

# 1. Democratização no ensino superior brasileiro: um debate em aberto

## Democratization In Brazilian Higher Education: An Open Debate

Filipe Luiz Cerqueira Carvalho<sup>1</sup> @  Maria Alice Rezende Gonçalves<sup>2</sup> @ 

<sup>1,2</sup>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

### RESUMO

O artigo tem como objetivo discutir propostas decoloniais para o ensino superior brasileiro por meio de uma pesquisa documental, com uso da técnica metodológica de análise de conteúdo (Bardin, 1977) nos documentos finais – Declaração Final e Plano de Ações CRES 2018/2028 - da III Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (2018). Foi elencado nos referidos documentos, as categorias analíticas diversidade e interculturalidade, realçando a relevância das políticas educativas nelas alicerçadas para a concretização de um projeto de ensino superior democrático no Brasil marcado pelas relações raciais equânimes. Com isso foi possível identificar que ao tratar de diversidade e interculturalidade os documentos apontam para uma proposta decolonial. Sendo assim, conclui-se que a democratização do ensino superior constitui um debate em aberto e que a diversidade e interculturalidade são paradigmas políticos indispensáveis que devem estar articulados com um projeto decolonial para o avanço das políticas de democratização em curso desde o início do século XXI, em outras palavras, democratizar é descolonizar.

**Palavras-chave:** Democratização; Ensino Superior; Decolonialidade; Interculturalidade

## Democratization in Brazilian Higher Education: An Open Debate

### ABSTRACT

The article aims to discuss decolonial proposals for Brazilian higher education through a documentary research, using the methodological technique of content analysis (Bardin, 1977) in the final documents (Final Declaration and Action Plan CRES 2018-2028) of the III Regional Conference on Higher Education in Latin America and the Caribbean (CRES 2018). The analytical categories diversity and interculturality were

listed in these documents, highlighting the relevance of educational policies based on them for the implementation of a democratic higher education project in Brazil marked by equitable racial relations. Thus, it was possible to identify that, when dealing with diversity and interculturality, the documents point to a decolonial proposal. Therefore, it is concluded that the democratization of higher education constitutes an open debate. Diversity and interculturality are identified as being indispensable political paradigms that must be articulated with a decolonial project for the advancement of the democratization policies in progress since the beginning of the 21st century. In other words, to democratize is to decolonize.

**Keywords:** Democratization; Higher Education; Decoloniality and Interculturality

## La democratización en la educación superior brasileña: Un debate abierto

### RESUMEN

El artículo tiene como objetivo discutir propuestas decoloniales en el marco de la educación superior brasileña a través de la investigación documental, utilizando la técnica metodológica de análisis de contenido (Bardin, 1977) en los documentos finales - Declaración Final y Plan de Acción CRES 2018/2028 - de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (2018). Las categorías de análisis, diversidad e interculturalidad fueron enumeradas en estos documentos, destacando la relevancia de las políticas educativas basadas en ellas para la realización de un proyecto democrático de educación superior en Brasil, marcado por relaciones raciales equitativas. Con ello, fue posible identificar que al tratar la diversidad y la interculturalidad, los documentos apuntan a una propuesta decolonial. Por tanto, se concluye que la democratización de la educación superior constituye un debate abierto y que la diversidad y la interculturalidad son paradigmas políticos indispensables que deben articularse con un proyecto decolonial para el avance de las políticas de democratización en marcha desde principios del siglo XXI, en otras palabras, democratizar es descolonizar.

**Palabras clave:** Democratización; Educación Superior; Decolonialidad e Interculturalidad

## Démocratisation dans l'enseignement supérieur brésilien: Un débat ouvert

### RÉSUMÉ

L'article vise à discuter des propositions décoloniales au sein de l'enseignement supérieur brésilien par le biais de la recherche documentaire, en utilisant la technique

métodologique de l'analyse de contenu (Bardin, 1977) dans les documents finaux - Déclaration finale et Plan d'action CRES 2018/2028 - de la IIIe Conférence régionale sur l'enseignement supérieur en Amérique Latine et aux Caraïbes (2018). Les catégories analytiques, diversité et interculturalité, ont été répertoriées dans ces documents, soulignant la pertinence des politiques éducatives basées sur celles-ci pour la réalisation d'un projet d'enseignement supérieur démocratique au Brésil, marqué par des relations raciales équitables. Dans ce sens, il a été possible d'identifier que, lorsqu'ils traitent de la diversité et de l'interculturalité, ces documents pointent vers une proposition décoloniale. Par conséquent, il est conclu que la démocratisation de l'enseignement supérieur constitue un débat ouvert et que la diversité et l'interculturalité sont des paradigmes politiques indispensables qui doivent être articulées dans un projet décolonial pour l'avancement des politiques de démocratisation en cours depuis le début du XXIe siècle, dans d'autres mots, démocratiser c'est décoloniser.

**Mots-clés:** Démocratisation; Enseignement Supérieur; Décolonialité et Interculturalité

## 1. INTRODUÇÃO

Em Junho de 2018 ocorreu na cidade de Córdoba, Argentina, a III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe (2018), aqui cognominada de III Conferência de Córdoba (2018), organizada pela UNESCO e pelo Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC)<sup>(1)</sup>, que teve como objetivo geral a democratização e integração do ensino superior latino-americano e preparação para Conferência Mundial de Educação Superior (CMES), que ocorrerá em Barcelona<sup>(2)</sup>. Esta conferência, de modo geral, ocorre a duas décadas na América Latina, sua primeira edição foi em Havana – Cuba em 1996 e a segunda em Cartagena das Índias – Colômbia, 2008.

No sentido mais amplo a CRES<sup>(3)</sup>, em suas três edições, vem defendendo e estabelecendo um compromisso no continente latino-americano de um ensino superior como bem público e direito de todos. Reforçando e abarcando os ideais semeados na Reforma universitária de Córdoba de 1918, mas para além de seus postulados ideológicos, a CRES, de modo geral, de 1996 até sua última edição, em 2018, tem sido convocada pela UNESCO – IESALC, na expectativa de integrar o ensino superior da América Latina e preparar a regição para as discussões da Conferência Mundial de Educação Superior (CMES), realizada comumente um ou dois anos após as CRES.

Durante a mesa de abertura da III Conferência de Córdoba 2018 o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos aludiu sobre a necessidade de resistir ao que ele considera como um “monstro de três cabeças: o colonialismo, o capitalismo e o patriarcado”. Nesse sentido, Boaventura considera que a III Conferência de Córdoba (2018) deveria estar inclinada a considerar a necessidade de resistir a esse monstro de três cabeças – especificamente o colonialismo - que tanto assombra o continente latino-americano.

Considerando o exposto, esse artigo objetiva discutir propostas decoloniais para o ensino superior brasileiro por meio de uma pesquisa documental, com uso da técnica metodológica de análise de conteúdo (Bardin, 1977) nos documentos finais – Declaração Final e Plano de Ações CRES 2018/2028 - da III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe. (2018)<sup>(4)</sup>. A partir das categorias analíticas diversidade e interculturalidade encontradas nos documentos, buscou-se realçar a relevância das políticas educativas nelas alicerçadas para a concretização de um projeto de ensino superior democrático no Brasil marcado pelas relações raciais equânimes.

A partir das reflexões apresentadas avultou-se baseado nas referidas documentações, apontamentos e recomendações para um ensino superior democrático sob a égide da perspectiva decolonial negra, no que tange as relações raciais no ensino superior brasileiro.

Desse modo este artigo optou por realizar um recorte da III Conferência de Córdoba 2018 refletindo sobre a democratização no ensino superior brasileiro, a partir das abordagens encontradas na Declaração final e Plano de Ações da III Conferência de Córdoba (2018) destacando as seguintes categorias analíticas: diversidade e interculturalidade ambos encontrado nos documentos elencados para análise, sem perder de vista a perspectiva decolonial e as relações raciais mais justas no Brasil.

Visando atender os objetivos apontados bem como produzir uma discussão profícua e objetiva esse artigo encontra-se dividido em duas seções: A primeira delas “Educação superior, diversidade cultural e interculturalidade na América Latina” que aborda como o ensino superior vem sendo discutido na América Latina a partir da Conferência Regional de Educação Superior – CRES e ainda como a diversidade e a interculturalidade são interfaces fulcrais para o ensino superior democrático alinhado as propostas decoloniais.

A segunda e última seção ancorada nos documentos finais da III Conferência de Córdoba 2018, intitulada de “Uma Educação para o decênio 2018-2028) aponta algumas recomendações para um ensino superior democrático. Destacando que a consolidação desse depende de uma iniciativa bilateral entre Governos e Instituições do ensino superior. Com isso pretende-se apontar como a democratização do ensino superior constitui um debate em aberto e a diversidade, interculturalidade, decolonialidade são paradigmas políticos indispensáveis para continuar avançando nas políticas de democratização em curso desde o início do século XXI, indo além da reserva de vagas para os grupos socialmente discriminados.

Por fim, pode ser entendido que a descolonização do ensino superior brasileiro e latino-americano é *sine qua non* para que as políticas de democratização e acesso prossiga avançando não somente no Brasil, mas em toda região. Democratizar no sentido encontrado na própria III Conferência de Córdoba, não se traduz somente na inserção do afro-brasileiros, indígenas e mulheres no campo universitário, mas sim a inclusão de suas formas de produzir conhecimento, suas cosmovisões e saberes.

## **2. EDUCAÇÃO SUPERIOR, DIVERSIDADE CULTURAL E INTERCULTURALIDADE NA AMÉRICA LATINA**

Democracia, diversidade, inclusão bem como outras categorias correlatas costumam historicamente protagonizar os debates políticos, sociais e educacionais na América Latina. O que reflete a emergência e relevância dessas abordagens para os povos latino-americanos socialmente e racialmente discriminados. Entretanto travar esse debate, bem como construir políticas públicas que considerem essas categorias não se constitui em uma tarefa fácil, sobretudo quando se discute no amago do ensino superior.

O ensino superior na América Latina e especificamente no Brasil possui profundas marcas coloniais, que podem ser observadas em diversos aspectos, como por exemplo: perfil do corpo discente, docente que, em nome da meritocracia, excluem grupos historicamente discriminados; e ainda nos saberes privilegiados no cânone acadêmico. A universidade no Brasil configurou-se como espaço reservado das elites. Carvalho (2006) considera esse fator como um confinamento racial das universidades brasileiras e afirma que “paradoxalmente, foi justamente desse ambiente segregado que saíram to-

das as teorias que negam a existência de segregação racial no Brasil” (Carvalho, 2006, p.91).

A discussão da democracia no ensino superior latino-americano, especificamente brasileiro tornou-se fulcral nas últimas 3 décadas, essa compreensão vem mobilizando algumas instituições e organizações de ensino superior, como por exemplo a CRES. Um exemplo disso pode ser observado na segunda edição da CRES - II Conferência de Cartagena (2008) – quando surge o debate, coordenado por Daniel Mato, sobre “Educação Superior Diversidade Cultural e Interculturalidade na América Latina”, que aborda uma das discussões e eixos mais relevantes e desafiador para o ensino superior do continente buscando resposta para os problemas que atravessam a história do território e dos povos latino-americanos.

No ano de 2008 alguns Estados nacionais e universidades latino-americanas já haviam dado passos fundamentais em direção política de democratização e inclusão. Que refletiu diretamente na ampliação do número de estudantes negros e até mesmo indígenas matriculados nas instituições de ensino superior na América Latina como um todo e especificamente no Brasil.

Mesmo com essa constatação a questão racial continua a ser um elemento estruturante da sociedade brasileira. No que diz respeito ao acesso ao ensino superior, as políticas inclusivas em desenvolvimento têm modificado o cenário universitário com ingresso de mais negros, no entanto esta população ainda apresenta dificuldades no acesso devido a baixa representatividade dos concluintes negros do ensino médio se compararmos a população negra como um todo. São questões emergenciais, que dialogam diretamente com os problemas mais enraizados e estruturais do continente latino-americano. Por conta disso, talvez, eixo temático supracitado apareça nos dois últimos encontros regionais do século XXI direcionado ao ensino superior, sendo esses: A II Conferência de Cartagena (2008) e III Conferência de Córdoba (2018)

Além do exposto, o cenário político-econômico mundial não estava favorável aos apontamentos e estudos abordados por essa temática. Visto que o reconhecimento e a valorização da diversidade de culturas como também a própria demanda por acesso e inclusão caminham em sentido oposto aos interesses do mercado e das tendências neoliberais para educação na re-

gião. Fator que tem se agravado nos últimos dois anos, maximamente no Brasil, aonde o ensino superior vem protagonizando inúmeros embates na opinião pública.

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

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

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

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

A Declaração Final da III Conferência de Córdoba (2018) e o Plano de Ações originado dessa tem por objetivo orientar politicamente o ensino superior e mediar o diálogo e interlocução entre as instituições de educação superior, governo da região e organismos internacionais durante a presente década. Ambos, grosso modo, ratificam os objetivos gerais de III Córdoba (2018), reafirmando a noção de um ensino superior democrático como bem público e direito humano social universal. Destarte, cabe perscrutar o que os referidos documentos dizem sobre o tema “Educação Superior, Diversidade Cultural e Interculturalidade” tendo por categoria de análise as palavras-chave e suas variantes: inclusão, acesso e diversidade.

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

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

Lander (2005) e Maldonado-Torres (2018), discutem analiticamente as variadas dimensões da colonialidade, dentre elas a colonialidade do saber. A colonialidade do saber, entende que, “com o início do colonialismo na Amé-



rica inicia-se não apenas a organização colonial do mundo, mas simultaneamente a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória” (Mignolo, 1995 apud Lander, 2005, p.10). Nesse momento o padrão de poder colonial, que racializou, escravizou e explorou índios e africanos, também provocou a negação de seus modos de viver, religião, cosmovisão e modo de produzir conhecimento.

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

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

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

Essa verdade, a verdade acadêmica, determina o que é, ou que pode ser entendido como “civilização, denomina o que sejam pensadores “pré-socráticos” bem depois da existência de Sócrates, e assim por diante. Daí as designações intelectuais e acadêmicas exercem uma força centralizadora na manutenção dos olímpicos e das abadias universitárias” (Ferreira, 2012, p.295). Do

ponto de vista da produção de saber, na perspectiva decolonial essa verdade nada mais é do que o saber eurocêntrico fruto da colonialidade do saber, é o eurocentrismo que permite esse constructo da verdade.

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

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

Compreendendo que a decolonialidade do saber, que é justamente o contrário da colonialidade, “se constitui numa estratégia epistêmica e política de resistência à colonialidade do poder, do saber e do ser” (Bernadino-Costa, 2018, p.124), e como isso implica numa contrapartida ao saber eurocêntrico e seus efeitos. Grosso modo, criam uma interlocução entre os mais variados modos de produzir conhecimento, sem que haja hierarquia entre esses. Nessa premissa, os documentos finais da III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe, fornecem estratégias para refletir uma educação decolonial até 2028. No eixo temático analisado a Declaração Final de Córdoba (2018) já faz menção a essa perspectiva:

É preciso promover a diversidade cultural e a Interculturalidade em condições equitativas e mutuamente respeitadas. O desafio não é só incluir nas instituições de educação superior as mulheres, pessoas com deficiência, membros de povos indígenas e afrodescendentes e indivíduos de grupos sociais historicamente discriminados, senão transformá-las para que sejam social e culturalmente relevantes. Estas mudanças devem assegu-

rar a incorporação nas instituições de educação superior das cosmovisões, valores, conhecimentos, saberes, sistemas linguísticos, formas de aprendizagem e modos de produção de conhecimento de ditos povos e grupos sociais.

É iniludível reconhecer e valorizar as epistemologias, modos de aprendizagem e concepções institucionais próprios de povos indígenas e afrodescendentes, comunidades camponesas e outras socioculturalmente diferenciadas. Tudo isto deve ser assegurado por políticas e mecanismos de garantia da qualidade apropriados, para o qual devem utilizar-se indicadores específicos e impulsionar a livre participação de representantes destes grupos. (Córdoba, 2018, grifo nosso)

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

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

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

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

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

A partir desses três objetivos gerais do referido eixo, o Plano de Ações CRES 2018 cria metas e recomendações distintas para governos e universidades: As tabelas abaixo expressam as principais metas e estratégias destacadas entre os três objetivos gerais, encontram-se também as recomendações para os estados, governos e universidades participantes. Existem outras metas e recomendações ancoradas nesse eixo temático, mas foi pertinente apresentar aqui aquelas que dizem respeito à inclusão, valorização da diversidade cultural, acesso e permanência. Com bases nessas, foi possível extrair dos documentos explorados uma síntese da proposta de educação até 2028, como pode ser observado nas tabelas.

**Tabela 1. Metas e estratégias para implementar o Plano de Ações CRES 2018**

METAS	Orientações/Estratégias Indicativas
<p>Até 2021, os Estados da América Latina e do Caribe - que já reconhecem em suas constituições nacionais os direitos dos povos indígenas, afrodescendentes e todos os grupos populacionais frequentemente discriminados - consolidarão a aplicação efetiva do instrumento normativo.</p>	<p>Incluir a contribuição do conhecimento; conhecimento tradicional; valores; sistemas linguísticos; visões de mundo; formas de aprendizagem e formas de produzir conhecimento dos povos indígenas e afrodescendentes e de todos os grupos populacionais frequentemente discriminados no desenvolvimento de políticas públicas.</p>
<p>Até 2025, eliminar todos os mecanismos sociais e institucionais que geram racismo (visível e estrutural ou "invisível"), discriminação racial e outras formas de intolerância nas instituições de ensino superior (IES).</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Orientar os esforços de pesquisa, ensino e extensão contra o racismo educar nesta abordagem antirracista e antidiscriminatória para a população em geral e particularmente para seus próprios alunos, professores, pesquisadores, funcionários e gerentes;</li> <li>2) Promover que as instituições de ensino superior estabeleçam programas acadêmicos e políticas de bem-estar socioeconômico para garantir a inclusão, permanência e graduação bem-sucedida de estudantes de povos indígenas e afrodescendentes e de todos os grupos populacionais frequentemente discriminados.</li> </ol>
<p>Até 2021, as instituições de ensino superior da América Latina e do Caribe incorporarão a abordagem da diversidade cultural e da Interculturalidade com equidade em seus projetos institucionais.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Promover e facilitar o aprendizado das línguas nativas americanas, das raízes africanas e das línguas crioulas; bem como a formação de professores interculturais bilíngues e/ou multilíngues para todos os níveis dos sistemas educacionais;</li> <li>2) Reconhecer e valorizar as epistemologias, modalidades de aprendizagem e desenhos institucionais das instituições de ensino superior para/com/pelos povos indígenas e afrodescendentes e grupos populacionais frequentemente discriminados, suas contribuições para resolver problemas sociais importantes e disseminar suas inovações educacionais nas IES da região.</li> </ol>
<p>A partir de agora até 2021, incentivar as instituições de ensino superior a formular políticas institucionais de treinamento em todas as carreiras, adotando a Interculturalidade com a equidade como uma abordagem transversal.</p>	<p>Elaborar políticas de treinamento/ensino/atualização para todas as carreiras, com atenção especial à formação de professores para todos os níveis do sistema educacional, adotando a Interculturalidade com equidade como uma abordagem transversal</p>

Continúa en la siguiente página



**Tabela 1.** Viene de la página anterior ▼

METAS	Orientações/Estratégias Indicativas
A partir de agora até 2025, projetar e aplicar programas de ensino, atualização em todas as carreiras, com atenção especial à formação de professores para todos os níveis do sistema educacional, adotando a Interculturalidade com uma abordagem transversal e equidade.	A partir de agora até 2025, planejar e aplicar programas de ensino, atualização em todas as carreiras, com atenção especial à formação de professores para todo o sistema educacional, dotando a Interculturalidade da mesma forma que uma abordagem transversal.

**Tabela 2.** *Recomendações para governos e universidades*

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

**Fonte:** Elaboração do próprio autor a partir das recomendações apontadas na coleção CRES 2018

### 3. ENSINO SUPERIOR DEMOCRÁTICO: INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE

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

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

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

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

Por sua vez, o conceito de Interculturalidade, segundo Mato (2018), tem uma concepção mais reduzida e limitada dependendo do locus. Em alguns contextos, como no europeu, o conceito é utilizado para imigrantes com re-

ligiões ou etnia distinta da predominante, ou seja, para o bom convívio de europeus e não europeus, podendo, em alguns casos, fazer menção aos africanos que migram recentemente para a Europa, não incluindo os descendentes de africanos nascidos lá. Diferentemente da América Latina, onde esse conceito é evocado e diretamente relacionado aos grupos afrodiásporicos e especificamente indígenas, Daniel Mato conclui que:

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

Efetivamente as noções de Interculturalidade "saiu do contexto educacional e ganhou maior amplitude passando a referir-se também às práticas culturais e políticas públicas" (Vasconcelos, 2006). Além disso, segundo a autora, o termo marca a diferença de outro termo conhecido nas cognominadas ciências humanas, a multiculturalidade ou multiculturalismo. Em alguns debates é possível identificar certo equívoco na aplicação e utilização dos referidos termos, como se fossem sinônimos, contudo, segundo Vasconcelos (2006) Interculturalidade e multiculturalidade apontam para propostas diferentes. A multiculturalidade aponta a possibilidade de existência e convivência de diferentes culturas em um mesmo espaço, contudo sem refletir ou criar políticas que criem ambiência para tal. Diferente da Interculturalidade que propõe estratégias e políticas em determinados espaços para garantir diferentes vozes e povos de modo participativo.

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



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

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

Si se pretenden construir nuevas relaciones que recuperen y valoricen los conocimientos y saberes epistémicos de los pueblos negros e indígenas en América Latina, la descolonización epistémica es tarea obligada. No hay inclusión posible, no hay interculturalidad posibles sin la confrontación de las epistemologías hegemónicas y sin la incorporación de las epistemias de los grupos subalternos. (Ocoró Loango e Da Silva, 2018, p.326)

Não existe diversidade cultural e Interculturalidade possível sem romper com as dimensões da colonialidade flagrante na região. Portanto, são nas premissas encontradas a partir dessas categorias que foi explorado os materiais de estudo, observando quais são recomendações decoloniais nos documentos selecionados e discorrendo qual proposta de ensino superior a III Conferência de Córdoba (2018) aponta para presente decênio. Em outras palavras é a luz dos estudos decoloniais que os documentos foram interpretados, especificamente quando se volta para o ensino superior brasileiro, permitindo compreender que proposta de educação superior está sendo construída para o presente decênio, partindo de 2018 a 2028.

A III Conferência de Córdoba (2018) estabelece propostas desafiadoras, que perpassam por questões de formação docente, currículo, programas e políticas de inclusão. Todavia, essas não devem ser tomadas de modo simplório

como até então vem sendo feita em algumas regiões. Não basta políticas de acesso para inserir esses grupos, não basta bolsas de estudos para garantir a permanência. A inclusão e a permanência de grupos discriminados só serão efetivamente conquistadas quando seus saberes, cosmovisões e modos de produzir conhecimento forem também incluídos e permanentes.

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

Essas recomendações embora formuladas enxergando o contexto histórico latino-americano de modo geral, sua pertinência só pode ser bem compreendida olhando para conjuntura política local de cada país da região. Isso deve ao fato de que cada país possui avanços ou retrocessos diante de determinadas recomendações. O Brasil, por exemplo, no que diz respeito à primeira meta estabelecida na Tabela 1 – “Até 2021, os Estados da América Latina e do Caribe, que já reconhecem em suas constituições nacionais os direitos dos povos indígenas, afrodescendentes e todos os grupos populacionais frequentemente discriminados consolidarão a aplicação efetiva do instrumento normativo” - possui um avanço comparado aos demais países da região, visto que a constituição de 1988 reconhece a diversidade nacional, reconhece o direito da população afro-brasileira e ainda criminaliza o racismo.

Outra orientação e estratégia que compõe o que tem sido entendido como perspectiva decolonial encontra-se no segundo tópico da Tabela 1 – “Promover que as instituições de ensino superior estabeleçam programas acadêmicos e políticas de bem-estar socioeconômico para garantir a inclusão, permanência e graduação bem-sucedida de estudantes de povos indígenas e afrodescendentes e de todos os grupos populacionais frequentemente

discriminados” - que diz respeito ao acesso e permanência dos grupos discriminados por meio de políticas e medidas socioeconômicas que visam garantir o direito de permanecer e concluir plenamente a graduação. O ensino superior brasileiro possui destaques nesse sentido, pois muitas de suas universidades possuem bolsas de incentivos e permanência para estudantes indígenas, afro-brasileiros e em situação de vulnerabilidade econômica.

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) é um expoente nesse sentido. A política adotada pela universidade cobre um valor mensal para estudantes ingressantes por meio da reserva de vagas, através de bolsas de permanência estudantil financiadas por agências de apoio a pesquisa e assistência estudantil. Uma dessas agências de fomento que fornece recurso para as universidades é a Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro (FAPERJ), além de bolsas, a UERJ dispõe também material didático e para didático de acordo com curso.

Além da questão da assistência estudantil, como é notável nas duas tabelas – (Tabel 1 e 2) – acesso e inclusão não se restringem as formas de ingresso e auxílios para permanência, mas carecem da adoção de políticas que incorporem os saberes, culturas e cosmovisões dos grupos subalternizados tanto nas ementas curriculares, como nos desenhos institucionais e na elaboração de políticas, seja na universidade ou nos estados da região.

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

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

## 4. CONCLUSÃO

Interculturalidade, diversidade configuraram as categorias analíticas encontradas na Declaração final e Plano de Ações CRES 2018-2019 que permitiram construir uma leitura decolonial dos documentos. Análise de conteúdos nos apontamentos e recomendações evidenciam uma proposta decolonial quando se trata de diversidade e interculturalidade no ensino superior, ambas categorias marcam as reivindicações dos povos indígenas e afrodiáspóricos no continente Latino-Americano.

Em síntese os documentos revelam que a interculturalidade e diversidade são categorias políticas e princípios que articulados com a decolonialidade devem ser entendidos como ações a serem desenvolvidas no âmbito do ensino superior. Sendo assim interculturalidade no ensino superior deve existir e ser encarada como política que possibilite a democratização desse campo do ponto de vista político e estético, garantindo efetiva participação de todos os povos no campo universitário. Nesse aspecto, a decolonialidade é uma ação política e pedagógica que deve romper com o monismo ocidental nas formas de produzir conhecimento, compreender e intervir no mundo através de um diálogo entre diferentes saberes.

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

Cabe analisar como as universidades brasileiras têm dialogado com os documentos finais de Córdoba (2018) e quais avanços, programas e políticas o

ensino superior brasileiro possui diante dos objetivos e recomendações encontrados nos documentos. Em outros termos, é relevante observar, baseado na Declaração Final e no Plano de Ações CRES 2018-2028 como o ensino superior brasileiro tem reagido a colonialidade do saber quais políticas, projetos e iniciativas já foram ou estão sendo pensadas e adotadas.

Por hora ainda não é possível apontar com precisão quais políticas e medidas estão em curso, nem mesmo é o propósito desse trabalho esgotar e responder todos os questionamentos que surgem a partir dessa pesquisa. O que se espera e objetiva é suscitar a reflexão entorno de um ensino superior decolonial e ainda evidenciar a compreensão de que a democratização do ensino superior brasileiro consiste em um debate ainda em aberto. Em outras palavras, conclui-se que democratizar o ensino superior no que diz respeito as populações negras da América Latina é descolonizar, é incluir os saberes e modos de produzir conhecimento dos povos afrodiaspóricos.

## REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (2017). Vocabulário Bourdieu. In: Catani, Afrânio Mendes (Orgs). *Vocabulário Bourdieu*. 1 Ed. Autêntica.
- Bourdieu, P. (2017). *Homo Academicus*. 2 Ed. UFSC, 2017.
- Bourdieu, P. (2003). *Questões de Sociologia*. Fim do Século Edições. LDA.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. [bit.ly/3iTyrl3](https://bit.ly/3iTyrl3)
- Carvalho, J.J. (2018). Encontro de Saberes e cotas epistêmicas: Um movimento de descolonização no mundo acadêmico brasileiro In: Bernardino-Costa, Joaze; Maldonado-Torres, Nelson; Grosfogel, Ramón (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Autêntica, p.79.
- Carvalho, J.J. (2005). O Sistema de Cotas e a Luta pela Justiça Racial no Brasil. In: *Correio Braziliense*, 15 de novembro de 1999, p. 16. *apud* Santos, Sales Augusto. *Ações afirmativas e Combate ao racismo nas Américas*. Ministério da Educação: UNESCO. [bit.ly/3VnGLKJ](https://bit.ly/3VnGLKJ)
- Carvalho, J.J. (2006). O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. *Revista USP*, n.68, p. 88-103, 2006. [bit.ly/3Pj0spM](https://bit.ly/3Pj0spM)
- Constituição da República Federativa do Brasil [Const]. Título I Idos direitos e garantias fundamentais, Art. 5°. Presidência da República (Brasil) 1988. [bit.ly/3Fj50cQ](https://bit.ly/3Fj50cQ)

- Declaração Final, 3º Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e o Caribe. Córdoba, Argentina, 2018. IESALC-UNESCO/UNC. [bit.ly/3VRiG7I](https://bit.ly/3VRiG7I)
- Lander, E. (2005). Ciências Sociais: Saberes Coloniais E Eurocêntricos. In Lander, Edgardo (Orgs). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas*. ColeccionSur, CLACSO. [bit.ly/3W7DS7c](https://bit.ly/3W7DS7c)
- Mato, D. (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: aspectos sociales y normativos, experiencias, logros, aprendizajes y desafíos. In Mato, Daniel. *Educación Superior, diversidad cultural e Interculturalidade*. UNESCO – IESALC y UNC.
- Mato, D. (2008). No hay saber universal, la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, 18 (35): p. 101-116. [bit.ly/3YaMfkk](https://bit.ly/3YaMfkk)
- Opperman, R.V. (15 de Maio de 2019). Diálogos UFRGS encontro reitores pós-CRES 2018: Aeducação superior no pós-CRES 2018. [Arquivo de Vídeo]. Youtube. Canal da UFRGS TV no Youtube, 2018. <https://youtu.be/2R-GNMeDJY> [bit.ly/3Bqwj3A](https://bit.ly/3Bqwj3A)
- Vasconcelos, L. M.de. (S/D, S/P). *Mais definições em trânsito: Interculturalidade*. [bit.ly/3WahxpT](https://bit.ly/3WahxpT)

## NOTAS

<sup>(1)</sup> O Instituto de Educação Superior para América Latina e Caribe (IESALC) é um braço da UNESCO na América Latina, que visa organizar e integrar o ensino superior da região.

<sup>(2)</sup> Até o momento, não há uma data definida para realização desta, mas tudo indica que possa ocorrer em Maio de 2022 em Barcelona. A Conferência Mundial de Educação Superior regularmente ocorre em até 2 anos após a CRES e suas duas últimas edições foram sediadas em Paris, na sede da UNESCO.

<sup>(3)</sup> A sigla CRES, será acionada para fazer referência conjunta às três edições da Conferência Regional de Educação Superior (1996; 2008, 2018)

<sup>(4)</sup> Os documentos finais da III Conferência de Córdoba (2018), foram produzidos no final da conferência a partir das discussões encontradas nos oito eixos temáticos que orientaram os debates durante evento. Ambos podem ser encontrados no site oficial da CRES e da UNESCO.

**Tabela 1.** Diz respeito as metas e estratégias para implementar o Plano de Ações CRES 2018, a referida tabela elaborada pelo próprio autor representa um recorte dessas metas encontradas nos documentos finais da CRES 2018.

**Tabela 2.** Diz respeito as recomendações para governos e universidades, a referida tabela elaborada pelo próprio autor representa uma pequena parte das orientações dadas para os governos e universidades latino americanas afim de adequar e atender as demandas e recomendações da CRES 2018.