Oliveira (2019), em sua crítica à cisão entre o corpo vivido e o corpo permitido na academia. Como afirma o autor, o corpo que habita a sala de aula carrega memórias, dores, culturas e conhecimentos que desafiam a *colonialidade do saber* e, nesse sentido, as lideranças formadas por esse corpo também devem ser preparadas para intervir de modo situado, ético e insurgente nas decisões institucionais.

Espera-se, com isso, construir um espaço político-pedagógico que contribua para a formação de lideranças capazes de ocupar os espaços deliberativos da UEMS de maneira crítica, política, plural, ética e comprometida com a transformação institucional. A proposta também visa tensionar os limites do currículo e da gestão universitária, ao propor uma inserção ativa das lideranças nos debates sobre os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dos cursos e sobre as diretrizes curriculares, desafiando o modelo tradicional de currículo neutro e universal. A defesa das epistemologias dos acadêmicos, para além da perspectiva eurocêntrica, é aqui compreendida não como um apêndice do currículo oficial, mas como elemento constitutivo de uma universidade verdadeiramente pública, democrática e latino-americana.

## **2 – A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL (UEMS) FRENTE AO PADRÃO COLONIAL DE PODER**

“Não é a vida declinante que é ameaçadora, mas a que já está aqui, cotidianamente. Todos o veem, todos o sabem, todos o sentem.” (Comitê Invisível, 2016, p. 31).

Diante dos temores de um futuro apocalíptico iminente — seja ele de ordem ecológica, econômica ou social —, o objetivo deste capítulo é situar a educação superior e a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) no interior desse emaranhado de questões que se apresentam com intensidade na sociedade contemporânea. A discussão centra-se nos desafios enfrentados pela universidade para manter-se socialmente relevante, considerando que o momento histórico se mostra propício para repensar e refazer as práticas universitárias, tanto no âmbito curricular quanto no ideológico.

### **2.1 – A UEMS E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

A educação superior, especialmente a pública, enfrenta desafios e cobranças cada vez mais intensos. Isso ocorre porque as universidades também são tensionadas pelos problemas que atravessam o cotidiano social, tais como alimentação precária, transporte deficiente, extremos climáticos, concentração de riqueza — e de poder — em pequenos grupos, bem como processos de exclusão por cor, raça, gênero e etnia, entre outros.

A universidade pública, apesar de tais desafios, tornou-se um espaço mais diverso, sobretudo a partir da implementação das políticas de ações afirmativas no início do século XXI, as quais seguem até hoje como importantes instrumentos de promoção do acesso de diferentes grupos sociais ao ensino superior. No entanto, mesmo com a ampliação da diversidade do público das instituições públicas — e, em certa medida, também das universidades privadas, em razão dos financiamentos estudantis —, persiste um processo de homogeneização cultural, acompanhado do silenciamento de saberes e subjetividades não eurocêntricas.

Contraditoriamente, mesmo a universidade não sendo o espaço que mais valoriza seu público-alvo de maior interesse – estudantes –, é preciso que reconheçamos que, nos últimos anos, a universidade se tornou mais misturada, não diria inclusiva. Pois, se por um lado, a abertura por meio de diferentes auxílios permitiu e favoreceu a entrada

de corpos das diferenças, mesmo que esses estejam sendo incluídos, no pior sentido do termo para mim; por outro lado, a universidade continua sendo espaço de enquadramento dessas diferenças aos seus padrões de arte, cultura e, pior, de produção de conhecimento científico moderno/pós-moderno (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

Na UEMS, nos cursos de graduação, há uma reserva de vagas prevista, respectivamente, de 5% (cinco por cento) para pessoas com deficiências<sup>9</sup>, 20 % (vinte por cento) para pessoas negras, 10% (dez por cento) para indígenas<sup>10</sup> e de 10% (dez por cento) para pessoas residentes do estado de Mato Grosso do Sul<sup>11</sup>. A UEMS foi a primeira universidade no Brasil a instituir cotas para indígenas e a terceira a implementar cotas para negros/as.<sup>12</sup>

Nas seleções dos cursos de pós-graduação da instituição, além daquelas, também é reservado uma quantidade de vagas para pessoas transexuais, travestis e transgêneros e quilombolas, com a quantidade prevista conforme regulamenta a Deliberação da Câmara De

---

<sup>9</sup> A deliberação CE/CEPE-UEMS Nº 337, de 12 de julho de 2022 dispõe sobre a cota para pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, nos cursos de graduação e institui a cota de 5% (cinco por cento) das vagas. “É considerado pessoa com deficiência (PCD) aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas e são considerados transtornos globais do desenvolvimento (TGD) os distúrbios nas interações sociais recíprocas que se caracterizam pelos padrões de comunicação estereotipados e repetitivos, assim como pelo estreitamento nos interesses e nas atividades, englobando os diferentes transtornos do espectro autista, as psicoses infantis, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Kanner e a Síndrome de Rett, entre outros” (Art. 1º, §1 e §2).

<sup>10</sup> Tanto a reserva de vagas para negros como a reserva para indígenas são regulamentadas pela Resolução do COUNI-UEMS Nº 241, de 17 de julho de 2003.

<sup>11</sup> A Lei Nº 5.541, de 15 de julho de 2020 dispõe sobre a Reserva de Vagas aos candidatos que comprovem residência estabelecida no Estado, sendo reservado 10% (dez por cento) das vagas nos cursos de graduação da UEMS destinadas aos candidatos que comprovem residência estabelecida no Estado de Mato Grosso do Sul por, no mínimo, 10 (dez) anos ininterruptos, em qualquer dos municípios do Estado, em período imediatamente anterior à inscrição no processo seletivo.

<sup>12</sup> A UEMS antecipou o estabelecimento de cotas saindo na frente de várias universidades públicas – mais famosas e “bem situadas” geograficamente – que aderiram à política apenas nos últimos anos dessa década. Nesta nota estão inscritas as várias estaduais do estado de São Paulo: USP, UNESP e UNICAMP que, respectivamente, tem políticas de cotas implementadas a partir de 2018, 2014 e 2017. Ver informações disponíveis em: <https://www.ubes.org.br/2017/cotas-na-usp-por-que-esta-conquista-e-historica/>. Acesso em: 26 jan. 2026; e, <https://www.fflch.usp.br/173498>. Acesso em: 26 de jan. 2026.

E, contraditoriamente, deixa mais ainda para trás universidades que estão sendo obrigadas a proibir cotas, inclusive, contrariando até Lei Federal (Lei nº 12.711/2012) que versa sobre a obrigatoriedade de cotas em todas as instituições federais de ensino público no Brasil. Exemplo drástico dessa condição estão agora as Universidades Estaduais do Estado de Santa Catarina que desgraçadamente tem votado, aprovado e sancionado projeto de proibição: “A Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (Alesc) aprovou o projeto de lei em dezembro de 2025, que foi sancionado pelo governador do estado, Jorginho Mello, na forma da Lei nº 19.722/2026, e publicado no Diário Oficial do estado nesta sexta-feira. De acordo com a lei, universidades públicas estaduais e outras instituições de ensino superior que recebem recursos do governo do estado ficam proibidas de adotarem políticas de reserva de vagas ou qualquer forma de cota ou ação afirmativa, como vagas suplementares e medidas congêneres. A proibição vale para o ingresso de estudantes e de funcionários nos quadros, incluindo professores.” (Andreia Verdélio – Repórter da Agência Brasil, grifos do texto) Publicado em 24/01/2026 - 15:11, Brasília. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2026-01/lei-de-sc-que-proibe-cotas-raciais-e-questionada-na-justica>. Acesso em: 26 jan. 2026.

Pesquisa e Pós-Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CPPG/CEPE-UEMS)  
Nº 231, de 28 de agosto de 2018:

Art. 2º Do total de vagas oferecidas em cada curso ou programa de pós-graduação reservar-se-ão vagas nas seguintes proporções:

I - 20% (vinte por cento) para candidatos(as) negros(as);

II - 10% (dez por cento) para candidatos(as) indígenas;

III - 5% (cinco por cento) para candidatos(as) com deficiência;

IV - 5% (cinco por cento) de sobrevagas para candidatos(as) quilombolas;

V - 5% (cinco por cento) de sobrevagas para candidatos(as) travestis e transexuais.

A implementação das cotas gerou intensos debates no interior da instituição, uma vez que houve pareceres contrários à sua adoção. Isso se deveu, sobretudo, ao fato de que, no início dos anos 2000, ainda havia indefinições quanto à autodeclaração dos candidatos pelo quesito cor, o que demandaria a instalação de bancas de verificação fenotípica — procedimento que permanece em vigor —, além da ausência de normativas jurídicas nacionais que assegurassem tal iniciativa.

De fato, uma legislação nacional que garantisse cotas para pessoas negras foi aprovada apenas em 2012. No entanto, a UEMS instituiu suas políticas de cotas anteriormente, por meio de legislações estaduais: a Lei nº 2.589, de 2002, que reserva vagas para pessoas indígenas, e a Lei nº 2.605, de 2003, que reserva 20% das vagas para pessoas negras.

A professora da UEMS Maria José de Jesus Alves Cordeiro (2021), ao retomar o processo de implementação das cotas e as dificuldades enfrentadas por esse público no acesso à universidade, afirma que:

O espaço acadêmico, como o acesso ao conhecimento científico, constitui-se como um espaço reservado com barreiras que o faz inacessível para alguns grupos ou indivíduos (negros, indígenas, deficientes, etc). Quando esse espaço tem as suas fronteiras flexibilizadas, porém com outras formas de delimitações, dando acesso a determinados grupos excluídos até então (cotas), isso acaba por gerar transições bruscas e causar tensão no grupo ideologicamente majoritário (brancos ricos e pobres). Esse grupo, imediatamente, busca dificultar a movimentação social dos minoritários, através de estratégias que interditem essa passagem, ocasionando a permanência na marginalidade histórica (p. 461).

Além do acesso, é necessário fornecer os meios para que esses estudantes também alcancem um desempenho acadêmico satisfatório. Do mesmo modo, a universidade, por meio de seus auxílios, precisa considerar a necessidade de construir estratégias não mercantilizadas que garantam a permanência estudantil sem a exploração dos discentes, possibilitando a conclusão dos cursos como resultado de um processo humano, ainda que não ancorado no humanismo disciplinar moderno.

É nesse sentido que ocorreu o desmembramento da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários – PROEC, culminando na criação de uma Pró-Reitoria específica para atender às demandas de um público que tem crescido na instituição. A UEMS, mesmo com o pioneirismo na inserção de acadêmicos por meio de políticas de cotas, concentrava as ações destinadas a esse público em um único órgão de apoio à gestão, juntamente com os setores de idiomas, cultura, lazer, extensão, bibliotecas e publicações.

A PROAFE – Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, Equidade e Permanência Estudantil – foi criada em setembro de 2023 e passou a contemplar as seguintes divisões: a Divisão de Atenção Psicossocial e Permanência Estudantil – DAPPE, responsável pelos auxílios estudantis e pelo atendimento psicológico; a Divisão de Inclusão Educacional – DINE, cuja proposta é atuar na garantia da permanência, progressão e terminalidade das/os acadêmicos/as com deficiência (física, visual, intelectual e auditiva), surdez, Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades ou superdotação e/ou múltiplas deficiências; a Divisão de Ações Afirmativas e Equidade – DAAFE, responsável por assegurar a inclusão e a permanência no ensino superior por meio da promoção de ações que reconheçam a diversidade e a pluralidade relacionadas às questões étnico-raciais, de gênero, territorialidade e diversidade, atuando em conjunto com as demais divisões em prol da equidade nos âmbitos acadêmico, pedagógico e institucional; e a Divisão de Articulação e Apoio Estudantil – DAAE, que tem como atribuição planejar, assessorar e executar ações de apoio e acompanhamento da política de assuntos estudantis, no que se refere ao acolhimento, ao bem-estar e ao atendimento à comunidade discente, favorecendo seu protagonismo no âmbito acadêmico, especialmente nas áreas de esporte, lazer, movimentos estudantis e políticas sociais.<sup>13</sup>

Os baixos índices de conclusão de curso entre estudantes indígenas e negros evidenciam preocupações relevantes: apenas 10,86% (dez inteiros e oitenta e seis centésimos por cento) dos estudantes indígenas ingressantes entre 2004 e 2014 lograram concluir a graduação; entre os estudantes negros cotistas que ingressaram entre 2007 e 2010, apenas 22,7% (vinte e dois inteiros e sete décimos por cento) conseguiram se formar. Tais percentuais são inferiores aos 30% (trinta por cento) de concluintes entre os estudantes das vagas gerais, conforme dados do Plano de Desenvolvimento Institucional (2021–2025) da instituição. Esses indicadores reforçam a urgência de políticas institucionais que não apenas assegurem o ingresso, mas que sustentem a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes ao longo de suas trajetórias universitárias.

---

<sup>13</sup> Informações disponíveis em: <https://www.uems.br/pro-reitoria/proafe>. Acesso em: 04 jul. 2025.

As bases da teoria política e econômica moderna/ocidental têm seu cerne na concessão de privilégios a homens brancos, cristãos e heterossexuais e, por conseguinte, sustentam estruturas coloniais racistas e patriarcais. Sua própria origem e seu desenvolvimento histórico explicitam a negação da racionalidade e da existência de outras formas de ser, saber e fazer. “As políticas de cotas e acessos à educação são fundamentais para a *trans-formação* (2023) crítico-social, entretanto, essas não podem estar restringidas ao ‘movimento social’ de inclusão numérica para resultados em lucros” (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

A filosofia ocidental, com origem na Grécia Antiga, estabeleceu a ideia de uma razão universal, bem como os pressupostos de identidade e unidade; tais conceitos foram incorporados ao projeto moderno de educação. A professora da UEMS de Dourados, Sirley Lizott Tedeschi, versa, em sua tese de doutorado em Educação (2016), sobre a racionalidade moderna, considerando-a como fundamento estruturante desse projeto:

A razão, compreendida como única instância capaz de conhecimento e julgamento da vida, acarretou consequências para a filosofia e para a educação. O fato de a busca da verdade estabelecer-se a partir da sobrevalorização do intelecto humano (idêntico) e do desprezo pelo sensível e corpóreo (estranho) adestrou nosso olhar para reconhecer o idêntico, o mesmo. Como consequência, ofuscou as possibilidades de lidar com o outro, o diferente. Quando temos dificuldades de lidar com o diferente, isso resulta no seu domínio, exclusão ou aniquilamento (p. 73).

Teóricos como Descartes, Kant e Hegel construíram suas filosofias baseadas nessa "razão", que se pretendia universal e não-situada, a "hybris do ponto zero". Esse conceito é trabalhado por Santiago Castro-Gómez, filósofo e intelectual colombiano, e se inicia com a expansão colonial europeia, acompanhando as pretensões imperialistas do Ocidente, sendo um elemento constitutivo do colonialismo. Esse modelo epistêmico é hegemônico nas universidades, e sob o manto da universalidade e objetividade, ocultou suas próprias origens localizadas e interesses de poder para justificar a exploração e a desumanização do “outro”.

Pois bem, é esse tipo de modelo epistêmico que desejo denominar como hybris do ponto zero. Poderíamos caracterizar esse modelo utilizando a metáfora teológica do Deus Absconditus. Como Deus, o observador observa o mundo a partir de uma plataforma inobservável de observação, com o intuito de produzir uma visão verdadeira e isenta de qualquer dúvida. Assim como o Deus da metáfora, a ciência moderna ocidental se posiciona fora do mundo (no ponto zero) para observá-lo. No entanto, diferentemente de Deus, ela não consegue alcançar uma visão orgânica do mundo, apenas uma visão analítica. A ciência moderna busca se colocar no ponto zero de observação para ser como Deus, mas não consegue ver como Deus. Por isso falamos em hybris, no pecado da desmedida. Quando os mortais desejam ser como os deuses, mas não têm a capacidade de sê-lo, incidem no pecado da hybris, e é isso, em linhas gerais, o que ocorre com a ciência ocidental da modernidade. De fato, a hybris é o grande pecado do Ocidente: pretender construir um ponto de vista sobre

todos os demais pontos de vista, sem que sobre esse ponto de vista seja possível haver outro ponto de vista. Minha tese é que a universidade moderna encarna perfeitamente a “hybris do ponto zero”, e que esse modelo epistêmico se reflete não apenas na estrutura disciplinar de suas epistemes, mas também na estrutura departamental de seus programas (Castro-Gómez, 2007, p. 296, *tradução livre minha*).<sup>14</sup>

As experiências que sentimos, atravessadas em nossos corpos, são levadas às instituições que compõem as políticas sociais da educação no país; contudo, é também nesses espaços que as violências e as diferenças são negadas, com o propósito de reprimir os indivíduos e normatizá-los segundo um padrão socialmente valorizado — branco, cristão e heterossexual —, supostamente detentor do poder de classe, da língua e da produção do conhecimento científico. Esse padrão, que a ciência adotou para si, sequer vislumbra a possibilidade de existência de outros corpos e saberes que não sejam compatíveis com seus ideários moderno-coloniais, assim como aqueles que sustentam determinadas produções pós-modernas ainda atravessadas pelas colonialidades.

De fato, o debate identitário se intensificou a partir da ocupação desses espaços, anteriormente preenchidos apenas por pessoas que se enquadravam nos critérios identitários impostos pela colonização (brancas, heterossexuais e cristãs). Contudo, foi justamente com a entrada de mulheres, pessoas não brancas, indígenas, negras e pessoas com deficiência que se evidenciou a necessidade de “convencer” a ciência moderna de que também é possível produzir conhecimento fora do eixo imperialista-europeu, a partir de outras lógicas e cosmovisões não euro-estadunidenses. Ainda assim, persiste o estigma em relação às análises e teses produzidas no eixo sul-global, herança direta do processo colonial. As escolas, universidades e demais espaços formais de execução de políticas sociais, sobretudo as vinculadas à educação, carregam esse legado: uma herança escravocrata, colonizadora, desenvolvimentista, humanisticamente meritocrática e excludente e, portanto, controladora.

---

<sup>14</sup>“Pues bien, es este tipo de modelo epistémico el que deseo denominar la hybris del punto cero. Podríamos caracterizar este modelo, utilizando la metáfora teológica del Deus Absconditus. Como Dios, el observador observa el mundo desde una plataforma inobservada de observación, con el fin de generar una observación veraz y fuera de toda duda. Como el Dios de la metáfora, la ciencia moderna occidental se sitúa fuera del mundo (en el punto cero) para observar al mundo, pero a diferencia de Dios, no consigue obtener una mirada orgánica sobre el mundo sino tan sólo una mirada analítica. La ciencia moderna pretende ubicarse en el punto cero de observación para ser como Dios, pero no logra observar como Dios. Por eso hablamos de la hybris, del pecado de la desmesura. Cuando los mortales quieren ser como los dioses, pero sin tener capacidad de serlo, incurrn en el pecado de la hybris, y esto es, más o menos, lo que ocurre con la ciencia occidental de la modernidad. De hecho, la hybris es el gran pecado de Occidente: pretender hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista. mi tesis es que la universidad moderna encarna perfectamente la “hybris del punto cero”, y que este modelo epistémico se refleja no sólo en la estructura disciplinaria de sus epistemes, sino también en la estructura departamental de sus programas” (Castro-Gómez, 2007, p. 296).

Por esse motivo, as universidades encontram-se em uma encruzilhada: ao negar os fundamentos que historicamente as mantiveram como centros hegemônicos de produção do conhecimento, arriscam perder seu protagonismo político-social; entretanto, ao serem ocupadas por um público cada vez mais diverso — pessoas não brancas, não heterossexuais e não cisgêneras —, passam também a enfrentar reivindicações por legitimidade epistêmica na produção de conhecimentos situados. Diante desses interesses antagônicos, as instituições buscam retomar seu status, alinhando-se aos ditames do mercado, que produz e manipula indicadores considerados pertinentes por meio de organizações internacionais que o representam.

A desvalorização da universidade, portanto, incide principalmente sobre aquelas instituições cuja intencionalidade formativa está voltada à crítica social. Em contrapartida, universidades alinhadas aos interesses do trabalho, do sistema comercial e da lógica da inovação, da internacionalização e das tecnologias mercadológicas são valorizadas e incentivadas. Nesse sentido, ao analisar os mecanismos de incentivo direcionados aos docentes no interior da universidade, Marcos Antônio Bessa-Oliveira (2023), artista visual e professor da UEMS em Campo Grande, afirma que:

[...] aos profissionais que se voltam para a formação para o mercado de trabalho - corporativo, inovador, internacional e tecnológico - ainda mais restringidos às áreas não Humano-disciplinares, têm-se dado muito mais apoio financeiro e institucional que aos das Humanidades (Bessa-Oliveira, 2023, p. 13).

No que tange ao caráter controlador e monocultural das universidades, Bessa-Oliveira (2025) reforça:

[...] a Universidade é significativamente contribuinte da reverberação desses controles corpóreos e subjetivos ao passo que se fortalece, ainda mais hoje, em lógicas de inovação, tecnologização e internacionalização dos seus sistemas de ensino e formativo. Em ambos, a situação do ensino e a formação já se dão, claramente, baseados em repertórios moderno e pós-moderno que tratam conteúdos e metodologias didáticas e também a partir de bibliografias, quase sempre, senão sempre, teórico-críticas migrados dos nortes-globais como principais referências em todas as suas situações [(projetos, dissertações, teses)]. Ora mais, ora menos, vindos da Europa e/ou dos Estados Unidos, professores-formadores se baseiam, da fenomenologia hegeliana/heideggeriana ao materialismo dialético histórico-crítico marxista como únicas referências que contemplariam, nas suas lógicas, “ser” corpos, produtores e/ou subjugados, respectivamente (Bessa-Oliveira, 2025, p. 193).

Essa preocupação epistemológica também foi objeto de análise de Maria Cordeiro (2021), ao observar que, para as populações indígenas, existe certa objeção em relação à UEMS, visto que “o ambiente universitário e o processo de ensino-aprendizagem não

contemplam, com raras exceções, as diferenças culturais e linguísticas dos povos indígenas” (p. 464).

Para Castro-Gómez (2007), a universidade moderna se corporativiza e se transforma em uma empresa capitalista que já não serve ao progresso material da nação nem ao progresso moral da humanidade em suas diferenças, mas, sobretudo, à planetarização do capital. Isso ocorre porque o conhecimento produzido deixa de ser legitimado por sua utilidade social para a nação ou para a humanidade e passa a ser valorizado por sua capacidade de gerar dinheiro e rentabilidade, isto é, por sua funcionalidade à acumulação do capital. A função da universidade, portanto, deixa de ser prioritariamente educativa e passa a investigar e produzir conhecimentos orientados pelo padrão colonial de poder. Caso a universidade trilhe o caminho inverso, corre o risco de sofrer cortes orçamentários e de perder legitimidade social, uma vez que a sociedade, cabe reiterar, tende a voltar-se às necessidades imediatas de sobrevivência e a priorizar, conseqüentemente, ações que respondam a tais demandas, isto é, aquelas orientadas para a lógica do dinheiro.

Nesse sentido, podemos afirmar que a universidade passa por um processo de "corporitização", isto é, se converte em uma universidade corporativa, em uma empresa capitalista que já não serve mais ao progresso material da nação nem ao progresso moral da humanidade, mas sim à planetarização do capital. O conhecimento científico na pós-modernidade é imanente. Ele já não é legitimado por sua utilidade para a nação ou para a humanidade, mas por sua performatividade, ou seja, por sua capacidade de gerar determinados efeitos de poder. O princípio da performatividade resulta na subordinação das instituições de ensino superior aos poderes globais. A *belle époque* do professor moderno, a era do "educador" e do "mestre", parece ter chegado ao fim, pois a função da universidade hoje em dia já não é educar, mas sim investigar, o que significa: produzir conhecimentos pertinentes. Os professores universitários são levados a investigar para gerar conhecimentos que possam ser úteis à biopolítica global na sociedade do conhecimento. Desse modo, as universidades começam a se transformar em microempresas prestadoras de serviços (Castro-Gómez, 2007, p. 299, *tradução livre minha*).<sup>15</sup>

Embora o Orçamento Federal de 2025 preveja aumentos significativos em áreas sociais, como R\$ 245 (duzentos e quarenta e cinco) bilhões para a saúde, R\$ 226 (duzentos e vinte e

---

<sup>15</sup> “En este sentido decimos, entonces, que la universidad se “factoriza”, es decir, se convierte en una universidad corporativa, en una empresa capitalista que ya no sirve más al progreso material de la nación ni al progreso moral de la humanidad, sino a la planetarización del capital. El conocimiento científico en la posmodernidad es imanente. Ya no es legitimado por su utilidad para la nación ni para la humanidad, sino por su performatividad, es decir, por su capacidad de generar determinados efectos de poder. El principio de performatividad tiene por consecuencia la subordinación de las instituciones de educación superior a los poderes globales. La belle époque del profesor moderno, la era del “educador” y del “maestro” parece haber llegado a su fin, pues la función de la universidad hoy día ya no es educar sino investigar, lo cual significa: producir conocimientos pertinentes. Los profesores universitarios se ven abocados a investigar para generar conocimientos que puedan ser útiles a la biopolítica global en la sociedad del conocimiento. De este modo, las universidades empiezan a convertirse en microempresas prestadoras de servicios” (Castro-Gómez, 2007, p. 299).

seis) bilhões para a educação e R\$ 158 (cento e cinquenta e oito) bilhões para o Bolsa Família, em 2024 o governo anunciou um congelamento de R\$ 15 (quinze) bilhões no orçamento, afetando diretamente ministérios vinculados a programas sociais, como os da Educação, do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar, dos Povos Indígenas, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos e da Cidadania. Além disso, os gastos com benefícios fiscais e subsídios relacionados às taxas de juros devem superar mais do que o dobro do custo anual de programas sociais como o Bolsa Família e o Benefício de Prestação Continuada (BPC), que, juntos, atendem mais de 25 (vinte e cinco) milhões de pessoas. Essa discrepância evidencia uma priorização de recursos que pode comprometer a efetividade das políticas sociais.<sup>16</sup>

O cenário nacional, assim como o mundial, é marcado por uma crescente emergência climática e social que tende a se agravar. As mudanças climáticas têm provocado desastres ambientais cada vez mais frequentes e intensos, como enchentes, secas prolongadas e ondas de calor, que atingem com maior intensidade as populações hipossuficientes. Esses eventos não apenas expõem a fragilidade das políticas públicas de prevenção e resposta, como também aprofundam as desigualdades sociais, empurrando pessoas e comunidades para situações de insegurança alimentar, desemprego e deslocamento forçado. Ao mesmo tempo, a degradação do meio ambiente, o enfraquecimento dos órgãos de fiscalização e a lógica de exploração predatória dos recursos naturais indicam que o país segue na contramão das pautas ambientais globais. Nesse contexto, a crise social se entrelaça à crise climática, formando um ciclo de injustiças que compromete o presente e projeta um futuro incerto e pouco otimista para as próximas gerações. Esses fatores contribuem, ainda, para a diminuição do prestígio da educação pública.

Não apenas a universidade, mas a educação pública, de modo geral, tem sido desvalorizada e perdido relevância perante a sociedade. A iniciativa privada, ao contrário, acumula expressivos lucros, enquanto os investimentos governamentais em educação, em geral, seguem a lógica inversa, sendo reduzidos ou submetidos a contingenciamentos orçamentários. Os mais afetados por esse cenário são os indivíduos que poderiam ter uma realidade distinta caso houvesse acesso a uma educação pública de qualidade, crítica, intercultural e descolonial. *As políticas de cotas, por si só, ainda constituem recursos limitados, insuficientes para garantir o acesso pleno a uma educação de qualidade para todos e todas que dela necessitam como condição para promover mudanças efetivas em suas vidas.*

---

<sup>16</sup> Disponíveis em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2025/04/14/orcamento-2025-quase-r-1-trihao-para-previdencia-e-r-245-bilhoes-para-saude>. Acesso em: 17 nov. 2025.

A perda do prestígio da universidade moderna/ocidental vai além dos cortes orçamentários, estando relacionada a uma transição em seu papel social e epistêmico: de um centro de produção de conhecimento autônomo e crítico para uma instituição cada vez mais orientada pela lógica do mercado, padronizada e reprodutora de uma visão de mundo hegemônica, frequentemente dissociada das realidades e das necessidades dos territórios em que está inserida. Mais ainda, “em muitos casos sequer a universidade contemporânea tem conseguido contemplar os anseios históricos das sociedades em seu entorno, porque, certamente, essa instituição não tem conseguido atender às demandas do mercado de trabalho que essas sociedades buscam” (Bessa-Oliveira, 2025, s/p)

Apesar de os cortes orçamentários serem comuns nas universidades federais, esse não é o caso da UEMS, que se encontra há mais de 30 anos inserida na realidade sul-mato-grossense e consolidada no imaginário da população. A instituição possui egressos ocupando cargos eletivos e posições estratégicas na gestão pública municipal e estadual, como o atual prefeito de Vicentina, Cleber Dias, egresso do curso de Direito da Unidade Universitária de Dourados, e o atual secretário estadual de Educação, Hélio Queiroz Daher, egresso do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Unidade Universitária de Campo Grande (UUCG).

A proposta de criação da UEMS teve como objetivo o desenvolvimento intelectual das regiões do interior do Estado, que já apresentavam crescimento econômico em franca expansão sob a perspectiva progressista-comercial do agronegócio, impulsionado pela produção de soja, milho, trigo e outros grãos, bem como pela criação e pelo abate de gado de corte em rebanhos de grande porte. Nesse contexto, ao longo de sua trajetória institucional, a UEMS já formou mais de 20 mil profissionais, desde a sua criação.

Mais recentemente, devido à expansão do negócio de celulose e papel no estado de Mato Grosso do Sul, a UEMS tem também se expandido como “negócio educacional”. Na mesma direção que empresas educacionais privadas, a Universidade criou recentemente cursos superiores com perspectivas tecnológicas e internacionais para atendimento do mercado de trabalho nesta frente: a exemplo do curso superior de Tecnologia em Silvicultura, em parceria direta com a Suzano, para atendimento da agora crescente “Rota da Celulose” em Mato Grosso do Sul que contempla diferentes cidades do setor nominado “Bolsão”: Três Lagoas, Inocência, Água Clara, entre outras, o curso é ofertado na cidade de Ribas do Rio Pardo e tem vagas com reservas destinadas a funcionários da empresa. Matérias dispostas no *site* da Instituição<sup>[17]</sup> demonstram claramente o vínculo educacional institucional ao atual sistema expansivo do negócio da celulose, comprovando não exclusivamente o papel relacional da UEMS com grandes negócios financeiros, mas, certamente, os rumos

---

<sup>17</sup> Por exemplo, “Representantes da Suzano Papel e Celulose visitam UEMS para fortalecimento de parcerias. A reunião ocorreu na Reitora da UEMS em Dourados”. Disponível em: <https://www.uems.br/noticias/detalhes/Representantes-da-Suzano-Papel-e-Celulose-visitam-UEMS-para-fortalecimento-de-parcerias>. Acesso em: 30 nov. 2025.

da Educação mundial em tempos “modernos” e “pós-modernos” no Ocidente e também no Oriente (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

Como espaço de produção de conhecimentos, a universidade não pode permanecer restrita a um único saber moderno que, até hoje, se mantém em franco desenvolvimento e reprodução em seus currículos acadêmicos. Torna-se imprescindível, portanto, problematizar os caminhos desenvolvimentistas orientados ao capital, questionando, ao menos, se tais trajetórias têm sido efetivamente proporcionadas a todos e todas na sociedade, especialmente às populações historicamente mais vulnerabilizadas.

## **2.2 – A UNIVERSIDADE E O DISCURSO DO DESENVOLVIMENTO: um instrumento do padrão colonial de poder**

A UEMS foi criada há pouco mais de 30 anos e já tinha como objetivo formar profissionais para auxiliar no desenvolvimento regional do recém-criado Estado de Mato Grosso do Sul, principalmente nas regiões fora da capital. De fato, sua previsão já constava na primeira Constituição Estadual, promulgada em 1979, mas somente em 1994 houve a materialidade de sua criação, com a inauguração da Unidade-sede em Dourados, a segunda maior cidade do Estado.

A história do território sul-mato-grossense, porém, é mais complexa e remete a outros tempos, cujas consequências se fazem presentes na sociedade até os dias atuais. A população originária do Estado, os povos indígenas Guarani, sofreu com a invasão colonial e com a constituição da República Federativa do Brasil, visto que teve sua cosmovisão negada, ora pelo Império Português, ora pelo ordenamento jurídico brasileiro. “É bem recente que a UEMS tem dado maior atenção às populações indígenas, bastante diversas em território sul-mato-grossense, sem parecer tentar orientá-los a uma formação ocidentalizante. Pois, de poucos anos para cá temos, por exemplo, até professores indígenas no seu quadro” (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

O professor da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e historiador Thiago Leandro Vieira Cavalcante (2013), em sua tese de doutorado, abordou a complexa questão das terras indígenas, com foco nas etnias da região. O autor enfatiza que o reconhecimento, pelo Estado brasileiro e pela sociedade em geral, das sociedades indígenas no estado se deu sob uma ótica colonialista e civilizatória, que visava à negação de seus direitos e à assimilação à sociedade nacional.

É uma história sobre como o Estado colonialista em associação com particulares subtraiu as terras dos Guarani e Kaiowa, sobre como estes resistiram a esse processo e sobre a forma como as forças colonialistas/ ruralistas atuam na política nacional para manter a dominação colonialista (Cavalcante, 2013, p. 19).

Cavalcante (2013) afirma que, após o término da Guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai (1864–1870), o governo brasileiro manifestou interesse em povoar a região com não indígenas. A população indígena foi desconsiderada pelo poder público, que classificou a região como “espaço vazio, como espaço a ser conquistado” (p. 400). As terras indígenas foram consideradas devolutas (terras públicas sem destinação) e tituladas a terceiros.

O índio passou a ser visto como problema nacional (não muito diferente da atualidade), diversos intelectuais do século XIX apresentaram suas propostas para a solução dessa questão. A intensa ocupação do território nacional pelas populações indígenas foi a principal motivadora de tais preocupações. Primeiramente havia a preocupação com delimitação das fronteiras nacionais. Também era forte a questão relacionada à posse de terras. Diante de tal contexto, o Estado imperial implantou uma série de medidas indigenistas específicas que visavam civilizar e integrar os índios à sociedade brasileira. Optou-se pela construção de uma identidade nacional branca e europeia, na qual não havia espaço para os índios, a eles cabia a integração (Cavalcante, 2017, p. 90).

Historicamente, as universidades são locais fundamentais para a consolidação do saber moderno, pois corporificam as ideias de progresso constante por meio da razão e da ciência e buscam a homogeneização das subjetividades de seus membros. As políticas de avaliação em larga escala, assim como a importância atribuída ao comportamento disciplinado dos estudantes, são sintomas de uma educação vinculada à reprodução do olhar colonial sobre o mundo (Lander, 2000).

Tradicionalmente, as universidades formam mão de obra qualificada para o mercado de trabalho e reproduzem valores e modos de ser da sociedade burguesa, com cursos que, em geral, são estruturados de forma tecnicista, sem instigar a crítica aos padrões de organização social burguesa. Exemplo claro desse processo já foi evidenciado anteriormente neste trabalho.

A ideia da universidade contemporânea, e a UEMS não tem fugido à regra, centra-se mais em ofertar cursos que correspondam às demandas de formação de necessária mão de obra para atender as corporações nacionais e internacionais, cada vez maiores. Quando não se restringem a criar cursos que tentam se justificar para a própria sociedade que quer auxílio à saúde, à justiça e segurança públicas. Em contrapartida, os cursos ligados às áreas de humanas e humanidades, a exemplo dos cursos de Artes, têm ficado, cada vez mais, à cargo de entretenimentos institucionais para os administradores e/ou para justificar a ideia de uma Universidade “preocupada” com

o futuro social da sociedade que parece querer ser entretida dos seus problemas sociais (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

Em sua tese sobre a assistência estudantil nas universidades estaduais brasileiras, no programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, o assistente social Nestor Gomes Duarte Júnior (2020, p. 52) afirma que:

Geralmente, os cursos superiores não estão estruturados com o viés formativo que instigue a crítica aos padrões de organização da sociabilidade burguesa. Do contrário, estruturam-se, sumariamente, com formação tecnicista, limitada ao saber desenvolver alguma atividade, dentro da especialidade da sua formação. Entretanto, do pressuposto que a universidade é um campo em ampla disputa, inclusive ideológica, também aparecem cursos, grupos de pesquisas, ou mesmo docentes, nos mais variados cursos, que dispõem de aparato formativo indutor de reflexões mais profundas.

Há, ainda, as divisões e a estrutura “arbórea” (Castro-Gómez) da universidade, materializadas em faculdades, departamentos e programas que aprisionam professores, estudantes e técnicos administrativos em categorias isoladas. O organograma institucional universitário, que hoje mais se assemelha a uma organização empresarial, é elaborado e estabelecido segundo uma lógica hierárquica em que, de cima para baixo, definem-se quem manda e quem deve obedecer; quem estabelece as regras e quem deve segui-las; as leis e normas a serem cumpridas e as punições aplicadas àqueles que não as cumprem.

No entanto, a *hybris* do ponto zero manifesta-se não apenas na disciplinarização do conhecimento, mas também na estrutura hierarquizada e compartimentada da universidade, caracterizada por uma organização do tipo arborizada. A maioria das universidades opera por meio de “faculdades”, que, por sua vez, se subdividem em “departamentos”, os quais se desdobram em “programas”. As faculdades funcionam como verdadeiros espaços de abrigo e confinamento das epistemes. Assim, por exemplo, a uma faculdade de ciências sociais é atribuída a responsabilidade de administrar e controlar todos os saberes que possam ser epistemológica e metodologicamente reconhecidos como pertencentes a alguma das disciplinas que compõem as chamadas “ciências sociais”. Dessa forma, são constituídos distintos departamentos, integrados por especialistas em cada uma das disciplinas vinculadas à referida faculdade. Raramente os docentes transitam entre departamentos, e menos ainda entre faculdades, pois se encontram, de certo modo, aprisionados por uma estrutura universitária essencialmente fragmentada e segmentada” (Castro-Gomez, 2007, p. 85, *tradução livre minha*).<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> “Pero la *hybris* del punto cero se refleja no sólo en la disciplinarización del conocimiento, sino también en la arborización de la estructura universitaria. La mayoría de las universidades funcionan por “facultades”, que a su vez tienen “departamentos”, que a su vez tienen “programas”. Las facultades funcionan como una especie de hogares de refugio para las epistemes. Así, por ejemplo, a una facultad de ciencias sociales le ha sido encomendada la administración y el control de todos los conocimientos que epistemológica y metodológicamente puedan ser legitimados como pertenecientes a una de las disciplinas de las “ciencias sociales”. Surgen así los distintos departamentos, a los cuales pertenecen especialistas en cada una de las disciplinas vinculadas a la facultad en

O trabalho do Setor de Atenção Socioassistencial segue a mesma lógica. Mesmo inserido na DAPPE, juntamente com o Setor de Atenção Psicológica, não há diálogo sistemático com as profissionais que atendem às demandas específicas de saúde mental dos discentes. Tampouco existem diálogos periódicos de avaliação e planejamento com os demais setores da PROAFE. Esse isolamento, além de promover uma atuação descoordenada da equipe, também dificulta a compreensão e a intervenção na instituição de forma mais ampla. Diante disso, questiona-se: a UEMS está, de fato, desvinculada do Padrão Colonial de Poder?

É nítido que os processos pedagógicos, como aqueles que se desenvolvem no âmbito universitário, possuem um caráter potencialmente revolucionário, uma vez que a reprodução das relações de exploração de gênero, classe e raça se dá também pela perpetuação de determinadas formas de viver, assim como pela negação ou pela propagação de outras formas de ser e estar no mundo. As instituições universitárias reproduzem os interesses e os desejos das políticas públicas, com seus projetos de sociedade e seus valores, mas também podem promover propostas antagônicas a essas lógicas dominantes. No entanto, considerando sua vinculação histórica com a criação do Estado e com a proposta desenvolvimentista que a sustentou, a UEMS foi criada já impregnada pela colonialidade e pela racionalidade do sistema capitalista.

A colonialidade é um conceito fundamental para compreender como as hierarquias estabelecidas durante o colonialismo moderno persistem e se reproduzem, mesmo após o fim das administrações coloniais formais. A elucidação desse conceito permite trazer à tona respostas para algumas das questões que ainda se configuram como gargalos das políticas públicas contemporâneas, inclusive no campo educacional.

Aníbal Quijano, sociólogo peruano, foi um dos fundadores do grupo de pesquisa Modernidade/Colonialidade, um coletivo transdisciplinar e plurinacional, composto predominantemente por intelectuais latino-americanos e latino-americanistas, mas também com membros em outros contextos geográficos. O grupo tinha como objetivo intervir nos discursos das ciências modernas, de modo a configurar outros espaços para a produção de conhecimento (Escobar, 2003). Além de Quijano, o grupo contou com Enrique Dussel, Walter Mignolo, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Edgardo Lander, Santiago Castro-Gómez, entre outros.

---

questión. Rara vez los profesores pueden moverse entre un departamento y otro, mucho menos entre una facultad y otra, porque son como prisioneros de una estructura universitaria, esencialmente fracturada” (Castro-Gomez, 2007, p. 85).

Para Quijano (2019), os maiores beneficiários da colonialidade são as elites europeias e seus descendentes euro-norte-americanos. Do outro lado, estão os habitantes da chamada “América Latina”, explorados desde a invasão colonial perpetrada pelos colonizadores, período historicamente conhecido como colonialismo. Modernidade e colonialidade constituem, portanto, duas faces da mesma moeda, que emergiram conjuntamente com a constituição da América.

Não é possível pensar a modernidade em sua origem sem considerar o colonialismo. Este constitui, por assim dizer, o “lado obscuro” da modernidade, ou seja, suas condições de possibilidade estão diretamente atreladas à existência do colonialismo. Em decorrência disso, colonialismo e modernidade formam um par indissociável. O terceiro postulado sustenta que o colonialismo, na verdade, é uma expressão histórica de um processo mais amplo e complexo: a colonialidade. Assim, estabelece-se uma distinção entre colonialismo, como fenômeno histórico e político, e colonialidade, enquanto padrão de poder, saber e ser que estrutura a modernidade. A colonialidade, portanto, é co-constitutiva da modernidade. Em seus primórdios, manifestava-se sob a forma do colonialismo; contudo, nos dias atuais, assume outras modalidades e configurações (Estrepo, 2007, p. 286, *tradução livre minha*).<sup>19</sup>

A retórica salvacionista da modernidade (progresso, civilização, democracia) sempre ocultou sua lógica opressiva e condenatória da colonialidade (Mignolo, p. 26; Grosfoguel). Por isso, a colonialidade constitui *o lado oculto da modernidade*, a estrutura que organiza e maneja populações e recursos. Igualmente, “a colonialidade é, de certo modo, reflexo do capitalismo que constituiu a retórica contemporânea da globalização na pós-modernidade (desenvolvimento e sustentabilidade, por meio das lógicas de inovação, tecnologia e internacionalização na educação)” (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

Quijano (2019) desenvolveu a noção de *colonialidade do poder*. Esse conceito está enraizado no contexto histórico do século XVI, período em que a Europa se estabeleceu como centro do “capitalismo global” e passou a exercer domínio colonial sobre outras regiões, particularmente as Américas. O padrão de poder colonial produziu classificações raciais que resultaram na inferiorização de povos colonizados, como populações indígenas e negras. Esse sistema classificatório constituiu um dos pilares da colonialidade do poder, ao estabelecer uma hierarquia que legitimava a exploração e a dominação. Nas palavras do autor:

Com a América (Latina), o capitalismo torna-se mundial, eurocentrado, e a colonialidade e a modernidade se instalam, até hoje, como os eixos constitutivos desse padrão específico de poder. No decorrer do desenvolvimento dessas

<sup>19</sup> “No podemos pensarla modernidad en su origen sin el colonialismo. El colonialismo es algo así como el “lado oscuro” de la modernidad, es decir, que las condiciones de posibilidad de la modernidad están dadas por la existencia del colonialismo. En consecuencia, el colonialismo y la modernidad son una pareja indisoluble. El tercer postulado es que, más aún, el colonialismo es una expresión histórica de un proceso mucho más complejo que es la colonialidad, estableciendo así una distinción entre colonialismo y colonialidad. La colonialidad es co-constitutiva de la modernidad. En sus orígenes, esta colonialidad se expresaba como colonialismo; pero hoy se articula bajo otras modalidades” (Estrepo, 2007, p. 286).

características do poder atual, foram sendo configuradas as novas identidades sociais da colonialidade (índios, negros, pardos, amarelos, brancos, mestiços) e as identidades geoculturais do colonialismo (América, África, Extremo Oriente, Oriente Médio, Ocidente e Europa). As relações intersubjetivas correspondentes, nas quais se fundiram as experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo, foram sendo configuradas como um novo universo de relações intersubjetivas de dominação sob a hegemonia eurocentrada. Esse universo específico é o que mais tarde será denominado modernidade (Quijano, 2019, p. 151-152, *tradução livre minha*).<sup>20</sup>

O pensamento descolonial emerge como alternativa ao conhecimento ocidental, pois se fundamenta em línguas e culturas indígenas e afrodescendentes, como o quíchua, o aimará e diversas línguas africanas, e volta-se ao questionamento de conceitos como “desenvolvimento” e “nação”, expondo a colonialidade subjacente à modernidade.

A colonialidade do poder manifesta-se como uma lógica de dominação que transcende a dimensão econômica e territorial do colonialismo, configurando-se como um sistema que impôs hierarquias raciais, culturais e epistêmicas. Essa lógica se perpetua na negação das identidades históricas e dos saberes dos povos colonizados, frequentemente considerados pertencentes a um passado ultrapassado e incompatível com os ideais modernos de progresso. Tal perspectiva contribui para a marginalização contínua dessas populações, cujas formas de vida e reivindicações territoriais seguem sendo deslegitimadas e tratadas como entraves ao desenvolvimento, inclusive no âmbito da educação moderna vigente. As estruturas estatais na América Latina foram constituídas sob marcos coloniais, o que dificulta a consolidação de projetos nacionais verdadeiramente inclusivos, marcados por profundas assimetrias de poder e interesses.

A ideologia desenvolvimentista, difundida inicialmente na Era Vargas e consolidada no período do “milagre econômico”, constitui um dos indícios da adesão do Estado brasileiro ao padrão de poder colonial. A articulação entre a colonialidade do poder e o discurso desenvolvimentista tem desempenhado papel central na construção de uma imagem dos povos indígenas como obstáculos ao progresso nacional.

---

<sup>20</sup> “Con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de este específico patrón de poder. En el curso del despliegue de esas características del poder actual, se fueron configurando las nuevas identidades sociales de la colonialidad (índios, negros, aceitunados, amarillos, blancos, mestizos) y las geoculturales del colonialismo (América, África, Lejano Oriente, Cercano Oriente, Occidente y Europa). Las relaciones intersubjetivas correspondientes, en las cuales se fueron fundiendo las experiencias del colonialismo y de la colonialidad con las necesidades del capitalismo, se fueron configurando como un nuevo universo de relaciones intersubjetivas de dominación bajo la hegemonía eurocentrada. Ese específico universo es el que será después denominado modernidad” (Quijano, 2019, p. 151-152).

Conforme Thiago Cavalcante (2013), no caso dos Guarani e Kaiowá, essa representação é resultado de uma longa trajetória histórica de esbulho territorial promovido por iniciativas estatais e privadas, como a implantação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND).

A CAND, implantada pelo governo federal na década de 1940, constituiu-se como um ambicioso projeto de colonização agrícola que visava atrair famílias não indígenas de diversas regiões do Brasil, com o objetivo de promover o povoamento e a exploração produtiva da região sul de Mato Grosso do Sul. O projeto previa a distribuição de lotes de terra a pequenos agricultores, com a promessa de incentivo à produção e à fixação populacional em uma área que o Estado classificava, equivocadamente, como despovoada. No entanto, o território selecionado para a instalação da CAND coincidia com áreas tradicionalmente ocupadas pelos Guarani-Kaiowá, que não foram reconhecidos como sujeitos de direito no processo.

Estima-se que milhares de famílias colonas tenham sido beneficiadas com terras regularizadas, enquanto as populações indígenas foram progressivamente expulsas ou confinadas em pequenas reservas. Além de perderem o acesso a suas terras tradicionais, os indígenas foram submetidos a formas de exploração laboral, frequentemente atuando como mão de obra barata ou forçada para os novos proprietários (Cavalcante, 2013).

Anastácio Peralta (2022), indígena Kaiowá, mestre em Educação e Territorialidade e doutorando em Geografia pela UFGD, afirma que:

A política de colonização do Estado brasileiro desrespeitou e feriu gravemente os direitos ancestrais dos povos indígenas, incluindo nós, povos Kaiowá e Guarani, que tivemos nosso território tradicional roubado e destruído para a implantação de pequenas reservas. Isso fez com que as famílias fossem expulsas e abandonassem o sistema dos roçados comunitários para viver em espaços que não oferecem condições adequadas para reproduzir nosso modo tradicional de ser e de viver (p. 7).

O projeto de colonização, denominado pelo governo brasileiro de “Marcha para Oeste”, exemplifica a materialização da política indigenista assimilacionista e da colonialidade do poder, na medida em que subordinou os direitos e os modos de vida indígenas a um ideal desenvolvimentista excludente, que operava em nome da modernização, do progresso e da identidade nacional. Cavalcante (2017) reitera que, desde o Império até a promulgação da Constituição Federal de 1988, “a política indigenista brasileira visava à assimilação dos povos indígenas e à eliminação da diversidade étnica, cultural, linguística e de territorialidades” (p. 91).

A concepção do Estado-nação brasileiro está profundamente enraizada nas estruturas coloniais que moldaram a formação do país e continuam a influenciar suas dinâmicas políticas e sociais. Desde sua fundação, o Brasil foi estruturado com base em uma lógica de dominação e exclusão, na qual as populações indígenas e africanas, assim como as culturas não europeias, foram sistematicamente marginalizadas em um processo contínuo de colonialidade do poder, da violência e do saber.

Sobre a atuação da política do Estado nacional durante a gestão de Getúlio Vargas, Katya Vietta (2007), em sua tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), afirma que:

A idéia de uma nação indivisa e homogênea continua a permear os projetos federais e o "povoamento" da faixa de fronteira se mantém como um de seus motores. Mas agora, inserida no ideário nacionalista do Estado Novo, através da "marcha para o oeste", e aparentemente voltada para a solução de conflitos urbanos e rurais - os quais não incluem as populações indígenas (p. 95-96).

A colonialidade, ao buscar integrar diferentes povos e culturas sob uma única identidade nacional, silencia vozes e epistemologias subalternizadas, impondo um modelo de modernidade eurocêntrico. A ideia de uma nação homogênea e unitária, que perdura até os dias atuais, ignora a diversidade cultural e histórica que constitui o Brasil, perpetuando a dominação das elites coloniais e a marginalização das populações indígenas, negras e de outros grupos subalternizados. Dessa forma, a construção do Estado brasileiro não apenas reflete a colonialidade, como também a perpetua, ao consolidar um sistema que desconsidera epistemologias e modos de vida que não se alinham aos padrões estabelecidos pela lógica colonial.

Ao desconsiderar as formas próprias de territorialidade indígena, o Estado brasileiro classificou essas populações como improdutivas, inviabilizando juridicamente seus modos de vida e legitimando a ocupação de seus territórios. A lógica produtivista, embasada em uma racionalidade capitalista e eurocêntrica, contrasta radicalmente com os princípios de uso coletivo da terra e de respeito aos ciclos naturais que caracterizam os modos de vida Guarani.

A cosmovisão dos povos indígenas rejeita a separação entre o humano e a natureza, no que muito se diferencia da cosmovisão ocidental. Para nós indígenas, não somos separados da natureza, fazemos parte dela, ou, melhor ainda, somos a própria natureza. Essa filosofia faz com que nos aproximemos do mundo ao redor com cuidado e respeito, pois se ferirmos a natureza feriremos a nós mesmos. Para os não indígenas, a natureza está a serviço do ser humano, por isso eles estão explorando as

riquezas infinitamente. Para nós indígenas, o ser humano é a natureza, estamos interconectados em uma única teia da vida, ambos se cuidando. A natureza, para nós, é um ser vivo, que deve ser admirado, cuidado e amado. E da mesma forma que não separamos humanos da natureza, não separamos natureza da cultura, assim como fazem os não indígenas. Desse modo, a cosmovisão Kaiowá e Guarani, motivada por uma mentalidade espiritual de cuidado e respeito com a Mãe Terra, impede o desenvolvimento de uma economia baseada na noção da exploração, do lucro, como ocorre no sistema capitalista. No sistema socioeconômico Kaiowá e Guarani, do tipo cooperativista, o trabalho é realizado pelo sentimento de solidariedade e não pelo de competição. O conceito de sustentabilidade é um conceito do mundo ocidental não indígena e está relacionado ao termo “desenvolvimento sustentável” (Peralta, 2022, p. 28-29).

Nesse cenário, o indígena é sistematicamente retratado como agente do atraso, tanto nos discursos políticos quanto nos meios de comunicação, reforçando uma percepção pública hostil aos seus direitos territoriais. Tal construção simbólica sustenta a continuidade de práticas coloniais, mesmo em contextos jurídicos marcados pelo reconhecimento formal dos direitos indígenas, evidenciando que o colonialismo não foi superado, mas ressignificado na forma de colonialidade, que permeia as instituições e os discursos hegemônicos.

Entretanto, a intensificação das crises ambientais, as denúncias de violações aos direitos humanos e a emergência de movimentos sociais e indígenas que passaram a contestar esse modelo impulsionaram uma inflexão no discurso oficial a partir da década de 1990. Nesse contexto, o termo “desenvolvimento sustentável” ganha centralidade, especialmente após a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92), passando a ser amplamente adotado por instituições estatais, agências internacionais e, progressivamente, pelo setor privado.

O conceito, em sua formulação mais difundida, propõe a articulação entre crescimento econômico, justiça social e preservação ambiental. Contudo, essa transição é marcada por profundas ambiguidades: em muitos casos, o desenvolvimento sustentável converteu-se em uma reconfiguração do próprio desenvolvimentismo, incorporando, sobretudo de forma retórica, preocupações ambientais, sem romper com a lógica extrativista e colonial que sustenta o modelo econômico vigente. Para os povos indígenas, essa mudança de paradigma só se torna efetiva quando inclui a valorização de seus modos de vida, territorialidades e epistemologias próprias, dimensões ainda frequentemente ignoradas em grandes projetos sustentáveis implementados de forma verticalizada, isto é, “de cima para baixo”.

O desenvolvimento sustentável, enquanto conceito amplamente debatido desde a década de 1970, emergiu da percepção de que crises globais vinham sendo impulsionadas pela exploração predatória e pela gestão inadequada dos recursos naturais. Contraditoriamente, sua difusão em escala global visa, simultaneamente, conter o desequilíbrio produtivo e o

aprofundamento da pobreza, bem como salvaguardar a continuidade da produção de valor essencial ao capitalismo. Essa abordagem busca estabelecer um equilíbrio entre as dimensões econômica, social e ambiental, promovendo uma nova ética discursiva de compromisso com a vida.

A sustentabilidade, ao integrar eficiência econômica, justiça social e prudência ecológica, passou a representar um apelo global voltado à erradicação da pobreza, à proteção do planeta e à garantia de paz e prosperidade até 2030, por meio de soluções sistêmicas que envolvem as dimensões pessoas, planeta, prosperidade, paz e parceria.

Nesse contexto, os chamados Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) configuram o núcleo da Agenda 2030, um ambicioso plano composto por 17 objetivos e 169 metas, lançado em 2015. A Agenda resulta de um processo consultivo de mais de dois anos, que contou com significativa participação da sociedade civil e de diversos atores globais, priorizando, ao menos em seu discurso oficial, as vozes dos grupos considerados mais vulneráveis. Os ODS caracterizam-se por sua universalidade, abrangência e centralidade nas pessoas, buscando materializar princípios como direitos humanos, igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas. Sua natureza integrada e indivisível reflete, em tese, o equilíbrio proposto entre as diferentes dimensões do desenvolvimento sustentável.

A Agenda 2030, construída sobre o legado dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), visa superar as lacunas deixadas por seus predecessores, especialmente no que se refere à inclusão dos grupos historicamente marginalizados. Entre suas prioridades estão a erradicação da pobreza em todas as suas formas, a eliminação da fome, a promoção do bem-estar, a igualdade de gênero e o empoderamento dos sujeitos mais desfavorecidos. A concretização desses 17 ODS — que vão desde a erradicação da pobreza (ODS 1) até o fortalecimento de parcerias para sua implementação (ODS 17) — exige a mobilização de recursos, a articulação de parcerias eficazes e inclusivas, bem como o engajamento de profissionais qualificados e socialmente comprometidos. Nesse panorama, as universidades assumem um papel estratégico na efetivação do desenvolvimento sustentável e da Agenda 2030.

No que se refere ao andamento das ações — já bastante próximas do limite temporal estabelecido pela própria Agenda 2030 —, o relatório mais recente indica que, na América Latina, apenas 22% das metas apresentam progresso considerado satisfatório. O documento enfatiza as dificuldades de implementação efetiva das medidas, destacando que “não se consegue tomar as rédeas do desenvolvimento sustentável, principalmente em decorrência de um sistema político controlado por grupos que se alimentam das desigualdades e se beneficiam

dos privilégios por elas gerados” (p. 4). O relatório também ressalta que, embora existam “esforços do governo federal em retomar o alinhamento com a Agenda 2030, que no Brasil sofreu sucessivos reveses desde que nasceu”, tais iniciativas ocorrem após “o recente e tenebroso período em que forças fascistas e grupos vinculados às milícias ascenderam ao mais alto escalão da República” (p. 4).

A análise desenvolvida pelas professoras Eneida Oto Shiroma e Isaura Mônica Souza Zanardini (2020) sintetiza as principais exigências da Agenda 2030 para o campo da educação, conforme proposta pela Organização das Nações Unidas (ONU). As autoras sustentam que a efetivação de um desenvolvimento verdadeiramente sustentável demandaria a construção de um novo modelo civilizatório, capaz de romper com as lógicas de dominação, exploração e destruição que estruturam o sistema capitalista vigente. Todavia, observam que os principais documentos internacionais sobre desenvolvimento sustentável são direcionados, prioritariamente, aos países classificados como “menos desenvolvidos”, o que revela uma contradição estrutural do próprio discurso.

Essa focalização restrita reforça a ideia de que o subdesenvolvimento constitui um problema localizado nesses países, ao passo que as nações consideradas desenvolvidas não são interpeladas quanto aos seus padrões de produção, consumo e reprodução das desigualdades globais. Ao centrar as ações nos países periféricos, perpetua-se a lógica hierárquica do sistema-mundo moderno-colonial, no qual as nações centrais permanecem intocadas em seus modos de vida e estruturas de poder.

Organismos multilaterais como o Banco Mundial, a UNESCO e outras agências internacionais adotam o termo “desenvolvimento sustentável” como um discurso conciliador, que promete articular eficiência econômica, justiça social e prudência ecológica. No entanto, ao não problematizarem as assimetrias históricas, políticas e geopolíticas que sustentam o capitalismo global, tais propostas acabam por legitimar a continuidade das relações de dependência e subordinação, ao mesmo tempo em que deslocam a responsabilidade pelas crises socioambientais para o Sul global.

Além disso, os documentos orientadores da Agenda 2030 são majoritariamente direcionados aos países historicamente classificados como pertencentes ao chamado “Terceiro Mundo”, reiterando a preocupação em erradicar a pobreza extrema como condição para a melhoria da qualidade de vida das populações pobres. Nesse sentido, Shiroma e Zanardini (2020) assinalam que:

Tais prioridades dizem respeito à determinada perspectiva de desenvolvimento nos limites do capitalismo que precisa assegurar minimamente a reprodução das condições sociais de produção. Tais condições não estavam asseguradas pelo avanço destrutivo do capitalismo neoliberal, que foi exaurindo os recursos naturais e agravando a questão social a ponto de constituir-se num entrave reconhecido pelas organizações multilaterais de desenvolvimento (Shiroma, Zanardini; 2020, p. 698).

Portanto, a preocupação central está em garantir a manutenção de uma força de trabalho para manter altas taxas de acumulação do capital. Essa hipótese é corroborada quando as autoras assinalam que a Agenda 2030 configura-se como uma atualização da Teoria do Capital Humano. Nessa perspectiva, as instituições que compõem as políticas educacionais — como escolas e universidades — passam a ser concebidas predominantemente como espaços de reprodução e legitimação do modo de produção vigente, subordinando os processos formativos às demandas do mercado e à lógica da produtividade.

Recobertos por um conjunto de slogans – justiça social, inclusão, proteção, dignidade, diversidade cultural, linguística e étnica – as recomendações e adjetivações utilizadas indicam que a educação não é o objeto central da Agenda 2030, mas apenas um meio para se alcançar finalidades planejadas pelos países centrais para serem implantadas na periferia, como indicam as expressões “Educação para a Cidadania global”, “Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (Shiroma, Zanardini; 2020, p. 701).

Ainda, o documento encontra-se enraizado em uma perspectiva de responsabilização individual, segundo a qual as dificuldades enfrentadas pelos estudantes — como o desemprego, a precarização do trabalho ou mesmo as diversas formas de preconceito — são atribuídas quase exclusivamente à insuficiência de sua formação educacional. Essa concepção desconsidera as determinações estruturais de ordem econômica, social, racial e histórica que produzem e reproduzem tais desigualdades.

Tais concepções de mundo e de educação, na análise das autoras, possuem um objetivo claro:

A Agenda 2030 não nega a pobreza, o desmatamento, o extrativismo predatório e esgotamento dos recursos naturais, mas apresenta a sustentabilidade como vetor de crescimento. Assistimos um crescimento exponencial de ONGs, OSCIPs, fundações e institutos empresariais abraçando as causas humanitárias e ambientais. O Estado fomenta parceria com a sociedade civil, governança participativa, direito à participação das “partes interessadas”, legitimando a participação de provedores privados da educação pública. Esse intuito fica expresso nas propostas de educação formal, não formal e informal para construção da “cidadania global”. Valorizam a possibilidade de aproveitamento das boas práticas e experiências exitosas para justificar a necessidade de uma coordenação internacional, liderada pelas organizações multilaterais que representam o capital em nível transnacional. A agenda 2030 almeja converter a sustentabilidade em vetores de crescimento sob uma governança global para atingir as metas estabelecidas pelo centro dinâmico do capitalismo. Em suma, a análise do documento nos permite inferir que a educação que está por vir não é mais concebida como uma questão de Estado, mas

supranacional e que se coloca a serviço de um dado projeto de desenvolvimento. Uma educação com contornos da concepção instrumental e reprodutivista que marca a Teoria do Capital Humano tão cara à reprodução do modelo burguês de reprodução da existência. É essa lógica que continua carecendo de nossa análise e enfrentamento (Shiroma, Zanardini, 2020, p. 711).

Diante desse percurso histórico e analítico, torna-se evidente que as universidades, assim como o próprio discurso do desenvolvimento que as fundamenta, constituem instrumentos centrais do padrão colonial de poder. Criadas, em grande medida, para atender a projetos estatais vinculados à expansão territorial, à modernização econômica e à formação de mão de obra qualificada, essas instituições operam sob lógicas que desconsideram — quando não deslegitimam ativamente — os saberes, epistemologias e modos de vida de populações historicamente subalternizadas.

### **2.3 – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL: adesão ao discurso neoliberal**

“Se a Universidade toma forma no Brasil no século XX, sob influência do modelo das universidades Europeia e Americana, sua constituição deu-se sumariamente construindo padrões e lógicas próprias da universidade brasileira, como as junções de escolas superiores e faculdades isoladas, com base na cultura da formação de profissionais liberais, com foco nas necessidades mais epidérmicas do mercado, em detrimento da cultura de pesquisa. O século XXI traz uma nova lógica para a universidade, com o protagonismo de organismos internacionais, vinculados a bancos e blocos de países” (Junior, 2020, p. 37).

As raízes históricas da UEMS, assim como o próprio processo de formação da sociedade sul-mato-grossense, foram apresentadas com o objetivo de evidenciar como as relações de poder — sobretudo aquelas mediadas pelo conhecimento, pelo desenvolvimento e pela noção de progresso — estão profundamente marcadas pela colonialidade. Trata-se de compreender que tais categorias não são neutras, mas constituem dispositivos históricos de organização social, econômica e epistêmica.

A UEMS, ao surgir como resposta institucional à demanda por desenvolvimento do Estado de Mato Grosso do Sul, carrega em sua origem e em seu funcionamento essas marcas coloniais, reproduzindo modelos educacionais alinhados a um projeto de sociedade capitalista e neoliberal. No momento de sua criação, as chamadas “necessidades do Estado” converteram-se, na prática, nos interesses dos governantes e, por extensão, da elite econômica regional,

frequentemente em detrimento das necessidades, territorialidades e projetos de vida dos povos originários e de outros grupos historicamente subalternizados.

Ao assumir o desenvolvimento como eixo estruturante de sua missão institucional, a universidade também passa a orientar seu modelo educacional por referenciais exógenos, ainda que recobertos por um discurso de identidade nacional. Nesse movimento, adota-se aquilo que Castro-Gómez denomina de *hybris do ponto zero*, isto é, a pretensão de um conhecimento universal, neutro e descontextualizado, que se coloca acima das realidades locais e desqualifica epistemologias, cosmologias e racionalidades próprias do território. Essa lógica pode ser observada, por exemplo, nos processos históricos analisados por Peralta e Cavalcante, nos quais os saberes indígenas são sistematicamente silenciados ou instrumentalizados.

Dessa forma, é plausível afirmar que a UEMS foi estruturada para difundir o paradigma da ciência moderna/ocidental, contribuindo para a reprodução de padrões coloniais de conhecimento, ensino e gestão universitária. Tal adesão não se dá apenas no plano discursivo, mas se materializa nas escolhas curriculares, nos critérios de validação científica, nas políticas institucionais e na própria concepção de desenvolvimento que orienta a atuação da universidade no território sul-mato-grossense.

No cenário nacional, quanto mais distante das cidades supostamente localizadas nas cidades ditas como centros do país, as universidades nas margens geográficas dessas cidades reproduzem mais ainda características coloniais e de colonialidades. Das primeiras, as universidades periféricas reproduzem mais a história, teóricos e teorias migrados dos centros hegemônicos europeus e estadunidenses - o que não exclui as universidades dos chamados centros brasileiros de fazê-los. E, das colonialidades, mais ainda as universidades periféricas, a exemplo da UEMS, tentam reproduzir com mais veemência as epistemologias hegemônicas e, por conseguinte, eliminou de seus currículos, por muito tempo, as epistemologias, por exemplo, dos povos originários indígenas, mas também suas possíveis relações com os conhecimentos paraguaios e bolivianos (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

Mesmo revestidas por discursos de justiça social, inclusão e sustentabilidade, a incorporação de pedagogias e epistemologias ancoradas em outras lógicas acabou, paradoxalmente, por garantir a reprodução das condições sociais exigidas pelo neoliberalismo. Isso ocorre porque tais processos são frequentemente orientados pela priorização das demandas do mercado de trabalho, em detrimento de projetos formativos comprometidos com a transformação social e a justiça epistêmica. No contexto educacional sul-mato-grossense, essa dinâmica se expressa de maneira evidente, uma vez que o agronegócio exerce forte influência não apenas na criação de cursos, mas também na lógica formativa que orienta os diferentes projetos pedagógicos institucionais. Como afirma Bessa-Oliveira (2025, s/p), “no cenário

educacional sul-mato-grossense o agronegócio dita várias regras: na instituição de cursos e até mesmo na lógica formativa dada aos estudantes nos diferentes outros cursos”.

A colonialidade do poder, em sua expressão contemporânea, manifesta-se por meio da imposição de padrões epistêmicos, normativos e avaliativos definidos por organismos multilaterais internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas (ONU) e a UNESCO. Ainda que mobilizem discursos associados à globalização, à internacionalização e ao desenvolvimento sustentável, essas instituições operam como instâncias reguladoras que estabelecem diretrizes econômicas, sociais e educacionais sobretudo para países classificados como subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, reforçando assim uma divisão internacional do trabalho e do conhecimento.

As políticas públicas, embora frequentemente revestidas por uma retórica humanista e inclusiva, acabam por reforçar a dependência estrutural em relação aos centros do capitalismo global, limitando a autonomia dos países periféricos frente aos interesses do capitalismo ocidental. Nesse sentido, *conceitos como humanismo, humanidade e inclusão passam a ser mobilizados dentro de uma lógica de dependência sociocultural e financeira, funcionando como dispositivos de homogeneização e controle, mais do que como instrumentos efetivos de emancipação.*

Essa adesão discursiva pode ser observada, por exemplo, na notícia que vinculou a UEMS às metas da Agenda 2030 da ONU, na qual consta a fala do então reitor, prof. Dr. Laércio Alves de Carvalho, que afirma que

é fundamental para a UEMS vincular suas ações junto aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, fortalecendo a busca pelo fim da pobreza, da proteção do meio ambiente e do clima, e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade. Estes são os objetivos para os quais as Nações Unidas estão contribuindo a fim de que possamos atingir a Agenda 2030 no Brasil.<sup>21</sup>

Esse modelo parece priorizar uma noção de “qualidade” pautada pela eficiência empresarial, fomentando práticas de empreendedorismo universitário, inovação e gerencialismo. Constitui-se, assim, um discurso esvaziado de “sustentabilidade” que, embora seja utilizado como marca institucional, permanece desvinculado de críticas estruturais ao extrativismo e às dinâmicas de exploração ambiental.

---

<sup>21</sup> Informação disponível em: <https://www.uems.br/noticias/detalhes/Eixos-de-trabalho-da-UEMS-integram-metas-instituidas-pela-Agenda-ONU-2030>. Acesso em: 07 jul. 2025.

Desde 2024, a UEMS promove um evento anual com ampla repercussão em todo o Estado, denominado *Pantanal Tech*, definido institucionalmente como o maior evento de inovação, tecnologia e produção sustentável da região do Pantanal, realizado em parceria com o Governo do Estado. O governo estadual, através da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento de Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul - FUNDECT, destinou R\$ 3.755.000,00 (três milhões e setecentos e cinquenta e cinco mil e quinhentos reais) para a realização do evento em 2024<sup>22</sup>. Em 2025, o valor destinado foi de R\$ 4.000.000,00 (quatro milhões de reais).<sup>23</sup>

O *Pantanal Tech* reforça uma imagem desenvolvimentista da universidade, uma vez que sua criação e consolidação estão diretamente vinculadas a parcerias com empresas dos setores de criação de gado e monocultura, característicos do agronegócio. Ao promover a noção de “inovação” voltada a um setor historicamente associado à grilagem de terras, ao desmatamento e à exploração predatória dos recursos naturais, o evento acaba por legitimar e fortalecer um modelo de produção frequentemente insustentável e excludente, marcado pela concentração de riqueza em pequenos grupos.

Nas edições mais recentes, o *Pantanal Tech* destacou quase exclusivamente tecnologias voltadas à agricultura e à pecuária, como “Pecuária Pantaneira de Baixo Impacto”, “Sistemas de Integração Lavoura-Pecuária-Floresta”, biotecnologias aplicadas à produção animal, irrigação de precisão, entre outras. Com a participação de empresas do setor de fertilizantes e de instituições financeiras, o evento concentrou-se na difusão de orientações e estratégias voltadas à otimização da produção agropecuária, da eficiência econômica e de uma concepção instrumental de sustentabilidade nas atividades rurais.

A sustentabilidade, no âmbito do evento, é compreendida sobretudo como o aprimoramento da capacidade decisória dos gestores do agronegócio pantaneiro, por meio da capacitação em conhecimentos técnicos e científicos. Essa perspectiva busca incentivar soluções para a “economia criativa” atrelada a turismo e bioenergia.<sup>24</sup>

Eduardo Riedel, atual governador do Estado de Mato Grosso do Sul, filiado ao PSDB, e ex-funcionário da Federação da Agricultura e Pecuária de Mato Grosso do Sul (FAMASUL)

---

<sup>22</sup> Informação disponível em: <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/PaginaDocumento/48407/?Pagina=97>. Acesso em: 24 abr. 2025.

<sup>23</sup> Informação disponível em: <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/PaginaDocumento/49082/?Pagina=101>. Acesso em: 04 jun. 2025.

<sup>24</sup> As linhas temáticas oficiais (“tecnologia para produção sustentável”, “inovação genética e reprodutiva animal”, “mercado de carbono”, etc) deixam claro que a prioridade é o modelo econômico dominante no Estado, revelando como o financiamento público consolida práticas coloniais de desenvolvimento.

— entidade que representa grandes proprietários rurais e atua na promoção do agronegócio — mantém uma relação estreita com a UEMS, que, em contrapartida, tem recebido volumes crescentes de recursos do orçamento estadual. De perfil ruralista, a família é proprietária da Sapé Agro, empresa com mais de 130 anos que atua na pecuária de corte com seleção de animais e na agricultura com produção de soja, milho e cana de açúcar<sup>25</sup>, com cerca de 7000 hectares<sup>26</sup>.

Riedel personifica a fusão entre o Estado e a elite ruralista sul-mato-grossense, o que resulta no incentivo a um modelo de produção assentado em bases coloniais, caracterizado pela monocultura, pelo uso intensivo dos recursos naturais e pela dependência de commodities destinadas à exportação. O agronegócio é responsável por uma parcela expressiva do Produto Interno Bruto (PIB) estadual, e essa centralidade econômica confere ao setor significativa influência política e social, moldando as configurações de poder regionais e os rumos das políticas públicas.

O governador, natural do Rio de Janeiro, ingressou no setor agropecuário sul-mato-grossense aos 26 anos, quando assumiu a gestão da propriedade rural da família, localizada no município de Maracaju/MS. Tal assunção não representa apenas um empreendimento individual, mas expressa a continuidade de uma herança histórica que o vincula diretamente às estruturas de poder econômico e fundiário consolidadas ao longo de mais de 130 anos. Como já destacado, a propriedade da terra no Brasil, sobretudo no caso das grandes extensões territoriais (latifúndios), tem sua origem marcada por concessões coloniais e por processos sistemáticos de expropriação, expulsão e marginalização de povos indígenas e comunidades tradicionais.

No documentário *À Sombra de um Delírio Verde* (2011), que analisa as consequências sociais e ambientais da expansão da produção de etanol no Brasil, o atual governador manifesta-se a respeito da demarcação de terras indígenas:

O problema é que isso já está feito, já está bem claro! Quando os antropólogos se manifestam no sentido de vamos fazer a demarcação, eles querem na verdade é ir ampliando a área indígena né, coisa que você se tomar como base a civilização brasileira desde sua origem nós vamos ter que demarcar o Brasil (A Sombra, 2011).

---

<sup>25</sup> Informação disponível em: <https://www.sapeagro.com.br/o-negocio>. Acesso em: 13 abr. 2025.

<sup>26</sup> Informação disponível em: <https://planetforward.org/story/agriculture-amazon-farmer/>. Acesso em: 13 abr. 2025.

O estado de Mato Grosso do Sul constitui-se historicamente como um epicentro de conflitos agrários no Brasil. Diversas denúncias apontam para o avanço do agronegócio sobre territórios indígenas, bem como para os impactos do uso intensivo de agrotóxicos, que resultam na contaminação de águas, solos e alimentos, comprometendo a saúde coletiva e a soberania alimentar dos povos originários. Os Guarani-Kaiowá, segundo maior povo indígena do país, enfrentam há décadas a morosidade nos processos de demarcação de suas terras, além de situações recorrentes de fome, adoecimento e violência estrutural e física.

O governo de Eduardo Riedel tem se posicionado publicamente em defesa da chamada “pacificação” e da “segurança jurídica” nos conflitos fundiários, participando de comissões especiais do Supremo Tribunal Federal (STF) que discutem o marco temporal. Nesse contexto, o governador manifesta apoio à indenização de produtores rurais cujas propriedades foram reconhecidas como terras ancestrais indígenas, tomando como referência o acordo firmado no município de Antônio João (MS), que resultou no pagamento de R\$ 146 milhões em indenizações. Tal modelo é apresentado como parâmetro para soluções futuras que podem implicar dispêndios federais da ordem de bilhões de reais, transferindo ao Estado a responsabilidade financeira por processos históricos de expropriação indígena.

No campo ambiental, a Lei do Pantanal, sancionada pelo governador, propõe a conservação e a exploração dita “sustentável” do bioma, estabelecendo normas para o cultivo agrícola, a pecuária e a criação de um fundo de pagamento por serviços ambientais. Contudo, o Povo Guató e diversas organizações não governamentais têm criticado o Projeto de Lei nº 5.482/2020 (Estatuto do Pantanal), argumentando que a noção de preservação apresentada é incompatível com um modelo que aprofunda a exploração econômica voltada a lucros ilimitados para setores não indígenas. As críticas também incidem sobre a retirada de garantias relacionadas aos direitos territoriais de povos indígenas e comunidades tradicionais, bem como sobre a fragilidade dos mecanismos de proteção ambiental, considerados menos rigorosos quando comparados à legislação do estado de Mato Grosso.

Paradoxalmente, o governo Riedel tem demonstrado um compromisso financeiro expressivo com a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), com investimentos previstos de quase R\$ 25 milhões para o ano de 2025, dos quais R\$ 15,5 milhões correspondem a recursos estaduais. Esses aportes integram um pacote mais amplo, estimado em aproximadamente R\$ 1 bilhão, destinado à educação no estado. Com esse apoio governamental, a UEMS tem sido incentivada a fortalecer a pesquisa aplicada com foco na transferência de tecnologia, estimulando a criação de startups e o desenvolvimento de projetos científicos convertidos em empreendimentos comerciais.

Além disso, a existência de convênios de estágio curricular entre a UEMS e empresas do agronegócio, como a Genética Aditiva Agropecuária Ltda. e o Instituto MS Agro, evidencia uma integração direta entre a formação acadêmica e as demandas do setor produtivo. Essa articulação reforça a orientação da universidade para a preparação de mão de obra alinhada às necessidades do mercado, especialmente de um setor econômico historicamente associado à concentração fundiária, à exploração intensiva dos recursos naturais e à reprodução de desigualdades sociais e territoriais.

O envolvimento direto do governador do Estado na cerimônia de posse do reitor reeleito, bem como o chamado “elogio funcional inédito” e os endossos públicos mútuos em torno de uma suposta “excelente relação interinstitucional”, indicam uma proximidade política incomum entre o Poder Executivo estadual e a alta gestão universitária. Em termos normativos e democráticos, as universidades públicas devem operar com elevado grau de autonomia, condição indispensável para o desenvolvimento de pesquisas independentes, para o exercício do pensamento crítico e para a pluralidade de perspectivas acadêmicas, livres de pressões políticas ou econômicas diretas.

Quando o chefe do Poder Executivo elogia publicamente a condução da universidade por considerá-la “no rumo certo”, em um contexto no qual a agenda governamental está fortemente orientada para políticas neoliberais e para o fortalecimento de um setor econômico específico — o agronegócio —, emergem preocupações legítimas acerca de possíveis processos de cooptação da autonomia universitária. Tal alinhamento tende a tensionar o papel social da universidade pública, deslocando-a de um espaço de crítica e produção de conhecimento comprometido com as demandas sociais e territoriais para uma instituição funcional aos interesses hegemônicos do desenvolvimento capitalista, reforçando, assim, as dinâmicas do padrão colonial de poder.

Como já afirmei antes aqui mesmo, mas também em outros lugares, a não-autonomia financeira da UEMS acarreta, não apenas uma insuficiência de sustentação das suas questões relacionadas à educação - caso da grande maioria das instituições públicas escolares e universitárias brasileiras -, mas, certamente, garante controle do seu órgão mantenedor: o Governo do Estado. E, certamente, sua insuficiência de sustentação das práticas educacionais submete, ainda mais, a Universidade aos mandos e desmandos governamentais, por exemplo, na definição das suas diretrizes “sustentáveis” acarcadas de rótulos de inovação, tecnologia, internacionalização, senão flexibilização, extensão para atendimento às lógicas coloniais-capitalistas de desenvolvimento e progresso até para a educação. Pois, até mesmo os indígenas e povos quilombolas que adentram aos espaços institucionais da instituição, são conduzidos por uma formação para o sistema do negócio agrônomo e, mais recentemente, de celulose (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

Essa relação de proximidade, embora possa ser apresentada sob a aparência de colaboração institucional, pode operar de forma sutil ou mesmo explícita no direcionamento das prioridades de pesquisa da universidade, no desenvolvimento curricular e no engajamento público, alinhando-os aos interesses da elite política e econômica dominante. Tal cooptação, mediada por “relações políticas”, constitui uma expressão da colonialidade do saber, na medida em que a instituição acadêmica, em vez de se afirmar como espaço de crítica descolonial e de produção de conhecimentos contra-hegemônicos, passa a atuar como instância de reprodução e manutenção de práticas de controle e dominação.

Esse tipo de parceria reforça a ideia de que a universidade encontra-se prioritariamente orientada pelos interesses econômicos hegemônicos da região, historicamente vinculados à exploração intensiva da natureza e à acumulação de capital. Ao assumir esse papel, a universidade tende a esvaziar sua função social crítica e a se afastar das demandas concretas das populações que compõem o território em que está inserida.

Nesse sentido, Pedro Jonathan Chaves, doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), argumenta que a crescente concorrência entre as universidades pela visibilidade e relevância institucional tem impulsionado a adoção de uma lógica empresarial no interior das instituições de ensino superior. Segundo o autor, esse processo se expressa, entre outros aspectos, no aligeiramento da formação acadêmica, na expansão da educação a distância (EaD) e em propostas de complementação pedagógica que priorizam a rapidez e a adequação ao mercado de trabalho, em detrimento da qualidade formativa e da reflexão crítica (Chaves, 2021).

Outro elemento central do empresariamento da educação superior é o alinhamento das agendas de pesquisa das universidades públicas aos setores econômicos dominantes, o que resulta na valorização de temas considerados “rentáveis” e na priorização de pesquisas com potencial de retorno financeiro. Conforme destaca Chaves (2021), esse movimento induz as instituições a produzirem conhecimentos úteis às empresas que, muitas vezes, oferecem repasses financeiros e parcerias estratégicas, em prejuízo da investigação de problemas sociais que afetam diretamente a população do entorno. Como sintetiza o autor, “é possível perceber uma tendência de satisfazer mais as demandas da elite econômica, em detrimento da construção de uma sociedade mais justa para todos” (Chaves, 2021, p. 155).

## 2.4 – AS MUDANÇAS NO CURRÍCULO PROPOSTAS PELA GESTÃO DA UEMS E AS PRÁTICAS ATUAIS

Como já relatado, a discussão acerca da modificação do currículo atual da UEMS teve início em 2023, uma vez que a universidade mantém o mesmo modelo curricular desde a sua criação, há aproximadamente 30 anos. Diante dos elevados índices de evasão, da baixa taxa de conclusão dos cursos e de problemas administrativos internos — como a não contabilização integral do trabalho realizado pelos docentes nos instrumentos operacionais atualmente utilizados (por exemplo, o sistema não registra a totalidade das horas dedicadas à pesquisa, especialmente no caso de produções acadêmicas diversas e do desenvolvimento de projetos no âmbito dos grupos de pesquisa) —, a gestão universitária passou a considerar a necessidade de reestruturação curricular.

O projeto-piloto foi apresentado em evento híbrido (presencial e on-line), realizado em 7 de agosto de 2025, como resultado de diversos encontros promovidos pela gestão universitária. Na ocasião, foram apresentados, de forma resumida, os seguintes componentes curriculares:

1. **Componentes Obrigatórios**, que devem ser cursados por todos os estudantes, conforme as diretrizes legais e o perfil do egresso de cada curso de graduação específico;
2. **Componentes Autônomos de Área**, definidos pela área do curso de graduação, com o objetivo de aprofundar a formação específica, respeitando as Diretrizes Curriculares Nacionais e os objetivos do curso;
3. **Componentes Autônomos Discentes**, escolhidos pelos estudantes, possibilitando a personalização da trajetória formativa de acordo com interesses, projetos ou áreas de atuação profissional;
4. **Componentes Institucionais**, definidos pela instituição de ensino, com foco nos valores institucionais, na formação cidadã, na interdisciplinaridade e na integração entre ensino, pesquisa e extensão<sup>27</sup>.

Ainda que a gestão enfatize a participação das instâncias oficiais e a realização de dois anos de trâmites, o debate não alcançou a comunidade universitária em sua plenitude. Os quatro eixos estruturantes — Modelos Formativos, Interação Ensino-Pesquisa, Internacionalização e

---

<sup>27</sup> Disponível em: <https://www.uems.br/noticias/detalhes/UEMS-apresenta-projeto-piloto-do-Programa-de-Flexibilizacao-Integracao-e-Internacionalizacao-do-Curriculo-Universitario>. Acesso em: 09 jan. 2025.

Extensão — refletem essa desconexão, uma vez que propõem ajustes de caráter procedimental, mas preservam intactas as lógicas institucionais que reproduzem a exclusão no ensino superior.

Por ter sido proposto pela alta gestão universitária e em razão da estreita relação entre a Universidade Estadual e o Governo Estadual — discutida no item anterior —, há desconfiança quanto ao direcionamento da “modernização” em curso na instituição. Isso se deve ao fato de que são os professores que operam diretamente o ensino, e muitos deles não problematizam o *status quo*, uma vez que as críticas não se apresentam de forma homogênea no interior do corpo docente.

Sob a incumbência da Universidade em ser protagonista do “desenvolvimento sustentável” em franca operação, os docentes se alinharam, em sua grande maioria, à projetos que também estão alinhando condições precárias de existência em que falta tudo (direitos, educação, segurança, informação, etc) e desenvolvimento e progresso (a qualquer custo), por exemplo, para aberturas de novas rotas de exploração e exportação do explorado da Natureza e dos corpos das diferenças, quase sempre desconsiderados para edificações desses sistemas operantes. E, neste caso, a discordância entre uma parcela significativa de docentes apoiadora das ações institucionais, porque são parceiros desse desenvolvimentismo travestido de educação, e uma pequena parcela dos que não participam desse sistema, por isso também não têm valor institucional mercantil, acaba se ampliando ano a ano. Pois, se por um lado os projetos institucionais e docentes de desenvolvimento e progresso “sustentáveis” se ampliam, por outro lado, os corpos dos docentes que criticam ao sistema e trabalham em prol de uma educação crítica estão cada vez mais sendo enfraquecidos e estão adoecidos pelas demandas burocráticas institucionais (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

A questão de atualizar e reestruturar o currículo é pertinente, considerando os baixos índices de permanência e conclusão registrados. Contudo, sob a influência dos organismos internacionais, que cada vez mais ditam o direcionamento das políticas educacionais por meio do vocabulário da “inovação”, da “flexibilização curricular” e da “internacionalização”, evidencia-se o espelhamento da ideologia neoliberal.

De modo geral, o conceito de “educação de qualidade”, para autores descoloniais, tem sido interpretado como uma reedição do desenvolvimentismo neoliberal universalista (a UEMS, por exemplo, foi finalista para sediar um centro de impacto acadêmico da ONU sobre ODS)<sup>28</sup>. Tende-se, portanto, a priorizar apenas a formação que seja absorvida pelo mercado de trabalho. Isso faz com que os cursos mais prestigiados sejam ocupados pela elite, enquanto os menos prestigiados passam a ser frequentados por estudantes pertencentes a outros grupos

---

<sup>28</sup> Informação disponível em: <https://www.uems.br/noticias/detalhes/UEMS-e-finalista-para-ocupar-a-vice-presidencia-internacional-sobre-impacto-academico-da-Agenda-2030-da-ONU#:~:text=,UEMS%29%2C%20em>. Acesso em: 29 jun. 2025.

sociais, historicamente desfavorecidos, inclusive no próprio mercado de trabalho, mesmo quando conseguem se formar.

Por outro lado, há professores e acadêmicos que direcionam sua prática profissional para a transformação social, uma vez que integram grupos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Esses sujeitos enfrentam a colonialidade do poder. Há, portanto, um espaço de disputa na universidade que, embora possua um direcionamento hegemônico, abriga também ações gestadas internamente que tensionam essa lógica dominante.

A UEMS possui, por exemplo, um grupo de pesquisa em "Educação, Cultura e Diversidade", vinculado à "Rede de Pesquisa Internacional para América Latina, Europa e Caribe/Rede ALEC", fundamentado nos "pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade". Outra linha de pesquisa, no PPGLTRAS da UEMS, menciona a "decolonialidade" no contexto da linguagem, da educação e da sustentabilidade. A existência desses grupos de pesquisa e de publicações dedicadas explicitamente à "decolonialidade" e às "*epistemologias do Sul*" na UEMS indica um engajamento acadêmico crescente e institucionalizado com perspectivas críticas sobre a colonialidade.

Há, ainda, o grupo de pesquisa NAV(r)E – NÚCLEO DE ARTES VISUAIS EM (re)VERIFICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS, criado em 2015, que visa romper criticamente com a noção binária de pensar as produções culturais e de conhecimento por meio das Artes, independentemente da linguagem — seja ela plástica, performática, cênica, escultórica ou outras. O grupo é coordenado pelo Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira, ao qual também estou vinculado. Em julho de 2025, foi promovido o encontro “DESCOLONIZANDO O PENSAMENTO EPISTÊMICO”, com o objetivo de evidenciar as pesquisas acadêmicas desenvolvidas.<sup>29</sup>

Por um lado, a existência de programas explicitamente voltados para epistemologias e culturas indígenas, bem como de grupos de pesquisa dedicados à descolonialidade, demonstra um esforço consciente para subverter as epistemologias hegemônicas eurocêntricas. Essas iniciativas buscam validar e integrar saberes historicamente marginalizados, promovendo uma educação e uma pesquisa mais contextualizadas e culturalmente relevantes.

Por outro lado, a forte orientação para o mercado e as parcerias com o setor agroindustrial, evidenciadas na oferta de cursos de gestão e agronegócio e nos modelos de

---

<sup>29</sup> Informações disponíveis em: <https://www.even3.com.br/encontro-de-pesquisas-do-navre-2025-descolonizando-o-pensamento-epistemico-584355/>. Acesso em: 30 nov. 2025.

financiamento, sugerem que a reprodução de epistemologias hegemônicas, centradas na eficiência econômica e na lógica capitalista, ainda é predominante. A questão central consiste em saber se os esforços descoloniais são capazes de permear e transformar a estrutura institucional como um todo ou se permanecem como iniciativas isoladas, atuando em paralelo a uma lógica dominante que, em última instância, pode cooptar ou neutralizar seu potencial subversivo. A investigação, no segundo capítulo, é orientada pela seguinte pergunta: a UEMS está genuinamente subvertendo as epistemologias hegemônicas ou apenas acomodando-as em um arcabouço mais amplo que mantém a colonialidade?

Para que a UEMS e outras instituições públicas avancem em direção a uma efetiva descolonização do saber, torna-se necessário fortalecer movimentos estudantis combativos, ampliar a articulação dos trabalhadores técnicos e docentes para além das demandas estritamente trabalhistas e promover um diálogo crítico, aberto e horizontal com a sociedade e com perspectivas interculturais críticas. Essas iniciativas não apenas confrontam a colonialidade do saber, como também reconfiguram a própria missão da universidade.

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) 2021–2025 da UEMS destaca a importância dessas políticas como resposta às desigualdades históricas e estruturais que afetam o acesso e a permanência de estudantes pertencentes a grupos socialmente vulnerabilizados. Ramón Grosfoguel defende a urgência de romper com o monopólio epistêmico ocidental e com as dicotomias entre cultura e economia, estrutura e agência, propondo uma “epistemologia de fronteira” que emerge dos corpos e territórios subalternizados. Nesse sentido, afirma que “a descolonização do conhecimento exigiria levar a sério a perspectiva/cosmologias/visões de pensadores críticos do Sul Global, que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados” (Grosfoguel, 2012, p. 119). Essa crítica mostra-se essencial para o contexto universitário, no qual a produção e a validação do saber ainda são amplamente homogeneizadas por epistemologias eurocêntricas.

Diante disso, torna-se fundamental o fortalecimento de práticas e propostas contra-hegemônicas na universidade, especialmente aquelas ancoradas em uma perspectiva intercultural crítica, isto é, capaz de promover o diálogo horizontal entre diferentes sistemas de conhecimento e de reconhecer os saberes originários, afro-diaspóricos e populares como legítimos e fundamentais para a construção de um mundo pluriversal.

Caso a interculturalidade ultrapasse os cursos específicos, como Agroecologia e Pedagogia Intercultural, e passe a ocupar os Componentes Institucionais — obrigatórios para todos os cursos, como Direito, Enfermagem e Computação —, isso representaria um avanço

tático fundamental na ótica descolonial, ao consolidar-se como um projeto político de toda a universidade.

### **3 – A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA COMO ESTRATÉGIA CONTRA-HEGEMÔNICA NO CURRÍCULO UNIVERSITÁRIO**

Ao questionar os pilares do padrão colonial de poder, bem como as formas de opressão que moldam as relações sociais e educacionais, a interculturalidade crítica evidencia e propõe um diálogo genuíno entre diferentes formas de conhecimento, sem hierarquias, no qual saberes indígenas, negros e populares são igualmente valorizados em relação aos saberes científico-ocidentais. Busca, ainda, dismantelar as hierarquias do saber impostas pelo colonialismo e promover a convivência de conhecimentos plurais, valorizando formas historicamente silenciadas.

Este capítulo versa sobre a interculturalidade crítica, fundamentada em autores descoloniais, como elemento central para a transformação do currículo universitário.

*A interculturalidade crítica*, como compreendida pelos pensadores do pensamento descolonial latino-americano (Walsh, Mignolo, especialmente) não pode ser sequer aproximada da ideia de multiculturalismo estadunidense. Pois, aquela está diretamente associada às práticas intraculturais não hegemônicas de povos indígenas, comunidades africanas e afro-brasileiras no caso do Brasil, comunidades asiáticas. Enquanto o multiculturalismo, hoje utilizado largamente como teoria cultural, sempre esteve para a *biopolítica* “inclusiva” dos corpos e subjetividades que são classificados pelo pensamento hegemônico como diferentes. Quero dizer com isso que a interculturalidade crítica não é mais uma teoria aplicável a partir de pressupostos de teóricos e de teorias formulados em universidades dos grandes centros, que deve ser aplicada para permitir a inclusão de corpos divergentes porque esses ocupam a *exterioridade* aos projetos moderno e pós-moderno de mundo, mas é um modo de viver (convivialidade) entre diferentes culturas com as suas diferenças prático-culturais (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

#### **3.1 – INTERCULTURALIDADE: caminho para descolonizar o pensamento**

“A universidade vem sendo Uni-verso de uma contínua opção de produção de saber; a partir do século XVI com perspectiva europeia; do século XIX em diante ancorada na produção estadunidense: a primeira reforçando a colonização e a seguinte ressaltando as colonialidades do poder com princípios naquela, mas agora com mais fins lucrativos e de submissões de corpos das diferenças que nunca” (Bessa-Oliveira, 2025, p. 191).

A submissão do “Outro” ocorre por meio de um discurso colonial que, intencionalmente, fixa uma identidade específica e estereotipada no colonizado, a serviço do colonizador. O “Outro” é transformado em objeto de curiosidade e fascinação, sendo fixado e

dominado como objeto de saber e de poder, muitas vezes categorizado como exótico, irracional, inferior ou “subdesenvolvido”.

A imposição de uma suposta superioridade europeia, bem como a repressão das formas de produção de conhecimento dos povos colonizados constituíram mecanismos centrais da colonialidade do poder.

É precisamente essa conexão saber-poder que é particularmente importante para uma teorização curricular crítica ou pós-crítica. Essa conexão aparece de forma bastante óbvia ao longo de toda a história da dominação colonial europeia. O saber e o conhecimento estiveram estreitamente ligados aos objetivos de poder das potências coloniais europeias desde o seu início. Antes de tudo, eram as próprias populações nativas que se tornavam objeto central de conhecimento. O Outro colonial tornava-se, na sua estranheza e no seu exotismo, um importante ponto de referência para a definição e redefinição do próprio sujeito imperial. O projeto epistemológico colonial abrangia, também, obviamente, a descrição e análise dos recursos naturais e do ambiente das terras ocupadas. O impulso que deu origem à ciência moderna está ligado, em grande parte, ao conhecimento produzido no contexto dos interesses de exploração econômica do empreendimento colonial. O conhecimento do Outro e da terra era, pois, central aos objetivos de conquista dos poderes coloniais (Silva, 2016, p. 128)

É nesse cenário que a noção de exterioridade se torna crucial. A exterioridade é um espaço criado pela modernidade e pelo sistema colonial moderno com o propósito de colonizar, conquistar, dominar ou eliminar. Contudo, é precisamente dessa condição de exterioridade que surge a epistemologia fronteira como um “método” para o pensamento descolonial. Aqueles que habitam essa exterioridade — ou seja, as culturas e os sujeitos que foram negados, silenciados e racializados pelo pensamento hegemônico — detêm a primazia de desvelar a colonialidade.

A exterioridade, no pensamento de Enrique Dussel, é um conceito central de sua *Filosofia da Libertação* e representa o “lado oculto” da modernidade: um “exterior” que o discurso hegemônico (europeu, moderno, burguês) inventou e constituiu como diferente para legitimar sua lógica de colonialidade e manter seu espaço imperial.

A modernidade ocidental, que Dussel situa a partir de 1492, com a conquista da América, construiu sua própria identidade (o “Eu”) em contraposição a um “Outro” (o *anthropos*), inferiorizado como selvagem e primitivo. O *ego conquiro* imperial (“eu conquisto, logo sou”) precedeu e forneceu o horizonte prático para o *ego cogito* cartesiano (“eu penso, logo sou”). Essa ontologia de domínio implicava que “eu penso (outros não pensam ou não pensam adequadamente), logo sou (outros não são, estão desprovidos de ser, não devem existir ou são dispensáveis)”. A exterioridade é, portanto, o resultado direto da colonialidade do ser e

do saber, por meio da qual a dominação europeia impôs seus valores e modos de ser, desqualificando e oprimindo outros.

A exterioridade é o espaço habitado pelos “condenados da terra”, pelas “gentes” que não se encaixam na categoria eurocêntrica de “Humanidade”. Inclui os povos da periferia mundial — América Latina, Mundo Árabe, África, Índia e Sudoeste Asiático — que foram dominados e colonizados. É o lugar do pobre, do oprimido, do latino-americano, africano ou asiático, da mulher violentada e da criança alienada; é o filho do povo, a juventude e o próprio povo enquanto oprimido e exterioridade cultural. É nesse espaço que o sistema capitalista exerce sua vontade de domínio e apropriação.

A exterioridade possibilita um “pensamento outro”, que não é isolado, mas que conhece os paradigmas dominantes e, a partir desse conhecimento, produz uma perspectiva descolonial. Trata-se de pensar com e a partir dos corpos inscritos nessas fronteiras, pois é desses espaços que emergem “pedagogias” e “filosofias” das diferenças.

Pretendo substituir a *geo* e *a*-política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a-política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada). Dessa maneira, por “Ocidente” eu não quero me referir à geografia por si só, mas à geopolítica do conhecimento. Conseqüentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender (Mignolo, 2008, p. 290).

A opção descolonial exige “aprender a desaprender” o que foi programado pela razão imperial/colonial, para reaprender de “outro modo”. Essa “desobediência epistêmica” é fundamental para a descolonização do conhecimento. A exterioridade não é apenas um lugar de sofrimento e negação, mas, paradoxalmente, a fonte de uma nova possibilidade e a condição da libertação. Ela contém a potencialidade epistêmica e ética para um projeto de libertação que Dussel denomina “transmodernidade pluriversal”. A libertação, fundada na exterioridade, é um ato de “bondade difusiva” que revela o real e rompe com o sistema opressor, configurando-se como ruptura e destruição da antiga ordem. A cultura popular, que mantém a máxima exterioridade em relação ao sistema mundial, constitui o núcleo mais resistente do oprimido.

Para Catherine Walsh, escritora equatoriana que, a partir dos movimentos indígenas de seu país, se debruçou sobre os estudos da interculturalidade no contexto do Sul global, em seu livro *Agrietar la Uni-versidad* (2023), a interculturalidade é uma prática política, pedagógica e epistemológica que vai além do simples reconhecimento da diversidade cultural. Em suas obras, especialmente ancoradas no pensamento da descolonialidade, a autora defende uma interculturalidade em seu sentido crítico, que questiona as estruturas de poder colonial e as

formas de opressão que mantêm e continuam a moldar as relações sociais, políticas e educacionais.

A interculturalidade, para Walsh (2023), também pode assumir um caráter apenas funcional, quando é promovida por governos, Estados e instituições como parte de um discurso de inclusão e diversidade cultural. Nesses casos, a inclusão é superficial e limitada, pois não questiona as estruturas de poder e mantém, por exemplo, as hierarquias disciplinares no campo da educação. Portanto, a interculturalidade, quando apenas funcional, visa incluir grupos marginalizados em espaços dominantes sem alterar as lógicas coloniais de poder. Trata-se de uma interculturalidade que preserva as bases da colonialidade do saber como forma de manutenção do poder. Dessa maneira, funciona com o objetivo de controlar e acomodar a diversidade dentro dos parâmetros estabelecidos e regulados pela hegemonia ocidental, preservando hierarquias sociais, culturais e epistêmicas já existentes. Exemplo disso são políticas públicas que promovem uma educação multicultural sem enfrentar a colonialidade presente no sistema de ensino.

Por outro lado, a interculturalidade, quando assumida em uma perspectiva crítica, constitui um conceito central, pois propõe uma transformação profunda das estruturas coloniais e das relações de poder/saber que perpetuam desigualdades. Busca, portanto, dismantelar as estruturas coloniais que moldam o conhecimento, as instituições e as relações sociais vigentes. Para isso, exige uma mudança radical que não se limita à inclusão. Além disso, enfatiza um diálogo genuíno entre diferentes formas de conhecimento, sem hierarquias, configurando-se como uma abordagem horizontal, na qual os saberes indígenas, afrodescendentes e populares são igualmente valorizados em relação aos saberes ocidentais.

A interculturalidade não pode ser incorporada por instituições estatais e sistemas educativos a partir de uma lógica integradora e compensatória, cujo objetivo seja incluir os “outros” dentro da matriz hegemônica, muitas vezes reduzindo a diversidade a questões de folclore, língua ou costumes. Essa vertente, longe de romper com as estruturas coloniais, tende a reforçá-las, pois opera dentro dos limites do epistemológico dominante. Em contrapartida, a interculturalidade também emerge dos movimentos sociais e das lutas dos povos indígenas, afrodescendentes e camponeses como uma proposta de *re-existência*, isto é, de vida e saberes insurgentes que confrontam as lógicas coloniais de ser, saber e poder.

Desse modo, enquanto prática intercultural, pode-se mencionar a diversidade, conceito que orienta o uso de pedagogias contra-hegemônicas. Defender uma “pedagogia da diversidade” (Bessa-Oliveira, 2019) significa reconhecer e legitimar a diferença colonial, por

meio de uma pedagogia que valorize as diferenças culturais, epistemológicas e identitárias, bem como considere os direitos da natureza no currículo.

Sobre a inserção da diversalidade como prática pedagógica descolonial, o autor pontua que “do mesmo modo foi a criação da ciência cartesiana, que, para manter-se como saber estabelecido, desqualifica e deslegitima outros corpos como saberes, promovendo aquele corpo hegemônico ao lugar de dominante” (Bessa-Oliveira, 2019, p. 73). Assim, torna-se necessário refletir sobre como essa integração pode ocorrer de forma efetiva, sem se limitar à simples adição de novas categorias ao sistema de ensino já existente, de base neoliberal-eurocêntrica, mas, sobretudo, transformando o conhecimento para que ele seja, de fato, plural.

É mais ou menos compartilhada a visão diagnóstica sobre as universidades ocidentais e ocidentalizadas, a qual resulta na afirmação de que estas são objeto da colonialidade, e que sua condição colonial se manifesta nas formas de subjetivação, nas formas de organização social e nas formas de conhecimento que são legitimadas no âmbito universitário. A estrutura e as funções da universidade — um constructo medieval consolidado na modernidade iluminista — são reorganizadas a partir do dispositivo epistêmico, político e ôntico moderno-colonial, validando discursos e práticas orientadas à inferiorização — quando não ao apagamento — de outras formas de conhecer, de se organizar e de existir no mundo<sup>30</sup> (Walsh, 2023, p. 19, *tradução livre minha*).

Mignolo, no texto “*El fin de la universidad tal como la conocemos: foros mundiales hacia futuros comunales y horizontes descoloniales de vida*” (2015), ao tecer uma crítica ao papel histórico das universidades na perpetuação do colonialismo e ao defender a construção de novas formas de organização do saber que sejam inclusivas e plurais, guiadas pelos princípios da descolonialidade, propõe que a universidade, tal como a conhecemos, encontra-se em crise e que seu modelo está chegando ao fim. Para o autor, essa crise oferece a oportunidade de imaginar e construir futuros comunais baseados em horizontes descoloniais. Tais horizontes visam dismantelar as hierarquias de saber impostas pelo colonialismo e promover uma convivência de conhecimentos plurais, valorizando formas de conhecimento historicamente silenciadas.

Conforme Miguel Arroyo, em seu livro “*Outros sujeitos, Outras pedagogias*” (2014), no que pese a adoção de outras pedagogias, uma crítica central apontada pelo autor é a

---

<sup>30</sup> “Es más o menos compartida la visión diagnóstica de las universidades occidentales y ocidentalizadas, que arroja como resultado la afirmación de que éstas son objeto de la colonialidad, y que su condición colonial se manifiesta en las formas de subjetivación, las formas de organización social y las formas de conocimiento que se legitiman en el ámbito universitario. La estructura y funciones de la universidad, constructo medieval afianzado en la modernidad ilustrada, se reorganizan a partir del dispositivo epistémico, político y óntico moderno-colonial, validando discursos y prácticas orientados a la inferiorización -cuando no al borramiento- de otras maneras de conocer, de organizarse y de existir en el mundo” (Walsh, 2023, p. 19).

necessidade de reconhecer a existência de pedagogias outras, produtoras de saberes, de modos de pensar, de libertação e de humanização. Nesse sentido, haveria uma desestabilização da identidade hegemônica. As teorias pedagógicas, segundo o autor, estão marcadas por representações de desigualdades e pela crença no poder igualizante das oportunidades de aprendizagem, o que acaba por produzir um individualismo meritocrático.

Os movimentos sociais contemporâneos como que retomam uma longa e persistente resistência às pedagogias dominantes e de afirmação de pedagogias de libertação. Retomam e atualizam uma história de práticas pedagógicas oficiais e de práticas contra pedagógicas não reconhecidas (Arroyo, 2014, p. 31).

Diante do exposto, é possível compreender que a educação, historicamente vinculada à reprodução da hegemonia dominante, também pode ser apropriada como um espaço estratégico de disputa simbólica e política. A partir da contra-hegemonia proposta por Gramsci, da diversidade de Bessa-Oliveira, dos horizontes descoloniais de Mignolo e das pedagogias outras de Arroyo, evidencia-se a urgência de práticas educativas que rompam com a lógica colonial, eurocêntrica e neoliberal, abrindo caminhos para a valorização de saberes plurais e de experiências históricas subalternizadas.

Nesse sentido, a interculturalidade, enquanto prática e princípio político-pedagógico, mostra-se fundamental para transformar a universidade em um território de escuta, reconhecimento e construção coletiva de conhecimentos. Aprofundar essa perspectiva conduz ao debate sobre a interculturalidade no discurso da UEMS, campo em que tais práticas se materializam com maior contundência, tensionando o próprio modelo institucional universitário e abrindo brechas para novos modos de ensinar, aprender e existir.

### **3.2 – A *interculturalidade crítica* e os cursos interculturais da UEMS**

A *interculturalidade crítica*, enquanto discurso contra-hegemônico, é crucial para as universidades por diversos motivos, especialmente em um mundo cada vez mais globalizado, pois promove um ambiente educacional mais diverso, no qual diferentes culturas, etnias e origens sociais são valorizadas e respeitadas. Tal perspectiva é fundamental para garantir que estudantes pertencentes a grupos historicamente marginalizados pelo padrão colonial de poder, como indígenas, afrodescendentes e outros, tenham espaços institucionais e epistemológicos

na educação, o que não exclui a necessidade de serem representados e apoiados em outros aspectos do ambiente acadêmico.<sup>31</sup>

A UEMS, por sua vez, tem produzido propostas de cursos interculturais, como o de *Pedagogia Intercultural Indígena* em Amambai, no interior do Estado, ofertado desde o ano de 2022. Mais recentemente, em outras duas unidades do interior, foram criados dois cursos interculturais: *Agroecologia Intercultural Kaiowá e Guarani* e *Agroecologia Intercultural para os Povos do Pantanal*. Os cursos de Agroecologia ainda não tiveram seus Projetos Político-Pedagógicos publicados; portanto, analisa-se, neste trabalho, apenas a iniciativa pioneira da instituição.

A UEMS oferece cursos como “*Pedagogia Intercultural*”, em Amambai, e “*Agroecologia Intercultural*”, em Aquidauana. Esses cursos são explicitamente concebidos para dialogar com culturas e sistemas de conhecimento indígenas, o que sugere um esforço intencional para descentralizar as perspectivas eurocêntricas. Trata-se de territórios marcados por intensos fluxos transfronteiriços — com o Paraguai e a Bolívia, por exemplo, países que fazem fronteira internacional com o Estado de Mato Grosso do Sul — e por uma forte presença de povos indígenas (Guarani, Kaiowá, Terena, povos habitantes desse território desde sempre), além da predominância de pequenas propriedades familiares. Essa configuração territorial faz com que tanto a agroecologia quanto a pedagogia, ao serem pensadas como interculturais, desenvolvam suas práticas em um contexto no qual diferentes cosmologias e modos de vida se cruzam cotidianamente.

O currículo da “*Pedagogia Intercultural*” inclui disciplinas como “*Corporalidade e Educação Escolar Indígena*”, “*Epistemologias Indígenas*”, “*História da Educação Escolar Indígena no Brasil*”, “*Metodologia do Ensino Bilíngue: Língua Portuguesa e Língua Guarani*”, “*Metodologias e Práticas de Ensino das Etnociências*”, “*Metodologias e Práticas de Ensino em Etnomatemática*”, “*Práticas pedagógicas culturais guarani e kaiowá*” e “*Cosmologia e Mitologia Indígena*”<sup>32</sup>. Esse currículo enfatiza fortemente as epistemologias,

---

<sup>31</sup> Até aqui defendo que a interculturalidade é essencial para ser inserida no currículo da UEMS de forma menos focalizada, mas como Componente Institucional. Porém, conforme a experiência de intercâmbio relatada no capítulo seguinte, é necessário que seja para além dos conteúdos programáticos em disciplinas, pois a *interculturalidade crítica* é um projeto político contra-hegemônico que representa uma lógica, um pensamento, uma ideologia de vida e uma prática que buscam a transformação radical das estruturas de poder e da sociedade a partir da inserção efetiva nos debates para tomada de decisões dos menos favorecidos historicamente.

<sup>32</sup> Retirados do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia Intercultural (2022). Disponível em: <https://www.uems.br/anexos/download/21685>. Acesso em: 20 nov. 2025.

as línguas e as práticas culturais indígenas, desafiando diretamente a imposição colonial de um único sistema de conhecimento.

De forma similar, o currículo da “*Agroecologia Intercultural*” abrange disciplinas como “*Aquecimento Global e Povos Indígenas*”, “*Ecologia e os Saberes Indígenas*”, “*Etnobiologia Comparada*”, “*História dos Povos Indígenas no Brasil*”, “*Metodologia da Pesquisa Científica e Conhecimentos Tradicionais*”, “*Interculturalidade e Técnica: Aspectos Críticos*”, “*Etnopedagogia*”, “*Língua e Cultura Terena*”, “*Plantas Nativas e Agroextrativismo Indígena*” e “*Economia Solidária*”<sup>33</sup>. Esse currículo integra explicitamente os conhecimentos e as práticas indígenas aos estudos agroecológicos, buscando estabelecer conexões entre a ciência ocidental e a sabedoria tradicional.

Os currículos detalhados de “*Pedagogia Intercultural*” e “*Agroecologia Intercultural*” na UEMS representam uma resistência significativa, ainda que potencialmente contida, à colonialidade do conhecimento. Ao incorporar explicitamente componentes como “*Epistemologias Indígenas*”, “*Etnociências*”, “*Língua e Cultura Terena*” e “*Conhecimentos Tradicionais*”, a UEMS busca descentralizar a produção de conhecimento eurocêntrico e validar múltiplas formas de saber. No entanto, uma análise crítica exige questionar se esses programas são efetivamente transformadores ou se correm o risco de se tornarem inclusões “simbólicas” dentro de uma estrutura institucional mais ampla que permanece, em grande medida, colonial e neoliberal, conforme já tratado. Tal dinâmica pode levar à compartimentalização dos esforços descoloniais, dificultando que permeiem a ética universitária como um todo e, conseqüentemente, limitando seu impacto sistêmico. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena da UEMS em Amambai - MS<sup>34</sup>:

A proposição do curso de Pedagogia Intercultural visa atender as demandas que têm sido apresentadas pelos movimentos indígenas guarani e kaiowá como a Aty Guasu e pelo Movimento de Professores Indígenas em momentos variados e em diversos espaços educativos ou de mobilização pela educação escolar indígena (2022, p. 11).

Essa proposição, ainda que apresentada como um avanço institucional, revela, na verdade, o quanto as universidades públicas, como a UEMS, historicamente silenciaram e

---

<sup>33</sup> As informações aqui expostas estão publicadas no Projeto Pedagógico do curso de Agroecologia Intercultural (2023). Disponível em: <https://www.uems.br/anexos/download/19261>. Acesso em: 20 nov. 2025.

<sup>34</sup> Disponível em: <https://www.uems.br/cursos/graduacao/pedagogia-intercultural-licenciatura-amambai>. Acesso em 31 ago. 2024.

invisibilizaram as demandas dos povos indígenas. A criação do curso de Pedagogia Intercultural Indígena não surge de uma iniciativa espontânea da instituição, mas como resposta à pressão organizada de movimentos sociais, como a Aty Guasu e o Movimento de Professores Indígenas. Isso evidencia que, se há abertura institucional, ela não se dá por vontade política genuína, mas pela força de uma luta coletiva que insiste, resiste e reivindica seus espaços.

A universidade, nesse contexto, é tensionada a repensar-se a partir das margens, sendo provocada a romper com seus padrões eurocêntricos e a reconhecer que os saberes indígenas não são complementares, mas centrais para outras possibilidades de formação.

Existem múltiplas universidades, construídas cotidianamente, e o protagonismo dos grupos historicamente silenciados tem provocado transformações. A existência do curso, portanto, configura-se como uma conquista dos povos indígenas — e não como uma concessão da universidade.

A Universidade opera dentro da lógica do sistema também ao promover ações que parecem reconhecer as diferenças, por exemplo, indígenas ao criar cursos de formação pedagógica e agrônômica com características indígenas, caso da UEMS. Entretanto, se por um lado a constituição desses hoje é uma realidade na Instituição, por outro, cabe-nos acompanhar se eles não serão tornados massa de manobra dentro da Universidade para que essa possa corresponder aos paradigmas nacionais e internacionais, coloniais e de colonialidades, que usam dessas diferenças coloniais como diferentes para arrecadação de mais recursos para suas manutenções no controle (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

As mobilizações indígenas, especialmente aquelas protagonizadas por movimentos como a Aty Guasu, forçaram o Estado e suas instituições a reconhecerem, ainda que parcialmente e com considerável resistência, a legitimidade das demandas por uma educação escolar indígena que respeite os modos próprios de existência, saber e organização dos povos originários. Não foram as políticas públicas que espontaneamente abriram caminhos para esses direitos; ao contrário, foi a pressão constante e articulada dos povos indígenas que impôs a elaboração de legislações como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Indígena (RCNEI, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Resolução CNE/CEB nº 5/2012) e as Diretrizes para a Formação de Professores Indígenas (Resolução CNE/CP nº 1/2015).

Do mesmo modo, a Lei nº 11.645/08, que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, é resultado direto da mobilização dos sujeitos historicamente silenciados, e não de um gesto benevolente do Estado ou das universidades. A própria inserção da temática indígena nos currículos das licenciaturas mostra-se, muitas vezes, como uma

resposta burocrática e superficial a essa legislação, sem o comprometimento efetivo com a descolonização do conhecimento.

A Resolução CNE/CP nº 1/2015, ao estabelecer que a formação inicial de professores indígenas se dê por meio de cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais, reconhece a necessidade de percursos formativos diferenciados. Contudo, é importante lembrar que essa normatização só se efetivou após décadas de luta dos povos indígenas por políticas educacionais que respeitassem suas epistemologias e rompessem com o modelo assimilacionista que historicamente marcou a relação entre o Estado e os povos originários. Assim, mesmo diante de avanços legais, o desafio permanece: fazer com que essas diretrizes não se reduzam a mais um documento técnico.

Historicamente temos visto que as leis e políticas públicas em “favor” dos povos indígenas e afro-brasileiros não têm conseguido suficientemente exterminar os problemas de abandonos e racismos estruturais que esses sujeitos vivem, desde suas histórias mais remotas no país. Do mesmo modo, as novas leis e políticas que tratam de corpos dissidentes (trans, travestis, não-heteronormativos, etc) não têm conseguido evitar o agravamento de seus números de mortos, por exemplo. Neste caso, não posso deixar de ressaltar a importância em acompanharmos de bem perto o uso estratégico da Universidade, por exemplo, ao se criar cursos com nomenclaturas interculturais ou abrir cotas para diferenças coloniais corpóreas: se seus regentes visam à uma prática *intercultural crítica*, não restrita à teóricos e teorias, ou se funcionalmente têm e irá, ao longo dos anos por virem, incluir esses subalternos apenas a fim de reconhecimentos para os organizamos administradores locais, nacionais e internacionais para, assim, arrebatar mais recursos financeiros em prol de projetos eleitoreiros e/ou político-ideológicos (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

Nesse sentido, o texto do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de *Pedagogia Intercultural* apresenta um discurso pautado na legalidade, mencionando uma série de legislações e diretrizes nacionais como fundamento e justificativa da proposta pedagógica. Embora isso reforce a institucionalidade da oferta, também evidencia o modo como a universidade, muitas vezes, opera mais como um aparelho burocrático do que como um espaço crítico ou transformador. A centralidade atribuída às normativas revela o caráter reativo da universidade frente às demandas indígenas: não se trata de um projeto que emerge do desejo institucional de descolonizar saberes, mas de um curso que responde minimamente ao que já é garantido — e exigido — por lei, e mesmo assim após forte mobilização social.

Por outro lado, a concepção do curso avança ao incorporar elementos de uma pedagogia intercultural que reconhece a especificidade epistêmica, territorial e cultural dos povos Guarani e Kaiowá. A valorização dos saberes tradicionais, a centralidade da língua (ñe’ẽ), das práticas comunitárias e dos sujeitos sábios (ñanderus e ñandesys), bem como a integração com os

territórios e suas lutas, representam uma tentativa de romper com os paradigmas colonialistas da educação ocidental.

Será oferecido de modo presencial e organizado por meio da pedagogia da Alternância, compreendida como tempos e espaços diferenciados, articulados e complementares, sendo parte presencial realizada na Universidade (Tempo Universidade-TU) e parte nos territórios e áreas indígenas (Tempos Comunidade – TC). No Tempo Universidade (TU) estão previstas as atividades de ensino, pesquisa e extensão previstas no currículo do curso, além daquelas com vistas a socialização e troca de experiências dos ambientes escolares onde estes alunos/as atuam nos territórios indígenas, e em todas as demais proporcionadas pela universidade, especialmente aquelas que dialogam com o curso. Já no Tempo Comunidade (TC) é onde ocorrem as atividades a partir das propostas dos docentes responsáveis pelas disciplinas previstas no curso junto às comunidades de onde os alunos e alunas moram, e podem envolver as crianças, rezadores e rezadoras (ñanderus e ñandesys), sábios e sábias, lideranças, mulheres, demais professores/as, entre outros segmentos da comunidade, assim como na diversidade de espaços formativos existentes no interior das aldeias (PPC, 2022, p. 9).

Mesmo com os elementos diferenciados, o curso ainda está submetido às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia e à Base Nacional Comum Curricular para a Formação de Professores, ambas marcadas por um viés tecnicista e neoliberal. Isso cria tensões internas entre uma proposta que busca o *bem-viver* como horizonte e uma formação que deve, obrigatoriamente, adequar-se aos marcos regulatórios do Estado-nação. Por isso, “nossa consciência é clara em relação ao projeto de descolonização: primeiro, não consegue ainda ser institucional, pois, aí sim, todo pensamento que desenvolvemos já seria efetivo. Eles precisam partir de corpos docentes e discentes quase dissidentes da Universidade” (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

Os demais cursos da UEMS, por sua vez, seguem reproduzindo epistemologias que reforçam a hierarquização dos conhecimentos e o currículo universal. Neles, ainda predominam, em sua grande maioria, formados e formadores ancorados nos saberes disciplinares que, quando mencionam a interculturalidade, o fazem a partir de uma perspectiva não crítica. A universidade, ao limitar-se a atender demandas típicas do agronegócio e do extrativismo — setores que concentram as maiores economias de Mato Grosso do Sul —, acaba por reproduzir violências históricas.

Por um lado, a existência de programas explicitamente voltados às epistemologias e culturas indígenas, bem como de grupos de pesquisa dedicados à descolonialidade, demonstra um esforço consciente — docente e discente — para subverter as epistemologias hegemônicas eurocêntricas. Essas iniciativas buscam validar e integrar saberes historicamente

marginalizados, promovendo uma educação e uma pesquisa mais contextualizadas e culturalmente relevantes.

Por outro lado, a forte orientação para o mercado e as parcerias com o setor agroindustrial, evidenciadas na oferta de cursos de gestão e agronegócio e nos modelos de financiamento, sugerem que a reprodução de epistemologias hegemônicas, focadas na eficiência econômica e na lógica capitalista, ainda é predominante. “Mesmo em cursos em que as humanidades são — ou deveriam ser — mais evidentes, as propostas de pesquisa e pedagogias, inclusive extensionistas, precisam corroborar princípios mercantis para serem mais bem aceitas” (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

Ainda assim, existem brechas que, diante da inconformidade com a direção político-ideológica à qual a universidade tem aderido, são utilizadas para promover outras possibilidades de pensar a instituição para além dos limites impostos pelo padrão colonial de poder. Nesse sentido, divagar é necessário: é preciso utilizar as brechas para mudar de assunto, inverter a lógica e promover uma educação que atenda, de fato, às necessidades do território e que compreenda a diferença colonial na formação da nossa identidade. Contudo, essa tarefa exige articulação e hegemonia (subalterna), em um cenário no qual o individualismo exacerbado proposto pelo neoliberalismo e a necessidade básica de trabalhar em condições precárias para sobreviver às mazelas do capitalismo periférico ainda imperam.

Nesse contexto, os trabalhadores docentes e os trabalhadores técnico-administrativos articulam-se entre si, mas, em geral, apenas para reivindicar — ou manter — condições de trabalho consideradas “dignas” ou pessoalmente satisfatórias. Não há, sequer, uma discussão epistemológica sobre a direção que a instituição tem seguido. Para os professores universitários, reivindicam-se problemáticas semelhantes às dos técnicos, categoria que sofreu uma perda salarial próxima de 30% (trinta por cento).

O próprio sindicato dos docentes, espaço que deveria lutar de forma ampla, encontra-se em uma situação de crise de legitimidade (2024/2025), uma vez que não homologou uma chapa que concorria à direção da entidade. Soma-se a isso o fato de a liderança anterior ter sido deposta após ser nomeada para assessoria da gestão da universidade, o que escancara o alinhamento e a subserviência do sindicato à universidade e ao governo estadual, muitas vezes em posições antagônicas às necessidades dos docentes.<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Informação em: <https://gazetatrabalhista.com.br/aduems-com-junta-governativa-e-eleicao/>. Acesso em: 31 jul. 2025.

Os recursos da instituição aumentaram exponencialmente nas últimas décadas, assim como houve a criação de cursos, a ampliação de auxílios e o crescimento do número de discentes. No entanto, a quantidade de trabalhadores na universidade não aumentou na mesma proporção, especialmente no que se refere aos técnicos administrativos. Atualmente, há assistentes sociais em apenas quatro das quinze unidades existentes no Estado: Dourados, Campo Grande, Aquidauana e Cassilândia. Ou seja, fora desses eixos, sequer há representantes do Setor de Atenção Socioassistencial nas unidades universitárias.

No que tange aos docentes, a UEMS possui, entre suas particularidades, uma política que não vincula determinado professor a um curso específico, permitindo a distribuição de sua carga horária em diferentes graduações, desde que isso esteja previsto na ementa. Essa lógica faz com que a criação de novos cursos não esteja, necessariamente, condicionada à realização de concurso público com professores específicos das áreas, o que torna a problemática ainda mais complexa. No caso dos Técnicos de Nível Superior, a universidade encontra-se no limite das vagas criadas em lei.

Quanto aos discentes, não há um movimento estudantil combativo que promova uma discussão epistemológica sobre o direcionamento da instituição, e os sindicatos sofrem com a cooptação de suas lideranças pelo governo e pela gestão. Nesse sentido, “Tenho de desbloquear o grito, fazê-lo sair de meu peito, sentir, ouvir e caminhar em sua vibração”<sup>36</sup> (Walsh, 2023, p. 127, *tradução livre minha*).

Os meus gritos, na perspectiva de Catherine Walsh (2023), são gritos pela passividade discente – que tudo tem permitido na universidade sem minimamente demonstrar discursividade crítica discente decente –, mas, mais ainda pela incapacidade de um pensar crítico-revolucionário contra-hegemônico institucional com participação efetiva do capital; meus gritos são pela falta de pensamento crítico docente contra a hegemonia institucional que pactua ao desenvolvimentismo produtivista supostamente intelectual e social, já que estes correspondem, cada vez mais, ao numerário demandado, cada vez mais, pelo capital global que finge nos incluir para continuar dominando (Bessa-Oliveira, 2024, p. 13-14).

Mesmo diante da limitada capacidade de mobilização, tanto docente quanto discente, o programa de “*Internacionalização, Integração e Flexibilização*” do currículo universitário, atualmente em efetivação, também tem em seu horizonte instituições que apresentam práticas curriculares e de gestão mais atualizadas e coerentes com a realidade do território.

---

<sup>36</sup> “Tengo que desatascar el grito, hacerlo salir de mi pecho, sentir, escuchar y caminar su vibrar” (Walsh, 2023, p. 127).

### 3.3 – UFABC E UFSB: as *brechas* na gestão e no currículo universitários<sup>37</sup>

Na perspectiva de horizontes universitários territoriais, duas das instituições mais emblemáticas e inovadoras do Brasil, sobre as quais se tem maior conhecimento, são a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e a Universidade Federal do ABC (UFABC). Ambas nasceram não apenas como novas estruturas físicas, mas com projetos político-pedagógicos que buscaram, de forma explícita, romper com os modelos tradicionais do ensino superior brasileiro.<sup>38</sup> Seus projetos são profundamente marcados por contextos territoriais e sociais distintos, o que as torna casos de estudo ideais e contrastantes.

A UFSB está inserida no Sul da Bahia, região de importância histórica, marcada pela presença de povos indígenas, comunidades quilombolas e por uma economia rural atravessada por profundas desigualdades. A UFABC, por sua vez, localiza-se no coração industrial do Brasil, no ABC Paulista, território forjado pelas lutas sindicais e operárias, com uma dinâmica urbana complexa e diversa.

A existência dessas instituições, enquanto projetos financiados pelo Estado e portadores de aspirações que podem ser lidas como descoloniais, expõe uma contradição fundamental. O mesmo Estado que historicamente atuou como agente da violência epistêmica e da reprodução de desigualdades passa a financiar universidades cujas missões declaradas incluem a inclusão social, a interdisciplinaridade e o diálogo crítico com a sociedade, princípios que se alinham diretamente à crítica descolonial. Essa tensão inerente entre objetivos emancipatórios e os constrangimentos institucionais de integrarem o aparelho estatal define o campo de disputa no qual essas universidades operam. Desse modo, a análise não pode se limitar a uma avaliação binária de sucesso ou fracasso, mas deve investigar como tais instituições navegam essa contradição em suas políticas, práticas pedagógicas e alianças estratégicas.

---

<sup>37</sup> As universidades federais aqui citadas foram objetos de estudos sob a ótica do pensamento descolonial visto que foram convidadas a participar ativamente no processo em desenvolvimento na UEMS para mudança do seu currículo vigente. Igualmente, a ideia não é fazer um estudo comparativo, menos ainda estabelecer as experiências das duas universidades como parâmetros exclusivos para a UEMS.

<sup>38</sup> A criação da UFABC e da UFSB, embora em contextos regionais diferentes, compartilha a mesma origem: um projeto de Nação que via na educação pública, gratuita e de qualidade um motor para a construção de um Brasil menos desigual. A UFABC foi criada durante o primeiro mandato do presidente Lula (Luiz Inácio Lula da Silva), em 2004. A região do “Grande ABC”, em São Paulo, é um dos maiores polos industriais e tecnológicos do país. Havia uma demanda da comunidade por uma universidade pública que pudesse fomentar a pesquisa, a inovação e a formação de mão de obra, dialogando diretamente com o setor produtivo e as questões sociais de uma área densamente urbanizada. Já a UFSB foi criada no governo da presidenta Dilma Rousseff, em 2013. A região Sul e Extremo Sul da Bahia era caracterizada pela ausência de uma instituição federal de ensino superior. A criação da UFSB atendeu a necessidade dessa interiorização, levando oportunidades de educação superior e pesquisa para uma região com grandes desafios socioeconômicos, mas também com potenciais turísticos, culturais e ambientais.

A Universidade Federal do Sul da Bahia emerge como um projeto radicalmente contextual, cuja identidade é inseparável de seu território e das populações que historicamente o habitam. Sua proposta apresenta-se, antes de tudo, como ontológica e territorial, ao buscar redefinir o *quem* e o *onde* da universidade.

Os documentos fundacionais da UFSB, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2025–2031 e as diretrizes para os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), revelam uma base teórica explícita e contra-hegemônica. A universidade alicerça-se declaradamente no pensamento de três figuras centrais para a crítica da educação e da sociedade brasileira: Anísio Teixeira, com sua concepção de Universidade Popular; Paulo Freire, com a Pedagogia da Autonomia; e Milton Santos, com a Geografia Nova, que oferece ferramentas para uma análise crítica do espaço e do território. Essa escolha teórica sinaliza a intenção de construir uma instituição voltada à transformação social e à valorização dos saberes locais.

Sua estrutura organizacional foi desenhada para materializar esses princípios. A UFSB adota um modelo de ingresso em ciclos, no qual os estudantes ingressam, inicialmente, em Bacharelados Interdisciplinares (BIs) ou Licenciaturas Interdisciplinares (LIs), com formação geral, para, posteriormente, escolherem cursos de segundo ciclo, mais específicos. Uma de suas inovações mais significativas é a rede de Colégios Universitários (CUNIs), que funciona como uma extensão dos campi principais, buscando integrar a universidade de forma capilar ao sistema de educação básica da região e oferecendo cursinhos populares pré-universitários. Tal iniciativa demonstra um compromisso com a democratização do acesso desde a base da educação.

A universidade reserva 75% (setenta e cinco por cento) de suas vagas na graduação e 70% (setenta por cento) na pós-graduação para cotistas, superando significativamente a legislação federal. Mais importante, sua política inclui explicitamente vagas para quilombolas e indígenas, reconhecendo as especificidades e as dívidas históricas com esses povos. As universidades públicas brasileiras precisam manter, em seus históricos institucionais, políticas de atuação social como princípios básicos e prioritários, mesmo sabendo que sua sustentação depende de recursos advindos de organismos administrativos que, muitas vezes, são controlados por sujeitos com princípios ideológicos neoliberais e estritamente comerciais.

Contudo, a iniciativa mais radical da UFSB no que tange à descolonização do poder é a inclusão de representantes de povos e comunidades tradicionais em seu Conselho Universitário, com direito a voto, inclusive na eleição para reitor, conforme consta na tese de Nádía Mária Cardoso da Silva (2018). Essa medida representa uma forma de partilha de poder sem precedentes, na qual grupos historicamente tratados como “objetos” de estudo e de

políticas — inclusive no âmbito das próprias universidades públicas — passam a ser reconhecidos como sujeitos políticos na governança da instituição. Trata-se de um passo concreto para demolir e soterrar a “linha abissal” que separa a universidade da comunidade.

Existe um espaço, nada metafórico ou imaterial, entre as universidades públicas e as sociedades de seus entornos. No caso das universidades federais, historicamente, esse espaço sempre foi *abissal*, as comunidades menos favorecidas sequer podiam entrar em seus territórios gradeados se não fossem para atendimento médico-hospitalar ou odontológico “gratuito” (entre aspas, já que todos pagamos os impostos que as sustentam) com intuito de experiência prática para formação dos filhos das elites. No caso da UEMS, mesmo com Unidades espalhadas em diferentes regiões do Estado, a *linha abissal* – entendendo esta como linha em superfície imaginária no caso das fronteiras secas entre MS e Paraguai e Bolívia, ou como espaços intransponíveis a não ser via navegação em águas ou atravessando longas extensões em caminhadas – separa tanto a comunidade da Universidade que chegamos a incríveis declarações de moradores de desconhecimento total desta como uma Universidade Pública. O fato é que um imaginário, superficial ou como cratera, ainda se concreta entre sociedades e educação para o acesso ao ensino público (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

O engajamento da UFSB com os movimentos sociais é profundo e estrutural, especialmente no que diz respeito às lutas do campo. A universidade assume a *Educação do Campo* não apenas como uma modalidade de ensino, mas como um projeto político-pedagógico construído em diálogo com os movimentos sociais. Existem parcerias e projetos conjuntos com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e outras organizações, envolvendo atividades de extensão, pesquisa e formação.

A metodologia central que articula essa relação é a Pedagogia da Alternância. Essa abordagem pedagógica estrutura os cursos a partir da alternância entre períodos de estudo na universidade (*Tempo-Universidade*) e períodos de aplicação e vivência na comunidade de origem (*Tempo-Comunidade*), configurando-se como a materialização da ecologia de saberes (Boaventura de Sousa Santos). Tal metodologia rompe com a hierarquia entre teoria e prática, bem como entre saber acadêmico e saber popular/tradicional. O conhecimento é construído na inter-relação dialética entre esses dois espaços-tempos, validando a experiência comunitária como um locus legítimo de produção de saber e garantindo que a formação universitária tenha relevância direta para a vida e as lutas dos estudantes e de suas comunidades.

O projeto da UFSB representa uma das tentativas mais profundas e coerentes de construção de uma universidade sob outra lógica no Brasil. Sua principal potência reside na descolonização do poder, por meio de práticas de governança compartilhada, e do ser, por meio da valorização central das identidades e presenças indígenas e quilombolas. A universidade não apenas “inclui” esses sujeitos, mas se redefine a partir de sua presença e de seus saberes,

em coparticipação com aspectos homogêneos a outras instituições que também compõem o espaço universitário.

No entanto, esse modelo radical não está isento de contradições e desafios. Nesse sentido, coloca-se a seguinte questão: como a UFSB equilibra seu compromisso com o território com as métricas de “excelência” impostas pelo sistema nacional de avaliação — CAPES, CNPq e Fundações de Amparo à Pesquisa, nominal e estruturalmente particulares em cada estado da Federação —, que frequentemente privilegiam um modelo de ciência universalista? Trata-se de uma tensão clássica para qualquer projeto descolonial. Conforme aponta o ex-reitor Naomar de Almeida, a universidade precisa verificar continuamente sua relevância social para que sua crise não seja ignorada pela sociedade.

Além disso, a pergunta levantada por Dirceu Benincá acerca da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), um projeto com inspirações semelhantes, mostra-se igualmente pertinente para a UFSB: até que ponto a instituição consegue resistir à tentação de realizar concessões aos modelos clássicos de universidade, aos quais pretendia se contrapor? A própria adoção do pensamento de Boaventura de Sousa Santos como base teórica convida a uma análise crítica permanente sobre como conceitos como a “*ecologia de saberes*” são efetivamente traduzidos em práticas curriculares e avaliativas em todos os cursos, e não apenas naqueles explicitamente vinculados à Educação do Campo.

Em contraste com a ancoragem territorial e ancestral da UFSB, a Universidade Federal do ABC apresenta-se como um experimento de descolonização focado, primordialmente, nos planos epistemológico e racial. Sua estratégia central consiste em tensionar as estruturas do conhecimento eurocêntrico e a composição racial do poder acadêmico, em diálogo direto com as dinâmicas de seu entorno urbano, industrial e multicultural.

Desde sua concepção, a UFABC definiu-se a partir de três pilares: interdisciplinaridade, excelência e inclusão social, conforme detalhado em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI). A materialização mais evidente dessa proposta está em sua estrutura acadêmica inovadora: o ingresso obrigatório por meio de bacharelados interdisciplinares — o Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BC&T) e o Bacharelado em Ciências e Humanidades (BC&H) —, o regime quadrimestral de ensino e, de forma decisiva, a ausência de departamentos. A abolição da estrutura departamental foi uma decisão deliberada para fomentar o livre trânsito de ideias e a colaboração entre pesquisadores de diferentes áreas, buscando romper com os silos disciplinares que caracterizam a universidade moderna e a compartimentalização do saber eurocêntrico.

O PDI mais recente, referente ao decênio 2024–2033, reafirma e busca aprofundar esses compromissos. Entre seus objetivos, destacam-se o fortalecimento de práticas pedagógicas integradoras e inovadoras, a flexibilização da mobilidade entre os cursos, a promoção de uma educação antirracista e a ampliação de parcerias com a educação básica da região. Isso demonstra continuidade e amadurecimento do projeto original, sobretudo quando comparado ao cenário em que muitas universidades — senão a maioria — permanecem organizadas em departamentos e áreas de conhecimento disciplinares modernos, com o objetivo de sustentar, ou ao menos tentar sustentar, seu *status quo* como espaços detentores de um saber científico específico. Entretanto, nem mesmo esse *status* tem garantido às universidades um papel socialmente relevante ou alinhado às demandas do mundo do trabalho, uma vez que, em muitos casos, tais instituições não conseguem atender plenamente nem a um nem a outro dos anseios contemporâneos que lhes são atribuídos.

Talvez a política mais radical e de maior impacto da UFABC seja a recente aprovação, em 2023, da reserva de 40% (quarenta por cento) das vagas para a contratação de professores negros (pretos e pardos). Essa medida ataca frontalmente a colonialidade do poder em seu cerne, ao incidir sobre a racialização da produção acadêmica, pois busca alterar a composição racial do corpo docente. Dessa forma, a universidade atua para transformar quem produz, legitima e reproduz o conhecimento. Trata-se de um reconhecimento prático da necessidade de romper com o pacto da branquitude (Bento, 2022) no currículo, amplamente criticado por teóricos da descolonização. A decisão, fruto da mobilização da comunidade universitária, visa promover uma transformação estrutural no ambiente acadêmico.

A principal potência do modelo da UFABC reside em sua tentativa de descolonizar o conhecimento a partir do interior da instituição, por meio da quebra de barreiras disciplinares e da inserção de epistemologias críticas tanto em seus currículos quanto em sua composição docente. Sua localização urbana a posiciona como uma aliada natural de movimentos sociais voltados às questões de raça, gênero e desigualdade urbana.

Entretanto, o modelo interdisciplinar não está isento de críticas e desafios. Algumas análises apontam que a ênfase na flexibilidade curricular e na construção de “trajetórias individuais” pelos estudantes pode levar à “pulverização do conhecimento”, em vez de sua integração, o que poderia enfraquecer a construção de um projeto coletivo e coeso. Outro desafio persistente é a transição de uma mera multidisciplinaridade — entendida como justaposição de disciplinas — para uma interdisciplinaridade genuína, caracterizada pela interação sinérgica capaz de gerar novos conhecimentos. Trata-se de um processo que exige reflexão constante e inovação pedagógica. Grupos de pesquisa da própria universidade

dedicam-se a discutir as relações e os limites entre a teoria crítica e a perspectiva descolonial, indicando um movimento de autoavaliação contínua e a consciência das complexidades envolvidas.

A comparação entre as duas universidades revela duas estratégias centrais, ainda que não excludentes, de institucionalização da descolonialidade. A UFSB concentra-se na descolonização do acesso e da governança, apostando na transformação da universidade a partir da mudança radical de quem são seus estudantes e de quem participa de suas decisões mais relevantes. A UFABC, por sua vez, investe na descolonização do conhecimento e de sua produção, ao buscar transformar a universidade por meio da redefinição do que é ensinado em seus currículos e de quem são os professores contratados para ensinar e produzir pesquisa. Apesar do contexto marcado por lógicas mercantis e comerciais neoliberais presentes no Brasil, algumas instituições ainda resistem na perspectiva de desenvolver atividades, ações e reações que reafirmem o princípio básico da existência da universidade pública: o compromisso com a sociedade, especialmente com aqueles que mais necessitam de apoio institucional e social.

Essa divergência estratégica não é um indicativo de que um modelo seja superior ao outro, mas uma demonstração da complexidade do projeto descolonial. A descolonização da universidade não pode ser pensada como uma fórmula única; ela exige uma análise crítica do contexto e a escolha de alavancas de transformação que respondam às lutas e às realidades locais. A comparação entre a UFSB e a UFABC expõe um dilema estratégico fundamental: a tensão entre descolonizar o sujeito — foco da UFSB — e descolonizar a estrutura — foco da UFABC.

Idealmente, ambos os processos deveriam ocorrer de forma simultânea. No entanto, na prática, as instituições tendem a priorizar um em detrimento do outro, o que gera potencialidades e riscos distintos. O modelo da UFSB corre o risco de inserir sujeitos descoloniais — como estudantes indígenas e quilombolas — em estruturas de conhecimento que permanecem colonizadas e colonizadoras, caso a transformação curricular não se aprofunde em todas as áreas. Já o modelo da UFABC corre o risco de desenvolver uma estrutura acadêmica e um corpo docente descoloniais que, entretanto, permaneçam relativamente distanciados das lutas e das realidades vividas por comunidades ainda colonizadas, caso seu engajamento não ultrapasse parcerias pontuais e se torne mais estrutural.

### 3.4 – Movimentos sociais e *Bem-Viver* nas universidades públicas

O Bem-Viver não deve ser compreendido como uma variação do “*bem-estar*” ocidental (*welfare state*), nem como um sinônimo de “*viver melhor*”, que pressupõe a acumulação ilimitada de bens materiais, muitas vezes às custas do outro e da natureza. Trata-se de uma ruptura epistemológica que questiona a própria matriz de pensamento que engendrou os conceitos de “*desenvolvimento*” e “*subdesenvolvimento*”. Alberto Acosta, ao sistematizar esse pensamento a partir da experiência constituinte equatoriana de 2008, identifica três pilares fundamentais que sustentam essa nova arquitetura política: os Direitos da Natureza, o Estado Plurinacional e a Interculturalidade.

O “*Bem Viver*”, ao questionar o discurso do desenvolvimento, requer um “*discurso contra-hegemônico que subverta o discurso dominante e suas correspondentes práticas de dominação*” (Acosta, 2016, p. 34). A proposta do Bem Viver enfrenta a colonialidade do poder e, justamente por se constituir como uma filosofia de vida, propõe um projeto emancipador que ainda não se encontra amplamente disseminado. Por isso, faz-se necessário que esse debate ocupe espaço nas instituições de ensino superior com a mesma urgência com que se intensificam os efeitos da devastação da natureza.

Sobre esse conceito, o sociólogo peruano Aníbal Quijano também acrescenta:

Todo o longo processo histórico da construção da colonialidade global do poder numa crise profunda. O “*Bem Viver*” como expressão das populações indígenas da América Latina configura uma alternativa de vida social que só pode ser concretizada como des/colonialidade do Poder”<sup>39</sup> (Quijano, 2019, p. 361, *tradução livre minha*).

Na tradição ocidental, desde o direito romano até as constituições liberais modernas, a natureza foi historicamente categorizada como “objeto” — um recurso a ser apropriado, transformado e comercializado pelos seres humanos, considerados os únicos detentores de subjetividade jurídica.

Acosta (2016) aponta que o Bem-Viver exige uma transição do antropocentrismo para o biocentrismo. Isso implica reconhecer que a natureza (Pachamama) possui o direito integral à existência, à manutenção e à regeneração de seus ciclos vitais, estruturas, funções e processos evolutivos. Não se trata de proteger a natureza para o ser humano — em uma perspectiva de

---

<sup>39</sup> “Todo el dilatado proceso histórico de constitución de la colonialidad global del poder ha ingresado en una profunda crisis. El “*Bien Vivir*” como expresión de las poblaciones indígenas de América Latina configura una alternativa de vida social que sólo puede ser realizada como la des/colonialidad del Poder” (Quijano, 2019, p. 361).

preservacionismo utilitário —, mas de protegê-la por si mesma, reconhecendo seu valor intrínseco.

Na Constituição do Equador de 2008, essa visão foi cristalizada, tornando-se a primeira Carta Magna do mundo a conceder direitos à natureza. Esse marco jurídico possibilita que qualquer cidadão exija, em nome da natureza, o cumprimento de seus direitos, rompendo com a exigência de comprovação de dano patrimonial direto a uma pessoa humana.

No Brasil, embora a Constituição de 1988 não reconheça explicitamente os direitos da natureza, observa-se um movimento crescente, impulsionado pela jurisprudência e pelos movimentos sociais, nessa direção. O caso do Rio Doce (Watu, para o povo Krenak), devastado pelo rompimento da barragem de Fundão, em Mariana — ocorrido na tarde de 5 de novembro de 2015, no subdistrito de Bento Rodrigues, a 35 km do centro do município de Mariana, Minas Gerais —, tornou-se o epicentro dessa disputa. Isso demonstra que a formulação teórica de Acosta não se configura como um estrangeirismo, mas como uma ferramenta que reverbera nas lutas socioambientais brasileiras.

O segundo pilar da proposta de Acosta é a refundação do Estado-nação sob a forma de Estado Plurinacional. O modelo de Estado moderno, importado da Europa, baseia-se na ficção “*uma nação, um Estado, um território*”. Essa ficção serviu historicamente para invisibilizar, oprimir e tentar assimilar as diversas nacionalidades indígenas e os povos afrodescendentes que pré-existiam ou coexistiam no território latino-americano.

Acosta e intelectuais como Catherine Walsh diferenciam radicalmente o Estado Plurinacional do multiculturalismo liberal. O multiculturalismo reconhece a diversidade cultural, mas a mantém subordinada a uma estrutura estatal única e monocultural — a chamada “*cidadania universal*”, que, na prática, é branca e proprietária. O Estado Plurinacional, por sua vez, implica uma ruptura estrutural. Sua construção constitui, portanto, um processo de descolonização do poder. Acosta (2016) aponta que o Estado tem sido historicamente um instrumento de dominação das elites para organizar a sociedade segundo a lógica da acumulação. Transformá-lo exige disputar suas instituições para que reflitam a diversidade real das sociedades andinas e latino-americanas.

O terceiro elemento, indissociável dos anteriores, é a Interculturalidade. Para o Bem-Viver, a interculturalidade crítica constitui-se como ferramenta pedagógica e política para dismantelar a “*colonialidade do saber*” — que valida apenas a ciência ocidental — e a “*colonialidade do ser*” — que desumaniza povos não brancos.

A transição para o Bem-Viver não ocorrerá por benevolência das elites nem por simples evolução tecnocrática; ela exige sujeitos políticos ativos. O Bem-Viver nasceu das lutas

indígenas. Conforme aponta a literatura, o conceito emergiu no final da década de 1990 como uma resposta política da CONAIE (Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador) e de movimentos bolivianos ao neoliberalismo. No Brasil, essa luta assume contornos específicos por meio de pensadores e lideranças como Ailton Krenak.

Ailton Krenak, em obras como *“Ideias para Adiar o Fim do Mundo”* (2019), oferece uma contribuição central ao pensamento do Bem-Viver no Brasil. O autor diagnostica que a crise ambiental é resultado de uma *“humanidade zumbi”* que se desconectou do corpo da Terra. Para Krenak, a ideia de que somos todos *“humanos”* abstratos é uma ficção que encobre o fato de que um clube restrito de humanos consome o planeta às custas dos *“sub-humanos”* — indígenas, ribeirinhos e negros.

A resistência indígena, portanto, configura-se como uma *“guerra de mundos”*. Não se trata apenas da disputa por hectares de terra, mas da possibilidade de manter uma relação de parentesco com a montanha e o rio. Quando Krenak afirma que *“o rio está em coma”*, ao referir-se ao Rio Doce, ele opera dentro da lógica dos Direitos da Natureza, na qual o rio é compreendido como um avô que foi agredido. O movimento indígena brasileiro, ao lutar pela demarcação de terras, luta também pela infraestrutura material necessária para o Bem-Viver. Sem território, não há *Sumak Kawsay*.

Os movimentos sociais atuam como intelectuais coletivos, produzindo epistemologias próprias. O Bem-Viver exige que o Estado deixe de ver esses grupos como *“carentes”* que precisam de *“ajuda”* e passe a reconhecê-los como detentores de soluções para a crise civilizatória. A aliança entre movimentos indígenas e negros, embora complexa e repleta de matizes, é fundamental para constituir uma maioria política capaz de desafiar o projeto de morte do capital.

Se o Bem-Viver demanda uma transformação das mentalidades e da estrutura de poder, a educação configura-se como um campo estratégico de disputa. No Brasil, as políticas educacionais das últimas duas décadas resultam de conquistas arrancadas pela pressão dos movimentos sociais anteriormente descritos. Neste contexto, analisam-se três eixos centrais: as leis de ensino de história e cultura, a política de cotas e a assistência estudantil.

A Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a Lei nº 11.645/2008, que incluiu a temática indígena, representam a mais significativa intervenção curricular da história recente do Brasil no sentido da interculturalidade.

A trajetória dessas leis remonta à fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978. Desde sua gênese, o MNU identificou a educação como um aparelho ideológico de

reprodução do racismo e da falácia da democracia racial.<sup>40</sup> A demanda não se restringia ao acesso à escola, mas envolvia, sobretudo, a revisão dos conteúdos curriculares. O “*currículo branco*” ensinava à criança negra que sua história se iniciava na escravidão e que não havia uma cultura ou civilização anterior (Rocha e Silva, 2013).

O Movimento Social Negro foi e ainda é o fundamental percussor das lutas por conjuntos as iniciativas de natureza política, educacional, cultural, de denúncia, de combate ao preconceito racial e às práticas racistas, de reivindicação, de mobilização e de pressão política na luta pela implementação de uma cidadania plena para a população brasileira em geral, em particular a população negra, atuando, portanto, em prol da igualdade e da valorização dos seres humanos. Sendo assim, o combate pela dignidade humana, pela igualdade de direitos, pelo respeito ao outro e pela reconfiguração do racismo é a luta antirracista da sociedade brasileira em bases mais justas, sólidas, igualitárias e democráticas (Mattos, Siss, 2024, p. 83).

Para Nathália Silva Borges, em sua dissertação “*O negro na universidade: trajetórias e estratégias de permanência dos estudantes cotistas na Universidade Federal Fluminense*” (2018), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), a pressão política exercida pelo movimento negro ao longo das décadas de 1980 e 1990, culminando na Conferência de Durban, em 2001, criou as condições para que, no primeiro mandato do governo Lula, a Lei nº 10.639 fosse aprovada. Trata-se de uma vitória política do movimento social.

Essas leis obrigam a escola a praticar a interculturalidade. Elas exigem que a história da África seja tratada com a mesma dignidade que a história da Europa e que a história indígena não seja relegada ao passado colonial, mas compreendida como presente e viva. A implementação dessas leis, contudo, revela as tensões do Estado. Há resistência institucional e racismo epistêmico na formação docente, o que dificulta sua aplicação plena. Ainda assim, a existência da legislação fornece a base legal para que educadores antirracistas disputem o chão da escola, introduzindo conceitos como *Ubuntu* e *Bem-Viver* no currículo básico e contribuindo para a formação de novas gerações menos alienadas de sua própria identidade.

A política de ações afirmativas, especificamente a reserva de vagas nas universidades federais, é talvez a mudança mais visível na paisagem social brasileira. O que se observou, na

---

<sup>40</sup> “[...] destacamos a atuação do Deputado Federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT) eleito pelo estado de Mato Grosso do Sul, Eurídio Ben-Hur Ferreira, que foi ativista do movimento negro e membro do grupo Trabalho e Estudos Zumbi (TEZ), a partir do depoimento de Edson Cardoso colhido por Alberti e Pereira (2007, p. 432-435), no qual temos a narrativa de como foi o processo de construção e de tramitação o (*sic*) projeto de lei que resultaria na lei [10.639/2003]” (Santos, 2025, p. 138).

prática, foi uma renovação intelectual. Esses estudantes não trazem apenas seus corpos, mas também suas vivências, suas comunidades e suas perguntas. A presença de indígenas e quilombolas na pós-graduação força a academia a discutir autores como Nêgo Bispo, Krenak e Acosta, legitimando o *Bem-Viver* como categoria científica e não apenas como saber tradicional.

A principal pauta passou a ser a implementação de cotas raciais, uma luta voltada à garantia da presença de corpos negros nas universidades públicas. Essa demanda, articulada ao longo de décadas, resultou em conquistas significativas, como a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni) e, sobretudo, a sanção da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, que instituiu a reserva de vagas em instituições federais de ensino superior. Essa conquista representou a vitória da primeira fase da luta: a batalha pelo acesso, pelo “entrar” na universidade.

Houve uma atualização na Lei de Cotas por meio da Lei nº 14.723/2023, que incluiu formalmente os quilombolas entre os beneficiários das políticas de reserva de vagas, ao lado de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Além disso, a norma promoveu a redução do teto de renda familiar para participação, que anteriormente abrangia pessoas com renda de até um salário mínimo e meio, passando a contemplar aquelas com renda de até um salário mínimo. Essa alteração prioriza o acesso de estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica.

A lei também estabelece que a União, os Estados e os Municípios devem criar políticas de ação afirmativa voltadas ao acesso de pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência nos programas de pós-graduação — especialização, mestrado e doutorado — das instituições públicas de ensino superior. Por fim, determina que estudantes cotistas tenham prioridade na concessão de auxílios estudantis, incluindo auxílios de transferência de renda, com o objetivo de apoiar suas trajetórias acadêmicas e reduzir os índices de evasão.

A luta pelas cotas é uma explosão de criatividade, e seus resultados positivos para a produção de conhecimento e ampliação dos saberes científicos e artísticos estão apenas no começo. Junto com novos estudantes negros e indígenas que hoje ingressam as universidades surgem novos temas de pesquisa, demandas por novos currículos e também demandas por mais professores negros e indígenas. Afinal, não somente os saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas foram excluídos das nossas universidades que sempre reproduziram os saberes europeus em uma relação claramente neo-colonial, mas o conjunto dos docentes e pesquisadores sempre tem sido majoritariamente branco (Ministério da Cultura, 2008, p. 28-29).

A Lei de Cotas cria um conflito produtivo no interior da universidade, pois expõe o racismo institucional e obriga a instituição a se repensar. A universidade deixa de ser um espelho da Europa e passa a se parecer com o Brasil. O acesso sem permanência configura-se como uma porta giratória. Nesse contexto, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto nº 7.234/2010 e transformado em lei em 2024, constitui o pilar material que sustenta o processo de democratização.

A luta do movimento estudantil, liderada pela UNE (União Nacional dos Estudantes) e potencializada pelo ENUNE (Encontro de Estudantes Negros, Negras e Cotistas), foi fundamental para a politização dessa pauta. Esses movimentos reivindicaram a permanência como um direito e uma responsabilidade do Estado. Paralelamente, o FONAPRACE (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis) produziu dados técnicos consistentes, por meio de pesquisas de perfil socioeconômico, que demonstram que a nova configuração da universidade pública é majoritariamente pobre e trabalhadora e que, sem políticas de auxílio — como moradia, alimentação e transporte —, a evasão tende a ser inevitável.

A análise das propostas teóricas de Alberto Acosta, da práxis dos movimentos indígenas e negros e das políticas educacionais brasileiras revela que o *Bem-Viver* não se configura como uma utopia distante, mas como um projeto em construção, materializado nas trincheiras das lutas sociais e institucionais.

O Bem-Viver como estratégia descolonial, de descolonização para ***Pensar-Fazer-Sendo descolonizado/a***, é o mesmo que a ideia de um *Paradigma Outro* (2003) definido por Walter D. Mignolo contra o paradigma (mesmo) moderno que sustenta ainda o projeto pós-moderno, por exemplo, para a produção de arte, cultura e conhecimentos nas sociedades e Universidades ditas ocidentais e de descendência supostamente restrita à Europa:

“- A reocidentalização mediante a continuidade do projeto incompleto da modernidade ocidental.

- A desocidentalização dentro dos limites da modernidade ocidental.

- A descolonialidade no surgimento de uma sociedade política global que se desprende da reocidentalização e da desocidentalização” (Mignolo, 2017, p. 28) (Bessa-Oliveira, 2025, s/p, grifos do autor).

Entretanto, o risco de cooptação e retrocesso é constante, haja vista os projetos de reocidentalização, desocidentalização (Mignolo) e até mesmo de ocidentalização (Bessa-Oliveira), que permeiam diferentes instâncias das sociedades. A chamada *interculturalidade funcional* está sempre à espreita, buscando transformar o *Bem-Viver* em um slogan de marketing ou a diversidade em um nicho de mercado.

Para evitar esse esvaziamento político, a autonomia e a radicalidade dos movimentos sociais tornam-se imprescindíveis. A educação, nesse contexto, configura-se como uma ferramenta central para a descolonização das mentes. É por meio dela que as novas gerações poderão compreender que a natureza possui direitos, que o Brasil deveria constituir-se como um Estado plurinacional e que o *Bem-Viver* se apresenta como a única alternativa viável diante da barbárie civilizatória que se avizinha.

## 4 – AS PRÁTICAS INTERCULTURAIS NA UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR (UASB) SOB O MEU OLHAR

A internacionalização constitui um eixo central no programa que propõe modificar o currículo da UEMS. A discussão desenvolvida neste capítulo deriva da experiência do projeto de Mobilidade Internacional (intercâmbio de pesquisa), intitulado “*INTERCULTURALIDADE E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR: Aproximações entre a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) (Brasil) e a Universidad Andina Simón Bolívar (UASB) (Equador)*”, submetido e selecionado pelo edital conjunto nº 36/2024 da Diretoria de Relações Internacionais (PROPI-UEMS), que regulamenta a seleção de propostas para Auxílio Mobilidade Internacional para alunos de pós-graduação *stricto sensu* da UEMS<sup>41</sup>. O intercâmbio, com duração de 30 dias, foi realizado entre os meses de outubro e novembro de 2025.

Dessa forma, o objetivo do capítulo é apresentar um breve panorama da situação econômica, política e social do Equador, bem como contextualizar a UASB no que se refere à promoção da interculturalidade. Além disso, são discutidas as limitações e as possibilidades atuais da instituição diante dos desafios impostos pelo Padrão Colonial de Poder. Por fim, a partir das devidas distinções entre a UASB e a UEMS, conclui-se que, para além da existência de um currículo intercultural, é fundamental construir resiliência frente às pressões externas e assegurar a diversidade no corpo docente como condição para legitimar e sustentar a interculturalidade crítica, elemento essencial no processo de descolonização da universidade.

A pesquisa de intercâmbio contou com a orientação no exterior do Prof. Dr. Alex Schlenker<sup>42</sup>, docente na UASB, assim como com o diálogo com outros professores da

---

<sup>41</sup> O processo seletivo exigiu o cumprimento de requisitos institucionais rígidos, incluindo a regularidade acadêmica, a anuência do orientador e a apresentação de um plano de trabalho exequível. A aprovação da proposta submetida confirmou a aderência do projeto aos objetivos de internacionalização da Universidade, conforme a Resolução COUNI-UEMS nº 584/2021, que busca fortalecer acordos de cooperação com instituições estrangeiras de excelência. As atividades principais compreenderam: a) investigação bibliográfica e documental: acesso ao acervo especializado da UASB sobre pensamento *decolonial e interculturalidad crítica* (por meio de autores como Catherine Walsh e Aníbal Quijano); b) análise de práxis institucional: observação de como a UASB articula o currículo com os movimentos sociais e a plurinacionalidade equatoriana; c) diálogo epistemológico: participação em seminários e reuniões de grupos de pesquisa, visando colher subsídios para a construção da Proposta de Intervenção (Apêndice A) desta dissertação.

<sup>42</sup> Doutor em Estudos Culturais Latino-Americanos, e Mestre em Estudos da Cultura, com menção em Comunicação, pela Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Equador, Quito. Licenciado em Ciências da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Equador, Quito. Artista Visual e Realizador de Cinema pelo Instituto de Artes Visuais PPF e UW-Films, Alemanha.

instituição como a Dra. Alicia Ortega Caicedo<sup>43</sup>, a Dra. Eddy De la Guerra Zúñiga<sup>44</sup>, o Dr. Santiago Arboleda Quiñonez<sup>45</sup>, o Dr. Alexis Oviedo<sup>46</sup> e o Dr. Santiago Cevallos González<sup>47</sup>.

#### 4.1 – Movimentos sociais indígenas no Equador e implicações para o debate político

A história contemporânea do Equador constitui um cenário no qual a estrutura do Estado-nação moderno, herdeiro das lógicas administrativas e raciais da colônia, colide com projetos de reexistência e de refundação política emanados das nacionalidades indígenas e dos povos afrodescendentes. A “matriz colonial de poder” continua a operar por meio da classificação racial da população, da inserção subordinada do país no capitalismo global — de caráter primário-exportador — e da marginalização epistêmica dos saberes não ocidentais.

Em junho de 1990, o cenário político equatoriano sofreu uma ruptura, marcada pelo primeiro levantamento indígena, liderado pela Confederação das Nacionalidades Indígenas do Equador (CONAIE). Esse levante paralisou o país e bloqueou as principais artérias econômicas da região da Serra. As demandas fundamentais do movimento indígena de 1990 giravam em torno de:

1. Água para irrigação, consumo e políticas de não contaminação;
2. Reforma do Artigo 1 da Constituição, que declare o Estado Plurinacional;
3. Exigir a entrega imediata dos fundos orçamentários para as nacionalidades indígenas, através de um projeto de lei apresentado pela CONAIE, discutido e aprovado pelo Congresso Nacional;
4. Obras prioritárias de infraestrutura básica das comunidades indígenas;
5. Proteção e desenvolvimento dos sítios arqueológicos, por parte da CONAIE e suas organizações filiadas;
6. Expulsão do Instituto Linguístico de Verão (ILV);
7. Executar a legalização e financiamento pelo Estado da medicina indígena (Jaime Vargas, Presidente de la CONAIE).<sup>48</sup>

<sup>43</sup> PhD em Língua e Literatura Hispano-americanas, pela University of Pittsburgh. Mestre em Letras e Professora pela Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Equador, Quito. Filóloga.

<sup>44</sup> Bacharel em Ciências Públicas e Sociais, Advogada e Doutora em Jurisprudência, pela Universidad Central del Ecuador (Universidade Central do Equador). Mestre em Direito, com menção em Direito Tributário, pela Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Equador, Quito. Mestre em Docência Universitária, pela Escuela Politécnica del Ejército (Escola Politécnica do Exército). Doutora em Direito pela Universidad Complutense de Madrid (Universidade Complutense de Madrid).

<sup>45</sup> Doutor em Estudos Culturais Latino-Americanos, e Professor, pela Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Equador, Quito.

<sup>46</sup> Bacharel em Economia pela Universidad Central del Ecuador, Quito. Mestre em Estudos das Culturas e Desenvolvimento, e Doutor em Ciências da Educação, pela Universidade de Lovaina, Bélgica.

<sup>47</sup> Doutor em Filosofia (Dr. phil.) em Filologia Românica, pela Ludwig-Maximilians-Universität, Munique, Alemanha. Mestre em Estudos da Cultura, e Professor, pela Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Equador, Quito. Bacharel em Comunicação Social pela Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito.

<sup>48</sup> “1. Solución y legalización en forma gratuita de la tierra y territorios para las nacionalidades indígenas; 2. Agua para regadío, consumo y políticas de no contaminación; 3. Reforma del Art.1 de la Constitución, que declare el

Durante séculos, o projeto de construção da nação equatoriana baseou-se na ideologia da mestiçagem, que funcionou como uma ferramenta de homogeneização forçada. O “índio” era visto como um resquício do passado a ser civilizado ou assimilado. Ao ocupar igrejas — como a de Santo Domingo, em Quito — e bloquear estradas, o movimento indígena chamou a atenção e introduziu no léxico político o conceito de “nacionalidades”, afirmando que o Equador não era uma nação única, mas um tecido complexo de povos históricos, com estruturas políticas, jurídicas e territoriais anteriores ao próprio Estado republicano.

Como analisam Maria-Luiza De-Castro-Muniz, Janaina Marx-Pinheiro e Joselyn-Fernanda Morales-Pilataxi (2024), o levante forçou as dobradiças de uma sociedade fechada, na qual os “Outros” eram percebidos apenas como ameaças. A partir de 1990, o sujeito indígena deixou de ser objeto de administração estatal ou de folclorização turística para se tornar um sujeito político constituinte, capaz de vetar a normalidade neoliberal.

A década de 1990 foi marcada pela implementação agressiva das políticas do Consenso de Washington, assim como ocorreu no Brasil. A privatização de empresas estatais, a flexibilização laboral e a abertura comercial indiscriminada aprofundaram o papel do país como provedor de matérias-primas baratas para o Norte Global. Enquanto o Estado, operando sob a lógica ocidental moderna, via a terra como um fator de produção mercantil, as comunidades a defendiam como *Pachamama* (Mãe Terra), um espaço de vida interconectado. A modernização neoliberal, portanto, atuou como um mecanismo de “colonialismo interno”, ao tentar despojar as comunidades de seus territórios para integrá-los aos circuitos do capital transnacional.

Em janeiro de 2000, em meio a um levante popular protagonizado pela CONAIE e por militares de média patente, liderados por Lucio Gutiérrez, o então presidente Jamil Mahuad foi derrubado, em um contexto de profunda crise econômica, agravada por desastres naturais (terremoto) e pelas políticas neoliberais em voga. No entanto, as elites conseguiram, em um último ato de sobrevivência, impor a dolarização oficial da economia. A adoção da moeda de maior hegemonia global — o dólar dos Estados Unidos — foi apresentada como a única solução técnica para a hiperinflação, mas representou, de fato, a renúncia à soberania

---

Estado Plurinacional; 4. Exigir la entrega inmediata de los fondos presupuestarios para las nacionalidades indígenas, a través de un proyecto de ley presentado por la CONAIE, discutido y aprobado por el Congreso Nacional. 5. Obras prioritarias de infraestructura básica de las comunidades indígenas; 6. Protección y desarrollo de los sitios arqueológicos, por parte de la CONAIE y sus organizaciones filiales; 7. Expulsión del Instituto Lingüístico de Verano (ILV); 8. Ejecutar la legalización y financiamiento por el Estado a la medicina indígena.” Disponível em: <https://conaie.org/2020/06/05/1990-30-anos-del-primer-gran-levantamiento-indigena/>. Acesso em: 18 nov. 2025.

monetária. O Banco Central perdeu sua capacidade de emitir moeda e de atuar como prestamista de última instância, vinculando rigidamente o Equador aos ciclos do capital global e às decisões do Federal Reserve dos Estados Unidos. A dolarização impôs, assim, uma camisa de força: para manter a liquidez da economia, o Estado foi obrigado a aprofundar o extrativismo (petróleo e mineração) para atrair dólares ou a depender das remessas dos migrantes. Consolidou-se, desse modo, um modelo de dependência estrutural que define a economia política do país até os dias atuais.

Com a eleição de Rafael Correa, em 2006, e a subsequente Assembleia Constituinte de Montecristi (2008), observa-se o aparente triunfo da agenda dos movimentos sociais que combateram o neoliberalismo nas ruas. A Constituição de 2008 constituiu um marco mundial: reconheceu os Direitos da Natureza, declarou o Equador como um “Estado Plurinacional e Intercultural” e adotou o *Sumak Kawsay* (Bem Viver) como regime de desenvolvimento.

Enquanto o texto constitucional apontava para uma ruptura com o antropocentrismo e com o capitalismo, a estrutura real de poder permaneceu verticalizada, centrada na figura carismática do presidente e na necessidade fiscal de maximizar a renda petroleira.

Acadêmicos como Carmen Martínez Novo e críticos descoloniais analisaram a relação do governo Correa com o movimento indígena por meio do conceito de “ventriloquismo”<sup>49</sup>. O Estado apropriou-se da linguagem e dos símbolos indígenas (*Sumak Kawsay*, *Pachamama*, Plurinacionalidade), mas esvaziou-os de seu conteúdo político contestatório, utilizando-os para legitimar o mesmo modelo de desenvolvimento que os movimentos criticavam.

O governo redefiniu o *Sumak Kawsay* não como uma convivência harmônica e não acumulativa de bens e recursos, mas como a provisão de serviços públicos — como escolas do milênio e estradas — financiados pelo extrativismo intensivo. Criou-se, assim, uma falsa dicotomia: para garantir escolas (“Bem Viver”), seria necessário explorar petróleo no Yasuní ou cobre na Cordilheira do Condor. Aqueles que se opunham a essa lógica — a CONAIE e grupos ambientalistas — foram rotulados pelo presidente como “infantis”, “atrasados” e “inimigos do progresso”.

Esse discurso reproduziu a dicotomia colonial clássica: Civilização (Estado moderno, infraestrutura) versus Barbárie (comunidades que se opõem à mineração). A “ventriloquia” permitiu ao governo falar pelos indígenas (“nós estamos fazendo a verdadeira revolução indígena”), ao mesmo tempo em que silenciava as organizações indígenas reais, acusando-as de corporativistas ou de serem manipuladas por ONGs estrangeiras.

---

<sup>49</sup> Em outras palavras, o termo se refere a uma situação em que um grupo dominante fala por um grupo subjugado.

A contradição entre o discurso verde/plurinacional e a prática extrativista resultou em intensa conflituosidade social. O governo Correa construiu um sofisticado aparato jurídico para criminalizar o protesto social, utilizando tipos penais como “sabotagem” e “terrorismo” para processar lideranças que bloqueavam estradas em defesa da água.

Além da coerção física, houve uma sistemática “violência epistêmica”. O fechamento da Universidade Intercultural das Nacionalidades e Povos Indígenas *Amawtay Wasi* foi emblemático. Sob o pretexto de “qualidade acadêmica” — medida por parâmetros ocidentais e tecnocráticos —, o Estado deslegitimou os modelos pedagógicos e epistemológicos indígenas. Catherine Walsh aponta que essa imposição de uma monocultura do saber é uma característica central da colonialidade, pois recusa reconhecer a validade científica ou filosófica dos conhecimentos ancestrais.

Com a instalação do que Aníbal Quijano chamou de 'colonialidade do poder' nestas terras de Abya Yala, inicia-se um sistema de classificação de superior a inferior de seres, saberes e visões, modos e práticas de vida, a partir das ideias de 'raça', 'gênero' e 'natureza'. Esse sistema faz parte de um projeto civilizatório, eurocêntrico e cristão cujo eixo — ou coração — foi, e ainda é, o capital. Dessa forma, estabeleceu-se uma única maneira de entender o conhecimento: a partir da racionalidade ou razão eurocêntrica, fixando pressupostos sobre quem poderia pensar, raciocinar e produzir conhecimento (o homem branco europeu). De maneira semelhante, classificaram-se como bárbaras, selvagens e não civilizadas as formas originárias indígenas e africanas de conceber a natureza como o entretecer integral de seres (humanos e não humanos, tangíveis e não tangíveis, vivos e mortos), território, espiritualidade e cosmo-existência-vida. Impôs-se o antropocentrismo do homem sobre (e superior à) natureza e, com isso, naturalizou-se o direito de seu uso e exploração (Walsh, 2023, p. 116, *tradução livre minha*).<sup>50</sup>

Diferentemente do neoliberalismo clássico, o “extrativismo progressista” do governo Correa redistribuiu parte da renda, o que contribuiu para a redução da pobreza monetária. No entanto, aprofundou a dependência do país em relação aos mercados globais de commodities — agora com a China como novo parceiro hegemônico, substituindo parcialmente os Estados Unidos, mas mantendo a lógica centro-periferia. As fronteiras extrativas expandiram-se para

---

<sup>50</sup> “Con la instalación de lo que Aníbal Quijano ha llamado la “colonialidad del poder” en estas tierras de Abya Yala, empieza un sistema de clasificación de superior a inferior de seres, saberes, y visiones modos y prácticas de vida, a partir de las ideas de “raza”, “género” y “naturaleza”, y como parte de un proyecto civilizatorio, eurocéntrico y cristiano cuyo eje —o corazón— ha sido —y todavía es— el capital. Así se estableció una sola manera de entender el conocimiento: desde la racionalidad o razón eurocéntrica, fijando supuestos sobre quiénes podrían pensar, razonar y producir conocimiento (el hombre blanco europeo). De manera similar, se clasificó como bárbaro, salvaje y no- civilizado las formas originarias indígenas y africanas de concebir la naturaleza como el entretecer integral de seres (humanos y no humanos, tangibles y no tangibles, vivos y muertos), territorio, espiritualidad, y cosmo-existencia-vida; se impuso el antropocentrismo del hombre sobre (y superior a) la naturaleza y, con ello, se naturalizó el derecho de su uso y explotación” (Walsh, 2023, p. 116).

territórios amazônicos anteriormente intocados, gerando deslocamentos e conflitos que prenunciavam a violência observada na atualidade.

A presidência de Lenín Moreno (2017–2021) operou uma guinada radical. Eleito sob a bandeira da continuidade da Revolução Cidadã, Moreno rompeu com Correa e implementou uma restauração neoliberal. Esse período caracterizou-se pelo desmantelamento sistemático das capacidades estatais e pelo retorno do Fundo Monetário Internacional (FMI) como arquiteto da política econômica nacional.

A assinatura da Carta de Intenções com o FMI, em 2019, simbolizou a re-subordinação explícita à colonialidade financeira global. As condicionalidades impostas — redução do déficit fiscal, demissão de funcionários públicos e eliminação de subsídios — priorizaram o pagamento da dívida externa em detrimento dos direitos sociais. Em outubro de 2019, a decisão de Moreno de eliminar os subsídios aos combustíveis (Decreto nº 883), em cumprimento à agenda do FMI, culminou em uma revolta popular. O levante foi liderado pela CONAIE, mas catalisou o descontentamento de estudantes, feministas, transportadores e trabalhadores precarizados urbanos.

O “Estalido de Outubro” evidenciou a persistência do racismo estrutural no Equador. Enquanto os indígenas marchavam para Quito e eram acolhidos nas universidades, as elites e parcelas da classe média de Quito e Guayaquil reagiram com virulência racista.

A resposta estatal foi marcada por repressão brutal, resultando em mortos, centenas de feridos e perda de globos oculares devido ao uso de armas menos letais. O movimento, contudo, conseguiu revogar o decreto e estabeleceu o “Parlamento dos Povos”, apresentando uma proposta econômica alternativa baseada na tributação dos grandes grupos econômicos, a qual foi solenemente ignorada pelo poder executivo e midiático.

A chegada da COVID-19 em 2020 desnudou a natureza *necropolítica* do Estado equatoriano sob austeridade. Guayaquil tornou-se o epicentro de uma catástrofe humanitária global, com cadáveres abandonados nas ruas e residências por dias devido ao colapso dos serviços funerários e de saúde<sup>51</sup>. O desmantelamento prévio do sistema de saúde pública (consequência das políticas de austeridade e demissões no setor de saúde) transformou o vírus em uma sentença de morte seletiva. O Estado, focado em pagar a dívida externa (pagou-se mais de 300 milhões de dólares em títulos da dívida em pleno pico da pandemia), escolheu proteger o capital financeiro em vez da vida de sua população.

---

<sup>51</sup> Tal situação também foi noticiada nos jornais brasileiros: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/04/01/mortos-em-casa-e-cadaveres-nas-ruas-o-colapso-funerario-causado-pelo-coronavirus-no-equador.ghtml>. Acesso em: 09. jan. 2026.

A vitória de Guillermo Lasso, em 2021, colocou, pela primeira vez em décadas, um representante direto da banca oligárquica no Poder Executivo. Seu governo aprofundou a agenda de liberalização comercial e desregulamentação, buscando integrar o Equador à Aliança do Pacífico. No entanto, sua administração foi engolida por uma nova variável que reconfigurou a soberania nacional: a explosão da violência narco-criminosa.

Em junho de 2022, a CONAIE, liderada por Leonidas Iza, lançou uma nova greve nacional com uma agenda de dez pontos. As demandas incluíam o congelamento dos preços dos combustíveis, a moratória de dívidas para camponeses, preços justos para produtos agrícolas e, de forma crucial, o fim da expansão da fronteira mineradora e petroleira. Diferentemente de 2019, o governo Lasso articulou uma narrativa perigosa de “narcoterrorismo” para deslegitimar o protesto indígena. Buscou-se vincular a CONAIE ao narcotráfico, em uma estratégia de “securitização” que transforma a demanda social em ameaça à segurança nacional. Essa retórica serviu para justificar o uso excessivo da força e a recusa inicial ao diálogo, tratando os manifestantes como inimigos internos. A greve durou 18 dias e resultou em novos acordos de “mesas de diálogo”, cujos resultados foram parciais e frustrantes para o movimento.

Entre 2021 e 2023, o Equador deixou de ser um dos países mais seguros da América Latina para se tornar um dos mais violentos. A taxa de homicídios disparou; trata-se não de uma falha de policiamento, mas de um sintoma da inserção do Equador na economia política global da cocaína, facilitada pela economia dolarizada — que permite a lavagem de dinheiro em grande escala — e pela debilidade institucional do Estado.

Nesse contexto, com eleições antecipadas, Daniel Noboa assumiu a presidência. Sob uma perspectiva crítica e descolonial, o atual governo do Equador pode ser compreendido como a fusão de políticas econômicas de livre mercado — como privatizações e desregulamentação — com um estado de exceção permanente, que manipula a população por meio do terror e da morte. Esse processo promove o disciplinamento social, justificando a suspensão de garantias constitucionais e a militarização dos territórios, criando um clima em que qualquer dissidência pode ser equiparada ao terrorismo. Além disso, a chamada “guerra” constrói um espetáculo de força — com tanques nas ruas e vídeos de invasões a prisões — que desvia a atenção das causas estruturais da violência e da crise energética. O governo

equatoriano, por sua vez, gerencia a crise (apagões, barcaças elétricas caras) através de representações midiáticas que ocultam a acumulação de riquezas em pequenos grupos<sup>52</sup>.

A resistência no Equador não tem sido apenas física — como no bloqueio de estradas —, mas profundamente intelectual. O trabalho de pensadoras como Catherine Walsh, em diálogo constante com os movimentos sociais, e a produção teórica de lideranças como Leonidas Iza demonstram uma “desobediência epistêmica” (Mignolo, 2008). Iniciativas como o “Parlamento dos Povos” (2019) representam a práxis de uma política que transborda o Estado colonial. Ao formular propostas econômicas concretas — como a tributação progressiva e a proteção da agricultura camponesa —, o movimento indígena demonstra que possui um projeto de país, e não apenas demandas setoriais. A insistência na assembleia comunitária e na justiça indígena constitui formas de sustentar o “Comum” frente à privatização da vida.

## 4.2 – A UASB: história e atualidade

A Universidad Andina Simón Bolívar (UASB), no Equador, tem sido historicamente celebrada como uma referência na América Latina pelo seu profundo compromisso com o pensamento intercultural e descolonial. Seu idealismo fundacional forneceu a base para um projeto que, ao menos no plano discursivo, deveria servir de modelo para a região.

Fundada em 1992, a UASB foi estabelecida com o objetivo explícito de revitalizar uma “identidade andina”, integrando a tradição libertária crioula de Simón Bolívar à história e aos conhecimentos dos povos indígenas andinos. Essa missão refletiu-se na própria arquitetura simbólica da instituição, na qual elementos de design da Universidade de Oxford se combinam com antigos palácios incas, e cuja decoração interior inclui motivos de bordados indígenas, simbolizando a valorização do trabalho das pessoas comuns que tornam o ensino superior possível.

Esse projeto encontrou um pilar constitucional poderoso na Constituição do Equador de 2008, que definiu o Estado como plurinacional e intercultural e reconheceu os Direitos da Natureza. Tal enquadramento legal forneceu a legitimidade institucional e discursiva necessária para que a UASB avançasse em sua missão.

---

<sup>52</sup> Disponível em: <https://globalvoices.org/2024/11/19/ecuador-grapples-with-14-hour-blackouts-climate-change-and-alleged-corruption/#:~:text=The%20bargain%20and%20the%20allegation.not%20meet%20Ecuador's%20energy%20demands>. Acesso em: 15 jan. 2026.

A Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, é uma universidade internacional pública de pós-graduação, relevante na Comunidade Andina e uma das mais destacadas da América do Sul, especialmente no Equador. No âmbito da integração regional, contribui para o conhecimento substantivo da sociedade, dos povos e de seu entorno. Com um compromisso social, busca a excelência acadêmica e transmite aos seus estudantes uma visão crítica transformadora com enfoque de direitos no contexto andino e global. Produz e difunde conhecimento, saberes ancestrais e cultura, com o objetivo de alcançar progressivamente maior equidade, inclusão social e sustentabilidade. A Universidade oferece e garante a formação acadêmica e profissional do mais alto nível em diversos campos das “ciências sociais e humanidades”, bem como em outras áreas científicas. Isso é alcançado mediante o desenvolvimento de um conjunto de atividades de docência, pesquisa e vinculação com a coletividade, em relação com a sociedade, os povos, movimentos e organizações sociais. Estas atividades são uma resposta à realidade histórica e cultural do país e da região, às necessidades de desenvolvimento nacional, aos objetivos da integração andina e sul-americana, aos problemas gerados pela globalização e aos desafios colocados pelas inovações tecnológicas (PDI, 2024, p. 13-14, *tradução livre minha*).<sup>53</sup>

A Constituição de 1998, promulgada após décadas de mobilização de movimentos indígenas, como a Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), representou um avanço monumental. Pela primeira vez na história do Equador, a carta magna reconheceu formalmente os direitos coletivos dos povos indígenas e afro-equatorianos. O Artigo 1º do texto de 1998 definia o Equador como um Estado “pluricultural e multiétnico”, um desvio significativo do modelo homogêneo de Estado-nação que havia prevalecido até então.

No entanto, apesar de inovador, o marco de 1998 apresentava limitações significativas. Muitos dos direitos consagrados careciam de regulamentação legislativa e não alcançaram efetividade no plano concreto. O modelo adotado era essencialmente de reconhecimento e inclusão dentro da estrutura estatal existente, em vez de uma refundação do próprio Estado. A diversidade era reconhecida como uma característica da população, mas não como um princípio organizador do Estado. Essa abordagem multiculturalista, embora progressista para a época, não desafiava de forma substantiva as estruturas de poder coloniais subjacentes, preparando o

---

<sup>53</sup> “La Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, es una universidad internacional pública de posgrado, relevante en la Comunidad Andina y una de las más destacadas de Sudamérica, especialmente en Ecuador. En el marco de la integración regional, contribuye al conocimiento sustantivo de la sociedad, de los pueblos y de su entorno. Con un compromiso social, busca la excelencia académica e imparte a sus estudiantes una visión crítica transformadora con enfoque de derechos en el contexto andino y global. Produce y difunde conocimiento, saberes ancestrales y cultura, con el objetivo de alcanzar progresivamente mayor equidad, inclusión social y sustentabilidad. La Universidad brinda y garantiza la formación académica y profesional del más alto nivel en diversos campos de las “ciencias sociales y humanidades”, así como en otras áreas científicas. Esto se logra mediante el desarrollo de un conjunto de actividades de docencia, investigación y vinculación con la colectividad, en relación con la sociedad, los pueblos, movimientos y organizaciones sociales. Estas actividades son una respuesta a la realidad histórica y cultural del país y la región, a las necesidades de desarrollo nacional, a los objetivos de la integración andina y sudamericana, a los problemas que genera la globalización y a los desafíos que plantean las innovaciones tecnológicas” (PDI, 2024, p.13-14).

terreno para as exigências mais radicais que culminariam na Assembleia Constituinte de 2007–2008.

A Constituição de 2008, elaborada por uma Assembleia Constituinte convocada pelo presidente Rafael Correa, com um expressivo apoio popular de 81,7% (oitenta e um vírgula sete por cento) no referendo, marcou uma mudança de paradigma radical. O Artigo 1º redefine fundamentalmente o Estado ao afirmar: “O Equador é um Estado constitucional de direitos e justiça, social, democrático, soberano, independente, unitário, intercultural, plurinacional e laico”<sup>54</sup>. Essa nova formulação vai muito além do reconhecimento multicultural. A plurinacionalidade implica que múltiplas “nações”, as nacionalidades indígenas, coexistem dentro de um único quadro estatal, desafiando diretamente o modelo europeu clássico de Estado-nação, que pressupõe a congruência entre Estado e uma única nação. A interculturalidade, por sua vez, é elevada à condição de princípio constitutivo do Estado, concebida não apenas como coexistência de culturas, mas como um projeto político de diálogo e relação equitativa entre elas.

A Constituição incorpora a cosmovisão indígena do *Buen Vivir* (Bem Viver) como princípio orientador do desenvolvimento, enfatizando o bem-estar coletivo em harmonia com a natureza, em oposição direta aos modelos de desenvolvimento neoliberais focados no crescimento econômico. Além disso, expande e aprofunda os direitos coletivos (Artigo 57) e, de forma pioneira em nível mundial, reconhece os Direitos da Natureza (*Pacha Mama*), tratando-a como sujeito de direitos. O Artigo 2º institucionaliza o pluralismo linguístico em nível nacional, estabelecendo o espanhol, o quíchua e outras línguas ancestrais como idiomas oficiais para as relações interculturais, transcendendo seu uso meramente local. Essa nova carta magna não se limita a incluir os historicamente excluídos; busca refundar o próprio pacto social e a natureza do Estado com base em princípios descoloniais e epistemologias diversas.

A UASB alcançou reconhecimento global como um dos berços históricos do pensamento descolonial. Esse legado deve-se, fundamentalmente, ao trabalho da ex-professora Catherine Walsh, que estabeleceu um grupo de trabalho seminal sobre Modernidade/Colonialidade (M/C), do qual participaram pensadores como Aníbal Quijano, Enrique Dussel e Walter Dignolo. O impacto mais visível desse grupo foi a criação e a liderança do Mestrado e, posteriormente, do Doutorado em Estudos Culturais Latino-

---

<sup>54</sup> El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico (p.8). Disponível em: [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/constitucion\\_de\\_la\\_republica\\_del\\_ecuador.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/constitucion_de_la_republica_del_ecuador.pdf). Acesso em: 04 jan 2026.

Americanos, que, por mais de duas décadas, funcionou como um dos principais centros acadêmicos para o pensamento descolonial no continente

Os acadêmicos da UASB, com Catherine Walsh à frente, estabelecem uma distinção acentuada entre diferentes formas de interculturalidade. Eles criticam uma interculturalidade “funcional” ou “relacional”, que visa meramente incluir grupos marginalizados dentro das estruturas de poder existentes, com o objetivo de gerir conflitos e servir aos fins do neoliberalismo. Essa abordagem, frequentemente promovida por agências internacionais e por governos, corre o risco de se tornar uma nova estratégia de dominação, capaz de neutralizar o potencial transformador das lutas sociais.

A interculturalidade também é funcional ao poder. Desde que emergiu nos projetos políticos de organizações indígenas, as instâncias de poder (Banco Mundial, organismos multilaterais e não governamentais, e os próprios Estados de países com grandes populações indígenas) começaram a cooptar o termo. Assim, ele passa a ser um adjetivo de políticas e legislação, sempre com um enfoque étnico e em prol do reconhecimento e da inclusão (Walsh, 2023, p. 117, *tradução livre minha*).<sup>55</sup>

Em contraste, há a defesa de uma interculturalidade crítica (Walsh, 2023), entendida como um projeto político, social, epistêmico e ético que visa à transformação estrutural da sociedade. Esse projeto busca dismantlar a “colonialidade do poder, do saber e do ser” (Quijano, 2019), bem como as hierarquias raciais, epistêmicas e ontológicas herdadas do colonialismo, que continuam a estruturar o mundo moderno. Essa perspectiva crítica é ecoada no trabalho de Walter Mignolo (2015), que argumenta que a universidade deve produzir “pensamento descolonizador” e atuar em colaboração com o conhecimento produzido fora da academia, nos movimentos sociais e nas comunidades. Isso desafia o monopólio tradicional da universidade sobre a produção do conhecimento e a posiciona como facilitadora de um diálogo de saberes mais amplo.

Essa postura crítica cria uma tensão necessária e produtiva. Embora o Estado equatoriano — e a própria UASB — tenha adotado o discurso da interculturalidade, é necessário analisar se as políticas estatais avançam genuinamente um projeto descolonial ou se apenas cooptam sua linguagem para fins de controle social e manutenção do *status quo*.

---

<sup>55</sup> “La interculturalidad también es funcional al poder. Desde que emergió en los proyectos políticos de organizaciones indígenas, las instancias de poder (Banco Mundial, organismos multilaterales y no-gubernamentales, y los mismos estados de países con poblaciones indígenas grandes) empezaron a cooptar el término. Así llega a ser adjetivo de políticas y legislación, siempre con enfoque étnico y en aras de reconocimiento e inclusión” (Walsh, 2023, p. 117).

Na UASB, a interculturalidade é descrita, no discurso oficial, como um princípio “transversal” a toda a operação da universidade. Isso se manifestou na prática curricular por meio de programas específicos, como a vertente de “Estudos Interculturais” no Mestrado em Estudos Culturais. Além disso, a universidade implementou ações afirmativas nos processos de admissão e um sistema robusto de bolsas, incluindo apoio financeiro significativo em programas considerados críticos e descontos automáticos de 50% (extenso) para estudantes da Comunidade Andina.

Apesar desse idealismo fundacional, o êxito da UASB em gerar projetos descoloniais permaneceu concentrado nas pós-graduações lideradas por Catherine Walsh. Essa dependência de figuras carismáticas e de programas de nicho criou “ilhas” de pensamento crítico. Tal centralização, em vez de promover uma reforma que abrangesse a governança e todos os departamentos, tornou o projeto crítico vulnerável, fácil de isolar e, posteriormente, de dismantelar. Além disso, embora o marco constitucional fosse progressista, o caso da UASB revela que a proteção legal é frágil. Sem vontade política sustentada e mobilização social contínua, nem mesmo uma constituição avançada consegue proteger projetos críticos da pressão neoliberal e extrativista, que inevitavelmente busca controlar o financiamento.

Apesar de seu discurso radical, uma investigação mais atenta da UASB revela uma lacuna profunda e crítica entre seus princípios fundadores e sua realidade institucional contemporânea. Essas contradições resultaram no esvaziamento do projeto descolonial.

A falha mais flagrante da UASB na institucionalização da interculturalidade reside na insuficiente diversidade de seu corpo docente. A universidade apresenta uma sub-representação racial e étnica severa, com relatos de que Santiago Arboleda teria sido o único professor afro em sua história, e apenas um professor indígena, Ariruma Kowii, é identificado. A ausência de mulheres afrodescendentes e indígenas no corpo docente é igualmente notável. Essa falta de diversidade nos quadros de poder contradiz de forma substantiva o princípio da plurinacionalidade institucional. Quando o corpo docente não reflete a diversidade do país ou da região, a interculturalidade reduz-se a um tema de estudo ou a uma política de admissão, mas falha em se traduzir em uma partilha genuína de poder epistêmico e administrativo.

Evidencia-se, assim, como fenômeno interno, a “folclorização da interculturalidade”, em que a diversidade é celebrada de forma superficial — por exemplo, por meio de motivos decorativos ou eventos pontuais —, sem permitir uma reestruturação profunda das dinâmicas de poder.

Processo semelhante ocorre em escolas e instituições de ensino em geral quando a aplicação da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008 é restrita a datas comemorativas,

como a Semana da Consciência Negra ou o “Dia do Índio”. Nesses casos, a instituição escolar transmite uma mensagem implícita: a história e a cultura dessas populações são tratadas como um anexo à história oficial. O currículo eurocêntrico permanece intacto durante cerca de 200 dias letivos, enquanto a diversidade é celebrada em apenas uma semana. Quando a história indígena é ensinada apenas como algo do passado, e não como uma proposta de presente e futuro — como o Bem-Viver —, a estrutura de poder acadêmica e escolar mantém-se colonial e monocultural.

Um momento decisivo que evidenciou a fragilidade da UASB foi sua resposta aos protestos nacionais de 2022. Enquanto, em 2019, a universidade havia acolhido manifestantes indígenas, em 2022 fechou suas portas, oferecendo apenas um “lactário” (sala de amamentação). Esse gesto foi amplamente interpretado como culturalmente insensível e como uma traição à autoidentificação da instituição enquanto universidade solidária aos movimentos sociais.

Minha universidade — a Universidad Andina Simón Bolívar — outrora considerada a mais progressista do país e da região andina por sua forte relação com os movimentos sociais, seu anunciado enfoque intercultural e seus espaços de pensamento crítico, socialmente enraizado e descolonizador, negou-se a abrir suas portas. Nossas petições, manifestos e pronunciamentos às autoridades universitárias foram negados (Walsh, 2023, p. 164-165, *tradução livre minha*).<sup>56</sup>

Essa atitude avessa ao risco foi diretamente impulsionada por pressões externas, em especial pela instabilidade financeira decorrente do financiamento estatal inconsistente e da inflexão política à direita no Equador. A instituição passou a priorizar a sobrevivência administrativa e financeira — mantendo boas relações institucionais para garantir transferências orçamentárias frequentemente atrasadas — em detrimento de sua missão ética e política de solidariedade. A instabilidade financeira tornou-se, assim, uma ferramenta de controle ideológico, disciplinando a instituição a adotar uma postura conservadora para evitar antagonizar o governo.

A instabilidade financeira e a pressão política conduziram a UASB a um estado de austeridade que corroeu as bases de seu projeto crítico descolonial. Durante quase uma década,

---

<sup>56</sup> “Mi universidad —la Universidad Andina Simón Bolívar— alguna vez considerada la más progresista del país y de la región andina por su fuerte relación con los movimientos sociales, su anunciado enfoque intercultural y sus espacios de pensamiento crítico, socialmente arraigado y descolonizador, se negó a abrir sus puertas. Nuestras peticiones, manifestos y pronunciamentos a las autoridades universitarias fueron denegados” (Walsh, 2023, p. 164-165).

o Estado equatoriano impôs cortes e atrasos orçamentários severos, com transferências atualmente defasadas em cerca de 10 (dez) meses.

A tensão financeira resultou na precarização das condições de trabalho. Benefícios como fundos para pesquisa e para participação em eventos acadêmicos foram suprimidos, e cargos docentes estáveis vêm sendo substituídos por contratos de curta duração. Essa precarização do trabalho acadêmico inibe a liberdade de cátedra e a produção crítica, uma vez que docentes submetidos a vínculos precários tendem a evitar confrontos com a administração ou com o *status quo* ideológico, reforçando a cultura institucional avessa ao risco. A austeridade, nesse contexto, opera como um instrumento de controle e silenciamento. Com isso, o que ocorre

É a desumanização-desmundanização das ciências sociais e humanas da UNI-versidade, UNI por seu conceito-projeto que, e de maneira crescente, nega as diferenças, as vozes críticas e a pluriversalidade de seres, saberes, cosmologias e visões-práticas de vida. Hoje a Uni-versidade funciona como empresa científica, profissionalizante e desumanizante com cumplicidade direta com o poder do capital. Com seu enfoque no 'conhecimento útil', as letras, humanidades e ciências sociais vão desaparecendo; no melhor dos casos, estão relegadas ao último degrau de interesse e prioridade. O interesse e a preocupação pelo que acontece no mundo (incluindo a nível local, nacional, regional e global) desvanecem perante a miopia do consumerismo e do individualismo; o sonambulismo intelectual tanto de docentes quanto de estudantes (Walsh, 2024, p. 132, *tradução livre minha*).<sup>57</sup>

O impacto mais destrutivo foi o esvaziamento das estruturas acadêmicas que sustentavam o pensamento descolonial. O renomado Doutorado em Estudos Culturais Latino-Americanos (DECUL), o núcleo do grupo M/C, foi encerrado. Este movimento representa a despolíticação do saber e a mercantilização do currículo. O pensamento crítico é substituído por uma análise cultural mais palatável e menos confrontacional, que visa atrair estudantes que procuram primariamente uma credencial de progressão na carreira, em vez de um compromisso político.

Desde praticamente o seu início, esta sementeira que é o DECUL tem sido considerada, por alguns colegas e autoridades, como distúrbio, incômodo e, nas palavras de alguns: 'minha seita e capela'; isso em uma Universidade que sempre manteve um discurso sobre seu caráter participativo, diverso, socialmente comprometido e intercultural. A crítica ao DECUL tem sido — talvez e pelo menos

---

<sup>57</sup> “Es la deshumanización-desmundanización de las ciencias sociales y humanas de la UNI-versidad, UNI por su concepto-proyecto que, y de manera creciente, niega las diferencias, las voces críticas y la pluriversalidad de seres, saberes, cosmologías y visiones-prácticas de vida. Hoy la Uni-versidad funciona como empresa científica, profesionalizante y deshumanizante con complicidad directa con el poder del capital. Con su enfoque en el “conocimiento útil”, las letras, humanidades y ciencias sociales van desapareciendo; en el mejor de los casos están relegadas al último peldaño de interés y prioridad. El interés y preocupación por lo que sucede en el mundo (incluyendo a nivel local, nacional, regional y global) desavenecen ante la miopia del consumerismo e individualismo; el sonambulismo intelectual tanto de docentes como de estudiantes” (Walsh, 2024, p. 132).

em parte — por suas maneiras profundamente humanas de cultivar conhecimento em coletivo e relação, por suas apostas corpo-políticas, praxísticas e investigativas, e por seu afã de enfrentar as múltiplas violências da matriz colonial do poder — incluindo as violências epistêmicas, racistas, machistas — apontando processos, práticas e possibilidades descolonizantes e descoloniais. [...] Sem dúvida, o DECUL tem sido - e é - uma brecha nesta universidade. [...] Não faltaram tentativas desta Universidade para tapar nossa rachadura (grieta), isolá-la e garantir que não se alargue ou se estenda mais. Apesar de tudo, a rachadura — as rachaduras — seguiram em seu resistir multiplicador. Já basta, dizem alguns, que as teses não apenas de doutorado, mas agora as de mestrado, continuem falando de descolonialidade. 'Esta não é uma universidade descolonial!', gritam alguns. Claro, digo eu, não é. O projeto da sementeira descolonial não é institucionalizar, não é converter o pensar-fazer descolonial e descolonizante em parte do sistema (Walsh,2023, p. 183-184, *tradução livre minha*).<sup>58</sup>

O esvaziamento epistêmico foi selado pela partida de figuras-chave. Catherine Walsh, que cultivava as brechas descoloniais, mantém atualmente uma relação “distante” com a universidade, tendo, alegadamente, sido perseguida internamente. Sua marginalização e aposentadoria, somadas à demissão de outras vozes críticas, marcam o fim da capacidade da UASB de atuar como um motor de mudança radical. O encerramento do Doutorado em Estudos Culturais constitui, portanto, a evidência de que a austeridade foi utilizada, intencionalmente ou não, para desmantelar o legado descolonial da instituição.

### 4.3 – Interloquções entre a UEMS e UASB

A experiência da UASB não constitui um caso isolado, mas uma advertência matizada para instituições como a UEMS. O sucesso da UASB foi predominantemente curricular e concentrado em “ilhas” de pensamento crítico. Seu fracasso estrutural reside na incapacidade de institucionalizar a diversidade docente e a partilha de poder. Em contraste, o contexto brasileiro, apesar de suas próprias falhas sistêmicas — como a elevada evasão na UEMS —, dispõe de mecanismos estruturais, como as leis de cotas, para enfrentar a sub-representação. A

---

<sup>58</sup> “Desde prácticamente su inicio, esta siembra que es DECUL ha sido considerado, por algunos colegas y autoridades, como disturbio, incomodidad y en palabras de algunos: “mi secta y capilla”, eso en una Universidad que siempre ha mantenido un discurso sobre su carácter participativo, diverso, socialmente comprometido e intercultural. La crítica al DECUL, ha sido —tal vez y por lo menos en parte— por sus maneras profundamente humanas de cultivar conocimiento en colectivo y relación, por sus apuestas corpo- políticas, praxísticas e investigativas, y por su afán de enfrentar las múltiples violencias de la matriz colonial del poder —incluyendo las violencias epistémicas, racistas, machistas— apuntando procesos, prácticas y posibilidades descolonizantes y decoloniales. [...] Sin duda, el DECUL ha sido —y es— una grieta en esta Universidad. [...]No han faltado los intentos de esta Universidad para tapar nuestra grieta, aislarla y asegurar que no se ensanche o extienda más. A pesar de todo, la grieta — las grietas— han seguido en su resistir multiplicador. Ya basta, dicen algunos, que las tesis no solo doctorales sino ahora de las maestrías siguan hablando de la decolonialidad. “¡Ésta no es una universidad decolonial!” gritan algunos. Claro, digo yo, no es. El proyecto de la siembra decolonial no es institucionalizar, no es convertir el pensar-hacer decolonial y descolonizante en parte del sistema” (Walsh,2023, p.183-184).

ausência de um mandato legal robusto para a diversidade na UASB permitiu que a interculturalidade se tornasse uma política opcional e descartável, facilmente suprimida sob pressões financeiras e ideológicas.

O programa “Flexibilização, Integração e Internacionalização” somente será bem-sucedido se aprender com as fragilidades institucionais equatorianas e se traduzir em um projeto de transformação do poder, blindado contra a austeridade e a pressão ideológica. Como alerta Bessa-Oliveira (2024, p. 8–9), “[...] ‘Flexibilização’, ‘Extensão’ e ‘Sustentabilidade’ que não têm esclarecidas suas reais intenções e/ou predileções; e, a partir dessas duas, a crise de hegemonia universitária vem se ampliando, pois a universidade perdeu sentido social enquanto espaço de *trans-formação* [...]”.

A UEMS deve utilizar o programa de Flexibilização para assegurar que a interculturalidade não se configure como um mero adendo, mas como um pilar epistêmico do projeto institucional. Isso implica:

1. **Reforma curricular:** utilizar a flexibilização para descolonizar o currículo, articulando a interculturalidade a áreas que não estejam alinhadas exclusivamente ao agronegócio, visando diretamente à redução das taxas de evasão, que alcançam entre 60% e 70% (extenso). A interculturalidade deve constituir um eixo obrigatório e verdadeiramente transversal na formação de todos os cursos de graduação.
2. **Combate à folclorização na governança:** o projeto deve ser conduzido por uma estrutura de governança que incorpore ativamente a diversidade e que proteja vozes dissidentes — evitando a perseguição interna observada na UASB —, bem como a politização de setores administrativos.
3. **Formação docente obrigatória:** a formação continuada deve concentrar-se na adoção de metodologias descolonizadas e na compreensão do docente como mediador intercultural. Esse aspecto é fundamental para impedir a redução da interculturalidade a artefatos culturais descontextualizados.

A UEMS, por sua dependência do Estado de Mato Grosso do Sul — fortemente influenciado pelo lobby do agronegócio —, precisa construir resiliência frente às pressões externas. A reforma estatutária da instituição deve incluir mecanismos de proteção à autonomia universitária e à liberdade de expressão acadêmica, prevenindo a consolidação de uma cultura avessa ao risco, como a que se desenvolveu na UASB. Além disso, a UEMS deve manter um compromisso ativo com os movimentos sociais e com as comunidades que atende, revertendo a tendência observada na UASB de fechamento institucional em momentos de crise social.

O fracasso da UASB em garantir a representação docente exige que a UEMS utilize o programa de Flexibilização para implementar mecanismos estruturais mais incisivos, como cotas ou metas de representação, voltados à contratação de docentes indígenas, negros e de outras minorias. A diversidade do corpo docente é crucial para legitimar e sustentar a interculturalidade crítica, assegurando que os conhecimentos e as experiências dos estudantes possam, efetivamente, remodelar a própria instituição.

A análise detalhada da Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Equador, e de sua interação com o quadro constitucional do país revela uma relação co-constitutiva profunda e singular. O percurso do Equador, desde o reconhecimento como Estado “pluricultural e multiétnico”, em 1998, até a refundação como Estado “intercultural e plurinacional”, em 2008, foi acompanhado — e, em muitos aspectos, possibilitado — pelo trabalho intelectual desenvolvido no interior da UASB.

A universidade foi indispensável ao fornecer a linguagem teórica — interculturalidade crítica, colonialidade, plurinacionalidade — que deu forma às aspirações políticas dos movimentos sociais e que, posteriormente, foi codificada na Constituição de 2008. Figuras vinculadas à UASB desempenharam papéis diretos e influentes nesse processo, atuando como ponte entre a academia, a política e o ordenamento jurídico.

A relação entre a UASB-Ecuador e o Estado plurinacional equatoriano constitui, assim, um estudo de caso fundamental para compreender as possibilidades e os desafios da descolonização no século XXI, inclusive para a própria UEMS. Ela demonstra como uma instituição de ensino superior pode transcender seu papel tradicional e tornar-se um ator central no projeto de “refundar o Estado”, oferecendo um espaço capaz de articular e, simultaneamente, tensionar criticamente as promessas e os paradoxos de um futuro mais justo e plural.

Entretanto, embora a Universidad Andina Simón Bolívar tenha oferecido modelos curriculares relevantes e servido como inspiração teórica, seu colapso institucional sob pressão financeira e política evidencia a fragilidade de projetos críticos desprovidos de resiliência estrutural. Para a UEMS, o êxito da “Flexibilização” está condicionado à capacidade de converter o discurso intercultural em uma transformação concreta das estruturas de poder, assegurando a diversidade docente e a proteção orçamentária de seu núcleo crítico frente à hegemonia do agronegócio e à austeridade estatal. A interculturalidade crítica demanda mais do que estatutos progressistas: requer vontade política sustentada.

Resta, portanto, a indagação: estaria a UEMS promovendo uma política de reestruturação curricular por meio dos dispositivos de “Inovação, Tecnologia e

Internacionalização”, bem como de “Flexibilização”, “Extensão” e “Sustentabilidade”, com o objetivo de, mais uma vez, corresponder prioritariamente às expectativas do Estado enquanto seu mantenedor e administrador? Trata-se de uma questão que não pode ser negligenciada, especialmente diante do cenário de não independência financeira da UEMS e de sua dependência de um Estado profundamente marcado pelo agronegócio e por projetos políticos de orientação neoliberal.

## CONCLUSÃO

A presente dissertação propôs-se a investigar a problemática da permanência estudantil na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que, apesar de possuir um dos maiores programas de assistência estudantil do país (PIAE), ainda enfrenta altos índices de evasão e baixas taxas de conclusão. A análise demonstrou que a questão transcende a dimensão socioeconômica, estando profundamente enraizada na estrutura curricular e nos modelos de gestão da universidade, que, em grande medida, reproduzem o Padrão Colonial de Poder. A UEMS encontra-se, ainda, distante da consolidação de práticas que ultrapassem a lógica de sinalizações político-partidárias em busca de relevância nacional e/ou internacional.

O objetivo central da pesquisa consistiu em analisar a interculturalidade crítica como estratégia de intervenção contra-hegemônica no currículo universitário da UEMS, visando à valorização de epistemologias próprias e à efetiva permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade, indígenas e pertencentes a outras minorias. Ainda que essa não seja, necessariamente, a intenção institucional da universidade, esta dissertação propõe o pensamento intercultural crítico como possibilidade concreta de reformulação curricular, capaz de responder, de forma coerente, às diferenças que a própria UEMS afirma reconhecer.

Na primeira parte do trabalho, evidenciou-se como a universidade, enquanto instituição moderna, historicamente atuou como instrumento de difusão da cultura eurocêntrica e do discurso do desenvolvimento, alinhando-se, muitas vezes, às diretrizes de organismos financeiros internacionais. A UEMS, ao aderir ao programa de “Flexibilização, Integração e Internacionalização do Currículo Universitário”, abriu um espaço de disputa política e epistemológica relevante. Todavia, a incorporação de modelos que priorizam a eficiência e a produtividade, em detrimento do enfrentamento das questões sociais, tende a perpetuar um conhecimento acrítico e desterritorializado, que se constitui como fator de exclusão para parte significativa do corpo discente.

A segunda parte aprofundou a discussão acerca da interculturalidade crítica como via para a redefinição da universidade e da produção do conhecimento. Ao distingui-la da interculturalidade funcional, a perspectiva crítica, de base descolonial, aponta para a necessidade de uma transformação estrutural, capaz de resgatar saberes ancestrais e valorizar epistemologias das diferenças, antagônicas ao Padrão Colonial de Poder moderno/pós-moderno (euro-estadunidense). A análise das experiências da UFABC e da UFSB reforçou a tese de que mudanças curriculares, por si só, são insuficientes, sendo imprescindível que sejam

acompanhadas por reformas na gestão universitária e na composição do corpo docente, de modo a ampliar a autonomia institucional e a participação efetiva dos sujeitos historicamente marginalizados.

A terceira parte apresentou a experiência de Mobilidade Internacional na Universidad Andina Simón Bolívar (UASB), no Equador, como um estudo de caso relevante. A trajetória da UASB, profundamente vinculada aos movimentos sociais indígenas e ao compromisso com a interculturalidade, evidenciou que a simples inclusão temática no currículo não garante, por si, processos efetivos de descolonização. A interculturalidade, para se sustentar, precisa constituir-se como práxis institucional, atravessando a gestão, a pesquisa e a extensão, e mantendo-se em permanente tensão com os interesses hegemônicos. A interlocução entre UEMS e UASB possibilitou a construção de pontes analíticas e políticas, fortalecendo a defesa de uma epistemologia descolonial e fronteiriça, enraizada nas exterioridades aos projetos hegemônicos de universidade e de desenvolvimento.

Conclui-se que a UEMS, ao longo dos seus 30 anos, tem sido uma referência na interiorização do ensino superior e no pioneirismo de políticas de ações afirmativas (cotas raciais, PROAFE, PIAE). No entanto, a *interculturalidade crítica* deve ser implementada de forma transversal e não apenas programática no novo currículo, especialmente nos componentes institucionais que serão oferecidos a todos os cursos de graduação.

É impossível haver mudança social com a intervenção da universidade seguindo o mesmo paradigma, o paradigma da modernidade, de quando ela foi criada como única detentora de ser espaço do saber. É preciso que a universidade, mais ainda a pública, seja, por meio das suas propostas de uma extensão outra, como tem promulgado, mas também com ideais outros de inovação, tecnologia e até internacionalização, e igualmente de sustentabilidade e flexibilização não sejam imposições sobre as comunidades sociais buscando o desenvolvimento e progresso capitalistas. Mas, antes disso, que a universidade passe a considerar a possibilidade de desmontar os seus muros do saber colonial para aprender a desaprendê-lo para reaprender a saber-fazer todos esses aspectos com as comunidades com quem quer se envolver (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

Os resultados operados pela pesquisa materializam-se na Proposta de Intervenção (Apêndice A), a ser implementada por meio de cinco encontros formativos, organizados a partir de eixos temáticos que visam articular fundamentos teóricos e experiências práticas. A proposta promoverá o debate sobre práticas de representação estudantil ancoradas na diversidade epistêmica, com base em trocas entre discentes, docentes e coordenadores/as de cursos, integrando experiências do Diretório Central dos Estudantes (DCE) e dos Centros Acadêmicos da UEMS.

A estratégia pedagógica busca promover o que Paulo Freire denominou diálogo problematizador, recusando a lógica do estudante como mero depósito de conteúdos e fomentando a co-construção do saber entre todos os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, as atividades formativas buscarão incorporar os saberes situados das lideranças estudantis como ponto de partida e de chegada do processo educativo, reconhecendo-os como produtores legítimos de conhecimento.

Além disso, a dissertação demonstra que a superação dos desafios relacionados à permanência estudantil passa, necessariamente, por:

**1. Revisão curricular descolonial:** utilizar o momento de reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso para questionar as categorias universalizantes da ciência moderna e incorporar epistemologias próprias do território sul-mato-grossense, como as exemplificadas nos escritos de Anastácio Peralta. Historicamente, os movimentos sociais têm sido fundamentais na construção de alternativas contra-hegemônicas, ao contestarem o Padrão Colonial de Poder. No campo da educação, os movimentos estudantis desempenharam papéis centrais na conquista de direitos e na ampliação do acesso ao ensino superior, sendo a política de cotas um de seus legados mais expressivos.

A lógica da modernidade/colonialidade tem impulsionado processos de desumanização no ensino, por meio de mecanismos de disciplinamento de mentes e corpos, orientados ao “branqueamento” e à “ocidentalização”. Diante disso, torna-se imprescindível que a construção curricular reflita as culturas e epistemologias dos grupos contra-hegemônicos, historicamente subalternizados, que compõem majoritariamente os movimentos sociais e estão presentes nas escolas e universidades por meio dos estudantes. Tal transformação só se torna possível quando esses sujeitos assumem protagonismo efetivo na elaboração dos currículos.

Faz-se necessária, portanto, uma formação que ultrapasse o domínio estritamente técnico e instrumental, voltando-se à constituição de sujeitos críticos, reflexivos, autônomos e capazes de intervir na realidade social. As pedagogias descoloniais, nesse sentido, propõem-se a desenvolver uma consciência crítica orientada a questionar e subverter o sistema vigente, o qual, de forma cada vez mais explícita, tem se orientado à formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

**2. Fortalecimento da gestão participativa:** a criação da PROAFE e o aumento do orçamento destinado à assistência estudantil constituem avanços importantes; contudo, esse crescimento precisa ser planejado, acompanhado e amplamente socializado com a comunidade universitária. Torna-se imperativo o fortalecimento dos conselhos deliberativos (COUNI e

CEPE) e a ampliação da partilha de poder nesses espaços, assegurando a participação efetiva, paritária e qualificada de técnicos, docentes e discentes.

O movimento estudantil na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) insere-se nesse panorama mais amplo de lutas e transformações. Ao longo de sua trajetória, os estudantes da UEMS têm se organizado para defender direitos, reivindicar melhorias nas condições de ensino e infraestrutura e lutar por uma universidade pública, democrática e inclusiva. No entanto, o modelo de representação formal, embora institucionalmente garantido nos conselhos superiores da Universidade, mostra-se insuficiente para apreender a complexidade das demandas e dos saberes dos grupos historicamente subalternizados.

A estrutura de poder vigente nesses conselhos, marcada pela prevalência docente, pode produzir um ambiente no qual as vozes estudantis, ainda que formalmente presentes, não encontram ressonância efetiva ou não conseguem incidir de maneira significativa sobre as pautas, decisões e linguagens dominantes. A eleição de representantes para o COUNI e o CEPE constitui um procedimento democrático fundamental; contudo, a efetividade dessa representação depende da capacidade desses sujeitos de tensionar as lógicas hegemônicas e de assegurar que as necessidades das bases sejam, de fato, consideradas nos processos decisórios.

Desse modo, a reflexão sobre a democracia na UEMS não se esgota na ocupação de assentos formais nos órgãos colegiados. Ela exige avançar na construção de práticas e espaços que incorporem — ou, ao menos, se inspirem — em modelos mais horizontais de organização política. A criação de instâncias que valorizem o consenso, a pluralidade de saberes e a possibilidade de os próprios sujeitos construírem suas narrativas e formas de representação configura-se como um caminho potente para complementar e tensionar as limitações do modelo representativo atual, que, isoladamente, não consegue superar as lógicas hegemônicas em vigor.<sup>59</sup>

**3. Autonomia e alinhamento político:** uma universidade estadual que se pretenda intercultural e descolonial não pode comungar com os ideais conservadores, extrativistas e coloniais que orientam a atual gestão do Poder Executivo sul-mato-grossense. A autonomia universitária deve ser exercida de forma crítica, de modo a alinhar o currículo e a gestão institucional aos interesses dos grupos que historicamente sofreram os impactos da colonização.

---

<sup>59</sup> Na última reunião ordinária do COUNI de 2025 foi aprovado um novo sistema de voto paritário, que divide igualmente os votos entre as três categorias (estudantes, administrativos e professores), na proporção de  $\frac{1}{3}$ . A composição dos conselhos e outros espaços deliberativos seguem como sempre foram: majoritariamente composta por docentes.

O momento atual, embora marcado por crises e incertezas, também apresenta brechas e oportunidades para a reinvenção da universidade pública. Para tanto, é imprescindível que seus diversos atores — estudantes, docentes, técnicos administrativos, comunidades externas e dirigentes institucionais — se engajem em um esforço coletivo, revendo prioridades e deslocando focos, com vistas a transformar a universidade em um espaço que, mais do que formar profissionais para o mercado, forme cidadãos capazes de contribuir para a construção de um mundo orientado por valores comunais, e não pelo individualismo.

A administração universitária atua, com frequência, como um aparelho burocrático a serviço do Estado. Normativas, diretrizes curriculares e marcos regulatórios, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são impostos de forma verticalizada, criando tensões permanentes entre a busca por um projeto educacional autônomo e a necessidade de adequação a um modelo tecnicista e neoliberal. A criação de cursos como o de Pedagogia Intercultural na UEMS, por exemplo, não decorre de um desejo institucional genuíno de descolonização, mas surge como resposta reativa à pressão dos movimentos sociais e à obrigatoriedade legal, possivelmente com o intuito de controlar ou apaziguar tais demandas. Esse movimento evidencia como a universidade, enquanto parte do aparelho estatal, frequentemente atua para gerir conflitos e conter reivindicações, em vez de promover transformações estruturais profundas.

No cerne da universidade neoliberal, emerge um conflito agudo. De um lado, os discentes — especialmente aqueles pertencentes a grupos historicamente marginalizados —, quando conseguem acessar a instituição, trazem consigo a urgência de suas realidades, exigindo uma produção de conhecimento que dialogue com seus territórios, experiências e lutas. De outro, docentes e técnicos administrativos encontram-se pressionados por um sistema que precariza o trabalho, intensifica a competição e estimula o individualismo. A luta por condições de trabalho consideradas “dignas”, embora legítima e necessária, muitas vezes não avança para uma reflexão epistemológica mais ampla sobre os rumos da instituição.

Nesse contexto, sindicatos e instâncias de representação, por vezes cooptados pela gestão, acabam por perder sua potência crítica, aprofundando o distanciamento entre as necessidades reais da comunidade acadêmica e as prioridades político-administrativas da universidade.

**4. O papel do Serviço Social e a multidimensionalidade da permanência:** O fortalecimento do movimento estudantil e das instâncias de apoio ao discente é crucial. Aqui, a atuação do Serviço Social na UEMS ganha contornos que ultrapassam a operacionalização burocrática de auxílios. A permanência estudantil deve ser lida como um direito político e

epistemológico. Se, por um lado, os programas de transferência de renda são absolutamente fundamentais e irrenunciáveis em um país com as desigualdades estruturais do Brasil — garantindo a sobrevivência material do estudante —, por outro, eles sozinhos não estancam a evasão se o currículo continuar a operar como um mecanismo de expulsão simbólica.

Em síntese, o título desta dissertação, “PARA ALÉM DE PROGRAMAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA”, não sugere, em nenhuma circunstância, a substituição ou a perda de importância dessas políticas, mas sim ressalta a sua expansão. Propõe-se que a assistência estudantil seja compreendida em indissociabilidade com a reforma curricular. A permanência exige uma transformação estrutural capaz de dismantlar o Padrão Colonial de Poder presente entre os muros da universidade.

A interculturalidade crítica, nesse sentido, apresenta-se como a estratégia para que o estudante, após ter sua entrada e manutenção física garantidas pelas bolsas, encontre na UEMS um território no qual seu saber ancestral e sua identidade não precisem ser aniquilados/assimilados para que ele obtenha um diploma. É, portanto, um projeto político que coloca a vida e as epistemologias do Sul no centro do processo formativo.

A UEMS possui o potencial de constituir-se como um farol de resistência e inovação no ensino superior brasileiro. Contudo, a concretização desse potencial dependerá de sua capacidade de exercer efetivamente a autonomia universitária e de assumir, de forma inequívoca, um compromisso político com a luta descolonial e intercultural.

## REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Editora Elefante, 2019.
- BENTO, Cida. **O Pacto da branquitude**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. A UNIVERSIDADE E UM PARADIGMA *OUTRO* DA DESCOLONIALIDADE, SOBRE A “INOVAÇÃO, TECNOLOGIA E INTERNACIONALIZAÇÃO”, MAS TAMBÉM DA EXTENSÃO, FLEXIBILIZAÇÃO E SUSTENTABILIDADE COMO AUTORREFORMAS OU ADAPTAÇÕES SISTÊMICAS.. **Acervo do autor, 2025. (Texto no Prelo)**.
- BESSA- OLIVIERA, M. A. TRANSEXUALIDADE. TRAVESTILIDADE. DESCOLONIALIDADE. GÊNERO E A DESCOLONIZAÇÃO DO PENSAR SOBRE CORPOS E SEXUALIDADES. **Humanidades e Inovação**. V.11 N.15. 2025. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/9706>. Acesso em 29 jun. 2025.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. O que você espera da arte diante do atual cenário de exigências universitárias? Um olhar descolonial-docente sobre as lógicas de “inovação, tecnologia, internacionalização”, flexibilização, extensão e sustentabilidade na UEMS. **RECAM: Revista Camalotes** [online] /Faculdade INSTED–v. 3. n.2. Faculdade INSTED, 2024, p. 1-47. Disponível em: <https://periodicos.insted.edu.br/recam/article/view/103/100>. Acesso em: 29 ago. 2025.
- BESSA-OLIVEIRA, M. A. **A UNIVERSIDADE E A ARTE TRANS-FORMAM (PARA) A(S) VIDA(S)**. SciELO Preprints, 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.6312. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6312>. Acesso em: 29 jun. 2025.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. PEDAGOGIAS da diversidade. **Cadernos de Estudos Culturais**: Pedagogias Descoloniais, Campo Grande, MS, v. 1 n. 21, p. 61-85. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/9691>. Acesso em: 27 jul. 2024.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. O CORPO QUE HABITO: ESSE NÃO É O CORPO DA SALA DE AULA, DO MUSEU, NEM O CORPO DA ACADEMIA!. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v. 21, n. 2, 2019. DOI: 10.33871/19805071.2019.21.2.2822. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistacientifica/article/view/2822>. Acesso em: 6 fev. 2025.
- BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. Os movimentos estudantis na História da Educação e a luta pela democratização da universidade brasileira. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 34, p. 143–159, 2014. DOI: 10.5585/eccos.n34.4346. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/4346>. Acesso em: 4 ago. 2025.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *Decolonizar la Universidad*. In: SAAVEDRA, José Luis (Comp.). **Educación superior, interculturalidad y descolonización**. La Paz, PIEB/CEUB, 2007. p. 292-307.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul**. 2013. 470 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2013.

CAVALCANTE, T. L. V.. A Interculturalidade Crítica como possibilidade para um diálogo sobre as territorialidades no Brasil. **Tellus**, [S. l.], v. 17, n. 32, p. p. 85–101, 2017. DOI: 10.20435/tellus.v17i32.434. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/434>. Acesso em: 30 jun. 2025.

CHAVES, Pedro Jônatas. **Didática, decolonialidade e epistemologias do Sul: uma proposta insurgente contra a neoliberalização do ensino escolar e universitário**. Curitiba: CRV, 2021.

COMITÉ INVISÍVEL. **Aos nossos amigos: crise e insurreição**. Tradução Edições Antipáticas. São Paulo: N-1, 2016.

CORDEIRO, M. J. de J. A. COTAS PARA NEGROS E INDÍGENAS NA UEMS: PROCESSO HISTÓRICO E POLÍTICO DA CRIAÇÃO AOS DIAS ATUAIS. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 13, n. 38, p. 443–467, 2021. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1324>. Acesso em: 28 jun. 2025.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. ISSN: 1794-2489. **Tabula Rasa**, 2003. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600104>. Acesso em: 20 jun. 2025.

ESTREPO, Eduardo. Modernidades, Subalternidades y escuelas. In: SAAVEDRA, José Luis (Comp.). **Educación superior, interculturalidad y descolonización**. La Paz, PIEB/CEUB, 2007. p. 292-307.

GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 80 | 2008, publicado a 01 outubro 2012, consultado a 25 abril 2025. URL: <http://journals.openedition.org/rccs/697>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.697>.

GUDYNAS, Eduardo. **Buen vivir: germinando alternativas al desarrollo**. América Latina en Movimiento, n. 462, p. 1–20, fev. 2011.

JUNIOR, Nestor Gomes Duarte. **ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BRASILEIRAS: as marcas dos programas de bolsas e auxílios financeiros na permanência discente**. 166 f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco: 2020.

LANDER L., E. ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. **Estudios Latinoamericanos**, [S. l.], v. 7, n. 12-13, p. 25–46, 2000. DOI: 10.22201/cela.24484946e.1999.12-13.52369. Disponível em: <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rel/article/view/52369>. Acesso em: 29 jun. 2025.

LORCA, Javier. Entrevista a Walter Mignolo, profesor e investigador de la Universidad de Duke “El control de los cuerpos y los saberes”. In: **Página 12**. Universidad | Martes, 8 de julio de 2014, p. 1-2. Disponível em:

<http://www.pagina12.com.ar/imprimir/diario/universidad/10-250276-2014-07-08.html>.

Acesso em: 29 ago. 2025.

MIGNOLO, Walter. “El fin de la universidad tal como la conocemos: foros mundiales hacia futuros comunales y horizontes descoloniales de vida”. In: PALERMO, Zulma; (Comp.). **Des/decolonizar la universidad**. 1a. Ed.. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2015, p. 85-102.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. (Humanitas).

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Revista Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: literatura, língua e identidade, n° 34, p. 287-324, 2008. Disponível em:

[http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia\\_epistemica\\_mignolo.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf)

. Acesso em: 06 jun. 2025.

MIGNOLO, Walter D. **The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options**. Durham: Duke University Press, 2011.

PERALTA, Anastácio. **Tecnologias Espirituais: Reza, Roça e Sustentabilidade entre os Kaiowá e Guarani**. Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade). Faculdade Intercultural Indígena, UFGD: 2022.

QUIJANO, Aníbal. **Ensayos en torno a la colonialidad del poder**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ediciones del Signo, 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, **CLACSO**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp. 227-278. Disponível em:

[https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_QUIJANO.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf). Acesso em:

ROCHA, S.; SILVA, J. A. N. da. À LUZ DA LEI 10.639/03, AVANÇOS E DESAFIOS: MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS, LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 55–82, 2013. Disponível em:

<https://abpnrevista.org.br/site/article/view/189>. Acesso em: 25 nov. 2025.

SANTOS, Vanderlei José dos. **O ensino das Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas na disciplina de Arte das escolas públicas estaduais de Mato Grosso do Sul: Contribuições para a educação das relações étnico-raciais**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Campus de Campo Grande, 2025 225f; il.

SHIROMA, E. O.; ZANARDINI, I. M. S. Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na Agenda 2030. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 693–714, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13785. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13785>. Acesso em: 2 dez 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos e identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

TEDESCHI, Sirley Lizott. **CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E A PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES E DIFERENÇAS DOS SUJEITOS NO ESPAÇO ESCOLAR**. 283f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Intercultural**. Amambaí: UEMS, 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. Período: 2021-2025. Dourados - MS. 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1X0wyL5D2VNGv63pa-BXkw8KmrTA3gLiz/view?usp=sharing>. Acesso em: 29 jun. 2025.

VIETTA, Katya. **Histórias sobre terras e xamãs Kaiowa**: territorialidade e organização social na perspectiva dos Kaiowa de Panambizinho (Dourados, MS) após 170 anos de exploração e povoamento não indígena da faixa de fronteira entre o Brasil e o Paraguai. 2007. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. doi:[10.11606/T.8.2007.tde-20122007-140921](https://doi.org/10.11606/T.8.2007.tde-20122007-140921). Acesso em: 2025-06-30.

WALSH, Catherine. **Agrietar la Uni-versidad**. Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida. Compiladorxs: Rene Olvera Salinas, Víctor Torres Leal y Patricia Roitman Genoud. Universidad Pedagógica Nacional, Santiago de Querétaro, Querétaro, México; Lengua de Gato Ediciones, 2023.

## APÊNDICE A

### PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

#### **PROJETO DE ENSINO: Movimento Estudantil na Universidade Pública:**

#### **Perspectivas Interculturais para a Formação de Lideranças Críticas**

**Resumo:** Este projeto de ensino propõe uma intervenção pedagógica no âmbito da universidade pública, especialmente na UEMS (UUCG), fundamentada no pensamento descolonial e nas *epistemologias do Sul*, com o objetivo de promover a formação crítica de lideranças estudantis e fortalecer a participação discente em espaços deliberativos. Em um contexto de persistência de lógicas eurocêntricas e de fragilização dos movimentos estudantis, a proposta visa desvelar as estruturas da *colonialidade do poder, do saber e do ser* que permeiam o ambiente acadêmico. Por meio de uma metodologia dialógica e participativa, que integra aulas expositivas, seminários de textos, rodas de conversa com lideranças e análise de produções audiovisuais, o projeto busca formar os estudantes para a compreensão aprofundada das questões político-organizacionais da universidade e para a atuação propositiva na construção de uma instituição mais justa, plural e descolonial. A *interculturalidade crítica* é abordada como estratégia contra-hegemônica, visando a valorização de conhecimentos não-hegemônicos. A avaliação será contínua e formativa, considerando a participação, a produção de materiais críticos e a capacidade de intervenção dos estudantes. O projeto, em atendimento ao regimento do PROFEDUC, visa contribuir para a descolonização do currículo e das práticas pedagógicas, fomentando a autonomia e o protagonismo estudantil na luta por uma educação emancipatória.

**Palavras-chave:** *Interculturalidade Crítica*; Movimento Estudantil; Universidade Pública; Formação Crítica; Colonialidade.

### INTRODUÇÃO

A universidade pública, enquanto espaço de produção e disseminação de conhecimento, enfrenta desafios complexos na contemporaneidade, especialmente no que tange à sua capacidade de promover uma formação crítica e engajada. Historicamente, as instituições de ensino superior têm sido permeadas por lógicas eurocêntricas que, ao privilegiarem determinadas epistemologias e formas de saber, contribuem para a subalternização de conhecimentos e vozes provenientes do Sul global. Essa hegemonia epistêmica se manifesta na desvalorização de conhecimentos *outros*, na reprodução de hierarquias sociais e na fragilização dos espaços de participação estudantil, resultando em uma universidade que, muitas vezes, se distancia das demandas sociais e da formação de cidadãos críticos e transformadores.

Nesse contexto, o presente projeto de ensino, caracterizado como projeto de intervenção resultante da dissertação de mestrado **“PARA ALÉM DE PROGRAMAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA: A “INTERCULTURALIDADE CRÍTICA” COMO ESTRATÉGIA DESCOLONIAL DE INTERVENÇÃO NO CURRÍCULO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL (UEMS) PARA A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL”**, demandado pelo regimento interno do PROFEDUC, propõe uma intervenção pedagógica fundamentada no pensamento descolonial, buscando desvelar e confrontar as estruturas da *colonialidade do poder, do saber e do ser* que ainda persistem no ambiente universitário. A colonialidade, compreendida como a continuidade das formas coloniais de dominação mesmo após o fim do colonialismo formal (Quijano), opera na manutenção de padrões de exploração e controle que afetam as dimensões sociais, políticas e culturais, incluindo as instituições de ensino. Ao adotar uma perspectiva descolonial, o projeto visa não apenas a aquisição de *competências e habilidades*, dois termos muito criticados pelos pelas/os pesquisadoras/es de currículo, mas a promoção de uma compreensão crítica e complexa da realidade universitário-estudantil, formando os/as discentes para uma inserção qualificada e transformadora no mundo.

O enfraquecimento dos movimentos estudantis e a escassez de espaços deliberativos na universidade pública são sintomas dessa colonialidade, que desestimula a participação política e direciona os estudantes para uma lógica de mercado. Diante disso, este projeto se propõe a fortalecer a articulação do corpo discente, fomentando a formação de lideranças estudantis capazes de atuar de forma crítica e propositiva nos espaços de decisão da universidade. Acreditamos que a universidade, caso da UEMS, para ser verdadeiramente democrática e socialmente referenciada, precisa reconhecer e valorizar o potencial transformador da participação estudantil.

Central para esta proposta é o conceito de *interculturalidade crítica*, que transcende a mera coexistência de culturas para se configurar como uma episteme contra-hegemônica. A *interculturalidade crítica*, diferentemente de abordagens funcionais ou relacionais, busca desestabilizar as assimetrias de poder e promover o diálogo equitativo entre diferentes saberes e cosmovisões. Ao aproximar os "mundos das diferenças" e interligar culturas, o projeto visa desconstruir preconceitos historicamente estabelecidos e proporcionar um novo horizonte de possibilidades para a construção de uma universidade mais inclusiva, plural e comprometida com a justiça social e cognitiva. Este documento detalha a proposta, seus fundamentos teóricos, metodologia de execução, avaliação e cronograma, visando contribuir para a formação de

sujeitos engajados na construção de uma universidade descolonizada e emancipatória.

O projeto se justifica pela necessidade premente de descolonizar o currículo e as práticas pedagógicas, promovendo uma educação que reconheça a pluralidade de conhecimentos e que capacite os estudantes a questionar as narrativas dominantes. Ao abordar a crítica ao eurocentrismo, o projeto visa desvelar como as estruturas coloniais de poder se manifestam no cotidiano universitário, desde a seleção de conteúdos até as formas de avaliação, e como essas manifestações impactam a formação dos sujeitos. A proposta de uma formação crítica e cidadã, portanto, não se restringe à aquisição de conhecimentos técnicos, mas busca desenvolver a capacidade de análise, reflexão e intervenção sobre as desigualdades e injustiças sociais, com especial atenção às questões de raça, gênero, classe e território.

Adicionalmente, a justificativa para este projeto se ancora na constatação do esvaziamento dos espaços de deliberação e participação estudantil nas universidades públicas, exemplificados com os casos da UEMS. A desmobilização dos movimentos estudantis, muitas vezes impulsionada por uma cultura acadêmica que prioriza a individualização e a competição, compromete a capacidade da universidade de se constituir como um espaço verdadeiramente democrático. Este projeto, ao fomentar a formação de lideranças estudantis e ao disseminar o conhecimento sobre os mecanismos de participação universitária, busca reverter esse quadro, fortalecendo a autonomia e o protagonismo dos estudantes na construção de uma universidade mais justa e equitativa. Acreditamos que a participação ativa dos estudantes nos processos decisórios é fundamental para a descolonização da universidade e para a construção de uma instituição que responda efetivamente às demandas da sociedade.

Apoiando-se nas reflexões de Catherine Walsh em “Agrietar la Uni-versidad” (2023), este projeto compreende a intervenção como uma tríade de ação: o grito, que rompe o silêncio da subalternidade; a rachadura (grieta), que identifica e ocupa os espaços de resistência dentro da 'universidade-empresa'; e o semeio (siembra), que cultiva novas epistemologias e práticas de liderança voltadas para a vida e contra o sistema de guerra-morte que marginaliza corpos e saberes do Sul Global.

## **METODOLOGIA**

A metodologia deste projeto de ensino será desenvolvida a partir de uma abordagem dialógica e participativa, buscando romper com a lógica tradicional de transmissão de

conhecimento e promover a construção coletiva de saberes. As atividades serão estruturadas de forma a integrar a teoria e a prática, a reflexão crítica e a ação transformadora, sempre sob a ótica do pensamento descolonial e da *interculturalidade crítica*. A duração do projeto será de 5 (cinco) semanas, com encontros semanais de 3 (três) horas de duração, totalizando 15 (quinze) horas de atividades síncronas, além de atividades assíncronas complementares.

Serão realizadas aulas expositivas que apresentarão os conceitos fundamentais do pensamento descolonial, das *epistemologias do Sul* e da *interculturalidade crítica*, bem como suas interfaces com a Educação e o Serviço Social. No entanto, essas aulas serão permeadas por momentos de diálogo e debate, incentivando a participação ativa dos estudantes e a problematização dos conteúdos a partir de suas próprias experiências e realidades. Será utilizada uma linguagem acessível, mas com rigor acadêmico, para garantir a compreensão dos temas complexos.

A leitura e discussão de textos de autores descoloniais (Quijano, Mignolo, Grosfoguel, Santos, Walsh, Candau, Rufino, Souza, entre outros) serão centrais para a apropriação dos conceitos. Os estudantes serão incentivados a apresentar seminários sobre os textos, promovendo a autonomia na pesquisa e na exposição de ideias. Além disso, serão propostas discussões de casos reais ou hipotéticos relacionados à colonialidade na universidade e aos movimentos estudantis, estimulando a aplicação dos conceitos teóricos à análise de situações concretas.

Serão convidados/as representantes de diretórios acadêmicos (DAs), centros acadêmicos (CAs) e do Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UEMS, bem como lideranças de movimentos sociais do território, para compartilhar suas experiências, desafios e estratégias de atuação. Essas rodas de conversa visam aproximar os estudantes da realidade da participação política na universidade e na sociedade, além de promover a troca de saberes entre a academia e os movimentos sociais. A presença do Prof. Diógenes, com sua experiência em movimentos sociais, será fundamental para mediar e enriquecer esses diálogos.

Dada a natureza descolonial e fronteiriça desta proposta, a composição das rodas de conversa e dos seminários não será restrita a atores institucionais. A cada execução anual do projeto, buscar-se-á a interlocução com **corpos insurgentes e saberes da exterioridade**, tais como rezadores e lideranças espirituais indígenas, intelectuais e ativistas de movimentos LGBTQIAPN+ (com ênfase na transgeneridade e diversidade de gênero) e representantes de comunidades quilombolas. Essa abertura visa garantir que a ‘rachadura’ (Walsh) produzida na

universidade seja habitada por presenças que tensionam a norma colonial e cis-heteropatriarcal.

## **OBJETIVO GERAL**

- Possibilitar aos estudantes a compreensão aprofundada das questões político-organizacionais que permeiam a universidade no contexto global e regional, com ênfase nas estruturas da *colonialidade do poder e do saber*, para fomentar a formação de lideranças estudantis críticas e propositivas, capazes de atuar nos espaços deliberativos da instituição, qualificando a participação estudantil em uma perspectiva descolonial e emancipatória.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Favorecer o domínio de conceitos e categorias analíticas do pensamento descolonial, das *epistemologias do Sul* e da *interculturalidade crítica*, a fim de evidenciar outras possibilidades de abordagens investigativas/interpretativas sobre a universidade, a cultura, a política e a (re)produção de conhecimentos, desvelando as raízes eurocêntricas das práticas administrativas e pedagógicas.
- Estimular a reflexão crítica sobre o papel da produção de conhecimentos científicos na universidade, promovendo a valorização de saberes não-hegemônicos e a construção de uma perspectiva intercultural que desafie as hierarquias epistemológicas.
- Incentivar e qualificar a participação político-crítica estudantil nos movimentos sociais e nos espaços deliberativos da universidade (UEMS), formando os/as discentes para a construção de uma agenda descolonial e para a defesa de uma universidade pública, democrática e socialmente referenciada.
- Promover o diálogo entre as experiências dos movimentos estudantis e as discussões teóricas sobre descolonialidade e interculturalidade, articulando a prática com a teoria crítica para a construção de estratégias de intervenção transformadoras no ambiente universitário.

## CRONOGRAMA

### 1ª SEMANA

**Tema:** Apresentação do projeto, do plano de ensino e dos participantes. Introdução à universidade e sua estrutura histórica no contexto ocidental e brasileiro, com ênfase na posição dos sujeitos educandos. Discussão sobre a *colonialidade do poder, do saber e do ser* como matrizes de dominação.

**Leituras/Recursos:** Quijano, Aníbal (2000). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Mignolo, Walter (2005). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Introdução ao documentário "Utopia e Barbárie" (Silvio Tendler, 2009).

**Atividades:** Aula expositiva dialogada, apresentação dos participantes, discussão sobre as expectativas e objetivos do projeto. Início da apresentação dos textos base.

### 2ª SEMANA

**Tema:** As sociedades contemporâneas e a diversidade, globalidade e sustentabilidade. As estruturas e os processos de mudança social, crescimento econômico e desenvolvimento humano no contexto regional. Aprofundamento nas *Epistemologias do Sul* como contraponto ao eurocentrismo e na necessidade de descolonizar o conhecimento na universidade.

**Leituras/Recursos:** Santos, Boaventura de Sousa (2007). **Epistemologias do Sul.** Bessa-Oliveira, Marcos Antônio (2019). O CORPO QUE HABITO: ESSE NÃO É O CORPO DA SALA DE AULA, DO MUSEU, NEM O CORPO DA ACADEMIA!. Cariaga, Diógenes Egídio (2021). É possível guaranizar a universidade? Reflexões iniciais sobre Antropologia e a presença dos estudantes indígenas na UEMS em Amambai (MS).

**Atividades:** Seminário de textos, debate sobre a crítica ao eurocentrismo e a importância das *epistemologias do Sul*. Discussão sobre a relevância da universidade pública e seus desafios.

### 3ª SEMANA

**Tema:** O histórico colonizador e as marcas e preconceitos étnicos na região. A universidade e os movimentos sociais. A *interculturalidade crítica* como estratégia contra-hegemônica e de

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TENDLER, Silvio (Dir.). **Utopia e Barbárie**. Brasil, 2009. Documentário.

WALSH, Catherine. Agrietar la Uni-versidad. Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida. In: OLVERA SALINAS, Rene; TORRES LEAL, Víctor; ROITMAN GENOUD, Patricia (Comp.). **Agrietar la Uni-versidad**. Santiago de Querétaro, Querétaro, México: Universidad Pedagógica Nacional; Lengua de Gato Ediciones, 2023. p. 155-172.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. p. 75-96.

transformação social. Análise de como os movimentos sociais atuam na desconstrução de lógicas coloniais.

**Leituras/Recursos:** Walsh, Catherine (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Tendler, Silvio (2009). Utopia e Barbárie (exibição e debate). Mignolo, Walter (2015). El fin de la universidad tal como la conocemos: foros mundiales hacia futuros comunales y horizontes descoloniales de vida.

**Atividades:** Roda de conversa com lideranças estudantis, movimentos sociais e/ou detentores de saberes tradicionais (rezadores/lideranças comunitárias), focando no histórico colonizador da região

#### 4ª SEMANA

**Tema:** Os movimentos sociais como dispositivo intensificador de práticas contra-hegemônicas de transformação do quadro de invisibilidade que o histórico colonizador construiu sobre os povos e comunidades. A importância da formação de lideranças estudantis para a atuação nos espaços deliberativos da universidade (DCE, CAs, Conselhos Superiores).

**Leituras/Recursos:** Rufino, Luiz (2019). Pedagogia das Encruzilhadas. Souza, Neusa Santos (1983). Tornar-se Negro. Walsh, Catherine (2023). Agrietar la Uni-versidad. Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida. Documentos e resoluções da UEMS referentes à organização estudantil.

**Atividades:** Debate sobre a formação de lideranças, com foco na interseccionalidade (raça, classe e gênero), convidando corpos dissidentes e insurgentes para partilhar estratégias de resistência no espaço universitário.<sup>60</sup>

#### 5ª SEMANA

**Tema:** Síntese dos conteúdos abordados e avaliação do projeto de ensino. Apresentação das resoluções e documentos da UEMS referentes à organização estudantil e deveres acadêmicos.

---

<sup>60</sup> A execução deste projeto de ensino prevê a renovação constante de seus interlocutores. Reconhecendo que a interculturalidade crítica só se faz na presença do e com o outro, a coordenação do projeto priorizará, a cada edição, o convite a sujeitos cujas existências foram historicamente negadas pela modernidade — incluindo rezadores, pessoas trans e travestis, e, artistas periféricos — garantindo que a formação de lideranças estudantis esteja enraizada na diversidade de corpos e saberes que compõem o Mato Grosso do Sul.

Discussão sobre os desafios e perspectivas para a construção de uma universidade descolonial e emancipatória.

**Leituras/Recursos:** Revisão dos principais conceitos e autores. Materiais produzidos pelos estudantes. *Feedback* dos participantes.

**Atividades:** Apresentação e discussão dos materiais produzidos pelos estudantes, avaliação coletiva do projeto, planejamento de ações futuras e encerramento.

## REFERÊNCIAS

- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. O CORPO QUE HABITO: ESSE NÃO É O CORPO DA SALA DE AULA, DO MUSEU, NEM O CORPO DA ACADEMIA!. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v. 21, n. 2, 2019. DOI: 10.33871/19805071.2019.21.2.2822. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistacientifica/article/view/2822>. Acesso em: 6 fev. 2025.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Interculturalidade e educação: um novo olhar sobre o currículo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 471-488, jan./mar. 2012.
- CARIAGA, Diógenes Egídio. É possível garantir a universidade? Reflexões iniciais sobre Antropologia e a presença dos estudantes indígenas na UEMS em Amambai (MS). **Anuário Antropológico**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. 78–99, 2021. DOI: 10.4000/aa.7667. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/35976>. Acesso em: 6 fev. 2025.
- GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 78, p. 115-146, out. 2007.
- MIGNOLO, Walter. “El fin de la universidad tal como la conocemos: foros mundiales hacia futuros comunales y horizontes descoloniales de vida”. In: PALERMO, Zulma; (Comp.). **Des/decolonizar la universidad**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2015, p. 85-102.
- MIGNOLO, Walter. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 227-278. Disponível em: [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 6 fev. 2025.
- RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.