



Para além da transferência de renda: estratégias para a permanência estudantil na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)

Beyond income transfer: strategies for student retention at the Mato Grosso do Sul State University (UEMS)

Más allá de la transferencia de renta: estrategias para la permanencia estudiantil en la Universidad Estatal de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Caio César Gomes de Moura¹

Assistente Social na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Campo Grande/MS, Brasil

Marcos Antônio Bessa-Oliveira²

Professor da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Campo Grande/MS, Brasil

Recebido em: 30/08/2025

Aceito em: 06/10/2025

Resumo

As cotas raciais democratizaram o acesso, mas expuseram também a hostilidade epistêmica, impulsionando a demanda por diversidade de epistemes dentro das universidades. Este artigo questiona a neutralidade da universidade moderna, revelando-a como reprodutora do sistema-mundo moderno/colonial. Por meio do pensamento descolonial, explora como os conceitos de *colonialidade do poder, saber e ser* questionam o eurocentrismo que promove o epistemicídio de saberes não-ocidentais. O artigo destaca a atuação dos movimentos sociais, especialmente negro e indígena no Brasil, pela inclusão de grupos historicamente marginalizados nas instituições de ensino superior públicas, por meio das ações afirmativas. O caso da UEMS ilustra essa tensão: apesar de políticas de ações afirmativas pioneiras, a universidade ainda reflete hierarquias e reprodução dos conhecimentos exportados do norte global. Contudo, cursos como Agroecologia e Pedagogia Interculturais representam um avanço rumo a *interculturalidade crítica* almejada. Em suma, a "crise" atual na universidade é um motor de sua transformação em busca de um horizonte pluriepistêmico. O objetivo, portanto, é ampliar a visão sobre as cotas raciais e ações afirmativas, para além do acesso e de transferência de renda, para isso, a metodologia consiste em uma síntese crítica do pensamento descolonial, articulada com a análise de dados empíricos sobre as pautas, estratégias e impactos dos movimentos sociais no ensino superior brasileiro, com base em uma revisão da literatura acadêmica, especialmente, a partir das experiências de práticas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Palavras-chave: Permanência Estudantil. Cotas raciais. Descolonialidade.

¹ caiocesargomesdemoura@gmail.com.

² marcos.bessa@uems.br.

Abstract

Racial quotas have democratized access, but have also exposed epistemic hostility, driving the demand for diversity of epistemes within universities. This article questions the neutrality of the modern university, revealing it as a reproducer of the modern/colonial world-system. Through decolonial thought, it explores how the concepts of coloniality of power, knowledge, and being challenge the Eurocentrism that promotes the epistemicide of non-Western knowledge. The article highlights the role of social movements, especially Black and Indigenous movements in Brazil, in advocating for the inclusion of historically marginalized groups in public higher education institutions through affirmative action policies. The case of UEMS illustrates this tension: despite pioneering affirmative action policies, the university still reflects hierarchies and reproduces knowledge exported from the global north. However, courses like Agroecology and Intercultural Pedagogy represent the *critical interculturality* that is sought. In short, the current "crisis" in the university is a driving force for its transformation toward a pluriepistemic horizon. The objective, therefore, is to broaden the view on racial quotas and affirmative actions, beyond access and income transfer. For this purpose, the methodology consists of a critical synthesis of decolonial thought, articulated with the analysis of empirical data on the agendas, strategies, and impacts of social movements in Brazilian higher education, based on a review of academic literature, especially from the practical experiences at the Mato Grosso do Sul State University (UEMS).

Keywords: Student Retention. Racial Quotas. Decoloniality.

Resumen

Las cuotas raciales han democratizado el acceso, pero también han expuesto la hostilidad epistémica, impulsando la demanda de diversidad de epistemes dentro de las universidades. Este artículo cuestiona la neutralidad de la universidad moderna, revelándola como reproductora del sistema-mundo moderno/colonial. A través del pensamiento decolonial, explora cómo los conceptos *de colonialidad del poder, del saber y del ser* cuestionan el eurocentrismo que promueve el epistemicidio de saberes no occidentales. El artículo destaca la actuación de los movimientos sociales, especialmente los movimientos negro e indígena en Brasil, en la lucha por la inclusión de grupos históricamente marginados en las instituciones públicas de educación superior a través de políticas de acción afirmativa. El caso de la UEMS ilustra esta tensión: a pesar de contar con políticas pioneras de acción afirmativa, la universidad todavía refleja jerarquías y reproduce conocimientos exportados del norte global. Sin embargo, cursos como Agroecología y Pedagogía Interculturales representan un paso importante hacia la *interculturalidad crítica*. En resumen, la "crisis" actual en la universidad es un motor para su transformación en busca de un horizonte pluriepistémico. El objetivo, por lo tanto, es ampliar la visión sobre las cuotas raciales y las acciones afirmativas, más allá del acceso y de la transferencia de renta. Para ello, la metodología consiste en una síntesis crítica del pensamiento decolonial, articulada con el análisis de datos empíricos sobre las demandas, estrategias e impactos de los movimientos sociales en la educación superior brasileña, con base en una revisión de la literatura académica, especialmente a partir de las experiencias prácticas en la Universidad Estatal de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Palabras clave: Permanencia Estudiantil. Cuotas Raciales. Decolonialidad.

Introdução

A universidade moderna, frequentemente concebida como um bastião do saber universal e um espaço neutro para a busca da verdade, é, sob uma ótica crítica, uma das instituições centrais na articulação e reprodução do que o Grupo Modernidade/Colonialidade denominou de "sistema-mundo moderno/colonial". Longe de ser um mero repositório de conhecimento, a universidade atua como um

motor de legitimação de hierarquias epistêmicas, sociais e raciais, forjadas durante a expansão colonial europeia e que persistem até os dias atuais. Este artigo propõe uma análise da universidade como um campo de batalha — um território em disputa no qual as forças de reprodução colonial se confrontam com as insurgências descoloniais.

A universidade, portanto, constitui-se como um campo social dinâmico e contestado. Trata-se de um espaço de luta constante não apenas por recursos financeiros e legitimidade, mas, de forma ainda mais crucial, pela própria definição do que se entende por conhecimento válido. Nesse contexto, as universidades públicas brasileiras emergem como campos de batalha fundamentais, nos quais os legados das estruturas de poder coloniais colidem frontalmente com as aspirações contra-hegemônicas. As salas de aula, os corredores e os conselhos universitários configuram-se, assim, como arenas onde se disputa o futuro da instituição e, por extensão, o tipo de sociedade que se deseja construir.

O argumento central deste artigo é elucidar que a pressão organizada e contínua de movimentos sociais — com destaque para os movimentos negros e indígenas no contexto brasileiro — constitui a força motriz primária de uma potencial transformação da educação superior na contemporaneidade, para além do acesso e dos auxílios estudantis, seja no que se refere à permanência, seja enquanto exercício de transferência de renda. Essa transformação não se restringe a uma agenda de inclusão ou diversidade superficiais; ao contrário, é articulada, sob a ótica do pensamento descolonial, por meio do projeto ético-político da interculturalidade crítica, cujo propósito é dismantelar as estruturas fundacionais da universidade ainda marcadas pelos ranços da modernidade (século XVI).

O objetivo é transmutar a instituição, historicamente associada à invisibilização epistêmica — isto é, à invalidação sistemática de saberes não ocidentais (euroestadunidenses) —, em um espaço pluriépistêmico, caracterizado por um genuíno “diálogo de saberes” (Castro-Gómez, 2007).

[...] sobre a crise de legitimidade da universidade contemporânea no contexto do capitalismo pós-fordista, mostrando qual poderia ser a oportunidade que a universidade tem para iniciar a descolonização neste contexto. Em seguida, abordarei o tema do diálogo de saberes, afirmando que não adianta incorporar a transdisciplinaridade e o pensamento complexo se isso não contribuir para permitir um intercâmbio cognitivo entre a ciência ocidental e as formas pós-ocidentais de produção de conhecimento (Castro-Gómez, 2007, p. 78, tradução livre nossa).³

Para desenvolver esta análise, adotamos no texto o pensamento descolonial, mobilizando as reflexões desenvolvidas por intelectuais como Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Catherine Walsh, Enrique

³ “[...] sobre la crisis de legitimación de la universidad contemporánea en el marco del capitalismo posfordista, mostrando cuál podría ser la oportunidad que tiene la universidad para iniciar la decolonización en este contexto. Luego me referiré al tema

Dussel e Nelson Maldonado-Torres. A metodologia consiste em uma síntese crítica deste pensamento, articulada com a análise de dados empíricos sobre as pautas, estratégias e impactos dos movimentos sociais no ensino superior brasileiro, com base em uma revisão da literatura acadêmica, especialmente, a partir das experiências de práticas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Os objetivos consistem em estabelecer o quadro epistemológico do artigo, bem como da dissertação de mestrado a qual este está vinculado, dissecando a matriz colonial de poder e conhecimento que estrutura a universidade moderna. Objetiva-se também, a partir de um pensamento não-moderno acadêmico disciplinar, definir a interculturalidade crítica como um projeto político-epistêmico, distinguindo-a de abordagens multiculturalistas funcionais, pois, “A universidade foi e segue sendo uma instância fundamental da colonialidade do saber” (Lorca, 2014, p. 1, tradução livre nossa)⁴ que, fundamentalmente, quase sempre, também segue sendo o perfil da universidade ainda na atualidade.

Evidentemente que, a partir do pensar-sendo descolonizado (Bessa-Oliveira, 2024), inclusive as estruturas disciplinares modernas — até mesmo as de escrita acerca da construção do conhecimento acadêmico (objeto, referencial, metodologia, objetivos etc.) — tornam-se questionáveis. Outrossim, “Pagaremos o preço, posto que os periódicos e as revistas, as disciplinas das ciências sociais e as humanidades, assim como as escolas profissionais, são territoriais” (Mignolo, 2017, p. 20-21). Por isso, buscamos construir toda esta reflexão, quase sempre, não pautados em métodos da razão moderna.

Assim, examinaremos as lutas por inclusão nas políticas sociais dos movimentos negro e indígena, com o intuito de descolonizar a universidade brasileira, levando em conta nossa experivivência na universidade (como acadêmico/profissional técnico e professor), a partir de suas pautas e estratégias, bem como de nossos anseios por uma universidade mais humana — obviamente, também distante do conceito de humanidade forjado na lógica colonialista eurocêntrica, consolidada com o projeto moderno do século XVI.

Finalmente, avaliaremos os impactos dessas lutas, as tensões resultantes e os horizontes futuros para a construção de uma universidade orientada por um horizonte pluriepistêmico das diversidades.

del diálogo de saberes, afirmando que de nada sirve incorporar la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo, si ello no contribuye a permitir un intercambio cognitivo entre la ciencia occidental y formas post-occidentales de producción de conocimientos” (Castro-Gómez, 2007, p. 78).

⁴ “La universidad ha sido y sigue siendo una instancia fundamental de la colonialidad del saber” (Lorca, 2014, p. 1).

A matriz colonial de poder e o conhecimento na universidade moderna

Para compreender a profundidade das lutas contemporâneas no espaço universitário, é imperativo, primeiramente, desnaturalizar a própria instituição, revelando as fundações coloniais sobre as quais ela foi erguida. A universidade não é uma entidade que existe à parte das relações de poder; é, intrinsecamente, um produto e, ao mesmo tempo, uma produtora da colonialidade — a lógica de dominação que sobreviveu ao colonialismo histórico e continua a estruturar o mundo contemporâneo. Enquanto instituição social, a universidade segue sendo controlada — e também controladora — a partir de demandas político-sociais definidas por segmentos setoriais dominantes das sociedades.

O Grupo Modernidade/Colonialidade analisou a modernidade como um processo intrinsecamente ligado à colonialidade — seu “lado oculto” —, em vez de um fenômeno meramente europeu que se difundiu globalmente. Essa colonialidade manifesta-se em uma “estrutura triangular” de poder, saber e ser, dimensões que se encontram interligadas⁵.

A colonialidade do poder, conceito central formulado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, refere-se a um padrão global de poder instituído com a colonização das Américas. Seu eixo fundamental é a classificação social da população mundial com base na ideia de “raça”. Essa invenção da raça não foi um mero artefato cultural, mas o princípio organizador que estruturou novas hierarquias sociais e uma nova divisão internacional do trabalho, legitimando a dominação europeia sobre as demais regiões do planeta.

A colonialidade do poder, portanto, não se limita ao controle político e econômico: trata-se de uma complexa rede de relações sociais de exploração e dominação que articula o controle sobre a economia, a autoridade, a natureza, o gênero, a sexualidade e, de modo crucial, sobre a subjetividade e o conhecimento (Quijano, 2000).

E embora implique um componente etnocêntrico, este não o explica, nem é sua principal fonte de significado. Trata-se da perspectiva cognitiva produzida ao longo do tempo pelo conjunto do mundo eurocêntrico do capitalismo colonial/moderno, que naturaliza a experiência das pessoas nesse padrão de poder. Ou seja, faz com que ela seja percebida como natural e, consequentemente, como um dado adquirido, não suscetível de ser questionado. Desde o século XVIII, sobretudo com o Iluminismo, o eurocentrismo foi afirmando a ideia mitológica de que a Europa era pré-existente a esse padrão de poder; que já era antes um centro mundial do capitalismo que colonizou o resto do mundo e elaborou por conta própria e a partir de dentro a

modernidade e a racionalidade (p. 94-95, tradução livre nossa).⁵

Intimamente ligada a essa estrutura de poder está a *colonialidade do saber*. Esse conceito descreve a dimensão epistêmica da colonialidade, ou seja, a imposição do eurocentrismo na educação como a única perspectiva de conhecimento considerada válida, universal e racional. A modernidade europeia produziu uma forma de conhecimento que se pretendia desvinculada de qualquer contexto geopolítico específico, exceto o europeu.

O filósofo Santiago Castro-Gómez (2007) denominou essa pretensão de neutralidade e objetividade de *hybris do ponto zero* (*a soberba do ponto zero*): a crença de que um sujeito pensante poderia posicionar-se fora do mundo para observá-lo e produzir uma verdade universal. Trata-se de uma prática, aliás, comumente desenvolvida — e restrita —, por exemplo, nas disciplinas das humanidades nas universidades brasileiras até há pouco tempo, quando se analisava o mundo não-europeu⁶.

Essa manobra epistêmica teve como consequência a subalternização e a negação de todas as outras formas de produção de conhecimento, sob as quais ficaram, principalmente, os povos colonizados e as ex-colônias. Saberes indígenas, africanos e de outras culturas foram relegados à categoria de “crença”, “mito” ou “folclore”, enquanto apenas o conhecimento produzido dentro dos cânones da ciência e da filosofia europeias modernas era considerado legítimo.

A hierarquia linguística também desempenhou papel fundamental nesse processo, uma vez que um restrito número de línguas europeias imperiais — espanhol, inglês, francês, alemão, português e italiano — tornou-se o veículo exclusivo do pensamento teórico e acadêmico (Garcés, 2007), ao passo que outras línguas foram silenciadas ou folclorizadas como dialetos.

A articulação entre a *colonialidade do poder* e a *colonialidade do saber* produz a *colonialidade do ser*, a dimensão ontológica dessa matriz de dominação. Esse conceito, desenvolvido principalmente por Nelson Maldonado-Torres (2007), refere-se ao impacto da colonialidade sobre a experiência vivida e sobre a própria concepção de humanidade.

⁵ “Y aunque implica um componente etnocéntrico, éste no lo explica, ni es su fuente principal de sentido. Se trata de la perspectiva cognitiva producida en el largo tiempo del conjunto del mundo eurocentrado del capitalismo colonial/moderno, y que naturaliza la experiencia de las gentes en este patrón de poder. Esto es, la hace percibir como natural, en consecuencia, como dada, no susceptible de ser cuestionada. Desde el siglo XVIII, sobre todo con el Iluminismo, en el eurocentrismo se fue afirmando la mitológica idea de que Europa era preexistente a ese patrón de poder; que ya era antes un centro mundial del capitalismo que colonizó al resto del mundo y elaboró por su cuenta y desde dentro la modernidad y la racionalidad” (Quijano, 2000, p. 94-95).

A *colonialidade do ser* manifesta-se na negação do estatuto de “ser” aos povos colonizados. Como argumenta Enrique Dussel, o *ego cogito* (“penso, logo existo”) de Descartes foi precedido histórica e ontologicamente pelo *ego conquiro* (“conquisto, logo existo”) do conquistador europeu. A dúvida cartesiana sobre a existência do mundo foi projetada sobre o Outro colonizado: “ele é realmente humano?”, “ele tem alma?”. Essa dúvida fundamental transformou o Outro em objeto — um “não-ser” ou um “sub-ser”.

A *colonialidade do ser* é, portanto, a experiência de viver em um mundo em que a própria humanidade é constantemente questionada, onde o indivíduo é transformado em um ser inferior, um *sub-alter* cuja existência é definida pela negação do direito de ser humano.

A universidade moderna constitui-se como uma das principais instituições em que essa estrutura triangular da colonialidade é produzida, legitimada e reproduzida. Ela não é apenas uma instituição situada na periferia e que sofre os efeitos do eurocentrismo; é também um agente ativo em sua perpetuação.

Como afirma o sociólogo sul-africano Sabelo Ndlovu-Gatsheni (2017), muitas nações do Sul Global — ao se referir ao seu próprio país — não possuem “universidades africanas”, mas sim “universidades na África”: instituições que meramente reproduzem o conhecimento e as metodologias do centro global, sem uma crítica ou adaptação local. O mesmo pode ser dito das chamadas “universidades latino-americanas”, que, ao reproduzirem o eurocentrismo, acabam reduzidas a “universidades na América Latina”.

Enquanto Portugal não incentivou a criação de universidades, a Espanha se autoassinalou uma missão teopolítica: o controle dos corpos mediante o controle das almas, ou seja, das subjetividades. No século XVIII, a universidade renascentista mutou-se, na Europa, na universidade kantiana-humboldtiana. Esse modelo de universidade desloca a universidade teológico-humanista dos Estados monárquicos e nasce a universidade dos Estados seculares: a ideia de cidadania e democracia conecta o controle do conhecimento ao controle da autoridade. Na América, as universidades coloniais teológico-monárquicas mutam-se em universidades seculares estatais. E se fundam outras universidades, como a do Chile, em 1862, e a UBA, em 1821. Tudo isto antes que a França e a Inglaterra colonizassem a África e a Ásia, e comesasse aí a instalação de universidades kantianas-humboldtianas. **Enfim, a universidade e o museu são duas instituições chaves sobre as quais se fundou e se mantém a colonialidade do saber e da subjetividade** (Lorca, 2014, p. 1-2, tradução livre e grifos nossos).⁶

Esse caráter eurocêntrico da universidade manifesta-se de diversas formas. Primeiramente, por meio de seu currículo, que universaliza a experiência histórica e intelectual europeia como se fossem a

⁶ “En el siglo XVIII, la universidad renacentista mutó, en Europa, en la universidad kantiana-humboldtiana. Ese modelo de universidad desplaza a la universidad teológico-humanista de los Estados monárquicos y nace la universidad de los Estados

história e o pensamento de toda a humanidade. O pensamento preponderante é o da filosofia grega e europeia; a história — também artístico-cultural — considerada “universal” é, na verdade, a história da expansão europeia; e a ciência, por sua vez, é a ciência positivista ocidental. Essa universalização é, de fato, um localismo que se projeta como global/universal — um eurocentrismo que se mascara de universalidade, desprovido de *pluriversalidade*.

Em segundo lugar, a universidade opera localizada em uma *geopolítica do conhecimento* (Mignolo, 2008). A produção científica global encontra-se maciçamente concentrada em instituições do Norte Global. As principais revistas acadêmicas, os rankings universitários e as fontes de financiamento consolidam uma hierarquia em que o Sul é relegado à posição de fornecedor de dados brutos ou de consumidor de teorias “importadas”. Essa estrutura assegura que o poder de definir o que conta como conhecimento — e quem pode produzi-lo — permaneça firmemente nas mãos das antigas metrópoles coloniais, que ainda prevalecem por meio das línguas hegemônicas e também por serem definidoras dos padrões de raça, classe e fé que sustentam a ciência como produção de saberes dominantes, inclusive no sistema educacional das ex-colônias.

Essa hegemonia epistêmica não é um processo benigno; trata-se de uma forma de *violência epistêmica*. Ao estabelecer um único paradigma de conhecimento como válido, a universidade comete o que Boaventura de Sousa Santos (1999) denominou de *epistemicídio*: a destruição de formas alternativas de saber. Conhecimentos populares, camponeses, indígenas e de matrizes africanas são ativamente invisibilizados, desqualificados ou, na melhor das hipóteses, transformados em meros objetos de estudo para a antropologia, em vez de serem reconhecidos como sistemas de pensamento complexos e legítimos por si mesmos.

O funcionamento da universidade como um sistema colonial autorreforçado pode ser compreendido da seguinte maneira: a instituição define, primeiramente, o “conhecimento válido” com base em critérios eurocêntricos, como a objetividade e a neutralidade, estabelecendo a *soberba do ponto zero*. Esse ato de definição, por sua própria natureza, subalterniza todos os outros sistemas de conhecimento, rotulando-os como não científicos ou irracionais — o que constitui a *colonialidade do saber*. O conhecimento produzido e validado dentro desses parâmetros, em disciplinas como História,

seculares: la idea de ciudadanía y democracia conecta el control del conocimiento con el control de la autoridad. En América, las universidades coloniales teológico-monárquicas mutan en universidades seculares estatales. Y se fundan otras universidades, como la de Chile en 1862 y la UBA en 1821. Todo esto antes de que Francia e Inglaterra colonizaran África y Asia, y comenzara ahí la instalación de universidades kantianas-humboldtianas. En fin, la universidad y el museo son dos instituciones clave en las que se fundó y se mantiene la colonialidad del saber y de la subjetividad.” (Lorca, 2014, p. 1-2).

Antropologia ou Direito, serviu historicamente para classificar e hierarquizar as populações humanas, fornecendo uma base “racional” para a ideia de raça e, assim, legitimando a *colonialidade do poder*.

Consequentemente, os indivíduos pertencentes a grupos historicamente marginalizados que conseguem adentrar a universidade são frequentemente compelidos a assimilar essa estrutura epistêmica — muitas vezes ao custo de sua própria identidade e visão de mundo — ou arriscam ser vistos como incapazes de pensamento racional. Essa é a manifestação da *colonialidade do ser* no ambiente acadêmico.

A universidade, portanto, opera como um circuito fechado — *en la estructura triangular de la colonialidad* (Castro-Gómez) —, no qual suas próprias definições de saber, poder e ser se reforçam mutuamente, tornando qualquer projeto de transformação descolonial um desafio monumental que exige a ruptura simultânea desses três eixos.

Como é possível, então, um diálogo de conhecimentos? De acordo com o que foi dito até agora, a resposta só pode ser uma: o diálogo de conhecimentos só é possível através da descolonização do conhecimento e da descolonização das instituições produtoras ou administradoras do conhecimento. Descolonizar o conhecimento significa descer do ponto zero e tornar evidente o lugar a partir do qual esse conhecimento é produzido (Castro-Gómez, 2007, p. 88, tradução livre nossa).⁷

Diante da constatação de que a universidade constitui um espaço de reprodução da colonialidade, os movimentos sociais e intelectuais críticos do Sul Global têm articulado projetos de transformação. Um dos conceitos centrais nesse processo de luta é o de *interculturalidade*. No entanto, trata-se de um termo polissêmico e amplamente disputado.

É fundamental, portanto, distinguir a abordagem descolonial da *interculturalidade crítica* de outras concepções, como o *multiculturalismo funcional*, que podem ser facilmente cooptadas pelos Estados e pelas administrações universitárias para manter o *status quo* da produção docente — e também do recrutamento discente — sem qualquer articulação social que assegure a permanência e a conclusão dos cursos por parte desses estudantes. Tal dinâmica, em última instância, atende às demandas do mercado de trabalho, o qual permanece sob o controle do mesmo sistema capitalista que sustenta a colonialidade.

⁷ “¿Cómo es posible, entonces, un diálogo de saberes? De acuerdo con lo dicho hasta el momento, la respuesta no puede ser sino una: el diálogo de saberes sólo es posible a través de la decolonización del conocimiento y de la decolonización de las instituciones productoras o administradoras del conocimiento. Decolonizar el conocimiento significa descender del punto cero y hacer evidente el lugar desde el cual se produce ese conocimiento” (Castro-Gómez, 2007, p. 88, grifos do texto).

Interculturalidade funcional e *interculturalidade crítica*

O discurso da diversidade cultural tornou-se onipresente em instituições, governos e corporações. No entanto, essa celebração da diversidade muitas vezes se enquadra no que pode ser chamado de *multiculturalismo funcional* ou *interculturalidade funcional*. Essa perspectiva reconhece a existência de diferentes culturas, mas seu objetivo principal é administrar essa diversidade de modo que ela não perturbe as estruturas sociais e de poder existentes.

A diversidade, nesse contexto, é tratada como um elemento a ser incluído e integrado na sociedade e no Estado hegemônicos, sem, contudo, questionar os mecanismos e padrões de poder — como o racismo e a colonialidade — responsáveis pela produção da desigualdade desde o início. Nessa lógica, a *interculturalidade* converte-se em uma ferramenta de governança, servindo aos interesses das instituições sociais e do mercado, que buscam gerenciar populações diversas de forma mais eficiente.

Em contraposição direta a essa abordagem, a pedagoga Catherine Walsh, em diálogo com os movimentos sociais andinos, desenvolveu o conceito de *interculturalidade crítica*. Esta não é uma mera descrição das relações entre culturas, mas um projeto político, social, epistêmico e ético orientado para a transformação radical da sociedade. O foco da *interculturalidade crítica* não está na diversidade cultural em si, mas na questão do poder. Parte-se da constatação de que as diferenças culturais não existem em um vácuo, mas foram historicamente construídas e hierarquizadas dentro da *matriz colonial de poder*.

A *interculturalidade crítica*, portanto, constitui-se como um projeto contra-hegemônico que busca questionar e dismantelar as desigualdades estruturais. Primeiro, porque não se origina nos centros acadêmicos do Norte Global, mas emerge das lutas e resistências dos povos indígenas e negros da América Latina. Segundo, porque seu objetivo não é a coexistência harmoniosa ou a mera tolerância entre culturas dentro do sistema vigente, e sim a construção de “sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais” (Candau, 2012, p. 244).

Trata-se, portanto, de um projeto de descolonização e de transformação social.

Em suma, a interculturalidade é um paradigma "outro", que questiona e modifica a colonialidade do poder, enquanto, ao mesmo tempo, torna visível a diferença colonial. Ao agregar uma dimensão epistemológica "outra" a esse conceito - uma dimensão concebida na relação com e através de verdadeiras experiências de subordinação promulgadas pela colonialidade - a interculturalidade oferece um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta. O fato de que esse pensamento não transcenda simplesmente a diferença colonial, mas que a visibilize e rearticule em novas

políticas da subjetividade e de uma diferença lógica, torna-o crítico, pois modifica o presente da colonialidade do poder e do sistema-mundo moderno/colonial (Walsh, 2019, p. 27).

A polissemia do termo *interculturalidade* revela que ele constitui um verdadeiro campo de disputa política. O conceito pode funcionar como uma espada de dois gumes: ou como uma ferramenta de governança, voltada a gerenciar a diversidade e neutralizar o dissenso, ou como um instrumento de libertação descolonial, orientado para o desmantelamento das hierarquias.

Quando o Estado ou uma universidade adota um discurso *intercultural*, a pergunta crítica a ser feita é: trata-se de um projeto funcional, destinado a administrar uma população estudantil recém-diversificada — por exemplo, após a implementação de políticas de cotas —, com o objetivo de manter a estabilidade institucional e melhorar indicadores? Ou de um projeto crítico, impulsionado pela pressão dos movimentos sociais, que busca genuinamente descolonizar as próprias estruturas institucionais?

A vigilância sobre essa distinção é fundamental para qualquer análise, pois a implementação da *interculturalidade* pode tanto reforçar o *status quo* sob um verniz de progressismo quanto servir como catalisadora de uma transformação radical.

Movimentos sociais e a luta pela descolonização das universidades brasileiras

A crítica descolonial à universidade e a proposta de *interculturalidade crítica*, conforme apresentadas, não constituem meros exercícios teóricos. No Brasil, elas se materializam em lutas concretas e históricas travadas por movimentos sociais que, ao adentrarem os muros da academia, expuseram suas contradições e passaram a exigir transformações fundamentais. Os movimentos negro e indígena, em particular, têm se destacado como protagonistas nesse processo.

A relação do movimento negro com a educação no Brasil é marcada por uma longa trajetória de resistência contra a exclusão. Desde o século XIX, há registros de reivindicações de pais e mães por escolas voltadas à população negra; na década de 1930, organizações como a Frente Negra Brasileira consolidaram a pauta educacional, que posteriormente foi retomada e fortalecida pelo Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978. Ao longo desse percurso, a educação sempre esteve no centro das demandas do movimento. Na contemporaneidade, essa luta se cristaliza na reivindicação por políticas de ação afirmativa no ensino superior, um espaço historicamente branco e elitista.

O Movimento Social Negro foi e ainda é o fundamental percussor das lutas por conjuntosas 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 racismo é a luta antirracista da sociedade brasileira em bases mais justas, sólidas, igualitárias e democráticas (Mattos, Siss, 2024, p. 83).

A principal pauta tornou-se a implementação de cotas raciais, uma luta voltada a garantir a 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, principalmente, 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 representou a vitória da primeira fase da luta: a batalha pelo acesso, por “*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 cotas, ao lado de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Além disso, houve uma redução no teto de renda familiar para participação, que anteriormente abrangia pessoas com até um salário mínimo e meio, passando agora a incluir aquelas com até um salário mínimo. Essa mudança prioriza o acesso de estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica.

A lei também estabelece que União, Estados e Municípios devem criar políticas de ação afirmativa para o 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 sua trajetória acadêmica e reduzir a 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).

No entanto, a conquista do acesso revelou um problema mais profundo e estrutural. A entrada massiva de estudantes negros em um ambiente moldado pela branquitude e pelo eurocentrismo expôs a universidade como um espaço epistemicamente hostil e culturalmente alienante. A luta, então, evoluiu

dialeticamente: a tese da exclusão foi confrontada pela antítese do acesso, gerando uma nova síntese — a demanda por transformação, incluindo a participação nos espaços decisórios das instituições.

A trajetória do movimento indígena na educação também apresenta características próprias. Inicialmente, o foco estava na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, intercultural e bilíngue, oferecida em seus territórios como forma de resistência à assimilação e de fortalecimento de suas culturas. A reivindicação pelo acesso ao ensino superior é um desenvolvimento mais recente, mas que se intensificou nas últimas duas décadas, acompanhada de um aumento significativo no número de estudantes indígenas nas universidades brasileiras.

Para esses estudantes, o ingresso na universidade representa um choque cultural, epistêmico e ontológico particularmente intenso. A lógica da universidade ocidental — com sua fragmentação do conhecimento em disciplinas, sua separação entre natureza e cultura, e sua ênfase no individualismo e na competição — entra em conflito direto com as cosmovisões indígenas. Por essa razão, a luta indígena no ensino superior não se limita à inclusão de conteúdos; trata-se de um esforço por uma transformação radical do modo de ser e de conhecer da própria instituição.

O impacto da ação afirmativa: da diversidade de corpos a diversidade de epistemes

O primeiro e mais evidente impacto das políticas de cotas, impulsionadas pelos movimentos sociais, foi uma transformação demográfica sem precedentes no ensino superior público brasileiro. A Lei de Cotas foi crucial para garantir que as universidades federais passassem a refletir, ainda que minimamente, a diversidade étnico-racial do país. Sem essas políticas, estudantes negros, pardos e indígenas, especialmente aqueles de baixa renda, teriam sido praticamente excluídos dos cursos de maior prestígio e concorrência. Nesse sentido, a política atingiu com êxito seu objetivo primário de democratizar o acesso.

O impacto mais profundo, porém, transcende o acesso e o desempenho individual. A entrada massiva de novos corpos — com suas histórias, culturas, visões de mundo e experiências de subalternização — funcionou como catalisador para a crise do paradigma eurocêntrico da universidade. A diversidade de corpos tornou-se condição necessária para a demanda por uma diversidade de epistemes. Como observamos, a inclusão racial promovida pelas ações afirmativas provoca tensões políticas acerca da racialidade e força uma reflexão sobre as bases epistemológicas ainda privilegiadas na produção de conhecimento. No caso do movimento negro, a demanda por diversidade epistêmica surge

como consequência da inclusão de sujeitos historicamente excluídos; para o movimento indígena, ela se apresenta como condição de princípio. Em ambos os casos, a presença desses novos sujeitos políticos no campus torna insustentável a pretensão de universalidade do conhecimento hegemônico.

Apesar dos avanços, a universidade brasileira ainda está longe de ser um espaço acolhedor para estudantes de grupos historicamente marginalizados. A inclusão promovida pelas cotas raramente foi acompanhada de reformas estruturais do ponto de vista epistêmico, pedagógico e metodológico. Como resultado, muitos estudantes negros e indígenas experienciam a universidade como um espaço desalojante e hostil, que, embora os admita, continua a invalidar suas identidades, culturas e saberes. Eles enfrentam desde o racismo cotidiano e a resistência de setores conservadores da comunidade acadêmica até a invisibilidade epistêmica de um currículo que os silencia e de práticas pedagógicas que não reconhecem seus modos de ser e aprender.

Essa hostilidade, entretanto, não se traduz em passividade. Pelo contrário, ela alimenta a organização e a resistência. A universidade, ao se tornar um espaço de conflito explícito, também se torna terreno fértil para a articulação de insurgências. Coletivos estudantis se formam, redes de apoio se consolidam e novas pautas são elaboradas a partir da experiência vivida. Esses movimentos transformam a universidade em um campo de batalha permanente, um espaço de contestação onde a luta pela descolonização é travada diariamente — nas salas de aula, nos corredores, nos espaços deliberativos e na produção de conhecimento.

Esse estado de “crise” e tensão não deve ser interpretado como fracasso, mas como evidência de progresso. Por séculos, a universidade brasileira manteve uma “paz colonial” baseada na exclusão e no silenciamento, sustentada pelo mito da “democracia racial”. As políticas de cotas, fruto da luta dos movimentos sociais, romperam essa falsa harmonia. A entrada de corpos e subjetividades dissidentes trouxe a “questão racial” e a “questão epistêmica” das margens para o centro do debate institucional. Os conflitos, resistências e insurgências observados atualmente são sintomas produtivos dessa ruptura. A crise não é um problema a ser resolvido para restaurar a calma, mas o próprio motor da transformação descolonial. O objetivo não é eliminar a tensão, e sim canalizá-la para a construção de um novo horizonte institucional: um modelo de universidade verdadeiramente pluriepistêmico.

As estratégias da universidade estadual do Mato Grosso do Sul para a permanência estudantil

Na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), a política de cotas abrange, nas graduações, reservas de vagas para pessoas com deficiência, negras, indígenas e residentes do estado do Mato Grosso do Sul. Nos cursos de pós-graduação, além dessas categorias, há vagas reservadas para pessoas transexuais, travestis, transgêneros e quilombolas. A UEMS foi pioneira entre as universidades estaduais brasileiras, sendo a primeira a criar cotas para indígenas e a terceira a implementar cotas para negros/as.

A implementação dessas políticas gerou intensos debates internos. No início dos anos 2000, havia incerteza sobre “quem” seria contemplado pelo critério racial, o que exigia a formação de bancas de verificação fenotípica — prática que ainda ocorre em alguns processos seletivos. Além disso, não havia normativas jurídicas nacionais que respaldassem tais iniciativas. De fato, uma lei federal garantindo cotas só foi aprovada em 2012; entretanto, a UEMS já havia instituído suas políticas por meio de leis estaduais: a Lei nº 2.589/2002, que reserva vagas para indígenas, e a Lei nº 2.605/2003, que destina 20% das vagas para negros.

A professora Maria José de Jesus Alves Cordeiro (2021), ao analisar o processo de implementação das cotas na UEMS e as dificuldades enfrentadas pelo público beneficiário para acessar a universidade, observa 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).

A UEMS emprega diversas estratégias e iniciativas voltadas para a promoção da permanência estudantil, embora ainda enfrente desafios significativos quanto aos índices de conclusão e evasão. Atualmente, a instituição oferece um dos auxílios estudantis de maior valor entre as universidades estaduais do Brasil, com parcelas de até R\$ 900,00 (novecentos reais), variando conforme a modalidade. Ainda assim, os indicadores de conclusão permanecem baixos e a evasão é alta. Segundo o Censo do Ensino Superior, a média nacional de concluintes em período regular é de 36% (trinta e seis por cento). Na UEMS, esse índice é inferior a 30% (trinta por cento).

O auxílio estudantil da UEMS só fica abaixo do programa estadual “MS Supera”, do Governo do Mato Grosso do Sul, que atende a um público mais amplo, abrangendo estudantes de graduação de universidades públicas e privadas do Estado que comprovem vulnerabilidade social e residência no MS por, no mínimo, dois anos.

Os auxílios financeiros oferecidos pelo Programa Institucional de Assistência Estudantil (PIAE) da UEMS cresceram significativamente nos últimos anos, passando de 300 beneficiários em 2016 para 2.500 em 2025. Esse aumento reflete a atenção da instituição em reverter os indicadores de evasão e conclusão. Além disso, em setembro de 2023, foi criada a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, Equidade e Permanência Estudantil (PROAFE), órgão específico para atender às demandas de um público estudantil crescente e diversificado.

com um aumento extraordinário de mais de 310% no orçamento para assistência estudantil, passando de um pouco mais de R\$ 7 (sete) milhões em 2020 para uma projeção de mais de R\$ 32 (trinta e dois) milhões em 2024. Este investimento estratégico reflete a prioridade dos auxílios do Programa Institucional de Assistência Estudantil (PIAE) na consolidação do orçamento anual da universidade (Moura, Alves, 2025, p.10).

A PROAFE é organizada em diversas divisões voltadas à promoção da permanência estudantil. A Divisão de Atenção Psicossocial e Permanência Estudantil (DAPPE) oferece auxílios financeiros e atendimento psicológico. A Divisão de Inclusão Educacional (DINE) atua para garantir a permanência, progressão e conclusão de acadêmicos com deficiência (física, visual, intelectual, auditiva), surdez, Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades/superdotação e/ou múltiplas deficiências. A Divisão de Ações Afirmativas e Equidade (DAAFE) é responsável por ações que reconhecem a diversidade étnico-racial, de gênero e territorialidade, visando a equidade acadêmica, pedagógica e institucional. Por fim, a Divisão de Articulação e Apoio Estudantil (DAAE) planeja e executa ações de acolhimento, bem-estar, esporte, lazer, apoio a movimentos estudantis e políticas sociais voltadas aos estudantes.

Além das políticas de permanência, a UEMS oferece cursos de caráter intercultural, como Pedagogia Intercultural em Amambai-MS e Agroecologia Intercultural em Aquidauana-MS, projetados para dialogar com culturas e sistemas de conhecimento indígenas, descentralizando perspectivas eurocêntricas. O currículo da Pedagogia Intercultural inclui disciplinas como *Epistemologias Indígenas*, *Língua Portuguesa e Língua Guarani* e *Cosmologia e Mitologia Indígena*, sendo oferecido na modalidade de Pedagogia da Alternância, que intercala períodos de estudo na universidade e nas comunidades indígenas. A criação desses cursos responde às demandas históricas dos movimentos indígenas.

Desde 2022, a UEMS desenvolve, por meio da PROE – Pró-Reitoria de Ensino, o programa de *Flexibilização, Integração e Internacionalização do Currículo Universitário*, que visa atualizar a estrutura curricular vigente há 30 anos, buscando também melhorar os índices de conclusão e reduzir a evasão. O debate envolve capacitação de docentes, técnicos administrativos e discentes, com a troca de experiências de instituições como a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e a Universidade Federal do ABC (UFABC). A implementação está prevista para o início do ano letivo de 2027.

O desafio da UEMS é articular suas ações com as demandas e realidades dos territórios locais e regionais, considerando que possui unidades distribuídas do sul ao norte do Estado. No entanto, esse potencial de impacto depende da existência de espaços de debate que envolvam comunidades e populações locais. A atualização curricular, embora pertinente diante dos baixos índices de permanência e conclusão, corre o risco de ser orientada por agendas internacionais, que frequentemente adotam o vocabulário de “inovação”, “flexibilização curricular” e “internacionalização”, refletindo ideologias neoliberais.

Sob essa perspectiva, o conceito de “educação de qualidade”, do ponto de vista descolonial, muitas vezes é apropriado para reforçar o desenvolvimentismo neoliberal universalista. Exemplos disso incluem a candidatura da UEMS para sediar um centro de impacto acadêmico da ONU sobre os ODS. Essa lógica tende a priorizar uma formação voltada ao mercado de trabalho, mantendo os cursos mais prestigiados concentrados entre a elite, enquanto cursos de menor prestígio acabam sendo frequentados por estudantes de grupos historicamente menos favorecidos, sem condições de competir por vagas nos cursos mais valorizados.

Considerações finais

Este artigo demonstrou que a universidade moderna, longe de sua suposta neutralidade, opera como uma instituição central na reprodução da matriz colonial de poder, saber e ser. No entanto, esse espaço hegemônico tem sido decisivamente transformado em um campo de batalha, principalmente pela insurgência de movimentos sociais, com destaque para os movimentos negro e indígena no Brasil, a partir da implementação de ações afirmativas para o acesso ao ensino superior. A luta desses grupos evoluiu dialeticamente: a conquista do acesso, que diversificou os corpos no campus, inevitavelmente expôs a hostilidade epistêmica da instituição, inaugurando uma nova fase do confronto, agora voltada à

diversidade de epistemes e à transformação das práticas institucionais, incluindo os espaços deliberativos.

Nesse contexto, a *interculturalidade crítica* emerge como um projeto ético-político forjado nas lutas, buscando uma descolonização radical em contraposição às abordagens funcionais que apenas gerenciam a diversidade para neutralizar o dissenso. O caso da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) exemplifica essa tensão de maneira significativa. A instituição reconhece que a mera transferência de renda, mesmo robusta, é insuficiente para garantir a permanência, como evidenciam os altos índices de evasão. As respostas institucionais às demandas dos movimentos sociais e estudantis, como a criação da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, Equidade e Permanência Estudantil (PROAFE) e de cursos como Agroecologia Intercultural e Pedagogia Intercultural, demonstram a pressão desses movimentos por uma transformação que ultrapasse o apoio material e alcance o cerne da produção de conhecimento.

Portanto, a “crise” que hoje se manifesta nas universidades brasileiras não deve ser interpretada como um fracasso. Pelo contrário, ela sinaliza que a antiga “paz colonial”, baseada na exclusão e no silenciamento, foi rompida. A tensão e a contestação são o próprio motor da mudança, impulsionando a universidade — ainda que marcada por desafios e contradições — em direção a um horizonte pluriepistêmico, um espaço que não apenas inclua, mas que seja fundamentalmente reconstruído a partir da diversidade que por tanto tempo permaneceu silenciada.

Referências

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte como Educação – consciência de ser, sentir e saber para um fazer-sendo biogeográfico descolonizado. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 38, p. 1–43, 2025. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v38a2024-74839. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/74839>. Acesso em: 25 ago. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. DIFERENÇAS CULTURAIS, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2025.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Decolonizar la Universidad**. In: SAAVEDRA, José Luis (Comp.). Educación superior, interculturalidad y descolonización. La Paz, PIEB/CEUB, p. 292-307, 2007.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. 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.

GARCÉS, Fernando. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistêmica. In: CASTROGÓMEZ, Santiago; GROFOGUEL, Ramón. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, p. 217-242, 2007.

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, p. 1-2 8 de julio de 2014. Disponível em: <http://www.pagina12.com.ar/imprimir/diario/universidad/10-250276-2014-07-08.html>. Acesso em: 29 ago. 2025.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar; 2007.

MATTOS, Queren de Araujo; SISS, Ahyas. Ações Afirmativas, Movimento Social Negro e Educação em Perspectiva Histórica. **REPECULT**. v. 7, n. 11. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/repecult/article/view/1093>. Acesso em: 30 ago. 2025.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. Tradução de Marcos de Jesus Oliveira. **Revista Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu, PR. v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645>. Acesso em: 27 jul. 2025.

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, nº 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 06 Ago. 2025.

MINISTÉRIO DA CULTURA. **Manifesto em defesa da justiça e constitucionalidade das cotas: 120 anos da luta pela igualdade racial no Brasil**. Brasília: SEPPIR, 2008.

MOURA, Caio César Gomes de; ALVES, Diana de Vargas. POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO CENTRO-OESTE BRASILEIRO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA. **FOCO (FACULDADE NOVO MILÊNIO)**, v. 18, p. 1-19, 2025. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/9411/6654>. Acesso em: 30 ago. 2025.

NDLOVU-GATSHENI, Sabelo J. **The Emergence and Trajectories of Struggles for an 'African University': The Case of Unfinished Business of African Epistemic Decolonisation**. *Kronos*, v. 43, p. 51-77, 2017.

DOI: 10.17159/2309-9585/2017/v43a4.

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, p. 227-278, 2000. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7ª ed. Porto, PT: Edições Afrontamento, 1999. (Bibliotecas das Ciências 85 do Homem /Sociologia /18).

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**. V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 30 ago. 2025.

Revisão textual e de normas da ABNT realizada por: Kátia Cristina Daniela da Silva.