

Descolonização do ensino superior e ativismo acadêmico: um estudo sobre a agência e experiências de estudantes para a promoção de uma universidade mais equitativa e pluriversal

Alice Perni Paes Pizzino

M

2025



Alice Perni Paes Pizzino

Descolonização do ensino superior e ativismo académico:

um estudo sobre a agência e experiências de estudantes para a promoção de uma
universidade mais equitativa e pluriversal

*Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, para a obtenção de grau de Mestre em Ciências da Educação.
Orientadoras: Doutora Dalila Pinto Coelho e Professora Doutora Isabel Menezes.*

Esta dissertação de mestrado foi desenvolvida no âmbito do projeto DE-HED – “Decolonising Higher Education and envisioning the Education dimension: towards a comprehensive view”. Apoiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. (FCT), [2023.00069.RESTART; 2023.09356.CEECIND/CP2878/CT0005], sob os cuidados do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), unidade de I&D financiada pela FCT [UIDB/00167/2020, UIDP/00167/2020 e UID/00167:CIIE-UP].



RESUMO

O presente estudo busca compreender a agência e experiências de estudantes no ensino superior em Portugal no que se refere a processos de descolonização dos espaços académicos, investigando como suas ações e percepções podem contribuir para transformar a universidade num espaço mais equitativo e pluriversal. Inserido no projeto “DE-HED – *Decolonising Higher Education and envisioning the Education dimension: towards a comprehensive view*” (2023.00069.RESTART), o estudo fundamenta-se em perspectivas decoloniais para perceber a relevância de reconhecer epistemologias diversas como parte integrante do conhecimento académico.

O trabalho discute como o ensino superior ainda ancorado a tradições coloniais e eurocéntricas, continua a reproduzir desigualdades epistémicas, culturais e sociais. A descolonização do ensino superior (DES), implica repensar profundamente os currículos, as práticas pedagógicas, as estruturas institucionais e a própria função social da universidade. A partir de uma abordagem metodológica mista, foram realizadas três etapas metodológicas: (i) etnografia online de coletivos ativistas académicos; (ii) entrevistas com estudantes que integram tais coletivos; e (iii) análise de documentos institucionais de instituições de ensino superior (IES) a que pertencem os respetivos coletivos.

A primeira etapa envolveu a análise de publicações na rede social Instagram feitas por coletivos académicos que demonstravam ações ou discursos alinhados com a DES. Observou-se que esses coletivos utilizam intensamente os meios digitais para denunciar injustiças sociais e para convocar eventos e promover práticas culturais plurais. Destacaram-se, nesse contexto, a presença de estudantes migrantes e internacionais que promoviam saberes mais plurais e questionam as desigualdades existentes nos espaços académicos. A segunda etapa consistiu em entrevistas com membros dos coletivos. Os relatos revelaram percepções críticas sobre a ausência de ações institucionais para descolonizar os currículos, bem como sobre a discriminação racial e epistémica vivenciada nas universidades. Na terceira etapa, analisou-se documentos estratégicos de IES selecionadas (planos de atividades, relatórios de atividades e planos estratégicos), procurando referências direta e indiretamente relacionadas com a DES. Constatou-se que, apesar de algumas menções à inclusão e à diversidade, os documentos abordam a internacionalização de forma superficial e mercantilizada, sem promover transformações estruturais que confrontem o legado colonial.

Após a recolha do material empírico, realizou-se a análise temática reflexiva (Braun & Clarke, 2022) que revelou dois eixos principais: (1) percepções sobre a DES e a resistência às racionalidades coloniais; e (2) vivências dos estudantes na tentativa de combater injustiças e criar espaços de conhecimento alternativo. A investigação conclui que a agência estudantil é fundamental para a transformação do ensino superior, embora ainda limitada por uma estrutura académica resistente à mudança. Sugere-se a importância de um diálogo constante entre todas as vozes existentes nos espaços académicos comprometidos com a diversidade dos saberes para uma transformação social e a concretização de processos de DES.

Palavras-chave: *pensamento decolonial em educação – descolonização do ensino superior – ativismo académico – agência de estudantes – participação juvenil.*

ABSTRACT

This study aims to explore the agency and experiences of students in higher education in Portugal in the context of decolonizing academic spaces. It investigates how their actions and perceptions contribute to transforming the university into a more equitable and pluriversal environment. Conducted within the framework of the project “DE-HED – Decolonising Higher Education and envisioning the Education dimension: towards a comprehensive view” (2023.00069.RESTART), the research is grounded in decolonial perspectives, emphasizing the importance of acknowledging diverse epistemologies as integral components of academic knowledge.

The work discusses how European higher education, still entrenched in colonial and Eurocentric traditions, continues to reproduce epistemic, cultural, and social inequalities. Decolonizing Higher Education (DHE) requires a profound rethinking of curricula, pedagogical practices, institutional structures, and the university's broader social role. Employing a mixed-methods approach, the research was conducted in three stages: (i) an online ethnography of academic activist collectives; (ii) interviews with students involved in these collectives; and (iii) an analysis of institutional documents from higher education institutions (HEIs) to which the collectives belong.

The first stage entailed an analysis of Instagram content published by academic collectives whose actions and discourses aligned with DHE principles. It was observed that these collectives actively use digital platforms to denounce social injustices, convene events, and promote pluralistic cultural practices. Particularly prominent were the voices of migrant and international students, who contributed to more diverse knowledge systems and challenged prevailing inequalities within academic spaces. The second stage involved conducting interviews with collective members, whose narratives revealed critical perspectives on the lack of institutional commitment to decolonizing curricula, as well as experiences of racial and epistemic discrimination in universities. The third stage involved a review of strategic institutional documents (including activity plans, activity reports, and strategic plans), identifying both direct and indirect references to DHE. Findings suggest that, while some attention is given to inclusion and diversity, the discourse on internationalization remains superficial and market-oriented, lacking structural efforts to confront the colonial legacy.

Following the data collection, a reflexive thematic analysis (Braun & Clarke, 2022) was undertaken, revealing two core themes: (1) perceptions of DHE and resistance to colonial rationalities; and (2) students' lived experiences in challenging injustices and fostering alternative spaces of knowledge. The study concludes that student agency plays a crucial role in the transformation of higher education, albeit constrained by an institutional structure resistant to change. The research underscores the necessity of sustained dialogue among all voices in academia, committed to knowledge diversity and social transformation, as a prerequisite for the realization of meaningful DHE processes.

Keywords: *decolonial thinking in education – decolonizing higher education – academic activism – student agency – youth participation.*

RESUMÉ

Cette étude vise à explorer l'agency et les expériences des étudiant·e·s dans l'enseignement supérieur au Portugal dans le cadre des processus de décolonisation des espaces académiques. Elle examine comment leurs actions et perceptions contribuent à transformer l'université en un espace plus équitable et pluriversel. Réalisée dans le cadre du projet « DE-HED – Decolonising Higher Education and envisioning the Education dimension: towards a comprehensive view » (2023.00069.RESTART), la recherche s'appuie sur des perspectives décoloniales, soulignant l'importance de reconnaître des épistémologies diverses comme éléments constitutifs du savoir académique.

L'étude met en évidence la manière dont l'enseignement supérieur européen, encore enraciné dans des traditions coloniales et eurocentrées, continue de reproduire des inégalités épistémiques, culturelles et sociales. Décoloniser l'enseignement supérieur (DES) implique une remise en question profonde des curricula, des pratiques pédagogiques, des structures institutionnelles et du rôle social de l'université. La recherche adopte une approche méthodologique mixte, articulée en trois étapes : (i) une ethnographie en ligne de collectifs activistes académiques ; (ii) des entretiens avec des étudiant·e·s membres de ces collectifs ; et (iii) une analyse de documents institutionnels issus des établissements d'enseignement supérieur (EES) auxquels ces collectifs sont rattachés.

La première étape a consisté à analyser des publications sur Instagram produites par des collectifs dont les discours et actions s'inscrivent dans les principes de la DES. Ces collectifs recourent activement aux plateformes numériques pour dénoncer les injustices sociales, organiser des événements et promouvoir des pratiques culturelles plures. La présence des étudiant·e·s migrant·e·s et internationaux·ales y est particulièrement notable, ces derniers·ères apportant des formes de savoir alternatives et questionnant les inégalités académiques. La deuxième étape s'est centrée sur des entretiens, révélant des perceptions critiques quant à l'absence d'engagement institutionnel envers la décolonisation des curricula, ainsi que des expériences de discrimination raciale et épistémique dans les universités. Enfin, la troisième étape a porté sur l'analyse de documents stratégiques (plans d'activités, rapports d'activités, plans stratégiques), mettant en lumière des références, explicites ou implicites, à la DES. Les résultats indiquent que, malgré certaines mentions à l'inclusion et à la diversité, le discours sur l'internationalisation reste superficiel et marchandisé, sans remise en question structurelle de l'héritage colonial.

Une analyse thématique réflexive (Braun & Clarke, 2022) a permis de dégager deux axes principaux : (1) les perceptions de la DES et les formes de résistance aux rationalités coloniales ; (2) les expériences vécues des étudiant·e·s dans leur lutte contre les injustices et leur engagement pour des espaces de savoir alternatifs. L'étude conclut que l'agency étudiante est essentielle à la transformation de l'enseignement supérieur, bien qu'elle demeure limitée par une structure institutionnelle résistante au changement. Elle souligne la nécessité d'un dialogue constant entre toutes les voix de la communauté académique, engagé en faveur de la diversité des savoirs et de la transformation sociale.

Mots-clés: *pensée décoloniale dans l'éducation – décolonisation de l'enseignement supérieur – activisme académique – agence étudiante – participation des jeunes.*

ABREVIATURAS

ATR – Análise Temática Reflexiva

DES – Descolonização do Ensino Superior

ES – Ensino Superior

IES – Instituições de Ensino Superior

MCP – Matriz Colonial de Poder

M/C – Modernidade/Colonialidade

PA – Plano de Atividades anual das IES

PE – Planos Estratégicos das IES

RA – Relatório de Atividades anual das IES

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de reconhecimento, desprendimento e generosidade que devemos ter na vida pelo contínuo processo de construção, desconstrução e reconstrução pelo qual passamos ao longo da caminhada. Sou muito grata a todas as pessoas envolvidas direta e indiretamente nesta etapa, mas em especial...

À Deus e às deusas pela minha existência, à minha ancestralidade formada por mulheres fortes, potentes e disruptivas que enfrentaram múltiplas injustiças para que eu pudesse estar aqui e ser quem sou hoje.

Minhas orientadoras à Doutora Dalila Coelho por ser gentileza, proteção, sabedoria e calma, por segurar numa mão e caminhar ao meu lado. À Doutora Isabel Menezes por ser força e potência, por valorizar conexões baseadas no respeito, liberdade e autenticidade, por segurar na outra mão, abraçar e, como dizem os brasileiros, “*colocar a gente pra jogo!*”. Sorte a minha por ter encontrado o equilíbrio perfeito!

À professora Doutora Carla Malafaia pela acolhida, paciência, “empurrões” e por vibrar positivo a cada passo e conquista. Aos professores Doutores João Caramelo e Pedro Ferreira pela sensibilidade da escuta empática e pelas trocas com tantos ensinamentos.

Ao Centro de Investigação e Intervenção Educativas e a Fundação para a Ciência e a Tecnologia pelo apoio no desenvolvimento deste estudo no âmbito do Projeto DE-HED.

Ao meu amado sócio, Carlos, na empresa que abrimos há 20 anos com muito amor, alegria, companheirismo e compreensão. Claro que com muitos sustos também, inclusive às vésperas desta entrega... “*soy porque tú eres, y desde entonces eres, soy y somos*”.

À minha amada Bubu, a garota que não veio para fazer estágio, o nosso ensinamento diário de como a vida é simples e que deve ser vivida plenamente... “*e as coisas lindas são mais lindas, porque você está*”.

Ao meu amado pai pela praticidade em gerir a vida e por ter me ensinado a resolver tudo sem dramas e dificuldades... era só pegar uma passagem e colocar a mochila nas costas. Que saudade!

À minha amada mãe pela força e desígnio ao enfrentar batalhas e oferecer o melhor que podia a mim e ao meu irmão. Uma geração de mulheres fortes e corajosas, também agradeço às minhas amadas titia e prima.

À minha Nezinha, a gatinha mais linda que saiu “do esgoto pro Porto”, que chegou em nossa família para ensinar o afeto, companheirismo e que os humanos não mandam em nada.

Aos meus cunhados Marcela e Eduardo e sobrinhos Matteo e Miguel, minha família neste e em outros planos. “O melhor dos mundos” é estarmos juntos nesta nova casa. Ao meu irmão e cunhada Guilherme e Lília e sobrinhos Gabriel e Arthur, minha família e coração no Brasil.

Aos colegas do MCED, mas em especial à Hellane, Inês, Yarla, Fabiana, Beatriz e ao Mauricio pelas risadas e companheirismo ao longo desta jornada. Aos colegas da sala 116 pela força e valiosos conselhos (não só acadêmicos), sem dúvida, o melhor gabinete da FPCEUP.

Ao espírito Va’a que existe na Nalukai e amigos e amigas da equipa Douro Va’a. Isso, com certeza, foi o maior remédio nos momentos de estresse.

Às amigas e aos amigos aqui e no Brasil que estiveram (e estão) presentes todos os dias na saudade, no pensamento e na torcida por mim e minha família.

¡Gracias a la vida que me ha dado tanto!

ÍNDICE

RESUMO	7
ABSTRACT	9
RESUMÉ	11
ABREVIATURAS	13
AGRADECIMENTOS.....	15
INTRODUÇÃO.....	25
CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA	31
1.1. O pensamento hegemónico, seus efeitos e a premência em descolonizar a educação	31
1.1.1. Uma breve contextualização histórica	31
1.1.2. A lógica Modernidade/Colonialidade e o giro decolonial.....	33
1.1.3. Contributos da perspetiva decolonial para transformar a educação	34
1.2. O debate sobre a descolonização do ensino superior e a responsabilidade social da academia	36
1.2.1. As conjunturas sobre a descolonização do ensino superior	36
1.2.2. O compromisso social em descolonizar as universidades	38
1.3. A participação estudantil para descolonizar o ensino superior	40
1.3.1. Dos anseios aos esforços para descolonizar a academia	40
1.3.2. A participação cívica e política estudantil para transformar o ensino superior	42
CAPÍTULO 2: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	47
2.1. Problemática, questões e opções-chave	47
2.2. Etapa 1: Etnografia online de coletivos ativistas académicos	49
2.2.1. Mapeamento e seleção dos coletivos académicos	49
2.2.2. Seleção e definição das publicações a analisar	51
2.2.3. Uma breve caracterização dos grupos académicos seleccionados.....	53
2.2.4. Processo de familiarização com o corpus de investigação	55

2.3. Etapa 2: Entrevistas de aprofundamento	58
2.3.1. Seleção dos coletivos para a entrevista	58
2.3.2. Abordagem e convite para entrevista de aprofundamento.....	60
2.3.3. Construção do guião para a entrevista	61
2.3.4. Condução da entrevista.....	61
2.4. Etapa 3: Recolha de documentos institucionais	62
CAPÍTULO 3: O PROCESSO DE ANÁLISE TEMÁTICA REFLEXIVA	66
3.1. Início da codificação.....	66
3.1.1. Codificação do corpus formado pela etnografia online	66
3.1.2. Convergência entre os dados codificados pela etnografia online e entrevistas de aprofundamento	75
3.1.3. O ativismo académico e as inquietações para a descolonização da academia	76
3.2. Produção inicial dos temas	79
3.2.1. A procura por temas.....	79
3.2.2. Padrões analisados quanto à tipologia	79
3.2.3. Padrões analisados quanto aos conteúdos	83
3.3. Desenvolvimento e revisão dos temas	87
CAPÍTULO 4: RESULTADOS E DISCUSSÃO	90
4.1. Apresentação dos temas.....	90
4.2. O prisma multifacetado da “descolonização da academia”.....	91
4.3. Reconhecer, descolonizar e libertar	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	101
APÊNDICES.....	111

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de coletivos académicos encontrados nas redes sociais	50
Tabela 2 – Coletivos selecionados para etnografia online	50
Tabela 3 – Distribuição de registos produzidos pelos grupos acompanhados.....	52
Tabela 4 – Publicações realizadas diretamente ou indiretamente pelos coletivos.....	57
Tabela 5 – Seleção dos coletivos para entrevista.	59
Tabela 6 – Caracterização dos/as entrevistados/as e as universidades.....	62

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo do uso de marcações colaborativas.	51
Figura 2 – Processo de seleção e exclusão do material recolhido.	56
Figura 3 – Denúncia.....	67
Figura 4 – Nota de repúdio.	68
Figura 5 – Convite.	69
Figura 6 – Convocatória.....	70
Figura 7 – Convite.	71
Figura 8 – Feira em espaço académico.	72
Figura 9 – Publicação de repúdio a violência policial em Portugal.	73
Figura 10 – Debate sobre racismo.	74
Figura 11 – Codificação dos dados.....	81
Figura 12 – Codificação dos dados.....	83
Figura 13 – Codificação dos dados.....	85
Figura 14 – Codificação dos dados.....	86
Figura 15 – Versão preliminar do mapa temático.....	87
Figura 16 – Mapa temático versão final	88
Figura 17 – Mapa temático versão final.	90

*Os ventos do Norte
Não movem moinhos*

*E o que me resta
É só um gemido
Minha vida, meus mortos
Meus caminhos tortos
Meu sangue latino
Minh'alma cativa*

*Rompi tratados
Traí os ritos
Quebrei a lança
Lancei no espaço
Um grito, um desabafo*

E o que me importa é não estar vencido

Canção Sangue Latino interpretada por
Ney Matogrosso a partir da década de
1970.

INTRODUÇÃO

Inquietações que motivaram a construção deste trabalho

Sempre pensei nas motivações que me levavam a construir um trabalho sobre descolonização do ensino superior em Portugal. Motivos há muitos, e um dos principais era poder construir um trabalho que fosse importante para romper as barreiras do preconceito, mostrando a importância de outros saberes, provenientes de países titulados como ex-colónias e pertencentes ao “Sul Global”, emergirem das profundezas da invisibilidade e ganhar o verdadeiro reconhecimento a fim de combater as injustiças sociais provenientes desta ausência. No entanto, é importante lembrar (e me custou a aprender) que não podemos viver de “paixões” e suposições.

Assim, foi necessário voltar e repensar naqueles primeiros instantes em que ingressei na academia portuguesa como uma forma de amortecer o processo de “luto” causado pela imigração. Cabe-me esclarecer que existe e vivemos um luto migratório, mesmo que o meu processo tenha ocorrido de forma consciente e numa posição de privilégio (sim também existem privilégios na imigração) de uma mulher, descendente de portugueses, com cartão de residência e imigrada com a família (já agrupada) por convite para trabalho numa função de especialista no país.

Logo no espaço académico (também um espaço de privilégio) começaram a surgir alguns incómodos... não com relação a mim, mas algumas injustiças foram notadas nestes espaços em falas e atitudes cotidianas. Mesmo que, no espaço académico das Ciências Sociais, fosse já possível perceber a inclusão de grandes teóricos latino-americanos e africanos em seus currículos, não era incluindo teóricos como Paulo Freire nas bibliografias que tudo se resolve e, num piscar de olhos, podemos dizer que a academia portuguesa é pluriversal. É importante, em tempos atuais, fazer um convite para o diálogo coletivo e promover reflexões sobre a responsabilidade social da academia no combate à discriminação e injustiças sociais provenientes do passado colonial, principalmente, com relação a estudantes (nacionais e internacionais) em situação de vulnerabilidade social, alvo da discriminação e do racismo existentes na sociedade portuguesa e que ainda reverberam na academia.

Assim esclareço que, ao tocar neste trabalho o tema do racismo cotidiano existente na academia, sem o qual pensar a descolonização da universidade não é possível, gostava de assumir que esta análise será realizada na minha posição de mulher branca cis, hétero e pertencente a “classe média brasileira”, que se beneficiou (e se beneficia) dos privilégios étnicos, sociais e económicos de uma minoria no meu

“antigo” país. Portanto, nunca vivi, senti e sofri as perversidades do racismo gerado pelo colonialismo, mas presenciei situações de racismo como professora de escola pública e cidadã preocupada com as injustiças sociais, e tais fatos intervieram em minha posição antirracista. O debate que constitui este trabalho será realizado pela investigadora que recrimina qualquer manifestação de preconceito e discriminação tão presente na sociedade e que, através deste estudo, pretende contribuir, em âmbito acadêmico, com uma investigação robusta que possa oferecer e enriquecer novos debates sobre a descolonização da academia e combate a todas as dimensões do racismo e da discriminação em meu “novo” país.

O processo de silenciamento de outros saberes, culturas e pessoas ocorre em todas as estruturas educativas em Portugal. No entanto, meu maior incómodo - devo dizer que como mãe - era tentar perceber o que precisava mudar para o futuro em minha “nova casa”, já que mudanças de paradigmas e preconceitos gerados por processos históricos não ocorrem da noite para o dia e minha filha merece viver uma academia pluriversal.

A partir destas inquietações, surgiram as leituras sobre educação decolonial e o interesse em saber como esta mudança estava a acontecer em Portugal, principalmente, no âmbito das Ciências de Educação. Confesso que ainda há imensos obstáculos para superar e imensas pontes para se construir pelo caminho.

Vivemos num país em que os discursos políticos anti-imigração tem potenciado a angariado novos adeptos a cada dia. Essas recentes ondas racistas e xenófobas em Portugal, que antes eram mais veladas, agora se tornaram práticas normalizadas e cotidianas que presenciamos pelas ruas. Recentemente vimos, num grande canal de televisão, um político da extrema-direita dizer *“os políticos devem governar para os portugueses originários”* e discursos como este têm sido reproduzidos em diversas camadas na sociedade portuguesa. E o que podemos fazer, mesmo que minimamente, para combater essa discriminação tão evidente? Precisamos resistir!

Neste caminho de resistência, começamos (juntas) a construção deste estudo. Se estou a falar de inquietações, desconstrução de padrões e reflexões plurais, estou a falar de ações coletivas. Deste modo, valorizo a pluralidade de saberes gerada por meio dos debates realizados pelas três investigadoras para a construção conjunta deste estudo e utilizarei o “*nós*” ao longo do desenvolvimento deste trabalho. Assim sendo, também cabe mencionar que, como letróloga e (sobre)vivente do *“você não pode dar aulas de português aqui”* e do *“só nativos podem dar aulas de espanhol”*, tenho um posicionamento de que a língua é viva, plural e adaptada de acordo com as

circunstâncias culturais e sociais em que vivemos. Moro em Portugal há alguns anos e, obviamente, já há registos em minha escrita (e fala) com variações linguísticas do país, embora assumo a minha escrita como de língua portuguesa com variações do Brasil. Todavia, buscámos desenvolver um texto claro e objetivo respeitando as regras ortográficas da língua portuguesa, principalmente, baseando-nos no novo acordo ortográfico dos países lusófonos.

A fim de buscar compreender estas inquietações iniciais e contribuir com um trabalho relevante para as Ciências da Educação, desenvolvemos uma investigação que enfocasse nos debates sobre a descolonização do ensino superior (DES) e que procurasse reconhecer e combater a estruturas coloniais nos espaços académicos. Um tema premente, embora relativamente pouco debatido na investigação nacional.

Como já se nota uma relevância, a nível internacional, da importância dos movimentos de estudantes em reivindicações sobre a DES, iniciámos um processo de investigação sobre a DES em Portugal com enfoque na agência de estudantes nos espaços académicos que pretendessem identificar e discutir a existência de diferentes vozes e experiências para ressignificar o ensino superior (ES), fomentando debates para além do currículo e dos espaços formais na construção de saberes.

Assim sendo, este estudo pretende compreender o papel que exerce o ativismo académico na DES e na promoção da diversidade dos saberes por meio da dialética entre os referenciais teóricos mobilizados e as três etapas metodológicas escolhidas para este trabalho. O estudo exploratório de cariz qualitativo-interpretativo que se levou a cabo para o efeito foi estruturado para perceber os seguintes objetivos:

O1: Identificar processos de descolonização nos espaços não formais do ensino superior realizados por estudantes por meio de coletivos académicos.

O2: Aprofundar a compreensão das dinâmicas de participação de coletivos/núcleos de estudantes no contexto do ES com foco na descolonização do ensino superior.

O3: Analisar a importância da participação de estudantes na desconstrução e superação de racionalidades coloniais e na criação de racionalidades mais justas, plurais e sustentáveis.

Por meio dos objetivos que servirão de enquadramento para a elaboração desta pesquisa, foram desenvolvidas três questões de investigação:

Q1: Como o ativismo académico utiliza os espaços de educação não formais para desempenhar um papel na descolonização do ensino superior português?

Q2: Que papel exerce o ativismo estudantil nas universidades para a promoção de novos saberes e combate à discriminação procedentes de processos históricos?

Q3: Como o ativismo académico se posiciona para a construção de uma academia mais justa e pluriversal?

No primeiro capítulo, dedicado ao enquadramento teórico do presente trabalho, mobilizámos autores/as relevantes para contextualizar os conceitos que envolvem os estudos decoloniais recorrendo a teóricos/as-chave do pensamento decolonial como: Aníbal Quijano, Walter Dignolo Catherine Walsh e Nelson Maldonado-Torres para abordar uma contextualização histórica sobre o colonialismo, a colonialidade e suas dimensões, pensamento decolonial e a interculturalidade.

Sobre a DES, buscámos articular uma literatura que envolvesse um contexto mais global, já que em Portugal estes debates ainda são relativamente ausentes. Sendo assim, explorámos os conceitos de pensadores/as como Achille Mbembe, Priyamvada Gopal, Aneta Hayes, Kathy Lockett, Greg Misiashczek, Sharon Stein e Vanessa Andreotti para debater as questões históricas e culturais que envolvem a descolonização da academia ocidental e a relevância da pluralidade dos saberes nos espaços académicos. Este enquadramento é complementado com uma reflexão sobre a descolonização do ensino superior a partir de uma perspetiva de responsabilidade social da universidade.

Por fim, para conduzir a contextualização que envolve a participação cívica e política de estudantes em Portugal, mobilizámos autores/as como: Gert Biesta, Robert Lawy, Isabel Menezes, Maria Fernandes-Jesus, Pedro Ferreira, Carla Malafaia, Taina Meriluoto e Ricardo Campos para abordar o tema da participação cívica e política nos espaços não convencionais e visuais. Com relação ao enquadramento específico sobre a participação estudantil na DES, mobilizámos os estudos de Josef Ploner, Cosmin Nada, Parveti Raghuram, Markus Breines, Ashley Gunter, Manja Klemenčič, Daniel Atntje, Josh Miller e César Guzmán-Concha. Ademais, destacámos estudos realizados em Portugal sobre experiências de estudantes migrantes e a DES de Cristina Santino, Dora Rebelo, Rafaela Pereira, Rovenia Borges, Catarina Doutor, João Marques e Susana Ambrósio.

No segundo capítulo descrevemos o percurso metodológico realizado em três etapas complementares: etnografia online, entrevistas de aprofundamento e análise de documentos institucionais das IES selecionadas para o estudo. Para corroborar cientificamente a este trajeto metodológico, mobilizamos João Amado, Louis Cohen, Lawrence Manion, Keith Morrison e Robert Yin.

O terceiro capítulo foi dedicado aos cuidados do material coletado e codificado. A partir da codificação, realizámos a análise temática reflexiva (ATR), desenvolvida por Virginia Braun e Victoria Clarke. Optámos pela ATR para contarmos “esta história”, pois, como as autoras, acreditámos na posicionalidade dos/as investigadores/as em todo o processo de cuidado e análise que envolvem a investigação.

O último capítulo está dedicado às considerações reveladas pelo estudo e reflexões sobre a importância de discutirmos este tema e a responsabilidade social da academia no combate à perpetuação das injustiças sociais.

CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

1.1. O pensamento hegemónico, seus efeitos e a premência em descolonizar a educação

1.1.1. Uma breve contextualização histórica

Ao longo de muitos séculos, o controlo eurocéntrico do conhecimento conduziu à marginalização de saberes, culturas e religiões diversos em detrimento de um padrão hegemónico que se sobrepunha a todos os demais, prévios ou diferentes, e a seus respetivos saberes concretos (Quijano, 2014). Este processo de reidentificação histórica, conhecida como “colonialismo” (Quijano, 1992), envolveu a soberania de um povo sobre outro (Walsh, 2012), principalmente sob os países historicamente colonizados, que sofreram uma imposição como parte de suas “novas” identidades geoculturais. Tal efeito, resultou no controlo das subjetividades, das culturas e de modos de produção de conhecimento, hierarquizando os saberes e condicionando-os a uma narrativa única, o que resultou na sua exclusão histórica (Sá, 2019).

Com o fim (aparente) do colonialismo, surgiu a retórica da “modernidade”. E por trás deste novo discurso, o poder se recaiu sobre os padrões de produção do conhecimento e significações baseados numa narrativa cujo ponto de origem foi a Europa que, ao celebrar suas conquistas, escondia o lado mais obscuro, a chamada “colonialidade” (Mignolo, 2017; Quijano, 1992). À vista disto, este padrão único que emergiu como resultado do colonialismo moderno (Maldonado-Torres, 2007), assumiu uma representação de um poder referente ao trabalho, conhecimento e relações intersubjetivas que se articulavam entre si gerando um imaginário de mundo moderno/colonial por meio do apagamento de outras vozes, forças, memórias e histórias (Walsh et al., 2018; Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2005). O conhecimento passa a ser pensado como propriedade, onde deixa de enobrecer a diversidade das relações sociais, constituindo o “individualismo como o principal paradigma europeu de racionalidade” (Quijano, 1992:15).

Assim sendo, Aníbal Quijano (1997) apontou a existência de um “*patrón colonial de poder*”, onde a retórica da modernidade “produziu uma perspectiva do conhecimento e de um modo de produzir conhecimento entrelaçados a um padrão mundial de poder: colonial, moderno, capitalista e eurocentrado” (Quijano, 2014:798). Logo após, Walter Mignolo (2017) estruturou o conceito de Quijano na “*matriz colonial de poder*” (MCP) estabelecendo a inter-relação entre dominação, exploração e conflito em quatro

domínios: controlo da autoridade, da economia, do gênero e sexualidade, do conhecimento e subjetividade.

A partir desta matriz, a colonialidade se reproduziu numa tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser (Ballestrin, 2013 citando Mignolo, 2003), que passou a nomear-se “tríade hegemónica”.

Segundo Mignolo (2014:10), a MCP “regula e controla, desde então as formas de vida, sociedade e economia”. Entretanto, os princípios que controlam cada dimensão são diferenciados e aprofundados, posteriormente, com contributos de outros/as pensadores/as como: Enriqueel Dussel, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, Edgardo Lander e Catherine Walsh, os quais também foram utilizados para o enquadramento concetual deste trabalho. Ademais, o autor (Mignolo, 2014:9) ainda destaca que não é possível entender um domínio que compõe a MCP sem estabelecer uma relação com os outros, pois é precisamente esta “inter-relação invisível e invisibilizada que a faz poderosa”. A respeito do domínio do gênero e sexualidade, é relevante mencionar que, María Lugones acrescentaria, posteriormente, o sistema de gênero colonial na perspetiva da colonialidade do poder, considerando a teoria de Quijano como incompleta, por “não abordar aspetos específicos da questão do gênero, na análise do sistema moderno/colonial”¹ (Carvalho, 2022:320).

No que concerne a tríade hegemónica, iremos explorar neste estudo os conceitos referentes a colonialidade do saber, ainda que conscientes da inter-relação existente entre as três dimensões. Segundo Maldonado-Torres (2007:130), a colonialidade do saber exerce um “importante papel no que se refere as epistemologias e nas tarefas gerais da produção de conhecimento”, o que será de imenso contributo na triangulação entre a teoria, a metodologia e a análise temática do material recolhido.

¹ A filósofa argentina propõe compreender o patriarcado a partir da “colonialidade do gênero”, que, para Mignolo (2014) trata-se da colonialidade do saber e do ser, a partir das categorias de gênero e sexualidade. Este trabalho não irá aprofundar esta dimensão, entretanto é possível desenvolver estudos futuros aplicando a perspetiva de gênero aos dados coletados para compreensões mais abrangentes.

1.1.2. A lógica Modernidade/Colonialidade e o giro decolonial

Como refere Quijano (2000:342), a “colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista, pois funda-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo por um dito padrão de poder”. Esta constituição de poder, ligado ao “capitalismo mundial e o controlo, dominação e subordinação da população através da ideia de raça” (Walsh, 2012:66), produziu discriminações sociais que “posteriormente foram codificadas como ‘raciais’, ‘étnicas’, ‘antropológicas’ ou ‘nacionais’” (Quijano, 1992:12). Escondidas por trás da narrativa Modernidade/Colonialidade (M/C), Walter Mignolo afirma que “práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e inferioridade de vidas humanas, que eram consideradas dispensáveis” (2017:4).

Seguindo e desenvolvendo os preceitos da colonialidade do poder teorizados por Quijano, constituiu-se a lógica M/C na qual se estabelece a relação de que a modernidade é instituída da colonialidade. Assim originou o coletivo M/C que, a princípio, manifestou-se como uma crítica a estudos subalternos oriundos da Índia² e da América Latina³, considerando que “um grupo latino não deveria se espelhar na resposta indiana ao colonialismo, já que a trajetória da América Latina de denominação e resistência estava oculta ao debate” (Ballestrin, 2013:95).

Neste sentido, o grupo M/C salvaguarda que a colonialidade do saber se revelou como uma estratégia do pensamento moderno ocidental, vista sob uma dimensão epistêmica e epistemológica. Esta estratégia, fez com que a Europa tomasse o conhecimento produzido como um modelo único e universal e, para isso, invisibilizou sujeitos produtores de outros conhecimentos e histórias (Walsh et al., 2018).

Consequentemente, é relevante evidenciar para este estudo que a perspectiva M/C, desenvolvida pelo grupo M/C, não se restringe ao pensamento académico, visto que esta retórica se alarga aos movimentos políticos e sociais dos últimos 500 anos (Walsh et al., 2018). A partir deste “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico à lógica da M/C, surge o ‘giro decolonial’” (Ballestrin, 2013:105), trazendo a decolonialidade como o terceiro elemento da perspectiva M/C.

² A autora Luciana Ballestrin (2013) refere-se o Grupo de Estudos Subalternos, criado e liderado por Ranajit Guha na década de 1970.

³ O grupo latino-americano de estudos subalternos não migrou para o grupo M/C (Ballestrin, 2013).

1.1.3. Contributos da perspectiva decolonial para transformar a educação

“A invisibilidade e subalternização de histórias, memórias e experiências surgidas de movimentos diaspóricos não são relatos passados, e sim configuram vivências profundamente atuais” (Perni et al., 2025a:24). Em razão disso, o pensamento decolonial surgiu de diferentes tipos de conhecimento e se constituiu a partir das vozes silenciadas pelo sistema/mundo moderno com o objetivo de desconstruir a centralização do conhecimento nos termos hegemónicos e eurocéntricos, visto que nos ombros da modernidade está o peso e responsabilidade da colonialidade (Mignolo, 2000). Posto isto, conforme o pensamento decolonial, para que a associação entre a modernidade e a invisibilização e subalternização de histórias, memórias e experiências coloniais seja desfeita, torna-se relevante considerar a descolonização do pensamento (Walsh, 2005).

Conforme Catherine Walsh (2012:67), a colonialidade do saber é “o posicionamento do eurocentrismo como ordem exclusiva de razão, conhecimento e pensamento, o qual descarta e desqualifica a existência de outras racionalidades epistémicas e outros conhecimentos”. No sentido de promover a rutura da colonialidade do saber, Walsh ressalta a importância do conceito da “interculturalidade na construção de um projeto social, cultural político, ético e epistémico orientado à descolonização e à transformação” (2007:47).

Desse modo, para Walter Mignolo, “o pensamento decolonial é um esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade” (2017:6). Entretanto, é importante ressaltar que o pensamento decolonial não é a única opção no processo de descolonização do conhecimento. Teóricos anticoloniais como Frantz Fanon⁴ já abordavam a descolonização como uma “necessidade viva da dialética” (Gopal, 2021:894). Logo, o pensamento constituído pelas matrizes coloniais também faz parte do pluriversal.

O movimento de descolonização concebe caminhos e práticas em direção a um outro modo de pensar, sentir, acreditar, fazer e viver (Mignolo & Walsh, 2018). Assim sendo, faz-se necessário o reconhecimento de abordagens, estudos e concepções pluriversais que “rompam com o pensamento de dogmatização da existência de uma única matriz teórica do conhecimento e saber universal” (Silva, 2022:337), porém não “desvinculando” e reduzindo experiências históricas e sociais oriundas da M/C a “um

⁴ Frantz Fanon, filósofo anticolonial revolucionário, estabelecia que a luta anticolonial contra o colonialismo devia ser violenta, pois, a descolonização exigia a aniquilação completa da ordem colonial. Entretanto, também estabelecia uma conexão profunda entre descolonização e anticolonialismo (Gopal, 2021).

gesto conceitual e de pouca relevância” (Gopal, 2021:896). Neste sentido, a decolonialidade não é campo de estudo, mas sim uma forma de estar e pensar no mundo, interrogando as estruturas de conhecimento e de saber existentes (Mignolo & Walsh, 2018) e abrindo caminhos para um diálogo transformador entre diferentes culturas.

Walter Mignolo (citado por Walsh et al., 2018:4), enuncia que “a decolonialidade começa a entrar nos espaços académicos como uma forma de ressignificar a modernidade e a construção do conhecimento”. Deste modo, convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade a se “conectarem com ações transformadoras dos movimentos sociais nas escolas, universidades e nas comunidades” (Walsh et al., 2018:5).

O pensamento decolonial tem trazido discussões e aportes significativos no apelo à descolonização da educação e, consequentemente, da academia, estando entre os referentes mais mobilizados na literatura sobre descolonização do ensino superior. Não obstante, é importante reconhecer limitações e críticas que lhe têm sido apontadas. Entre estas, importa notar o questionamento a respeito do processo de “desvinculação”⁵ das epistemologias ocidentais defendido por Walter Mignolo, que tem colaborado em agendas políticas que reforçaram políticas educacionais excludentes e autoritárias (Zembylas, 2025), bem como o facto de que as matrizes culturais e epistémicas existentes resultam de trânsitos entre contextos ocidentais e não ocidentais, sendo questionável em que medida tal desvinculação é de facto possível ou desejável (Gopal, 2021).

Neste sentido, torna-se cada vez mais premente promover relações positivas entre distintos grupos culturais, a fim de “confrontar a discriminação, o racismo e a exclusão e formar cidadãos conscientes das diferenças e capazes de trabalhar

⁵ No original “delinking”. Zembylas (2025) fez uma análise crítica sobre o termo “desvinculação” defendido por Mignolo como um processo de rutura com as formas dominantes e eurocéntricas de conhecimento a fim de centralizar os conhecimentos locais que foram marginalizados ou suprimidos do domínio colonial. Entretanto, segundo o estudo, este processo centrado na descolonização epistémica pode causar danos, pois, sendo uma abordagem binária, corre o risco de “caricaturar” o Ocidente como uma entidade homogénea responsável por todas as estruturas coloniais” (ibidem:6). No que se refere às políticas educacionais excludentes, o estudo aponta que as estratégias de “desvinculação”, podem legitimar reformas antidemocráticas, enquadrando medidas autoritárias de resistência à hegemonia ocidental, pelo que reforçaria uma agenda nacionalista e o enfraquecimento das instituições democráticas como vêm a ocorrer na Índia e na Rússia.

conjuntamente na construção de uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural” (Walsh, 2012:63).

1.2. O debate sobre a descolonização do ensino superior e a responsabilidade social da academia

1.2.1. As conjunturas sobre a descolonização do ensino superior

A ideia de que o ensino superior (ES) contribui para o desenvolvimento social e económico, por meio da formação, construção, disseminação e manutenção do conhecimento é profundamente aceite pela sociedade (Amâncio, 2020). Dada esta centralidade, é particularmente pertinente questionar e compreender “como esse conhecimento é produzido, “quais são seus pressupostos”, “quais são os objetivos que pretende responder” e “para quem ele é produzido”, visto que o ES ainda arrasta consigo uma herança colonial (ibidem). De acordo com Gopal (2021:880), “a descolonização das universidades continua a ser um esforço difícil e modesto, especialmente pela ausência de outras mudanças mais profundas na sociedade e na economia”. Posto isto, o desafio de descolonizar o ES, principalmente no que se refere às epistemologias dominantes e práticas pedagógicas, consiste no reconhecimento da existência de outras visões de mundo, saberes e outras formas de conhecimento com o propósito de transformar as estruturas construídas (Peron et al., 2023) e mitigar os processos de discriminação ainda perpetuados pela academia.

Com efeito, a maior parte de nossas universidades (nos contextos de norte a sul global) ainda carregam em seus paradigmas a ‘herança colonial’, contribuindo para “reforçar a hegemonia cultural, económica e política do Ocidente” (Castro-Gómez, 2007:79). Assim sendo, as ‘violências da colonização’, em seus múltiplos significados, perpetuam-se em diversos âmbitos no ES o que torna a reflexão sobre a descolonização destes espaços inevitavelmente necessária para a sociedade (Andreotti et al. 2015).

Embora atualmente um dos temas centrais no debate sobre a descolonização do ensino superior (DES)⁶ esteja essencialmente direcionado à desconstrução da ‘branquitude’⁷ e eurocentrismo nos currículos académicos, a DES abrange um conjunto

⁶ Ao longo deste trabalho sigla DES é utilizada para referir a descolonização da universidade, da academia ou do ensino superior de forma indistinta.

⁷ A ‘branquitude’ não diz respeito a cor da pele, refere-se à construção social e histórica da identidade racial branca e seus privilégios num contexto social marcado por desigualdades e exclusão. No que concerne à academia, ademais dos espaços, a branquitude também é reforçada na hegemonia epistemológica dos

mais vasto de questões. De acordo com Gopal (2021:875), a DES “deve operar no cerne político, epistêmico e ideológico da universidade, com implicações reformadoras para todas as facetas do seu funcionamento”. Reflexões sobre a natureza e verticalidade das relações pedagógicas, a inclusão de saberes diversos, as questões de raça e representação, a inclusão de grupos minoritários ou o reconhecimento e reparação dos “legados e as sequelas do colonialismo” (ibidem:877) ainda tão vigentes, são essenciais no debate sobre descolonização dos espaços acadêmicos.

Os atuais sistemas de ES na maioria dos países, tanto no Sul como no Norte Global, emergiram de uma época medieval (Woldegiorgis, 2021), e tal fato ainda é reflexo no papel central da perpetuação da herança colonial e das violências constitutivas da modernidade em suas culturas e práticas pedagógicas (Hayes et al., 2021; Amâncio, 2020; Andreotti et al., 2015).

Conforme afirma Grosfóguel (2013:75), o “conhecimento produzido por outras epistemologias oriundas de outras regiões do mundo com diversas dimensões de tempo/espço e geopolíticas diferentes, é considerado ‘inferior’ em relação ao conhecimento (tido como) ‘superior’, verdadeiro e válido, tipicamente produzido por homens ocidentais”. Entretanto, é evidente que “as monoculturas não produzem bons pensamentos e são, em si mesmas, uma forma letal de uma política identitária estreita e pouco definida” (Gopal, 2021:877) e o resultado reflete diretamente no conhecimento que é produzido e sustentado pela academia.

Parafraseando Fanon (1963), a Europa foi constituída pela riqueza, trabalho, recursos e lucros dos países do ‘Terceiro Mundo’⁸, assim, descolonizar “é pensar em como estas riquezas podem ser suturadas em seus encontros com este Mundo” (Gopal, 2021:889). Entretanto, “discutir a modernidade com aqueles cuja existência e imaginários foram moldados por ela é uma tarefa desafiadora, já que envolve inteligibilidade e resistência afetiva” (Andreotti et al., 2015:24).

Em vista disso, ‘estatuto de conhecimento único e relevante’ é atribuído historicamente ao conhecimento europeu/ocidental que tem reivindicado esta posição de ‘universalizante’ dentro do sistema moderno/colonial (Stein & Silva, 2020;

currículos acadêmicos que tendem a ser constituídos, maioritariamente, pela produção de saber masculina, branca e europeia (Daniel & Miller, 2024; Gopal, 2021; Shain et al, 2021).

⁸ O termo “Terceiro Mundo” atualmente está em desuso, mas foi criado durante a Guerra Fria para caracterizar os países que não se alinhavam aos blocos socialista ou capitalista. O termo ganhou notoriedade ao ser utilizado para caracterizar os países de economia subdesenvolvida. Preservou-se o termo utilizado por Fanon em 1963.

Maldonado-Torres, 2007). Com efeito, esse paradoxo reverbera atualmente no ES, que continua a reproduzir (de forma consciente ou não) uma herança epistêmica que influenciando as pedagogias, os currículos e práticas acadêmicas do ES reforçando a hegemonia cultural, política e econômica, na qual os saberes ocidentais são hierarquicamente mais relevantes, enquanto os outros saberes são mercantilizados ou não reconhecidos como conhecimento (Amâncio, 2020; Ploner & Nada, 2019; Stein & Andreotti, 2015).

1.2.2. O compromisso social em descolonizar as universidades

A universidade deve ser vista, não apenas como “um lugar onde se produz o conhecimento que direciona ao progresso da sociedade, mas também como um núcleo vigilante desta sociedade” (Castro-Gómez, 2007:81). À vista disso, é importante que o espaço acadêmico seja um local onde as questões da descolonização sejam “abordadas frontalmente em direção a uma mudança mais ampla” (Gopal, 2021:883), principalmente na produção do conhecimento e práticas pedagógicas.

Segundo Coelho et al. (2019:112), no que se refere ao contexto português, o envolvimento das instituições de ensino superior (IES), tanto na pesquisa como na prática com uma educação transformadora e decolonial, “é frágil, apesar de progressos recentes”⁹, perante um “passado colonial e a democracia relativamente jovem” que se repercutem em “conexões estreitas e complexas” no campo educativo.

Assim sendo, face ao papel que desempenham na (re)produção social e na criação e legitimação do conhecimento, a descolonização constitui um desafio significativo para as universidades. A compreensão abrangente das manifestações da colonialidade e da racialização em dimensões materiais e epistêmicas é essencial para que a transformação e reparação dos efeitos históricos e contínuos destes processos possa concretizar-se (Stein & Andreotti, 2016).

‘Descolonizar’ no contexto europeu envolve a Europa reconhecendo sua própria constituição a fim de lidar com os legados do colonialismo, tanto ‘dentro’ como ‘fora’ de suas fronteiras mutáveis (e coloniais) (Gopal, 2021). A descolonização epistêmica não implica, necessariamente e como referido anteriormente, desvincular os conhecimentos que constituem a epistemologia dominante, mas sim desconstruir os paradigmas

⁹ O objeto de estudo deste trabalho está focado na DES em Portugal, portanto é relevante mencionar as particularidades históricas, culturais e sociais que transcorreram no país e que refletem diretamente na DES na atualidade.

epistêmicos eurocêntricos, especialmente aqueles que continuam a marginalizar e silenciar experiências não europeias (Woldegiorgis, 2021) e “abrir caminhos para a ‘reconexão’ entre diferentes culturas, tradições e abordagens de conhecimento” (Gopal, 2021:892). Efetivamente, é essencial para qualquer instituição que realiza coleta, produção e disseminação do conhecimento compreender como se constituíram os materiais e metodologias de trabalho, para além de integrar todas as vozes que compõem o sistema acadêmico, descentralizando a unicidade de valores da produção de conhecimento e rever o predomínio de perspectivas europeias e ocidentais como referentes únicos (Gopal, 2021; Stein & Silva, 2020; Ploner & Nada 2019). Tal é, também, uma componente essencial na promoção de inclusão e equidade no ES (Loss & Rosa, 2020; Andreotti et al., 2015; Arroyo, 2011).

Contudo, a descolonização no contexto universitário não deve ser vista unicamente como uma concessão ao pluralismo, mas como um conhecimento que emerge por meio de uma série de ideias que se cruzam e fluem em múltiplas direções sem desvincular histórias e culturas (Gopal, 2021). Por esta razão, é substancial reconhecer a existência de diferentes vozes e experiências nos espaços acadêmicos para pensar em descolonizar o ES (Arday & Mirza, 2018; Arroyo, 2011), em particular, a descolonização do saber. Todavia a descolonização do saber (e a DES, de forma mais lata) não remete unicamente à inclusão de autores/as não ocidentais aos currículos acadêmicos com o intuito de promover a diversidade na academia, esquecendo que “os hábitos de pensamento e as maneiras de se relacionar que alimentam o colonialismo continuam a pairar” nas culturas institucionais (Gopal, 2021:874). Como destaca Mbembe (2016), também é preciso descolonizar os sistemas de acesso e gestão nas universidades, já que à medida que transformaram o ES num produto comerciável, estudantes e professores/as são dissuadidos a redirecionarem de uma livre busca de conhecimento a uma busca por créditos. Quando se fala em acesso, o autor acrescenta, “é importante pensar para lá da dimensão demográfica, pois o que estamos a falar é (também) da possibilidade de habitar um espaço a ponto de dizer: ‘Esta é a minha casa’” (Mbembe, 2016:30). Na mesma linha, Stein e Andreotti (2016) referem a existência de uma frustração, em termos acadêmicos, com o fato de professores/as e estudantes não brancos continuarem sub-representados no ensino superior, particularmente em cargos de maior prestígio. Estas questões remetem para a necessidade de articular, integralmente, a luta pela descolonização epistêmica às lutas contra a pobreza e a desigualdade estruturais também presentes nestes espaços (Hayes et al., 2021). Compreender que diferentes culturas e conhecimentos podem dialogar no espaço

universitário, é um passo essencial para reconhecer a inclusão integral de todos/as nas instituições a fim de construir possibilidades para descolonizar estes espaços (Peron et al., 2023), tornando-os mais próximos e exigentes com a história e com o mundo (Gopal, 2021).

Os/As estudantes têm ocupado cada vez mais uma posição de destaque nestes espaços em diversos âmbitos como: a produção académica, os discursos políticos e os conteúdos mediáticos (Posh et al., 2024; Daniel & Miller, 2024; Gopal, 2021; Menezes et al., 2012; Campos, 2010) e foram atores essenciais no (res)surgimento do debate sobre a descolonização do imaginário e dos espaços académicos (Arday & Mirza, 2018). Por esta razão, é importante compreender como as suas dinâmicas podem contribuir para a desconstrução dos saberes hegemónicos e oportunizar a diversidade dos saberes nos variados contextos que compõem as universidades (Perni et al., 2025c).

1.3. A participação estudantil para descolonizar o ensino superior

1.3.1. Dos anseios aos esforços para descolonizar a academia

Nas últimas décadas, houve muitas transformações nas instituições ocidentais de ES, graças a incansáveis esforços contra-hegemónicos de académicos/as, estudantes e ativistas (Andreotti et al., 2015). De acordo com Ploner e Nada, as experiências vividas pelos/as estudantes “revelam processos complexos nos quais o património pós-colonial é constantemente construído, reinventado e performado por meio de práticas sociais, cotidianas e encontros culturais no ES europeu” (2019:375). À vista disso, esta investigação visa compreender, especificamente, as manifestações e a participação de estudantes para a DES.

Nesta perspetiva, para compreender a agência e participação estudantil no processo de DES, objetivo principal deste estudo, cabe-nos inicialmente lembrar dos recentes protestos titulados como “Must Fall” constituídos na África do Sul no início de 2015 com o “Rhodes Must Fall”. Nesta manifestação vimos a mobilização de estudantes a exigir a remoção do político colonial Cecil Rodes¹⁰ (citado por Daniel & Miller, 2024; Ploner & Nada, 2019; Mbembe, 2016). Sustentados por estas ações, os estudantes procuravam desvelar “os legados do colonialismo, do apartheid e do racismo na

¹⁰ O racista e colonialista britânico Cecil John Rodes apoiava a segregação racial e era conhecido por desapropriar terras, bens e mão-de-obra dos povos africanos pelo seu auto-enriquecimento através da filantropia a instituições educativas na África do Sul e Reino Unido. Sua estátua ocupava lugar de destaque no centro do campus principal da Universidade da Cidade do Cabo (Daniel & Miller, 2024).

universidade e na sociedade em geral” (Daniel & Miller, 2024:2). Para Mbembe (2016) este movimento venceu uma batalha tática e trouxe de volta à pauta a questão da desracialização das instituições e da cultura pública

Conforme Daniel e Miller “os movimentos sociais são essenciais para remodelar a sociedade a enfrentar os desafios globais”, pois articulam os “problemas (globais) e oferecem às comunidades um caminho para superar os conflitos” (2024:2). Por intermédio destes movimentos, ressurgiram os debates sobre o papel de estudantes universitários/as no discurso de DES, que evidenciaram, através de seus protestos, o “privilegio sistemático e entranhado da branquitude sobre a negritude, o racismo institucional e o simbolismo colonial na África do Sul” (Anderson, 2024:9).

A este protesto, uniram-se demandas muito maiores pela DES como a reforma dos currículos e a redução das propinas com o “Fees Must Fall”, cujas “demandas e práticas políticas se espalharam por todo o mundo” (Raghuram et al., 2020:2), nomeadamente, em articulação com a reivindicações sobre “justiça racial e climática” (Gopal, 2021:889).

Posto isto, estes movimentos sociais coordenados por pessoas “sem acesso a instância de poder” ganham notoriedade, pois são realizados com o propósito de “modificar as políticas públicas, institucionais e normas que modelam a sociedade” (Guzmán-Concha, 2022:432), sendo importante a sua compreensão no quadro das práticas e possibilidades de transformação institucional do ES.

1.3.2. A participação cívica e política estudantil para transformar o ensino superior

Ao estabelecermos uma relação entre as IES e atores/as estudantis, muitos estudos se inspiram em Habermas (1987) que observou na década de 1960 que os protestos estudantis promoviam mudanças académicas profundas nas instituições educativas. Parafraseando Guzmán-Concha (2022), ao pensar em sistemas de ensino superior e movimentos estudantis, é preciso fazer uma reflexão sobre quão autónomo o conhecimento produzido e desenvolvido pela academia é influenciado por pressões políticas e económicas do sistema e como estas IES inspiradas numa tradição intelectual podem incidir na participação política estudantil e nos diferentes modos de politização.

Ao abordar a participação cívica e política de pessoas jovens¹¹ ao longo das últimas décadas, Menezes et al. (2012) confirmam um declínio de confiança e cepticismo no que se refere às formas convencionais de participação (como voto, militância em partidos ou acompanhar assuntos políticos). Por outro lado, a investigação também sugere um movimento oposto, de aumento da participação cívica e política deste grupo no que toca a formas menos convencionais (como boicotes, assinaturas de petições e publicações de conteúdos políticos em suas páginas pessoais de redes sociais) (ibidem). O aspeto que trata das formas menos convencionais de participação, será focado no decorrer desta investigação, já que as manifestações estudantis observadas ocorreram em espaços académicos não formais, logo a tipologia do material analisado não apresentou relação à participação convencional de estudantes.

Biesta e Lawy (2006) sugerem que a forma de participação que caracteriza este grupo releva uma agenda política muito diferenciada, todavia, o declínio de envolvimento com a política "oficial" não significa necessariamente um desinteresse com as questões sociais e políticas em geral.

Estudantes tendem a ser vistos como “agentes inerentes”, ao serem percebidos como sendo capazes de se organizarem para mudar o seu entorno com o propósito de desempenhar um papel fundamental na política, caracterizando, assim, o ativismo estudantil (Raghuram et al., 2020). A agência pode ser exercida individual ou

¹¹ Os termos jovens/juventude e estudantes universitários são associados por Guzmán-Concha (2022) como consonantes, visto que a diferença existe entre coortes (criado por sistemas como o Estado para classificar os seus membros) e geração (certifica os seus membros por experiências compartilhadas que vão gerando um relato coletivo). Assim sendo, o grupo de estudantes que integra a academia é formada por pessoas de variadas coortes, mas que se configuram através dos modos de se aproximarem política e socialmente, respeitando as variadas trajetórias académicas, histórias de vida e gerações.

coletivamente, entretanto os efeitos destas ações de interação com o meio em que estão inseridos enfatizam o potencial transformador das lutas estudantis e demonstram que a participação cívica e política tem um efeito sobre o desenvolvimento da identidade, incluindo a visão de si próprio como um/a cidadão/ã ativo, com uma forte ligação à comunidade e uma consciência moral e política (Raghuram et al., 2020; Klemenčič, 2015; Ferreira et al., 2012).

Deste modo, podemos compreender que os efeitos gerados pelo movimento “Fees Must Fall” alcançaram proporções para além da África do Sul, pois estudantes internacionais em países europeus, motivados pelo movimento pelo fim das propinas, começaram a questionar a contradição existente nos valores diferenciados cobrados entre estudantes (nacionais e internacionais) nas universidades europeias. Sob este ponto de vista, Daniel e Miller reiteram que, “os imaginários de descolonização emergiram e abrangeram diferentes facetas das relações sociais” (2024:8), onde o slogan “Must Fall” representa o desejo de ver “a abolição da dominação”.

Outro aspeto emergido por este movimento diz respeito ao “ativismo digital” (Albertus, 2019) devido à adoção de tecnologias dos media como potenciais veículos de reverberação dos temas reivindicados. As tecnologias têm, de facto, assumido um papel crescente na representatividade de grupos ativistas, uma vez que estes novos modelos de prática cidadã assumem diferentes formas e interpretações onde são mantidos seus objetivos políticos, natureza e direção futura (Malafaia & Meriluoto, 2022). Os atuais grupos de estudantes ativistas têm utilizado e produzido conteúdos de media como forma de participação (Menezes et al., 2012). À vista disso, a imagem e a cultura visual estão inseridas diretamente na representatividade da deste grupo fazendo com que transitem de sujeitos considerados atores passivos para agentes que utilizam a visualidade como forma de expressão social (Campos, 2010).

As dimensões motivacionais e identitárias que influem a participação deste grupo não decorrem de um vazio social, mas de contextos determinados por “uma rede de influências institucionais e societais” (Menezes et al., 2012:11). Aspetos com uma dimensão socio individual importante, como a perceção de injustiça ou o sentido de comunidade, são preditores de interesse da juventude e os movimentos cívicos atuais que fazem uso da visualidade como meio de reivindicar pela igualdade e justiça social. Um outro aspeto se têm identificado em estudos de exploração de meios visuais para práticas cotidianas entre estudantes, corresponde a valorização da tomada de decisões e ações coletivas sobre pontos de vista plurais (Malafaia & Meriluoto, 2022; Fernandes-Jesus et al., 2012). Assim, estas experiências cívicas e políticas da vida cotidiana podem

apresentar uma variedade de condições de desenvolvimento e qualidade da interação, que são fundamentais para compreender o potencial transformador destas ações (Ferreira et al., 2012).

Os contextos dos media sociais podem, ainda, configurar novos espaços educativos e de aprendizagem (Marques da Silva, 2021), ademais, “muitos estudos já salientam o peso do campo visual na determinação e negociação de identidades e práticas culturais” (Campos, 2010:116). Sendo assim, torna-se também relevante analisar percepções e ações de estudantes por meio dos conteúdos mediáticos produzidos por estes grupos, designadamente, no que diz respeito a descolonização do ensino superior, em que este ângulo não tem sido explorado.

Outro ponto relevante que direciona este trabalho está relacionado à participação política de estudantes migrantes nos contextos académicos, já que estes espaços conectam diferentes dimensões de opressão e rejeitam a ideia de que a mera adição de outras formas de conhecimento acabará mudando do sistema (Andreotti et al., 2016). A participação destes grupos costuma envolver uma desvantagem na participação motivada por diversos fatores como história colonial, língua do país de acolhimento, sentido de pertença, valores e ideologia (Menezes et al., 2012). Relativamente ao tipo de participação, estudantes migrantes relacionam seus pleitos a temas que envolvem suas comunidades e aos eventos de xenofobia e discriminação que ocorrem na sociedade portuguesa. Por conseguinte, a participação de jovens migrantes é crucial para a promoção da integração e socialização, além do desenvolvimento do sentimento de pertença em Portugal (Jardim & Marques da Silva, 2022; Fernandes-Jesus et al., 2012).

Estudos recentes sobre as experiências de estudantes internacionais no ES português¹² (Santino & Rebelo, 2024; Pereira, 2020; Borges, 2020; Doutor et al., 2017), relevam potenciais reflexões sobre a importância de estudantes internacionais para descolonizar a academia. Rovênia Borges (2020) destaca a carência de ações académicas com dinâmicas interculturais e indica a importância das IES considerarem a internacionalização como espaço indispensável (e até de potencial protagonismo) para os processos de descolonização epistémica. Rafaela Pereira (2020) reforça que a

¹² Os estudos utilizados para a compreensão e fundamentação deste enquadramento concetual abordam experiências de estudantes internacionais, mas em sua maioria formada por estudantes brasileiros ou de PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa). É relevante destacar que estes países foram historicamente colonizados por Portugal. O estudo de Santino e Rebelo (2024) aborda a questão de migrantes e refugiados de guerra.

relação entre estudantes internacionais e seus/suas professores/as e colegas portugueses/as nos espaços académicos atravessam episódios de colonialidades tanto através dos currículos, como pelo sentimento de não pertença e representatividade. O estudo de Catarina Doutor, João Marques e Susana Ambrósio (2017) expõe experiências de racismo sofridas por estudantes provenientes de PALOP e estabelece a contradição existente na sociedade portuguesa “que se assume formalmente como antirracista (Doutor et al., 2017:182)”¹³ e os obstáculos burocráticos e experiências de racismo cotidiano presentes na academia, que podem dificultar no sucesso académico destes/as estudantes. Por fim, o estudo de Cristina Santino e Dora Rebelo (2024), de natureza mais abrangente por envolver além de estudantes migrantes também estudantes em situação de refúgio, é substancial no que toca à necessidade de mudança sistémica nas estruturas académicas para incluir e atender as especificidades de estudantes internacionais.

Os estudos referidos contemplam a problemática da DES em Portugal através de vivências e experiências de estudantes internacionais, uma literatura a que acresce um número crescente de estudos sobre grupos racializados (com ou sem trajetória internacional ou migrante na atualidade). No entanto, observa-se a relevância em ampliar a discussão com novos estudos, aprofundando as reflexões já reveladas, designadamente, com enfoque na agência de estudantes em espaços académicos para descolonizar o ES e promover uma universidade portuguesa mais justa e igualitária, propósito deste trabalho. No próprio pensamento decolonial tem sido ressaltada a importância de utilizar os espaços educativos, os media e outros espaços possíveis para promover a interculturalidade como uma questão de poder e libertação (Mignolo, 2003). Assim sendo, “a academia e as práticas pedagógicas podem contribuir para a liberdade e autonomia dos sujeitos possibilitando os processos e práticas de (re)humanização frente as estruturas materiais e simbólicas que assediam a humanidade” (Amâncio, 2020:638). Para isso, é importante perceber o potencial desafio do ES de encorajar seus/suas estudantes a desenvolverem suas próprias vidas intelectuais e morais como indivíduos independentes; capacitando-os da forma mais equitativa possível para realizar investigações sobre as coisas que precisamos saber, mas ainda não sabemos.

¹³ Os/As autores/as fazem esta afirmação para estabelecer uma contradição entre os discursos e as práticas cotidianas com relação aos estudantes migrantes na academia portuguesa. Cabe reforçar que existem políticas públicas para o combate ao racismo e a discriminação como, por exemplo, o Plano Nacional de Combate ao Racismo e a Discriminação 2021-2025 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 101/2021) <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/101-2021-168475294>

“O conhecimento só pode ser pensado com universal se for pluriversal” (Mbembe, 2016).

Assim sendo, avançaremos para a etapa metodológica com o objetivo de compreender a natureza dos estudos realizados com vista à compreensão do papel da agência dos estudantes, por meio de coletivos ativistas académicos, na descolonização do ES em Portugal.

CAPÍTULO 2: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

2.1. Problemática, questões e opções-chave

Diante da premência de compreender em que medida a academia portuguesa tem promovido medidas e ações que buscam descolonizar o conhecimento, promover a diversidade dos saberes e combater situações discriminatórias nos espaços académicos, constituiu-se um estudo de caso com a intenção de compreender “as particularidades existentes do fenómeno no contexto específico” (Amado, 2014:124).

Assim, com o propósito de analisar a temática da descolonização do conhecimento no ES promovida por IES públicas em Portugal e compreender em que medida o ativismo académico corrobora, por meio de agências e experiências de estudantes, no combate à discriminação gerada por processos históricos coloniais e na promoção de uma academia mais justa e equitativa. Optámos por utilizar uma metodologia mista de pesquisa dada a complexidade do fenómeno em estudo (Cohen et al., 2018).

O trabalho realizou a coleta de dados múltiplos e, a fim de reconhecer a relevância deste estudo (Yin, 2016) para o âmbito das Ciências da Educação, a recolha destes dados foi realizada em três etapas complementares, centradas no contexto do ensino superior público em Portugal:

1. Etnografia online de coletivos ativistas académicos.
2. Entrevistas de aprofundamento com coletivos selecionados.
3. Recolha de documentos estratégicos produzidos pelas IES a que pertencem os coletivos.

Considerando a importância da imagem nos processos de aculturação e interiorização das normas sociais (Flores et al., 2022), desenvolvemos a primeira etapa deste estudo embasado na etnografia online para atender o espaço digital e ao papel que desempenha numa ecologia de media (Soares et al., 2022). A etnografia online é uma abordagem que consiste na observação participante ou não participante do/a investigador/a no ambiente virtual que visa analisar fenómenos sociais e culturais que estão a acontecer neste ambiente. Embora não haja uma garantia plena de que os fenómenos acompanhados são verdadeiros (Cohen et al., 2018), o ambiente virtual tem sido relevante para observar manifestações políticas e sociais. Os contextos digitais, em particular os media sociais, oferecem a possibilidade de compreender as dimensões

sociais da experiência humana, já que podem influenciar a forma como as pessoas, as organizações e as comunidades interagem (Ngai et al., 2015).

Assim sendo, este estudo exploratório observou e recolheu material na rede social Instagram, tendo em vista compreender em que medida coletivos de estudantes formados nas IES têm atendido a aspetos direta ou indiretamente relacionados com a descolonização do ES. Reconhecendo a importância das redes sociais para movimentos sociais e coletivos, não obstante as críticas que se lhe apontam (Malafaia & Meriluoto, 2022), procurou-se, ainda, compreender as dinâmicas participatórias nos espaços de visualidade por parte destes grupos.

Na segunda etapa deste processo de recolha de dados foram realizadas cinco entrevistas com estudantes ativistas dos coletivos observados no processo de etnografia online. Segundo Amado (2014: 207), “a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos”. Sendo assim, para aprofundar a análise realizada durante o processo de etnografia online e perceber as dinâmicas implementadas pelos coletivos nos espaços académicos quer online, quer principalmente offline, optámos pela realização de entrevistas semiestruturadas, para que as pessoas entrevistadas pudessem discorrer sobre os temas propostos tendo em vista os seus conhecimentos de mundo e possibilitando uma captação imediata da informação desejada (Amado, 2014).

Por fim, para complementar os estudos realizados e estabelecer uma triangulação pertinente com os contextos institucionais mais amplos, num terceiro momento foi realizada a análise de documentos institucionais estratégicos de quatro IES a que pertenciam os coletivos que nos concederam as entrevistas. Este estudo articula-se com uma análise documental anterior (Perni et al., 2025b), onde se buscou perceber, por meio da análise de documentos de atores políticos que regulam e orientam o ES em Portugal, em que medida a temática da DES têm integrado as preocupações de atores-chave do ensino superior e da educação e como tem sido abordado em documentação política e estratégica para o ES. Na análise realizada foram tidas em conta menções explícita e implicitamente relacionadas com a DES, tais como, o combate à discriminação e promoção da diversidade dos saberes nos espaços formais e não formais. Através do cruzamento de palavras-chave consideradas pertinentes para a formação de um corpus de análise, a saber: ‘diversidade’, ‘racismo’, ‘discriminação’,

‘intercultural’, ‘multicultural’, ‘coloni’¹⁴ e ‘estudantes internacionais’. Ademais, o trabalho procurou perceber, também por meio da leitura dos documentos selecionados, a importância da participação de estudantes neste processo de integração e descolonização do ES em Portugal. Este terceiro estudo que se realizou no âmbito desta dissertação, recorreu aos mesmos termos-chave explorados em Perni et al. (2025b) para analisar especificamente e ao nível institucional três tipos de documentos - Plano de Atividades Anual das IES (PA), Planos Estratégicos das IES (PE) e Relatório Anual das IES (RA).

2.2. Etapa 1: Etnografia online de coletivos ativistas académicos

2.2.1. Mapeamento e seleção dos coletivos académicos

Com o intuito de compreender o uso dos espaços de visualidade por coletivos académicos, a primeira etapa deste estudo foi iniciada no mês de julho de 2024. Primeiramente, fez-se o mapeamento das 34 universidades públicas e institutos politécnicos em Portugal¹⁵ e, a partir disso, realizámos uma busca por coletivos académicos formados por estudantes nas redes sociais Facebook, X e Instagram. No quadro desta investigação, considerou-se como coletivos académicos os grupos de estudantes de uma instituição de ensino superior pública portuguesa que realizam atividades de participação cívica e política nos espaços educativos não formais, quer dentro das universidades, quer noutros espaços como praças, ruas, cinemas, entre outros.

Com o propósito de responder, observar e compreender as dinâmicas dos coletivos académicos no espaço online, esta primeira etapa foi fundamentada a partir de uma amostragem intencional (Yin, 2016), tendo a seleção dos coletivos assentado em cinco critérios:

1. estar presente nos espaços académicos;
2. mencionar direta ou indiretamente o nome da instituição de pertença;
3. usar a rede social como uma das formas de ativismo;

¹⁴ O termo “coloni” foi utilizado intencionalmente para abranger na busca as palavras “colonial”, “decolonial”, “colonialidade”, “descolonização” e “descolonizar”.

¹⁵ De acordo com as instituições listadas pela Direção-Geral do Ensino Superior em <https://www.dges.gov.pt/> para o ano letivo 2024/2025.

4. publicar conteúdos de atividades realizadas nas redes sociais ou nos espaços académicos não formais durante o ano de 2024;
5. expressar perceções ou práticas ativistas que envolvam temas decoloniais e/ou estejam relacionados com a academia.

A partir destes critérios, o material foi selecionado com propósito de determinar unidades de estudo específicas e dispor daquelas que gerassem evidências relevantes considerando o tema deste trabalho (Yin, 2016). Sendo assim, foram identificados no conjunto das três redes sociais 52 coletivos ou núcleos de estudantes distribuídos por quatro das cinco regiões que compõem Portugal continental (cf. tabela 1).

Região	Número de coletivos ou núcleos académicos encontrados
Norte	21
Centro	3
Grande Lisboa	27
Algarve	1
Alentejo	—

Tabela 1 – Quantidade de coletivos académicos encontrados nas redes sociais

Com base nos 52 coletivos identificados, fizemos uma seleção 23 casos, correspondentes a coletivos ou núcleos de estudantes que cumpriam em simultâneo os cinco critérios estabelecidos. A amostra selecionada é composta por coletivos e núcleos ainda presentes em quatro regiões de Portugal continental e distribuídos por cinco distritos (cf. tabela 2).

Distritos	Número de coletivos ou núcleos académicos selecionados
Braga	3
Coimbra	2
Faro	1
Lisboa	10
Porto	7

Tabela 2 – Coletivos selecionados para etnografia online

Como tal, da recolha realizada resultou numa ampla variedade de registos produzidos e que vieram a constituir o corpus inicial de análise. Até o mês de novembro de 2024 foram divulgadas 946 publicações pelos 23 grupos selecionados:

Distritos	Grupos acompanhados	Número de registos produzidos
Braga	3	154
Coimbra	2	121
Faro	1	3
Lisboa	10	435
Porto	7	233

Tabela 3 – Distribuição de registos produzidos pelos grupos acompanhados.

Diante de uma quantidade muito ampla e diversa de publicações, realizaram-se alguns processos de exclusão com base em dois níveis de seleção:

Seleção 1: Publicações repetidas, através de marcações colaborativas (n=266). Durante o período de análise, notámos publicações cujos conteúdos eram repetidos devido as marcações colaborativas, o que resultou na análise de apenas uma das evidências publicadas.

Seleção 2: Publicações com perceções e práticas ativistas académicas com foco na DES. Buscando recolher publicações que dialogassem com a descolonização de forma mais abrangente, este segundo fator de exclusão, permitiu-nos chegar a um corpus de 107 posts.

A redução significativa ocorreu por inúmeros fatores, entretanto a razão mais evidente nesta exclusão está relacionada à natureza das ações pleiteadas. Não foram consideradas para a formação do corpus publicações que envolviam contextos internos das universidades sem relação com a temática como: convites para convívios entre os estudantes, convocatória para assembleias e eleições dos núcleos ou associações de estudantes, convites para aulas magmas e palestras nos espaços académicos, sessões plenárias, publicações sobre deliberação do conselho universitário, ou reivindicações por mais espaços para refeições nas cantinas.

Relativamente aos coletivos que pertencem ao grupo que pleiteava e agenciava ações relacionadas com a guerra no Médio Oriente, foi possível identificar uma diferença no que se refere ao conteúdo das publicações. Por esta razão, foi possível justificar a retirada de algumas publicações do corpus de análise. Os coletivos

que estavam envolvidos com os movimentos de ocupação e ações fora dos espaços académicos, costumavam realizar, quase diariamente, publicações com o intuito de fazer um ponto de situação das acampadas (ocupações nas universidades), o calendário com os acontecimentos relativos a estes movimentos de ocupação e pedidos de itens para a alimentação dos/das estudantes acampados. Ademais, faziam publicações *repost* em inglês de coletivos ativistas pelas causas palestinianas fora de Portugal ou carta/apelo de profissionais palestinianos que estavam envolvidos na guerra. Neste sentido, e pese embora a relação indiscutível que estas evidências têm com a temática da descolonização, foram consideradas para a presente análise as publicações que revelavam uma intencionalidade de articular a temática e a descolonização da academia portuguesa - neste caso, os *posts* recolhidos estavam relacionados ao fim da neutralidade e cumplicidade das IES portuguesas com Israel, o que será discutido mais adiante.

2.2.3. Uma breve caracterização dos grupos académicos selecionados

Foram acompanhadas as dinâmicas ativistas nos espaços de visibilidade promovidos na rede social Instagram dos 23 coletivos e núcleos de estudantes entre os meses de agosto e novembro. Reunindo-os por características e causas pleiteadas nas redes sociais, de acordo com as suas descrições na *bio* da rede social ou em publicações com o propósito de caracterizar o grupo, foi possível dispô-los em cinco grupos principais:

Grupo 1: Coletivos comprometidos com as questões palestinianas e que militam contra a guerra no Médio Oriente (n=8).

Grupo 2: Coletivos formados por estudantes migrantes/internacionais (n=3).

Grupo 3: Coletivos que promovem igualdade e inclusão nos espaços académicos (n=5).

Grupo 4: Coletivos que reivindicam o fim aos combustíveis fósseis e o fim da guerra no Médio Oriente (n=3).

Grupo 5: Coletivos de estudantes que apresentaram alguma publicação com proximidades ao pensamento decolonial (n=4).

Os coletivos enquadrados no **grupo 1** - coletivos comprometidos com as questões palestinianas e que militam contra a guerra no Médio Oriente (n=8) - estão envolvidos diretamente com causas relacionadas à guerra no Médio Oriente e na luta a favor do povo palestiniano. Usam o termo “decolonial” para remeter à situação do povo

palestiniano e a principal preocupação é o que nomeiam como cumplicidade académica de Portugal com instituições israelitas.

Os núcleos de estudantes caracterizados como **grupo 2** - coletivos formados por estudantes migrantes/internacionais (n=3) - são compostos por estudantes internacionais, migrantes e de trajetória migrante. É importante destacar que os três núcleos encontrados na rede social são formados por estudantes oriundos de países que historicamente foram colonizados por Portugal em África e América Latina. São núcleos que, além de explorarem questões que envolvem as diferenças existentes entre estudantes nacionais e internacionais nas universidades portuguesas, também buscam promover práticas decoloniais nos espaços académicos não formais através da cultura, literatura e arte oriundas de seus países.

Os coletivos e núcleos de estudantes nomeados como **grupo 3** - coletivos que estão dedicados à promoção da igualdade e inclusão nos espaços académicos(n=5). A maioria se caracteriza como coletivos feministas e promovem a igualdade e inclusão LGBTQIA+. Promovem um feminismo decolonial e interseccional e suas dinâmicas participatórias envolvem também questões de racismo e misoginia, para mais também estão solidários e envolvidos às pautas palestinianas pleiteadas pelo grupo 1. Fazem-se presentes nos espaços digitais através de publicações de esclarecimento sobre temas debatidos na atualidade, denúncias e notas de repúdio a posicionamentos misóginos de representantes da academia e da sociedade portuguesa. Também utilizam o espaço digital para indicar filmes, livros e eventos feministas e LGBTQIA+.

Os coletivos enquadrados como **grupo 4** - coletivos que reivindicam o fim aos combustíveis fósseis e o fim da guerra no Médio Oriente (n=3) - estão relacionados ao *Movimento Ocupa* que pleiteia o fim do uso de combustíveis fósseis até 2030. Foram encontrados nas redes sociais sete coletivos integrados a este movimento, no entanto três coletivos foram acompanhados durante esta etapa por apresentarem uma maior recorrência de publicações. Estes coletivos, para além das reivindicações para o fim do uso de combustíveis fósseis até 2030, acrescentaram às suas reivindicações a defesa do povo palestiniano e o fim da guerra no médio oriente, o que gerou um envolvimento direto com os coletivos nomeados como grupo 1. Utilizam o termo descolonização para abrir reflexões sobre a colonização dos fósseis e, como o grupo 1, estabelecem uma relação direta da guerra no Médio Oriente a um projeto colonial.

Os coletivos pertencentes ao **grupo 5** - coletivos de estudantes que apresentaram alguma publicação com proximidade ao pensamento decolonial (n=4) - são compostos por associações académicas ou núcleos de estudos académicos que

promovem, por meio de suas redes sociais, reflexões sobre diversidade de saberes e expõem suas preocupações políticas e sociais, como a violência racista e desigualdades sociais. Ademais, divulgam núcleos de pesquisa e aprofundamento de estudo no espaço acadêmico que abarcam temas como colonialismo ou histórias da África. Como estas associações e núcleos de estudos estão formalmente inseridos nas universidades, considerou-se importante observá-los durante o período de etnografia online, no entanto dos quatro núcleos observados apenas dois produziram publicações que poderiam estar compatíveis com a proposta deste estudo. No que concerne aos conteúdos produzidos, os núcleos utilizavam as redes sociais para abordar questões internas de suas faculdades, divulgar aulas, eventos de convívios entre estudantes, eleições das associações e assembleias com os componentes do núcleo.

2.2.4. Processo de familiarização com o corpus de investigação

Com o propósito de garantir uma maior reflexibilidade e, por conseguinte, um posicionamento mais crítico sobre o papel de estudantes acadêmicos no processo de descolonização do ensino superior português, optámos por aplicar a análise temática reflexiva proposta por Virginia Braun e Victoria Clarke (2022), já que por meio desta metodologia, “reconhece-se o papel do investigador situado, consciente e questionador no processo de investigação” (Braun & Clarke, 2022:48). Ademais, esse processo analítico dos dados coletados apresenta uma consonância com os estudos decoloniais, pois acolhe a ideia de que “o conhecimento vem de uma posição, e não de uma verdade universal e singular a ser descoberta” (Braun & Clarke, 2022:51).

Segundo Braun e Clarke, o processo analítico qualitativo da análise temática reflexiva (ATR) se dá em seis fases: “i) familiarização com os dados; ii) início da codificação; iii) produção inicial dos temas; iv) desenvolvimento e revisão dos temas; v) refinamento e definição dos temas; vi) produção do relatório” (Braun & Clarke, 2022:50).

Para a formação do corpus de investigação desta etapa, deu-se início à primeira fase do processo de análise temática reflexiva - familiarização com os dados. Conforme Braun e Clarke (2006, 2022), o processo de familiarização é a fase de imersão com o material coletado antes de um rigoroso processo de codificação. Nesta fase obtivemos uma ideia geral dos temas que poderiam surgir do processo de etnografia digital e visual no Instagram durante os meses de agosto a novembro.

Após a leitura e uma análise prévia de todas as publicações feitas até novembro de 2024, foram selecionadas 107 publicações para análise, que apresentavam ideias

consonantes à proposta deste estudo, com base nos critérios anteriormente explicitados.

Na sequência da seleção 1, estabelecemos uma segunda seleção para enquadrar de forma mais objetiva as publicações ao objetivo principal da 1.^a etapa deste trabalho, que era analisar percepções e práticas ativistas nos espaços de visualidade com o foco na DES em Portugal. Por esta razão, excluíram-se outras 21 publicações pelas seguintes razões:

- Comunicação (sem posicionamento) sobre uma ação na universidade.
- Questões sobre espaços físicos internos (cantinas) da universidade.
- Exigências pelo fim da cumplicidade académica, mas de universidade privada.
- *Posts* colaborativos de coletivos estudantis que não foram selecionados para observação.
- Posicionamento do coletivo sobre um inquérito académico interno.
- Divulgação de encontros, mas sem relação com temas decoloniais.

Posto isto, o resultado destinado para o início da codificação foram 86 publicações conforme o esquema do percurso de seleção explicitado na figura 2.



Figura 2 – Processo de seleção e exclusão do material recolhido.

É válido ressaltar que, com o uso das marcações colaborativas entre os coletivos a fim de propagar e atingir um maior número de visualizações das publicações, muitos coletivos acompanhados foram marcados numa mesma publicação selecionada para a análise. Sendo assim, os coletivos apareceram no espaço de publicações do Instagram (*feed*) de forma direta ou indireta (cf. tabela 4).

Distribuição dos registos selecionadas por coletivos	Publicação direta	Publicação por marcação
Coletivo 1	2	1
Coletivo 2	1	9
Coletivo 3	11	6
Coletivo 4	1	—
Coletivo 5	8	1
Coletivo 6	—	1
Coletivo 7	3	1
Coletivo 8	1	5
Coletivo 9	—	1
Coletivo 10	1	—
Coletivo 11	—	2
Coletivo 12	—	—
Coletivo 13	4	3
Coletivo 14	9	2
Coletivo 15	8	—
Coletivo 16	2	1
Coletivo 17	10	3
Coletivo 18	—	—
Coletivo 19	1	—
Coletivo 20	—	—
Coletivo 21	1	—
Coletivo 22	4	3
Coletivo 23	1	—
Total de publicações	68	39

Tabela 4 – Publicações realizadas diretamente ou indiretamente pelos coletivos.

Por meio desta organização, não foram consideradas para análise as publicações de três dos coletivos acompanhados (12, 18 e 20). Os coletivos 12 e 20 estavam enquadrados no grupo 3, que promove a inclusão e igualdade nos espaços académicos e o coletivo 18, se enquadrava no grupo 5, formado por estudantes

preocupados com as causas acadêmicas e sociais. Assim, seguimos para o início da codificação do material coletado com um corpus formado com 86 publicações realizadas direta ou indiretamente por 20 coletivos acompanhados.

Alguns cuidados éticos foram tomados para garantir a privacidade, confidencialidade, anonimato e a segurança das pessoas envolvidas na recolha dos dados durante a investigação realizada na internet (Cohen et al., 2018). Neste sentido, para evitar possíveis rastreamento dos coletivos na rede social, buscamos preservar os nomes dos grupos e universidades envolvidas neste trabalho. Ademais, os coletivos envolvidos nesta investigação foram comunicados sobre a recolha dos dados na rede social e o propósito desta recolha. Com relação ao uso das imagens neste trabalho e na divulgação do mesmo em eventos acadêmicos, buscamos retirar o foco das imagens com pessoas e evitamos mostrar os lugares onde os eventos ou as publicações foram realizadas para proteger os participantes evidenciados nas imagens.

2.3. Etapa 2: Entrevistas de aprofundamento

2.3.1. Seleção dos coletivos para a entrevista

A partir das considerações preliminares apresentadas pela etapa 1, julgamos relevante para este estudo realizar entrevistas semiestruturadas com membros dos coletivos (participantes ou lideranças) que se dispusessem voluntariamente a colaborar com este trabalho, tendo em conta o que a investigação online pôde não captar numa visão global e holística dos contextos socioculturais (Cohen et al., 2018). Além disso, as entrevistas semiestruturadas são utilizadas para “validar métodos e identificar as variadas relações estabelecidas” pela etapa anterior (Amado, 2014:212).

À vista de que o material recolhido e codificado na primeira etapa foi produzido no ano de 2024, foi necessário revisitar os 20 coletivos acompanhados na etapa anterior para perceber se havia alguma mudança em relação às suas atividades no Instagram. Constatou-se que três coletivos já não produziam conteúdo na rede social na atualidade (coletivos 6, 9 e 11; cf. tabela 4), o que resultou na exclusão destes grupos para a próxima etapa. Assim sendo, foram ratificados 17 coletivos aptos para a entrevista que arrancaria com a etapa 2.

Considerando as limitações que envolvem uma investigação em âmbito de mestrado, estabeleceram-se quatro critérios de seleção dos coletivos a entrevistar, privilegiando:

1. Distribuição geográfica.
2. Relevância temática com o objeto de estudo.

3. Intensidade de publicações em 2025.
4. Protagonismo do coletivo nas ações ativistas relevantes ao tema.

No que se refere à distribuição geográfica, buscámos enquadrar para a entrevista ao menos dois coletivos distribuídos por quatro distritos distintos: Lisboa (n=8), Coimbra (n=2), Porto (n=5) e Braga (n=2). Não obstante, seguindo os critérios de classificação posteriores à distribuição geográfica (2, 3 e 4), os coletivos foram enquadrados na escala de classificação “alto”, “médio” e “baixo” para cada um dos critérios, priorizando os casos considerados como mais relevantes em cada critério (“alto” e “médio”) (cf. tabela 5).¹⁶

Coletivos selecionados	Critério 1	Critério 2	Critério 3	Critério 4	Publicações selecionadas formar o corpus (2024)
1.Coletivo 1	Braga	média	baixa	baixo	2
2.Coletivo 7	Lisboa	alta	alta	alto	4
3.Coletivo 16	Porto	média	baixa	baixo	1
4.Coletivo 8	Lisboa	média	baixa	baixo	2
5.Coletivo 10	Lisboa	baixa	baixa	baixo	1
6.Coletivo 17	Porto	alta	alta	alto	13
7.Coletivo 11	Lisboa	baixa	baixa	zero	2
8.Coletivo 4	Coimbra	baixa	alta	baixo	1
9.Coletivo 13	Lisboa	média	alta	alto	6
10.Coletivo 5	Coimbra	alta	alta	alto	10
11.Coletivo 14	Lisboa	alta	alta	alto	10
12.Coletivo 3	Braga	alta	média	baixo	14
13.Coletivo 21	Porto	baixa	alta	baixo	1
14.Coletivo 22	Porto	alta	alta	alto	6
12.Coletivo 23	Porto	baixa	alta	alto	1
16.Coletivo 15	Lisboa	alta	alta	alto	8
17.Coletivo 16	Lisboa	média	alta	alto	3

Tabela 5 – Seleção dos coletivos para entrevista.

A partir desta sistematização, nove coletivos foram selecionados e convidados a participar da entrevista (destacados a vermelho na tabela): Lisboa (n=5), Coimbra (n=1), Porto (n=2) e Braga (n=1).

¹⁶ Foi utilizada a mesma nomeação dos coletivos selecionados na tabela 4 para compor a coluna 1 da tabela 5.

2.3.2. Abordagem e convite para entrevista de aprofundamento

Após a seleção dos coletivos para a entrevista, optámos por contactá-los primeiramente pela rede social Instagram. Neste contato foi apresentado o objetivo do estudo, o processo de etnografia online realizado e a comunicação da recolha e tratamento do material analisado, e fez-se a solicitação de um e-mail para o envio de convite formal para a entrevista de aprofundamento. Ademais, foram-lhes enviados, em anexo ao e-mail, o termo de consentimento informado (Apêndice I) e um questionário de caracterização prévia do coletivo (Apêndice II). Relativamente a este processo, dois coletivos (5 e 15) não responderam ao primeiro contato e dois coletivos (7 e 22) enviaram seus e-mails de contato, entretanto não responderam ao e-mail de formalização do convite para a entrevista (Apêndice III).

É relevante destacar, para estudos futuros que adotarem percursos metodológicos semelhantes, que a ausência de retorno dos coletivos poderá ter ocorrido pela falta de informações concretas no perfil criado pela investigadora. Um dos coletivos entrevistados destacou que esta falta de informação fez com que avaliassem o perfil como suspeito para rastreamento das atividades ativistas. Isso fez com que o grupo confirmasse algumas informações por outros veículos digitais antes de contatar a investigadora. Para tentar minimizar esta questão, procurámos adotar uma conduta de transparência relativamente à investigação realizada, fazendo o seu enquadramento oficial através de indicação do e-mail institucional no perfil (não existente anteriormente), e realizámos a publicação no *feed* dos títulos das comunicações de divulgação de recortes deste estudo já realizadas em Congressos Internacionais.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com um total de cinco participantes, integrantes dos cinco coletivos que responderam ao nosso contato e se dispuseram a colaborar com esta investigação: Lisboa (n=3), Porto (n=1) e Braga (n=1).

Para preservar um maior rigor, no que toca a confidencialidade solicitada pelos/as estudantes ativistas, a fim de evitar possíveis rastreamentos nas redes sociais, faremos breve caracterização dos/as integrantes: (i) dois/duas integrantes de origem de países nomeados como ex-colónias portuguesas e três integrantes de origem portuguesa; (ii) um/a integrante pertencente a um coletivo classificado no grupo 1, dois/duas integrantes pertencentes a dois coletivos classificados no grupo 2, um/a integrante pertencente a um coletivo classificado no grupo 3 e um/a integrante pertencente a um coletivo classificado no grupo 5¹⁷.

¹⁷ O enquadramento dos coletivos por grupos encontra-se na seção 2.2.3.

A recolha decorreu em maio de 2025, através da plataforma digital Zoom, onde foram gravadas as entrevistas, que foram transcritas para validação posterior de cada pessoa entrevistada.

2.3.3. Construção do guião para a entrevista

A partir das evidências reveladas pelo corpus na etapa 1, foi estruturado um guião para a entrevista em três blocos temáticos a fim de cumprir com os objetivos principais definidos para esta etapa e explorar o máximo de informação com o mínimo de perguntas (Amado, 2014:214). Durante a codificação do material empírico da etapa 1, percebeu-se que a entrevista deveria considerar os seguintes pontos para corroborar na análise e discussão deste trabalho: i) percepções sobre a eficiência das ações nos espaços online e offline; ii) compreensão dos grupos sobre iniciativas das universidades em descolonizar o ES; iii) entendimento sobre a presença (ou ausência) de reflexões ou debates que buscam descolonizar os currículos das universidades; e iv) perspetiva sobre os efeitos das ações promovidas pelo grupo na comunidade académica.

Com o propósito de não tornar da entrevista um questionário (Amado, 2014), porém reconhecendo a importância de recolher informações pertinentes para a análise e discussão posteriores, o bloco I da entrevista foi elaborado por meio de um questionário com perguntas abertas de caracterização prévia dos coletivos e na relação dos grupos com as universidades (Apêndice I).

Os blocos II e III do guião foram estruturados para aprofundar as informações identificadas durante o processo de etnografia online e codificação das publicações selecionadas na etapa anterior. O bloco II foi constituído com o objetivo de perceber as dinâmicas (online e offline) dos coletivos nos espaços não formais e os seus contributos para a descolonização da academia. Por fim, o bloco III buscou compreender as percepções que os grupos tinham com relação as iniciativas de suas universidades com o propósito específico de descolonizar a academia (Apêndice IV).

2.3.4. Condução da entrevista

Como todas as entrevistas foram realizadas online, procurou-se criar um ambiente que convidasse ao diálogo reflexivo entre participantes e a investigadora. Para tal, foram utilizadas algumas imagens que compunham o corpus da etapa 1 na introdução da entrevista, recorrendo a experiências próximas como estratégia de “quebrar o gelo” (Amado, 2014). Ademais, também foi possível perceber as reações das

pessoas entrevistadas ao narrar suas impressões sobre as publicações selecionadas agregando, novos olhares a partir de uma outra posição.

Os/As cinco entrevistados/as e suas universidades serão caracterizados por letras alfabéticas de acordo com a tabela 6:

Entrevistado/a	IES
Integrante coletivo A	Universidade A
Integrante coletivo B	Universidade A
Integrante coletivo C	Universidade B
Integrante coletivo D	Universidade C
Integrante coletivo E	Universidade D

Tabela 6 – Caracterização dos/as entrevistados/as e as universidades.

2.4. Etapa 3: Recolha de documentos institucionais

Segundo Yin (2016) a coleta de outra forma de evidência básica, como documentos, pode ser valiosa para o estudo qualitativo. Neste sentido, a terceira etapa metodológica deste trabalho consistiu na recolha de documentos estratégicos institucionais, das IES em que estavam situados os coletivos entrevistados, a partir de uma amostragem intencional (Yin, 2016). Selecionámos três tipos de documentos para análise: i) planos anuais de atividades (PA); ii) relatórios anuais de atividades (RA) e iii) planos estratégicos (PE), a fim de compreender em que medida os documentos contemplavam preocupações com a DES.

A recolha e análise destes documentos institucionais específicos pelas IES envolvidas neste estudo aprofunda, também, os resultados de um estudo anterior (Perni et al., 2025b), que analisou documentos e atores políticos que orientam o ES em Portugal, anteriormente referido. Este estudo revelou uma abordagem implícita dos documentos no que se refere às questões de DES. Ademais, notou-se um posicionamento latente (por hora ausente) sobre os temas da desigualdade, combate ao racismo e discriminação e descolonização dos currículos e práticas académicas. Posto isto, percebemos a necessidade de realizar uma análise mais específica da documentação estratégica das IES para compreender os posicionamentos destas instituições perante o tema deste trabalho.

Considerando a consonância do material coletado com o restante estudo (Yin, 2016), esta etapa centrou-se na perspectiva institucional expressa pelos documentos estratégicos mais recentes e disponíveis ao público nos websites das universidades. Considerando as questões éticas que envolvem investigações na internet (Cohen et al., 2018), as IES envolvidas nesta parte do estudo foram informadas sobre a recolha destes materiais em seus websites com o propósito de complementação metodológica do trabalho.

No decorrer da pesquisa, apenas um plano de atividades de uma das IES não foi encontrado para contribuir na formação do corpus.

A partir da recolha, iniciou-se a codificação destes documentos para a formação do corpus, por meio do cruzamento de palavras-chave consideradas pertinentes para a futura triangulação entre as três etapas metodológicas, que será o objeto de discussão deste trabalho, a saber: “diversidade”, “racismo”, “discriminação”, “intercultural”, “multicultural”, “coloni” e “estudantes internacionais”.

É relevante destacar que a escolha das palavras “intercultural” e “multicultural” foi intencional, visto que, segundo Catherine Walsh (2007:52), apesar de os termos serem empregados pelo pensamento hegemónico como semelhantes, “intercultural” se constrói a partir do lugar político de enunciação de pensamentos subalternos; já “multicultural” sustenta os interesse hegemónicos que faz visível uma geopolítica no sentido universal de sociedades multiculturais, gerando uma apagamento das demandas e propostas subalternas. É possível perceber a semelhanças entre os termos no exemplo a seguir retirado do PE de uma mesma universidade¹⁸:

“Fomentar a interculturalidade e promover uma universidade inclusiva, eclética e alinhada com os valores europeus”.

Plano estratégico universidade B

“para abraçar um modelo de universidade multicultural, inclusiva, tolerante e sustentável”.

Plano estratégico universidade B

¹⁸ Buscaremos utilizar excertos dos documentos das IES selecionadas de uma forma muito abrangente a fim de garantir o anonimato dos coletivos. Mesmo que sejam imagens e documentos públicos, esta investigação envolve pessoas e, como investigadoras comprometidas com as questões éticas de confidencialidade e integridade das pessoas participantes (SPCE, 2020), sabemos que existe uma pequena possibilidade de rastreamento de colaboradores/as deste trabalho.

As evidências identificadas foram codificadas e categorizadas numa matriz de análise estruturada em torno das palavras-chave propostas para análise (Apêndice V). O resultado revelado pela análise foi realizado de forma repartida em três grupos de acordo com os documentos identificados: (i) planos anuais (n=3), (ii) planos estratégicos (n=4) e relatórios de atividades (n=4).

A palavra “racismo” foi encontrada em dois documentos analisados: num PE e num RA. A palavra presente no PE foi usada como um compromisso da IES com os direitos humanos, a liberdade de opinião e a tolerância. Nos RA “racismo” foi utilizado para reforçar o compromisso da IES com o Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021-2025 (nota 13).

“Universidade que tem como missão a produção, recolha, tratamento e difusão de informação e de conhecimento em matéria de racismo, xenofobia, discriminação nas várias áreas e setores abrangidos pelo Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021-2025”

Relatório de atividades universidade A

Com respeito a palavra “diversidade”, apenas um documento a utiliza relacionando como outros temas que não estão alinhados à proposta deste estudo. Nos demais documentos a palavra é utilizada no que se refere aos princípios das IES e compromisso social pela inclusão, equidade e valorização de outros saberes e culturas, promovendo a mitigação do preconceito nos espaços académicos.

Em ao menos um dos documentos analisados (n=4) por IES¹⁹, notámos a presença das palavras ora “intercultural”, ora “multicultural”, evidenciando que a palavra “multicultural” surgiu com maior incidência. Em três documentos identificou-se a presença das duas palavras concomitantemente: dois RA e um PE. Convém destacar que a palavra “interculturalidade” não foi encontrada em nenhum dos PA analisados e, ademais, foi possível perceber o uso de ambas as palavras relacionadas à internacionalização das universidades e o fomento a cidadania, igualdade e inclusão nos espaços académicos.

A palavra “coloni” foi encontrada num documento: PA de uma das IES e se relaciona à divulgação do acervo das *“coleções coloniais de divulgação do património cultural”* da universidade (PA, universidade C)

¹⁹ Ressalta-se que numa das IES selecionadas não foi encontrado disponível ao público o Plano anual de atividades.

Relativamente à inclusão de “estudantes internacionais”, todas as IES abordam o tema em diferentes níveis: i) como uma estratégia de captar mais estudantes aos seus cursos através de convênios e participação em feiras internacionais; ii) na apresentação de dados quantitativos sobre a percentagem de estudantes na instituição; e iii) abordam fatores de integração de estudantes internacionais, no entanto de maneira muito latente.

“Participação em feiras internacionais, no âmbito da estratégia de internacionalização do ensino superior português, em colaboração com outras instituições”.

Plano estratégico universidade D

“Um conjunto de iniciativas dirigidas, maioritariamente a novos estudantes e a estudantes internacionais, das quais se destacam concertos [...] visando aproximar toda a comunidade académica e promover o sentido de pertença à Universidade”.

Relatório de atividades universidade C

Haja vista o propósito deste trabalho, convém referir que num dos documentos analisados foi encontrado uma evidência divergente à leitura sobre internacionalização enunciada nos documentos coletados.

“No caso do 3.º ciclo, onde a percentagem de estudantes internacionais é maioritária, a Faculdade da Universidade C implementará uma política de diversificação da origem dos estudantes recebidos, nestes últimos anos excessivamente concentrados em países de língua portuguesa”.

Plano de atividades universidade C

CAPÍTULO 3: O PROCESSO DE ANÁLISE TEMÁTICA REFLEXIVA

3.1. Início da codificação

3.1.1. Codificação do corpus formado pela etnografia online

Avançando para a fase de codificação das publicações selecionadas, a ideia principal foi buscar por padrões relacionados com o objetivo deste estudo, a partir da interpretação deste material. A análise incidiu nas imagens e legendas das publicações, tendo sido excluídos da análise todos os comentários realizados nas publicações. Posto isso, o material coletado foi analisado a dois níveis: quanto à tipologia e quanto ao conteúdo.

A ATR oferece múltiplas interpretações no processo de codificação, desse modo é relevante mencionar que este processo envolve a leitura atenta de cada padrão surgido dos dados e que seu significado seja potencialmente pertinente para a pergunta de investigação (Braun & Clarke, 2022; Menezes, 2020). Assim sendo, foi construído um modelo grelha de codificação das publicações recolhidas para formação do corpus para a análise da etapa 1 (Apêndice VI).²⁰

Deste modo, no que corresponde aos padrões observados enquanto à tipologia, as publicações distinguem-se entre: (i) o foco na desconstrução e superação das racionalidades coloniais; e (ii) a atenção a eventos (offline) de promoção da diversidade dos saberes nos espaços académicos.

Assim sendo, foi possível perceber a participação de estudantes tanto na esfera online como offline. A dinâmica participatória online destacou-se em dois níveis: (i) pelo posicionamento dos estudantes perante questões que envolviam injustiça social e (ii) pelo uso do espaço online para a divulgações de ações. As ações comuns ao primeiro nível eram manifestadas por meio de notas de repúdio, solidariedade, denúncias, apelos e cartas abertas (cf. figuras 3 e 4).

²⁰ A grelha criada está sem a divulgação dos dados recolhidos para proteger as pessoas que estavam nas fotos e/ ou os perfis pessoais marcados nas legendas e publicações.

CÓDIGO

EXEMPLO DE EXTRAÇÃO DE DADO

FIM DA NEUTRALIDADE
ACADÉMICA



Tipo: Denúncia

Conteúdo: Cumplicidade académica

“Seguimos o nosso conjunto de posts relativo ao tema: Cumplicidade Académica e o leque de projetos e entidades israelitas parceiras, com foque agora na TEVA Pharmaceutical Industries Limited - a maior fornecedora farmacêutica israelita e uma das maiores produtoras globais.

Para além de já ter sido incluída na blacklist da ONU (por operar em colonatos israelitas ilegais na Cisjordânia ocupada), esta empresa perpetua violações ambientais e dos direitos humanos e, portanto, a sua parceria com a nossa universidade representa uma normalização e conivência para com a ocupação e genocídio do povo palestino.”

(publicação 9)

Figura 3 – Denúncia.

CÓDIGO

EXEMPLO DE EXTRAÇÃO DE DADO

DINÂMICAS PARTICIPATÓRIAS NO ESPAÇO ONLINE



Tipo: nota de repúdio

Conteúdo: racismo e xenofobia.

[NOTA DE REPÚDIO]

“O Núcleo vem por meio deste comunicado, declarar seu total repúdio aos atos de violência cometidos na [...], e prestar todo seu apoio contra toda e qualquer violência racista e xenofóbica.

Esse caso não foi isolado, assim como tantos outros casos que têm acontecido em Portugal [...] que nos últimos meses tem sido pauta dos veículos de comunicação locais devido aos ataques à imigrantes que são, sobretudo, racializados/as e do sul global.

O coletivo tem acompanhado com atenção todos estes casos e se solidariza com cada um deles tendo em conta que isto também nos toca a nós.”

(publicação 71)

Figura 4 – Nota de repúdio.

Com relação ao segundo nível, as ações digitais ocorriam por meio de convocatórias, convites e chamadas para participação em contexto offline (cf. figuras 5 e 6).

CÓDIGO

EXEMPLO DE EXTRAÇÃO DE DADO

PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE DOS SABERES NOS ESPAÇOS ACADÉMICOS



Tipo: Convite para performance

Conteúdo: Apresentação performativa que narra existências ocultas pelo sistema colonial.

“Uma performance, em que a artista dialoga com o músico ... enquanto cria um espaço para que a memória ressoe. Ela dança e canta em nome de todos aqueles cuja existência foi negada pelo sistema colonial. A obra celebra histórias e vidas não ouvidas e não contadas, a bisavó guianense, uma mulher das Caraíbas perseguida nos julgamentos das bruxas de Salém.”

(publicação 23)

Figura 5 – Convite.

CÓDIGO

EXEMPLO DE EXTRAÇÃO DE DADO

PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL EM AÇÕES COLETIVAS



Tipo: Convocatória

Conteúdo: Manifestação sobre confronto na faixa de Gaza.

“Saímos à rua para marcar 1 ano sobre a intensificação de uma agressão colonial genocida da entidade sionista sobre o povo palestino que dura há mais de 76 anos e que, como antes, se alastra agora ao povo libanês, em ações que deixam a nu o papel de Israel como posto avançado do imperialismo na região. Nesse dia gritaremos juntas ‘Sem Descolonização Não Há Paz’. Resistir ao projeto colonial sionista é uma obrigação de todes que partilham a esperança de um mundo libertado do colonialismo, do capitalismo, do racismo, do fascismo e do cisheteropatriarcado.”
(publicação 39)

Figura 6 – Convocatória.

No que concerne à atenção aos eventos de promoção e diversidade dos saberes nos espaços acadêmicos, foi possível observar uma forte presença de estudantes migrantes (designados internacionais em âmbito acadêmico) na promoção de novas perspectivas culturais e saberes pluriversais (cf. figuras 7 e 8).

CÓDIGO

EXEMPLO DE EXTRAÇÃO DE DADO

PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE DOS SABERES NOS ESPAÇOS ACADÊMICOS



Tipo: Convite

Conteúdo: Convite para workshop de ilustração coletiva com o objetivo de promover novas perspectivas sobre novos futuros.

“Esse workshop mão-na-massa propõe gerar uma reflexão acerca da pergunta “como podemos viver juntos?”, usando a ilustração como metodologia de investigação. As pessoas participantes serão expostas a uma prática coletiva com materiais híbridos, onde serão convidados a pensarem algumas respostas à pergunta através do desenho da figura do corpo.”
(publicação 25)

Figura 7 – Convite.

CÓDIGO

EXEMPLO DE EXTRAÇÃO DE DADO

**PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE
DOS SABERES NOS ESPAÇOS
ACADÉMICOS**



Tipo: Divulgação

Conteúdo: Vídeos e imagens sobre evento “Semana da África” promovido na universidade.

“SEMANA DA ÁFRICA

Partilhamos com os nossos seguidores um pouco do que aconteceu na Semana da África.”

(publicação 78)

Figura 8 – Feira em espaço acadêmico.

Ademais da tipologia das publicações, também foi possível identificar padrões (Braun & Clarke, 2022) com relação ao conteúdo publicado por estes coletivos/núcleos acadêmicos. No que toca ao período de análise nas 86 publicações elegíveis, é notório que grande parte do conteúdo produzido pelos coletivos foi relacionado à questão palestina (n=40). Contudo, existe uma preocupação dos grupos com questões de injustiça social (ex. racismo, xenofobia, violência policial) e em disseminar atividades em espaços não formais, tanto dentro como fora das universidades (cf. figuras 9 e 10).

CÓDIGO

EXEMPLO DE EXTRAÇÃO DE DADO

DINÂMICAS PARTICIPATÓRIAS NO ESPAÇO ONLINE



Tipo: nota de solidariedade

Conteúdo: racismo

“Toda a nossa solidariedade para com a família e amigos de Odair Moniz, para com todas as outras vítimas de discriminação e violência racista colonial em Portugal e para com quem resiste nos bairros.

Sem justiça, não há paz. [...]

A perpetuação de violência sistêmica sob pessoas racializadas que advém do colonialismo e do escravagismo português, é um problema que não pode ser ignorado nem menosprezado em Portugal. É urgente que a polícia, racista e fascistizada, seja responsabilizada, seja pelo poder da justiça ou do povo. A comunidade estudantil tem a obrigação de se pronunciar contra a violência, especialmente contra pessoas marginalizadas. Uma faculdade que invoca os valores de Abril não pode ficar calada perante situações de repressão. Uma faculdade que instrumentaliza a diversidade racial e étnica entre a academia para servir os seus interesses próprios a nível internacional não é uma faculdade de Abril. Portanto, é necessário reivindicarmos os tão falados ideais abrilistas para todos, especialmente pessoas racializadas, processo que - apesar da revolução dos cravos ter nascido na África - a morte de Odair demonstra como demorou para ocorrer.”

(publicação 20)

Figura 9 – Publicação de repúdio a violência policial em Portugal.

CÓDIGO

EXEMPLO DE EXTRAÇÃO DE DADO

PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE DOS SABERES NOS ESPAÇOS ACADÊMICOS



Tipo: Ação social

Conteúdo: Sessão de cinema e conversa sobre antirracismo e arrecadação de fundos para comunidades quilombolas vítimas das enchentes no Brasil.

“Na última segunda-feira, dia 10 de junho, data em que aqui celebram o Dia de Portugal, [...] promoveram a exibição do Documentário ALCINDO do diretor ... O cinema estava completamente lotado e após o filme foi realizado uma conversa sobre antirracismo [...]

Parte do dinheiro arrecadado será doado para o ... responsável por promover a valorização da cultura negra no Estado do Rio Grande do Sul no Brasil e que estão com uma campanha para apoiar Comunidades Quilombolas atingidas pelas enchentes.”

(publicação 61)

Figura 10 – Debate sobre racismo.

3.1.2. Convergência entre os dados codificados pela etnografia online e entrevistas de aprofundamento

Para que pudéssemos realizar uma análise temática que contemplasse visões multifacetadas em torno ao tema (Braun & Clarke, 2022:124) e que, ademais, pudessem validar a relevância deste estudo no âmbito das Ciências da Educação (Yin, 2016), realizámos a recolha de dados múltiplos contemplando a etnografia online, as entrevistas de aprofundamento e a recolha de documentos estratégicos das IES envolvidas, por meio dos coletivos académicos selecionados, neste trabalho de investigação. Após a codificação dos dados recolhidos pela etnografia online, realizámos a convergência dos dados codificados com o material recolhido pelas entrevistas realizadas.

Durante o decorrer das entrevistas, confirmou-se o que foi observado na etapa 1 no que concerne à dinâmica participatória online:

i) posicionamento dos estudantes perante questões que envolviam injustiça social:

“O que aconteceu aqui, neste caso, foi mais um exemplo da barbaridade impune que a polícia em Portugal sente que pode exercer sobre as pessoas unicamente por questões como raça, etnia, género e muitas vezes também questões de classe. [...] Enquanto coletivo, nós decidimos posicionar-nos porque é inaceitável que no nosso país isto aconteça.”

Integrante coletivo A ao falar sobre o posicionamento do coletivo perante a violência policial em Portugal.

e ii) uso do espaço online para divulgação de ações:

“O Instagram surgiu mesmo enquanto visibilidade, mostrar o nosso trabalho. E daí eu acho que ele foi se transformando [...], porque tem muitos artistas que entram em contato com a gente e fala olha, vai ter tal performance que eu vou fazer pode ajudar a divulgar?”

Integrante coletivo C ao falar sobre o uso do espaço online como meio de divulgação de atividades.

No que se refere aos padrões observados com relação à tipologia das evidências recolhidas na primeira etapa, também foi possível confirmar as distinções observadas nos dois níveis codificados:

i) o foco na desconstrução e superação das racionalidades coloniais:

“E isso é um dos motivos que nos faz realizar essas atividades, ou seja, de modo a garantir que todos os estudantes africanos, [...] tenham a percepção que nós temos e o que de fato aconteceu ao nosso ver, no nosso ponto de vista”.

Integrante coletivo D ao se referir a um evento sobre a independência de Guiné-Bissau promovido pelo coletivo.

e ii) a atenção a evento (offline) de promoção da diversidade dos saberes nos espaços acadêmicos:

“Eu acho que uma das coisas principais nossas foi isso, foi marcar uma presença, uma representatividade”

Integrante coletivo C ao falar sobre o efeito causado pelo coletivo no espaço acadêmico.

3.1.3. O ativismo acadêmico e as inquietações para a descolonização da academia

No decorrer das entrevistas, houve uma preocupação de abordar com os/as entrevistados/as percepções e as inquietações com relação os currículos acadêmicos e/ou práticas de descolonização promovidas pelas IES em que estavam integrados. Estas questões levantadas serviram para dialogar com a análise dos documentos estratégicos institucionais selecionados para a etapa 3 deste percurso metodológico.

Posto isto, os blocos II e III do guião para a entrevista buscou apurar dos/as estudantes as principais percepções e inquietações dos coletivos perante ações institucionais que permeassem temas como a pluralidade dos saberes nos espaços acadêmicos e ações no combate à discriminação na universidade.

Os coletivos revelaram preocupações relacionadas as diferenças de valores das propinas entre estudantes nacionais e internacionais:

“Esse é um dos fracassos. Porque os estudantes internacionais, como é o caso dos angolanos e os brasileiros, pagam 300 euros de propina mensal e os estudantes nacionais pagam 70, ou seja, é uma diferença abissal, [...] muitos acabam por desistir até do curso por isso, pelas dificuldades econômicas.”

Integrante coletivo D ao designar como um fracasso do coletivo a não igualdade nos valores das propinas.

Com relação às percepções dos coletivos no que se refere a desconstrução dos currículos acadêmicos, notou-se uma preocupação, pouco esperançosa, na promoção de mudanças:

“É uma preocupação e algo que nós queremos fazer porque nós não temos nenhum tipo de diversidade nos currículos nas nossas diferentes áreas. [...], nós fizemos uma carta aberta que enviámos ao departamento com uma série de autores da Antropologia, especificamente para a nossa área, de autores não brancos que poderiam estar incluídos no curso ou na estrutura, no currículo.”

Integrante coletivo B ao comentar sobre uma carta aberta solicitando a inclusão de variados autores nos currículos acadêmicos da Faculdade.

“Eu acho que essa questão do currículo que acontece dentro da faculdade foi, é o que nos motiva, mas eu acho que a gente também percebe muito bem o lugar que nós estamos, ou seja, nós somos grupo feito de estudantes.”

Integrante coletivo C

“A nossa faculdade, por ser muito conservadora, que é uma das mais antigas, acaba por ser um tema que dificilmente será levado em consideração, vindo da parte dos alunos principalmente.”

Integrante coletivo D

“Os currículos refletem muito as hierarquias sociais em que vivemos, e como o próprio ambiente acadêmico é muito reflexo desta própria hierarquia social.”

Integrante coletivo E

Ao serem questionados sobre iniciativas institucionais que promovessem a DES em suas universidades, nenhum/a dos/as estudantes conseguiu explicitar ações nos espaços acadêmicos direcionadas a este tema:

“No máximo a direção mete uma oficina no meio da faculdade no 25 de Abril, promovem umas iniciativas bastante giras, a pintura de cravos fora da faculdade para celebrar a revolução de Abril, a liberdade, a libertação da ditadura. Mas é tudo profundamente performativo.”

Integrante coletivo A

“Acho que não, infelizmente, acho que parte das coisas que são feitas nesse sentido, são os grupos que estão na faculdade, por exemplo, no grupo dos estudantes africanos faz bastante coisas nesse sentido, mas de cima, da faculdade, não me lembro.”

Integrante coletivo B

“Não tenho conhecimento se tem alguma iniciativa para descolonizar a academia, mas a meu ver acredito que não. E mesmo havendo, é posto no segundo plano.”

Integrante coletivo D

“Infelizmente, muito por aquilo que eu estava a falar, da questão da hierarquia, acho que esperar que isto venha de cima acho que é uma perspetiva um pouco inocente. Acho que nunca vai vir de cima e quando vem é sempre por pressão.”

Integrante coletivo E

Tendo em consideração as ações das universidades no combate ao racismo e à discriminação, os/as estudantes destacam a presença do racismo nos espaços académicos e a ausência de ações institucionais direcionadas a combater a discriminação na academia.

“Nós temos alunas e alunos de várias nacionalidades, de várias etnias, que infelizmente já sofreram situações deploráveis na faculdade.”

Integrante coletivo A

“Tiveram intervenções artísticas, intervenções políticas, tiveram denúncias de racismo, denúncias de xenofobia em relação a nomes específicos de professores [...] a direção entrou em contato com a gente dizendo que não poderia ter coisa desse tipo.”

Integrante coletivo C

“Os professores não admitem, mas nós sabemos que há alguns alunos que são prejudicados só pelo nome, alguns alunos que são prejudicados talvez pelo português, pela diferença do vocabulário, [...] há colegas meus que tiveram graves problemas em ter boas notas, mesmo tendo feito uma boa frequência.”

Integrante coletivo D

3.2. Produção inicial dos temas

3.2.1. A procura por temas

Conforme Braun e Clarke (2022:122), os temas na ATR são “padrões de significados organizados em torno a um tema central”. Haja vista todo o processo metodológico realizado para compreender a agência de estudantes para a DES em Portugal, os padrões analisados na etapa1 e convergidos com a etapa 2, remeteram a dois níveis que envolvem o tema deste estudo: (i) percepções dos/as estudantes sobre a descolonização do conhecimento nos espaços académicos; e (ii) vivências e experiências destes grupos sobre o que foi configurado pela academia a fim de combater as feridas abertas em detrimento do passado colonial.

A procura por temas na ATR é um processo ativo que envolve escolhas por parte do/a investigador/a que trabalha para moldar o produto final (Braun & Clarke, 2022; 2019; 2006). Posto isto, também vimos a necessidade de analisar os documentos institucionais como os planos estratégicos, os planos de atividades e os relatórios de atividades das IES para perceber se e em que medida as universidades contemplam direta ou indiretamente preocupações com a DES, designadamente, relativas ao (i) debate sobre a inclusão e a pluralidade de saberes e culturas presentes nos espaços académicos e (ii) ao combate ao racismo e discriminação existentes nestes espaços.

As três etapas da trajetória metodológica do estudo estão interligadas e se complementam. O processo de identificação dos temas propostos pela ATR deste estudo surge da leitura cruzada das três fontes metodológicas realizadas. As etapas 2 e 3 foram intencionalmente realizadas (Yin, 2016) com o propósito de validar a codificação dos dados recolhidos na etapa 1.

Os padrões identificados durante o processo de codificação na etapa 1 remetiam a dois níveis de análise: i) quanto à tipologia e ii) quanto ao conteúdo. Utilizámos a base de dados construída na etapa1 como pilar para a constituição dos temas desta ATR.

3.2.2. Padrões analisados quanto à tipologia

Dentro deste mesmo padrão identificado durante o processo de codificação (etapa1), foi possível subdividi-lo em outros dois níveis de análise: (i) foco na desconstrução e superação das racionalidades coloniais e (ii) atenção aos eventos (offline) de promoção da diversidade dos saberes nos espaços académicos. Apresentamos aqui a análise transpassando evidências da etnografia digital na relação

com as entrevistas, sempre que possível, para uma perspectiva mais integrada (cf. figura 11), buscando igualmente uma ponte com a documentação estratégica analisada.

O nível (i) destacou-se pela forte dinâmica participatória dos estudantes no espaço online que, posteriormente, seria confirmada nas entrevistas de aprofundamento. As publicações eram, maioritariamente, realizadas para divulgar práticas que ocorriam ou vinham a ocorrer no contexto offline e posicionamentos perante injustiças sociais, por meio de notas de repúdio, denúncias, cartas abertas, notas de solidariedade e convocatórias para ações offline.

Percebeu-se que estas dinâmicas abarcavam contextos que não só envolviam a comunidade académica, mas, principalmente, recentes contextos sociais externos aos espaços académicos, como violências sofridas por grupos vulneráveis em Portugal e as pessoas palestinianas vítimas da guerra no Médio Oriente.

CÓDIGO

EXEMPLO DE EXTRAÇÃO DE DADO

DINÂMICAS PARTICIPATÓRIAS NO ESPAÇO ONLINE



Tipo: convocatória.

Conteúdo: racismo e violência policial.

“Para que a morte de Odair Moniz não se resuma a mais um caso, mais um número da macabra estatística mortífera da intervenção policial. Descolonizar é abolir toda a herança colonial que afeta comunidades racializadas e exploradas empurradas para as margens de uma ordem opressora.” (publicação 52)

“Na situação do Odair, houve muita justificação da violência policial, houve muitas mentiras sobre o que aconteceu”. (integrante coletivo E)

<i>“Se Portugal não fosse racista não tínhamos um homem que perdeu a sua vida por estar num ‘lugar errado’, ‘à hora errada’ e apanhar ‘a pessoa errada’”.</i> (integrante coletivo A)
--

Figura 11 – Codificação dos dados.

No que se refere ao posicionamento político das IES, todas abordam, em alguns de seus documentos, questões sobre a discriminação na academia como ação e responsabilidade social, entretanto de forma muito abrangente e englobando outras questões discriminatórias também presentes nestes espaços. O racismo é tratado de forma muito latente em dois dos 11 documentos analisados. É referido como um compromisso das IES com os direitos humanos, a diversidade e a inclusão, mas não foi possível identificar dinâmicas que pudessem contribuir para a desconstrução e superação das racionalidades coloniais.

No que diz respeito ao nível (ii) que envolve a promoção da diversidade dos saberes nos espaços acadêmicos, notou-se que as atividades realizadas com este propósito foram frequentemente impulsionadas por estudantes imigrantes. As ações ocorriam tanto em espaços externos como nos espaços acadêmicos não formais e a forma como os/as estudantes promoviam estas atividades decoloniais era através de exposições de artistas estrangeiros, palestras, rodas de conversa, performances artísticas, sessões de filmes, workshops e podcasts.

Durante o processo de análise e codificação, notámos que todas as atividades de promoção dos saberes nos espaços acadêmicos estavam relacionadas com ações e reflexões sobre uma vivência social coletiva dos saberes ocultados pela racionalidade colonial. Este tipo de padrão identificado, segundo Braun e Clarke (2022), poderia gerar um tema para esta análise.

Em alguns dos eventos, os/as estudantes sinalizaram, durante as entrevistas, a participação de professores, investigadores ou diretores de suas universidades. Contudo, os dados recolhidos sugeriram que não há uma consonância entre os eventos decoloniais promovidos pelo/as estudantes nestes espaços e iniciativas propostas pelas IES que contemplem diálogos a fim de descolonizar a academia em Portugal.

CÓDIGO

EXEMPLO DE EXTRAÇÃO DE DADO

PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE DOS SABERES NOS ESPAÇOS ACADÊMICOS



Tipo: Nota biográfica.

Conteúdo: Biografia de Amílcar Cabral e seu ativismo no processo de independência de países em África.

“Aliado à causa africana e à sua unidade, assente no seu pensamento, Cabral desencadeou uma intensa luta armada e política contra o colonialismo português, com consequências diretas não só nas antigas colónias portuguesas, mas também no restante continente africano, e na própria queda do regime fascista então em vigor em Portugal.” (publicação15)

“nós realizamos sempre atividades assim de modo a garantir que os nossos colegas tenham uma perceção diferente daquela que muitos tiveram até então, até participarem na atividade.” (integrante coletivo D)

“a realização dessas atividades, de pôr os colegas a assistirem a esses filmes, a esses documentários, é garantir também que tenham a experiência de ver o que de fato aconteceu, quais foram as batalhas, as dificuldades que os antepassados passaram e tudo mais.” (integrante coletivo D)

“no grupo dos estudantes africanos fazem bastantes coisas nesse sentido, mas de cima da faculdade não me lembro.” (integrante coletivo B)

	<i>“a gente tenta fazer isso dessa maneira de falar olha, não é só o que ensina aqui de forma tradicional existem outros saberes, existem outros conhecimentos.”</i> (integrante coletivo C) <i>“Podem não colocar ali no currículo, mas o movimento já está ali, já está começando a borbulhar. As pessoas estão ficando interessadas, tanto que muitos dos nossos workshops do ano passado, o nosso público também foi trazendo pessoas até de fora da faculdade, pessoas portuguesas que foram tendo contato com os nossos conhecimentos. Eram pessoas que vinham e falavam: “- Nossa, eu nem sabia sobre isso. Nossa, eu sempre tive interesse, mas nunca aconteceu aqui”.</i> (integrante coletivo C)
--	--

Figura 12 – Codificação dos dados.

No que concerne à análise dos documentos políticos, não se identificou dinâmicas, em âmbito institucional, que promovessem a pluralidade dos saberes nos espaços acadêmicos. Os documentos analisados apenas abordam a interculturalidade e a multiculturalidade como compromisso social pela inclusão em contextos de internacionalização, principalmente envolvendo o Projeto Erasmus+, no entanto não foi possível identificar registros de ações concretas.

3.2.3. Padrões analisados quanto aos conteúdos

Durante o período de observação online e entrevistas, como já mencionado anteriormente, percebeu-se uma imensa preocupação dos coletivos selecionados com questões relacionadas à injustiça social. Os coletivos, em regra, estabeleciam uma relação das injustiças sociais com as estruturas provenientes do colonialismo.

No decorrer da etnografia online, havia uma grande preocupação dos/as estudantes com a guerra no Médio Oriente. Por conseguinte, o padrão com maior recorrência relacionado a este tema identificado durante a análise foi o apelo pelo fim da neutralidade académica diante da situação que ocorria em Gaza. Numerosas ações ativistas, inclusive ações conjuntas, decorreram nos espaços online e offline resultantes desta questão. Por esse motivo, ficou evidente o poder da agência de coletivos nos espaços académicos não formais para uma educação decolonial.

CÓDIGO

EXEMPLO DE EXTRAÇÃO DE DADO

FIM DA NEUTRALIDADE ACADÉMICA



Tipo: Convocatória.

Conteúdo: Fim da neutralidade académica.

“Com a constante escalada da limpeza étnica na Palestina, e agora expandindo-se para o Líbano e ameaçando outros países, consideramos crucial a unificação de discentes, docentes, funcionários, tão bem como todo o corpo fora das instituições académicas, unirem-se pelo fim ao apoio a colonialistas...” (publicação 49)

“Vemos crianças a sofrer, idosos a sofrer, famílias a serem dizimadas, como saiu ainda hoje ou ontem uma notícia.” (integrante coletivo A)

“uma das nossas reivindicações no manifesto²¹ é precisamente o cessar das parcerias entre empresas e instituições israelitas com a universidade. Dessa reivindicação o que resultou foi que a universidade cessou futuras parcerias com instituições de ensino israelitas, mas manteve as parcerias que tem com empresas, que, pronto, ainda são algumas.” (integrante coletivo E)

²¹ O integrante se referiu ao manifesto constituído pelo coletivo como uma das reivindicações a respetiva universidade.

	<i>“outro ganho também no sentido do que estava a dizer. A universidade tomou uma posição ainda que um pouco suave e paternalista de condenar o genocídio.”</i> (integrante coletivo E)
--	---

Figura 13 – Codificação dos dados.

Perante estes padrões percebidos ao nível do conteúdo, também foi possível analisar a importância da participação estudantil e da coletividade entre os estudantes no processo de transformação social. Por mais que existissem pautas reivindicativas singulares nos coletivos acompanhados, o sentimento de identificação e cooperação com diferenciadas causas, relativas à discriminação, preconceito e racismo estavam presentes em todos os grupos analisados na etnografia online e viriam a ser confirmados através das entrevistas de aprofundamento (cf. figura 14).

CÓDIGO

EXEMPLO DE EXTRAÇÃO DE DADO

PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL EM AÇÕES COLETIVAS



Tipo: Post sobre ação na universidade.

Conteúdo: Ponto de situação sobre ação de ocupação ocorrida na universidade.

“Durante 2 semanas, ocupámos a Universidade para reivindicar o Fim ao Genocídio na Palestina e o Fim ao Fóssil em Portugal até 2030. Nestas duas semanas, tornámos a nossa faculdade num espaço de organização e mobilização política. Fizemos conversas, formações, concertos, vigílias e protestos.

Mobilizámos dezenas de estudantes. Participámos em ações nas instituições de poder que nos estão a falhar”.

(publicação 58)

“conseguirmos articular no primeiro semestre com bastantes alunos de Erasmus, por exemplo, numa das paralisações que nós fizemos na faculdade, que foi um “banner drop” pelo genocídio na faixa de Gaza, nós conseguimos mobilizar e integrar alunos de Erasmus, que é uma coisa bastante difícil de se fazer.” (integrante coletivo A)

“O coletivo prestou o apoio que foi necessário, nomeadamente levando comida, emprestando equipamentos, nunca apropriando a ação, porque não era uma iniciativa nossa, não o faríamos, contudo, a incentivar também apoio mútuo a estes coletivos não estatutários e a estes movimentos da faculdade.” (integrante coletivo A)

“temos que continuar a fazer, é dar continuidade do que tem sido feito, garantir que o núcleo seja cada vez mais e mais ouvido, garantir que nossos interesses e nossas inquietações sejam supridos.” (integrante coletivo D)

“Nós, apesar de sermos um coletivo pela Palestina, assumimos uma base teórica interseccional, ou seja, não nos importa só a Palestina, mas como interessamos o feminismo, a xenofobia, o racismo, o capacitismo.” (integrante coletivo E)

Figura 14 – Codificação dos dados

Seguindo a linha desenvolvida no processo de codificação e identificação dos dados, buscamos configurar um mapa temático (versão preliminar) contemplando os principais padrões interpretados à luz do objetivo deste estudo que poderiam gerar potenciais temas para o trabalho (cf. figura 15).

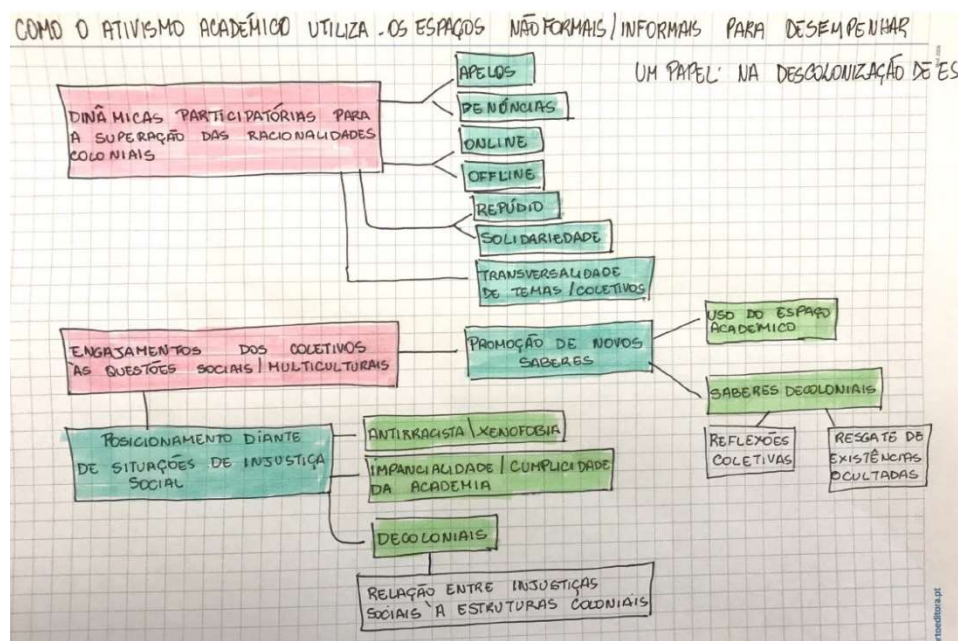


Figura 15 – Versão preliminar do mapa temático

3.3. Desenvolvimento e revisão dos temas

Considerando a análise dos padrões identificados durante a codificação dos dados e a análise dos temas provisórios, iniciou-se o processo de revisão dos temas. Este processo, segundo Braun & Clarke (2022), é um desenvolvimento mais profundo entre o/a investigador/a e os seus dados. Assim observamos que se centravam em duas ideias principais que, a partir do processo de revisão, foram nomeadas como temas que direcionarão esta análise:

I – O prisma multifacetado da “descolonização da academia”

II – Reconhecer, descolonizar e libertar

É importante reconhecer que a subjetividade está envolvida nas várias etapas de análise que compõem este estudo, já que a interpretação é fruto de manifestações multifacetadas em torno a um conceito central explicitado pelo conjunto de dados (Braun & Clarke, 2022). Além disso, compete-nos reforçar que “os dados codificados também

não escapam a essa condição, sendo atravessados por diferentes subjetividades” (Menezes, 2020:49).

Um tema deve capturar uma gama de dados que estão conectados por uma ideia compartilhada (Braun & Clarke, 2006; 2022). Neste sentido, padrões identificados remetiam a diversas ideias em torno ao termo “descolonização da academia”, visto que a DES não está centrada unicamente na descentralização dos currículos e dinâmicas que ocorrem nos espaços formais. Sendo assim, podemos perceber, através dos olhares dos/as estudantes envolvidos/as neste estudo, que descolonização significa também ocupar espaços antes não frequentados por discentes e exigir reconhecimentos e posicionamentos das suas universidades para que de fato a educação possa ser libertadora.

Durante o processo de revisão e afinamento dos temas identificados, foi possível explorar outros padrões relevantes que pudessem gerar, criteriosamente, alguns subtemas, que compartilhavam um conceito-chave com os temas de que fazem parte (Braun & Clarke, 2022). Sendo assim, a versão preliminar do mapa temático foi revisada e refinada, este processo gerou um mapa temático (final) que nos conduzirá neste processo de análise esboçado pela investigadora.

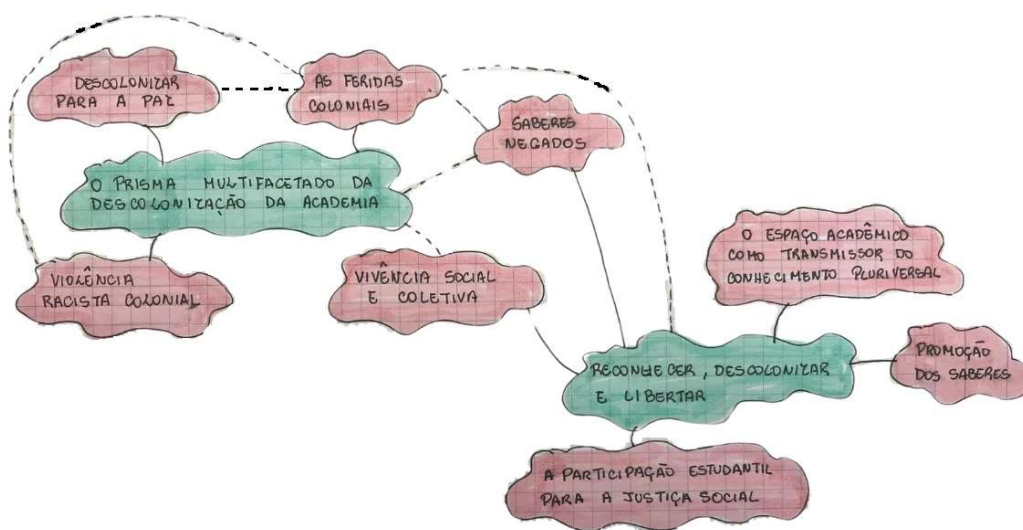


Figura 16 – Mapa temático versão final

Segundo Braun & Clarke (2022:163), “a escrita é a componente-chave durante o processo da ATR”. A capacidade de narrar a história que envolve o mapa temático se torna a principal habilidade do investigador/a nesta etapa, já que os temas não falam por si. É papel do/a investigador/a “falar dos seus temas e contar a história construída a partir dos seus dados” (Braun & Clarke, 2022:177).

Assim sendo, o próximo capítulo é dedicado à apresentação do mapa temático construído que será o eixo orientador da exposição dos resultados.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Apresentação dos temas

Conforme estipulado no capítulo 3 deste trabalho, esta seção está dedicada ao processo analítico da ATR envolvido neste estudo. Para Braun & Clarke (2022:163), esta é a fase em que o/a investigador/a “conta toda a história analítica abordada pelo estudo”.

Sendo assim, buscaremos “contar a nossa história” em torno aos processos de descolonização do ES em Portugal por meio das dinâmicas de coletivos/núcleos de estudantes que usam os espaços não formais para combater as variadas formas de discriminação e promover racionalidades mais justas, plurais e sustentáveis.

Este processo analítico ocorrerá à volta dos dois temas principais e seus subtemas identificados no mapa temático deste trabalho.

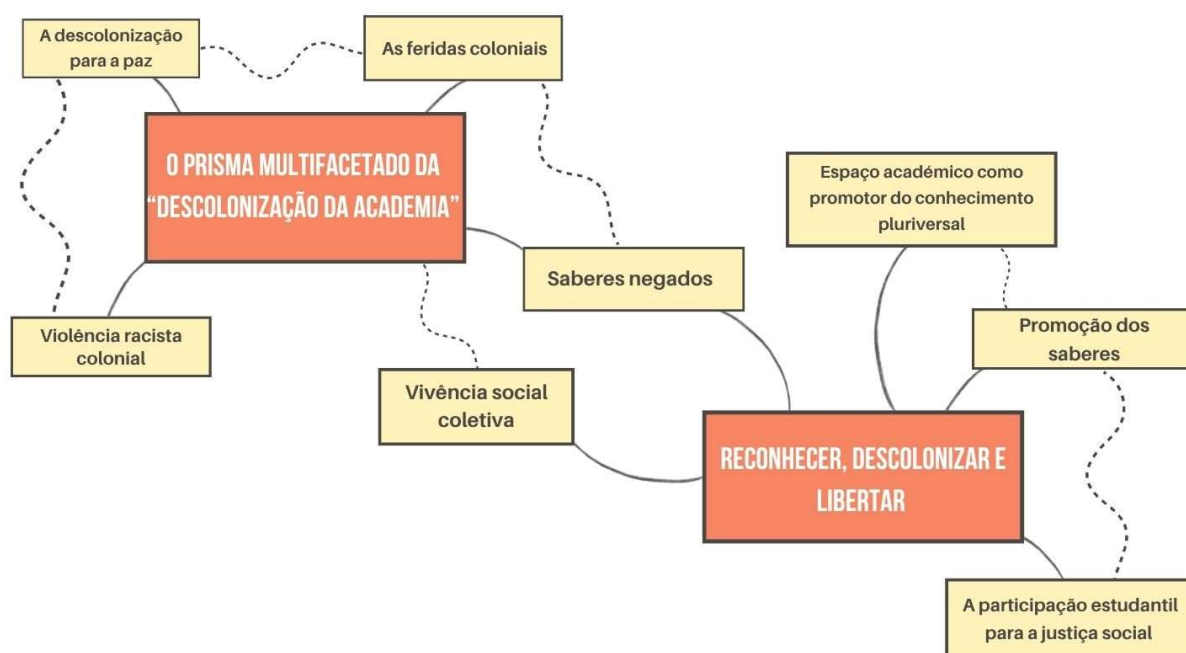


Figura 17 – Mapa temático versão final.

4.2. O prisma multifacetado da “descolonização da academia”

“Outros sujeitos sociais se fazem presentes em ações coletivas e em movimentos. Até nas escolas/universidades chegam sujeitos outros que nunca chegaram” (Arroyo, 2011:25).

A reflexão trazida por Miguel Arroyo faz-nos pensar sobre papel e o impacto das ações coletivas no percurso de transformação social nos espaços académicos em Portugal. O tema “o prisma multifacetado da descolonização da academia” envolve o diálogo entre as diversas histórias encontradas ao longo da codificação e da análise do material recolhido nestes nove meses.

Segundo Mignolo e Walsh (2018), a decolonialidade não pretende fornecer respostas e padrões, mas busca a relacionalidade para a construção de entendimentos que se cruzem e contestem as reivindicações totalizantes e a violência político-epistémica da modernidade. Neste sentido, o processo de transformação para a descolonização da academia apresenta variadas facetas tanto nas perceções, como na agência dos/as estudantes. No entanto, todas estas facetas estão interligadas a um movimento social de resistência e combate às injustiças sociais que, segundo Hayes et al. (2021), contesta a hegemonia do pensamento e controlo das culturas silenciadas ainda tão presentes atualmente.

A nomeação do tema como o “prisma multifacetado” faz referência aos processos de descolonização que envolvem a participação não convencional dos/as estudantes (Menezes et al., 2012). Segundo Andreotti et al. (2015:23), “a descolonização tem múltiplos significados, e os desejos e investimentos que a animam são diversos, contestados e, às vezes, conflitantes”. Neste sentido, foi possível perceber, durante o percurso metodológico, os múltiplos temas que envolviam a DES, tais como: a luta pelo fim da neutralidade das universidades perante guerra no Médio Oriente, a participação ativa (online e offline) nas manifestações contra o racismo e a xenofobia, e a presença nos espaços não formais com o ímpeto de questionar (mesmo que inconscientemente) a ausência de reflexões de outros saberes nos espaços académicos.

À vista disso, podemos associar a participação dos/as estudantes como uma reação, quiçá uma crítica profunda, ao mito da Modernidade/Colonialidade evidenciada por Walsh, Oliveira e Candau (2018), quando revelam que a perspetiva M/C não se restringe unicamente aos espaços académicos. A perspetiva M/C “caracteriza o pensar/ser/fazer/sentir de forma distinta à práxis e a retórica da modernidade” (Walsh et

al., 2018:3), portanto o combate às múltiplas facetas da injustiça social perpetuadas na sociedade representa a resistência e a convalescência destas feridas (coloniais) tão abertas na nossa sociedade.

O movimento de descolonização dos espaços académicos realizado por estudantes, dentro do recorte que este estudo se propôs, não se referiu diretamente a descolonização dos currículos e práticas pedagógicas devido aos padrões hierárquicos ainda tão ressonantes nas universidades. Como referido numa das entrevistas, *“dado o funcionamento hoje em dia das universidades e a concentração de poderes num pequeno número de pessoas, torna-se muito difícil conseguir alguma mudança a nível estrutural e mesmo mexer com a dinâmica interna da universidade”* (Integrante coletivo A).

Ademais, ficou evidente que, apesar do apoio de docentes, a hierarquia institucional ainda se faz prevalecer nos espaços académicos. Como relatado por uma das pessoas entrevistadas, *“A gente não tem apoio, apesar de ter professores que nos apoiam, mas não tem ninguém ali junto fazendo, então a gente sabe que não conseguiria interferir nessa linha”* (Integrante coletivo C).

Alinhando este sentimento de verticalidade trazido pelos/as estudantes podemos perceber que, conforme Gopal, “descolonizar a universidade exige uma descentralização dos sistemas de valores e produção de conhecimento eurocêntricos, a revisão da hierarquia das ideologias europeias e a reavaliação da história branqueada” (2021,875). Neste sentido, observou-se que em alguns documentos analisados para este estudo está expresso o compromisso de responsabilidade social das IES no que concerne ao combate à discriminação e promoção da diversidade (sem referenciar os currículos académicos), no entanto são medidas muito subjetivas diante de relatos dos/as estudantes ativistas entrevistados/as.

Outra faceta deste prisma está diretamente relacionada à violência colonial. A primeira etapa deste estudo recolheu uma grande quantidade de imagens relacionadas à situação na Faixa de Gaza. O ano de 2024 ficou marcado pelas inúmeras mobilizações estudantis em torno deste tema como ocupações, boicotes, cartas abertas, manifestações em variados espaços e, principalmente, pela tensão entre estudantes e universidades pelo fim da neutralidade académica e de acordos com instituições israelitas. Conforme publicado num dos *posts* recolhidos, *“Resistir ao projeto colonial sionista é uma obrigação de todes que partilham a esperança de um mundo libertado do colonialismo, do capitalismo, do racismo, do fascismo e do cisheteropatriarcado”* (publicação 39).

Os dados sugerem a tentativa, por parte destes grupos ativistas, de promover relações positivas entre diferentes grupos culturais e confrontam a discriminação, o racismo e a exclusão, bem como de contribuir para a formação de cidadãos conscientes das diferenças e capazes de trabalhar conjuntamente na construção de uma sociedade mais justa, equitativa, igualitária e plural (Wlash, 2007). Neste sentido, notou-se conquistas, mesmo que singelas, dos/as estudantes no que se refere às suas pautas reivindicativas. É relevante destacar que os movimentos ativistas despertaram o interesse de outros estudantes no combate ao racismo e discriminação. Como visto no relato de um/a participante, *“Acho que animou um pouco a universidade de um ponto de vista político acho que também fez com que os estudantes, pelo menos alguns estudantes mais conectados conosco, vissem algum potencial de que protestar pode ter um impacto, que pode resultar e, às vezes, o resultado não é necessariamente chegar a reivindicações. Às vezes só mesmo ativar um pouco politicamente já é um excelente resultado”* (Integrante coletivo E).

Por meio das questões palestianas, foi possível reconhecer a transversalidade nas ações coletivas. A identificação da diversidade e diferença cultural com um único caminho em direção a inclusão à estrutura social já estabelecida está presente na perspectiva da interculturalidade proposto por Walsh (2007). Por mais que os documentos orientadores das IES abordassem a interculturalidade e a multiculturalidade como termos semelhantes, já mencionámos neste trabalho que a interculturalidade parte de uma posição política de enunciação dos pensamentos subalternos.

Quando o ativismo acadêmico se reúne para evidenciar culturas e saberes silenciados e negados e se manifesta contra as injustiças tão notórias na sociedade, inicia-se o processo nomeado por Mignolo e Walsh (2018) de “(re)existência”, que é o ressurgimento e insurgência que hoje abrem caminhos que nos levam à convivência decolonial desfazendo a singularidade e linearidade do Ocidente e conduzindo-nos ao pluriversal.

4.3. Reconhecer, descolonizar e libertar

“Descolonizar não é só dissolver velhas posturas que segregavam pessoas e pensamentos, mas a “reinvenção dos sistemas de ensino”, para a produção de novas práticas envoltas em pensamento intercultural, crítico capaz de provocar fortalecimentos em ações e reflexões” (Veras et al., 2021:156).

Antes de narrar a história proposta para este tema, convém destacar o subtema que une os dois temas propostos para esta análise: “saberes negados”. Este subtema foi propositadamente posicionado como o elo, pois os dois temas sobre a DES foram (e ainda são) alavancados pelos saberes negados.

Aníbal Quijano (2014), afirma que o controlo eurocéntrico do padrão único de poder gerou um processo de (re)identificação histórica, resultando em novas identidades geoculturais e no apagamento de outras histórias e culturas. Este mesmo princípio ocorreu na colonialidade do saber, onde o legado intelectual de povos indígenas e negros foi reduzido e invisibilizado por uma única forma de conhecimento (branca, europeia e ‘científica’) (Walsh, 2005). Posto isto, um primeiro caminho para a DES implicará o reconhecimento destes saberes negados, que foi possível notar explicitamente em diversas publicações que envolvem a promoção dos saberes nos espaços académicos. Como ficou visível na legenda para o convite a evento em uma das publicações analisadas na etnografia digital - *“Ela dança e canta em nome de todos aqueles cuja existência foi negada pelo sistema colonial. A obra celebra histórias e vidas não ouvidas e não contadas”* (Publicação 22) - ou na fala consciente de um/a participante, que referia que *“muitas das vezes a história é mal contada e enquanto não houver essa limpeza e o clareamento das coisas, vamos continuar a ter duas versões diferentes”* (Integrante coletivo D).

No que concerne ao reconhecimento de outros saberes a nível de análise dos documentos institucionais, não foram identificadas evidências que caminhassem para em sentido à DES.

Conforme Gopal (2021), a tarefa concomitante da descolonização é tomar conhecimento dos danos causados. Mesmo que as discussões da DES estejam cada vez mais presentes nos espaços educativos em Portugal, a impulsão ao debate ainda é essencial nos tempos atuais.

O tema nomeado “Reconhecer, descolonizar e libertar” foi constituído intencionalmente com verbos para propor ações, partindo de reflexões dialógicas e interepistémicas (Cruz & Mota Neto, 2023). O processo de DES envolve primeiramente

o reconhecimento de que alguns modelos atuais necessitam ser revistos. Mbembe é enfático ao dizer que “conhecimento só pode ser pensado como universal de for pluriversal” (2016:36) .

Quando estamos a focalizar a participação de estudantes para a promoção de novos saberes nos espaços académicos, notamos um avanço considerável no que concerne a preocupação em descolonizar estes espaços, promovendo reflexões decoloniais por meio de atividades coletivas, essencialmente, nos espaços não formais. Foi possível perceber, através deste estudo, que o ativismo académico tem se posicionado, não só nos espaços externos, mas também dentro da academia com a intencionalidade de promover novas reflexões que tensionam os padrões hegemónicos de sobreposição do conhecimento. Como visto na publicação convite para um workshop, *“O workshop sobre narrativas originárias e botânica decolonial foi um evento transformador que não apenas ampliou o conhecimento dos participantes, mas também cultivou um profundo respeito e admiração pelas tradições e sabedorias dos povos indígenas da Amazônia. Através das narrativas e das atividades práticas, todos tiveram a oportunidade de se reconectar com a natureza e com a riqueza cultural que ela carrega, observando as flores e conhecendo seus nomes antes colônia”* (Publicação 77). O mesmo é explícito na fala de um/a participante deste estudo, que referia *“eu acho que uma das coisas principais nossas [...] levar corpos que geralmente não ocupam esse espaço, não falam nesse espaço poderem ter esse espaço”* (Integrante coletivo C).

Cruz e Mota Neto (2023:138) destacam o potencial efeito transformador destas experiências, considerando que “a partir das experiências de militância e como sujeitos pedagógicos, no movimento de luta cria, pedagogias Outras, projetos Outros de sociabilidade e de universidade”. Assim sendo, a agência de estudantes para a DES sugere uma série de ideias que se cruzam e fluem em múltiplas direções (Gopal, 2021) e, por meio destas múltiplas ideias, faz-se emergir, para além da promoção dos saberes, um movimento de luta por justiça social em virtude de silenciamentos gerados pelas estruturas coloniais.

Posto isto, segundo Arroyo (2011), a diversidade de movimentos sociais aponta que não podemos falar de uma única pedagogia, nem estática nem em movimento, mas de pedagogias antagônicas construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturas de dominação/subordinação e de resistência/afirmação de que eles participam. Como podemos notar numa das publicações selecionadas na etnografia digital, *“Descolonizar é também abolir toda a herança colonial que afeta comunidades racializadas e*

exploradas empurradas para as margens de uma ordem opressora” (Publicação 53). E numa declaração de um/a entrevistado/a, *“Então eu percebi que a gente, eu acho que a nossa descolonização é criando mais essa fissura”* (Integrante coletivo C).

O ativismo decolonial se caracteriza pela vivência social e coletiva, tanto no sentido da promoção de saberes como nas lutas por justiça social. Além de atividades coletivas realizadas nos espaços acadêmicos, percebeu-se a parceria entre coletivos e a transversalidade de ações entre os grupos de estudantes. Um exemplo ilustrativo desta ideia é visível na seguinte publicação, que apelava a *“Trazer para as telas as nossas pertencas, as nossas vivências e aquilo que povoa o nosso imaginário é também celebrar quem somos. Essa tem sido a missão dos Núcleos. Compreendemos a educação e a cultura como instrumentos de inclusão [...]. Que a universidade se pinte de povo”* (Publicação 85). Também foi possível notar este sentimento de coletivo numa das entrevistas, onde se referia que *“O coletivo prestou o apoio que foi necessário, nomeadamente levando comida, emprestando equipamentos, nunca apropriando a ação, porque não era uma iniciativa nossa, não o faríamos, contudo, a incentivar também apoio mútuo a estes coletivos não estatutários e a estes coletivos e a estes movimentos da faculdade”* (Integrante coletivo A).

Cruz e Mota Neto (2023), utilizam o termo ‘pedagogia da solidariedade’ para definir estas ações coletivas baseadas na construção em que todos/as são agentes ativos no fomento a uma sociedade mais justa. Deste modo, descolonizar é produzir novas práticas envoltas no pensamento intercultural crítico, capaz de provocar fortalecimentos em ações e reflexões (Veras et al., 2021).

Ao final deste processo de descolonização (que não seja longínquo, nem utópico), conforme Mbembe (2016:37), *“não teremos mais universidade, e sim uma pluriversidade”*, onde haverá uma produção de conhecimento aberta à diversidade epistémica, responsável por uma estratégia horizontal de abertura ao diálogo entre diferentes epistemologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somos capazes de transformar...

“Movo-me na esperança enquanto luto, se luto com esperança, espero.

Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode

fazer-se na desesperança” (Freire, 1994:47)

Para encerrar este estudo sobre as percepções e práticas ativistas de estudantes sobre a descolonização da academia portuguesa, começo retomando a introdução quando disse que não podemos viver de “paixões” e suposições. Entretanto, ao longo do processo investigativo, que resultou neste estudo, consegui perceber a força da palavra “esperança” neste desconfortável processo de descolonizar o ES em Portugal. Paulo Freire (1994), num dos capítulos do livro *Pedagogia do Oprimido*, fala sobre a importância de um diálogo despretensioso e capaz de promover um pensar crítico, se queremos de fato transformar a educação.

Assim sendo, a agência de estudantes exerce um papel fundamental para descolonizar a academia, em particular, no uso destes espaços para reivindicar por uma universidade mais plural, inclusiva e comprometida com os saberes historicamente marginalizados. Por meio da abordagem metodológica para a realização deste estudo, conseguimos perceber a presença da “esperança” nos diálogos e dinâmicas propostos pelos coletivos/núcleos de estudantes, nos espaços online e offline, observados durante o processo de etnografia online.

Com a intenção de promover mudanças significativas na academia, seja através do questionamento da neutralidade acadêmica, da valorização de saberes marginalizados ou pela revisão crítica dos currículos acadêmicos, os coletivos desempenham um papel ativo e disruptivo ao propiciarem reflexões críticas sobre racismo, epistemologias subalternizadas, desigualdade estrutural e exclusão nos espaços acadêmicos. Através das ações nestes espaços, os estudantes foram capazes de oportunizar vivências sociais e coletivas, manifestadas de múltiplas formas como publicações em redes sociais, ocupações, manifestações, denúncias, encontros, palestras e cartas abertas.

As dinâmicas de participação estudantil, tanto online quanto offline, variavam de acordo com as características, demandas e propósitos de cada coletivo. Mesmo assim, todos os grupos contribuem efetivamente para desafiar e desconstruir as lógicas

coloniais ainda presentes na academia, principalmente, no que concerne a desigualdades e injustiças sociais procedentes, principalmente, do passado colonial.

No entanto, a este debate, também acrescentámos uma análise de documentos de IES portuguesas selecionadas para perceber em que medida as IES estão a contemplar o debate sobre a DES. Esta análise revelou uma escassa presença de evidências nos documentos institucionais que apontassem iniciativas explícitas voltadas para a descolonização da academia, o que em estudos futuros poderia ser averiguado com mais profundidade se há movimentos mais específicos e internos de descolonização do ES em um número mais alargado de universidades.

A limitação do tempo para realizar este trabalho implicou também num número de participantes convidados para a entrevista, já que não obtivemos respostas de alguns coletivos que gostaríamos de ter entrevistado. Possibilitar o diálogo entre o online e o offline foi enriquecedor para complementar a interpretação das investigadoras sobre as evidências recolhidas na etnografia online e contribuiu substancialmente para a realização da ATR do material codificado.

Ficou evidente que a participação estudantil, sobretudo a de estudantes migrantes, representa uma forma concreta de agência política e epistémica que tensionam as fronteiras do conhecimento hegemónico e promovem a surgimento de outras racionalidades. No entanto, as limitações institucionais e a ausência de políticas claras direcionadas à descolonização indicam que os avanços ainda ocorrem maioritariamente por tensões e das mobilizações de estudantes, e não por um compromisso estruturado das IES.

A investigação nesta área carece de aprofundamento. O estudo que aqui apresentamos tem limitações seja no número e na diversidade de IES e de coletivos analisados, e seria interessante alargar esse foco. Também poderia fazer sentido uma abordagem metodológica mais abrangente, eventualmente com recurso a métodos mistos, que permitisse ouvir estudantes internacionais, professores, técnicos e dirigentes do ensino superior, de forma a aceder a uma pluralidade de vozes.

Ainda assim, este estudo reafirma, para o âmbito das Ciências da Educação, a importância de reconhecer o protagonismo da comunidade estudantil nos processos de DES e transformação académica e social. Ademais, convida-nos à reflexão sobre o compromisso ético, social e político da academia para a transformação social. A DES não exige apenas a inclusão de autores do “Sul Global” nos currículos académicos, é fundamental realizar uma abertura institucional envolvendo todos os representantes da comunidade académica e, sobretudo, o diálogo “*para ser mais*”, através da escuta ativa

de todas as vozes, mas principalmente, aquelas que têm sido historicamente silenciadas, bem como um compromisso ético e político com a pluralidade de saberes, outras pedagogias e formas de existir.

Lutemos com esperança!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albertus, Rene W. (2019). Decolonisation of institutional structures in South African universities: a critical perspective. *Cogent Social Sciences*, 5:1, 1620403, DOI: 10.1080/23311886.2019.1620403

Amado, João (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2 ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amâncio, Hélder P, (2020). Ensino superior e transformação social: descolonizar a universidade na perspectiva da igualdade racial. *Revista da ABPN*. V.12, nº 34 pp. 627-657. DOI: 10.31418/2177-2770.2020

Anderson, Eugenia A. (2024). Researching Decolonization: Exploring the Applicability of the Concept of Decolonization to Student Activism in Ghana. *SAGE Open*. pp. 1–12 DOI: 10.1177/21582440241280760

Andreotti, Vanessa O.; Stein, Sharon & Ahenakew, Cash; Hunt, Dallas (2015). Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society* Vol. 4, No. 1, pp. 21-40.

Arday, Jason & Mirza, Heidi S. (2018). *Dismantling Race in Higher Education Racism, Whiteness and Decolonising the Academy*. Palgrave. DOI:10.1007/978-3-319-60261-5.

Arroyo, Miguel (2011). *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Vozes.

Ballestrin, Luciana (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

Biesta, Gert & Lawy, Robert. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice, *Cambridge Journal of Education*, 36:1, 63-79

Borges, Rovenia A. (2020). *Estudantes Brasileiros no Ensino Superior em Portugal: o despertar descolonial na experiência da mobilidade internacional*. [tese de doutoramento] RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/73635>

Braun, Virginia, & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Braun, Virginia, Clarke, Victoria, & Hayfield, Nikki (2019). A starting point for your journey, not a map: Nikki Hayfield in conversation with Virginia Braun and Victoria Clarke about thematic analysis. *Qualitative Research in Psychology* [online publication]. DOI: 10.1080/14780887.2019.1670765

Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2022). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE.

Campos, Ricardo. (2010). Juventude e visualidade no mundo contemporâneo: uma reflexão em torno da imagem nas culturas juvenis. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 63, 2010, pp. 113-137

Carvalho, Guilherme P. (2022). Pensamento Pós-Colonial, Gênero e Poder em María Lugones: multiplicidade ontológica e multiculturalismo. *Trans/Form/Ação*. v. 45, p. 311-338. Edição Especial. DOI: 10.1590/0101-3173.2022.v45esp.16.p311

Castro-Gómez, Santiago (2007). Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In Castro-Gómez, Santiago & Grosfoguel, Ramón (Orgs.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Siglo del Hombre Editores.

Coelho, Dalila P.; Caramelo, João & Menezes, Isabel (2019). Mapping the field of development education in Portugal: narratives and challenges in a de/post/colonial context. *Journal of Social Science Education*. Vol.18 Issue 2 Summer 2019 (pp. 110-132) DOI: 10.4119/jsse-1118

Cohen, Louis; Manion, Lawrence & Morrison, Keith. (2018). *Research Methods in Education*. 8th. ed. Routledge.

Cruz, Ingrid R & Mota Neto, João C. (2023). As pedagogias decoloniais de militância em uma associação universitária de discentes quilombolas. *Reflexão e Ação* v. 31, n. 2, pp. 137-151 DOI: 10.17058/rea.v31i2.17855

Daniel, Antje & Miller, Josh P. (2024). 'Must Fall' movements globally: transnational flows of South African student activism, *Third World Quarterly*. DOI: 10.1080/01436597.2024.2419011

Doutor, Catarina; Marques, João F. & Ambrósio, Susana (2017). A cor da pele no Ensino Superior: experiências de racismo no quotidiano dos estudantes provenientes dos PALOP em Portugal. *Estudantes 'Não Tradicionais' no Ensino Superior: Investigar para guiar a mudança institucional* (PTDC/IVC-PEC/4886/2012). Financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).

Fanon, Frantz (1963). *The wretched of the Earth*. Grove Press. New York.

Fernandes-Jesus, Maria; Malafaia, Carla; Ribeiro, Norberto; Ferreira, Pedro D.; Coimbra, Joaquim L. & Menezes, Isabel. (2012). Diversidade e participação cívica e política. In Menezes, Isabel, Ribeiro, Norberto, Fernandes-Jesus, Maria, Malafaia, Carla & Ferreira, Pedro D. (Eds.). *Agência e participação cívica e política: jovens e imigrantes na construção da democracia*. Legis editora. pp.95-143

Ferreira, Pedro D.; Azevedo, Cristina N. & Menezes, Isabel (2012). The developmental quality of participation experiences: beyond the rhetoric that "participation is always good! *Journal of Adolescence*. nº 35 pp. 599–610. DOI: 10.1016/j.adolescence.2011.09.004

Flores, Tereza M; Almeida, Filipa D & Tonda, Joseph (2022). Descolonizar a visualidade. Introdução. *RCL Revista de Comunicação e Linguagem*. DOI <https://doi.org/10.34619/araa-bqbh>

Freire, Paulo (1994). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo. Paz e Terra, 23.^a ed.

Gopal, Priyamvada (2021). On Decolonisation and the University, *Textual Practice*, 35:6, 873-899, DOI: 10.1080/0950236X.2021.1929561

Grosfóguel, Ramón (2013). The Structure of Knowledge in Westernized Universities Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, XI, Issue 1, Fall 2013, 73-90

Guzmán-Concha, César (2022). La política estudiantil: apuntes para una agenda de investigación. In. *Esboços: histórias em contexto globais*. v. 29, n. 51, p. 430-448. DOI: 10.5007/2175-7976.2022.e85774

Habermas, Jürgen. *Toward a Rational Society: student protest, science, and politics*. Cambridge: Polity Press, 1987.

Hayes, Aneta; Lockett, Kathy & Misiaszek, Greg (2021). Possibilities and complexities of decolonising higher education: critical perspectives on praxis, *Teaching in Higher Education*, 26:7-8, 887-901, DOI: 10.1080/13562517.2021.1971384.

Jardim, Carolina & Marques da Silva, Sofia (2022). Formas de participação de jovens com origem migrante em associações em Portugal. *Sociologia, problemas e práticas*. n.º 98, pp. 51-70. DOI: 10.7458/SPP20229820020

Klemenčič, Manja (2015). What is student agency? An ontological exploration in the context of research on student engagement. In. Klemenčič, M., Bergan, S., Primožič, R. (eds.) *Student engagement in Europe: society, higher education and student governance* (pp. 11-29). Council of Europe Higher Education Series No. 20. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Loss, Adriana S. & Rosa, Maria G. (2020). (In)visibilidade das vozes no Ensino Superior: desafios do pensamento decolonial. *Revista Lusófona de Educação*, 48, 169-184. DOI: 10.24140/issn.1645-7250.rle48.11

Malafaia, Carla & Meriluoto, Taina (2022). Making a deal with the devil? Portuguese and Finnish activists' everyday negotiations on the value of social media. *Social Movement Studies*. DOI: 10.1080/14742837.2022.2070737

Maldonado-Torres, Nelson (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In Castro-Gómez, Santiago & Grosfoguel, Ramón (Orgs.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Siglo del Hombre Editores.

Marques da Silva, Sofia (2021). Building trust, resilient regions, and educational narratives: Municipalities dealing with COVID-19 in border regions of Portugal. *European Educational Research Journal*, Vol. 20(5) pp. 636–666 DOI: 10.1177/14749041211029733

Mbembe, Achille J. (2016). Decolonizing the university: new directions. *Arts & Humanities in Higher Education* Vol. 15(1) 29–45. DOI: 10.1177/1474022215618513

Menezes, Isabel; Fernandes-Jesus, Maria; Ribeiro, Noberto & Malafaia, Carla (2012). Agência e Participação Cívica e Política de Jovens. In. Menezes, Isabel; Ribeiro, Norberto; Fernandes-Jesus, Maria; Malafaia, Carla & Ferreira, Pedro D. (orgs), *Agência e Participação Cívica e Política: Jovens e Imigrantes na Construção da Democracia*, Porto, Livpsic/Legis Editora. pp. 9-26

Menezes, Pedro (2020). *A Educação nos Tempos da Peste: uma análise sobre a representação da educação nos media na primeira vaga da pandemia*. [dissertação de mestrado]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/131118>

Mignolo, Walter & Walsh, Catherine (2018). *On decoloniality. Concepts, analytics, praxis*. DUPress.

Mignolo, Walter (2017). Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 32 Nº 34. DOI 10.17666/329402/2017

Mignolo, Walter (2014). ¿Cuáles son los temas de género y (des)colonialidad? In Mignolo, Walter; Jiménz-Lucena, Isabel; Lugones, María & Tlostanova, Madina (eds). *Género y Descolonialidad*. 2ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo. ISBN 978-987-3784-10-1.

Mignolo, Walter (2005). A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In. Lander, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 33-49) Colección Sur Sur, CLACSO.

Mignolo, Walter (2003). *Histórias locais/ Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar*. Humanitas

Mignolo, Walter (2000). Diferencia colonial y razón posoccidental. Eds. Santiago Castro-Gómez (2000). *Reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá, Centro Editorial Javeriano.

Ngai, Eric W; Tao, Spence S. & Moon, Karen K. (2015). Social media research: theories, constructs, and conceptual frameworks. *International Journal of Information Management* 35(1): 33–44. DOI: 10.1016/j.ijinfomgt.2014.09.004

Pereira, Rafaela C. (2020). *Entre colonialidade(s) e (re)existências: experiências de mulheres brasileiras imigrantes no Ensino Superior em Portugal*. [Dissertação de mestrado]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/131094>

Peron, Lucélia; Cella, Rosenei & Rodrigues, Diego P. (2023). Provocações para Ressignificar e Descolonizar a Universidade: uma análise da experiência de estudantes indígenas da UFFS. *Revista Internacional de Educação Superior*. v.11. DOI: 0.20396/riesup.v11i00.8671268

Perni, Alice; Menezes, Isabel & Coelho, Dalila P. (2025a). A agência de estudantes para a descolonização do ensino superior: o uso dos espaços de visibilidade por coletivos académicos para uma educação decolonial. *Livro de Resumos. Congresso migrações e comunicação na era planetária: Debates e Ações*. p. 24. Migra Medias Acts

Perni, Alice; Rios, Joana; Menezes, Isabel & Coelho, Dalila P. (2025b). Descolonizar a educação: uma visão sobre documentos políticos que orientam o ensino superior em Portugal. *Livro de Resumos. VI Congreso Internacional: liderazgo y mejora de la educación: políticas, gobernanza e inclusión – VI CILME*.

Perni, Alice; Menezes, Isabel & Coelho, Dalila P. (2025c). Ações coletivas para a descolonização do ensino superior: perceções sobre práticas de coletivos académicos na promoção de uma academia mais justa e equitativa. *Livro de Resumos. Congresso AILPP – transição, mudança e resistência: desafios para a psicologia política e educação*. AILPP

Ploner, Josef & Nada, Cosmin (2019). International student migration and the postcolonial heritage of European higher education: perspectives from Portugal and the UK. *Higher Education* (2020) 80:373–389. DOI: 10.1007/s10734-019-00485-

Posh, Patricia, Borges, Géssica C., Simões, Chisoka, Cerqueira, Carla (2024). Perspectivas Emergentes: Um Panorama Sobre Mídias Alternativas Digitais. *Revista Lusófona de Estudos Culturais Vol. 11, N.º 2*. DOI: 21814/rlec.5748

Quijano, Aníbal (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/decolonialidad del poder*. Buenos Aires. CLACSO, 2014. ISBN 978-987-722-018-6

Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of world-systems research*, v. 11, n. 2, p. 342-386.

Quijano, Aníbal (1997). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. em *Anuario Mariateguiano* (Lima: Amauta) Vol. IX, Nº 9.

Quijano, Aníbal (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*. 13(29):11-20.

Raghuram, Parvati; Breines, Markus R. & Gunter, Ashley (2020). Beyond #FeesMustFall: international students, fees and everyday agency in the era of decolonization. *Geoforum* 109 (2020) 95–105. DOI: 10.1016/j.geoforum.2020.01.002

Sá, Ana Paula S. (2019). Descolonizar a educação é preciso: significados de uma perspectiva pós-colonial de educação a partir do contexto brasileiro. *Educação, Sociedade & Culturas*, 55, 131-148. <https://doi.org/10.34626/esc.vi55.42>

Santinho, Cristina & Rebelo, Dora (2024). Integrating refugees and migrants into higher education in Portugal? An action research experience in a Portuguese university. *Etnográfica [Online]*, 28 (2). DOI: 10.4000/11sua

Shain, Farzana; Yıldız, Ümit K.; Poku, Veronica & Gokay, Bulent (2021). From silence to 'strategic advancement': institutional responses to 'decolonising' in higher education in England. *Teaching in Higher Education*, 26:7-8, 920-936, DOI: 10.1080/13562517.2021.1976749

Silva, Ronaldo (2022). Decolonialidade do saber: as ecologias dos saberes na produção do conhecimento. *Katálisis*, v.25, n. 2, p. 356-364, maio-ago. 2022. DOI: 10.1590/1982-0259.2022.e84178

Soares, Ricardo; Malafaia, Carla; Ribeiro, Norberto; Menezes, Pedro & Ferreira, Pedro D. (2022). Formas emergentes de participação: etnografia online com coletivos ativistas. In. *A Participação Política da Juventude em Portugal* (2022). Gulbenkian Studies.

SPCE - Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2020). *Carta Ética da SPCE*. Porto

Stein, Sharon & Silva, Jhuliane (2020). Challenges and Complexities of Decolonizing Internationalization in a time of Global Crises. *ETD – Educação Temática Digital*. DOI: 10.20396/etd.v22i3.8659310

Stein, Sharon & Andreotti, Vanessa (2016). Decolonization and higher education. In. Peters, M. (Ed.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory*. Springer
Doi:10.1007/978-981-287-532-7_479-1

Veras, Renata M.; Pereira, Fernanda M. & Carneiro, Gisele D. O. (2021). Decolonialidade e Universidade: estratégias e enfrentamento. *NTQR A prática na Investigação Qualitativa: experiências de grupos de investigação*. vol. 5. DOI: 10.36367/ntqr.5.2021.152-161

Walsh, Catherine, Oliveira, Luiz F., & Candau, Vera M. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, 26(83). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>

Walsh, Catherine (2013). *Pedagogías decoloniales prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I – Serie Pensamiento decolonial, Abya-Yala.

Walsh, Catherine (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global Joaçaba*. v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez.

Walsh, Catherine (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In. Castro-Gómez, Santiago & Grosfoguel, Ramón (orgs). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Walsh, Catherine (2005). (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. In. Walsh, Catherine (org). *Pensamiento Crítico y Matriz (De)colonial: reflexiones latinoamericanas*. pp. 47-62. Ediciones Abya-Yala. Quito.

Woldegiorgis, Emnet T. (2021). Decolonising a higher education system which has never been colonised', *Educational Philosophy and Theory*, 53:9, 894-906, DOI: 10.1080/00131857.2020.1835643

Yin, Robert K. (2016). *Pesquisa qualitativa do começo ao fim*. Penso editora. [recurso eletrônico]

Zembylas, Michalinos (2025). Decolonial pathways in education: Walter Mignolo, epistemic delinking, and the risks of ethno-essentialism. *Globalisation, Societies and Education*. DOI: 10.1080/14767724.2025.2459110

APÊNDICES

Apêndice I

Termo de Consentimento Informado, esclarecido e livre para Investigação Científica

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Cara/o participante,

Está a ser convidada/o a participar da investigação de mestrado vinculada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – FPCEUP, especificamente ao Mestrado em Ciências da Educação no domínio Educação, Política e Democracia: participação e cidadania juvenil.

A investigação é realizada por de Alice Perni Paes Pizzino, e orientada pela doutora Dalila Pinto Coelho e pela professora doutora Isabel Menezes que poderão ser contactadas caso pretenda esclarecer dúvidas ou partilhar algum comentário.

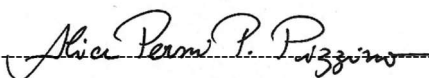
Objetivo da participação: A sua participação será muito valorizada, pois irá contribuir para a concretização deste trabalho. A colaboração que lhe solicitamos consiste na participação numa entrevista sobre a agência de estudantes, por meio de seus coletivos académicos, para a descolonização do ensino superior em Portugal. Esta entrevista consiste em aprofundar as perceções das investigadoras relativamente a publicações realizadas pelo coletivo/núcleo estudantil na rede social Instagram durante o ano de 2024.

Participação: A sua participação implicará em entrevista realizada em horário e local que lhe sejam adequados. Para facilitar a recolha e a análise da informação, pedimos a sua autorização para proceder à gravação da entrevista, e, posteriormente transcritos pela investigadora que fornecer-lhe-á o material para validação.

Natureza e consequências da participação: A informação recolhida é confidencial e será tratada e conservada de forma anónima. Os resultados obtidos nesta entrevista serão divulgados apenas em contexto académico, sem nunca revelar/divulgar a sua identidade.

A sua participação é *completamente voluntária* e a decisão de não participar, total ou parcialmente, não lhe trará qualquer prejuízo. Poderá desistir a qualquer momento e, se preferir, a informação já recolhida poderá ser imediatamente destruída.

Assinatura:



Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Nome:

Assinatura: Data: / /

Este documento é composto de 1 página e feito em duplicado: Uma via para o/a estudante, outra para a pessoa que consente.

Apêndice II

Inquérito sobre caracterização do coletivo/núcleo académico entrevistado

1. Há quanto tempo pertence ao coletivo/núcleo? O que lhe motivou a integrar ao grupo?

2. Qual é o seu país de origem? Caso seja um estudante internacional, há quanto tempo reside em Portugal? Há estudantes internacionais que integram funções de liderança no coletivo/núcleo? Quais seriam as suas nacionalidades?

3. Como o coletivo/núcleo foi criado e o que está na sua origem?

4. Atualmente, qual é o objetivo do núcleo/coletivo e quais as suas principais pautas reivindicativas?

5. Como é que o grupo se organiza para desenvolver as suas ações e como descreveria o trabalho que o grupo faz?

6. Sendo um coletivo que é criado a partir do espaço da universidade, como descreve a relação do vosso trabalho com a universidade enquanto instituição?

Apêndice III

Estimados/as colegas

Meu nome é Alice Perni, sou estudante do mestrado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Doutora Dalila Pinto Coelho e pela Professora Doutora Isabel Menezes.

Estou a desenvolver a minha dissertação de mestrado sobre a agência de estudantes para a descolonização do ensino superior em Portugal. Neste estudo acompanhei, por 4 meses, coletivos e núcleos ativistas na rede social Instagram no ano de 2024 com o propósito de perceber a importância do ativismo estudantil para descolonizar o ensino superior e promover uma universidade mais socialmente justa e equitativa.

Assim sendo, gostava de convidá-los para uma entrevista para perceber as vossas motivações para constituir o grupo e as vossas percepções sobre iniciativas de descolonização do ensino superior, especificamente, na vossa universidade.

A vossa colaboração permitirá aprofundar as percepções tomadas a partir das observações realizadas pelas publicações no Instagram o que trará muitos contributos para este estudo. Tenho consciência que pode ser complicado arranjar um horário para conversarmos, por este facto ficarei mais grata e reconhecida.

Envio-lhes, em anexo, o termo de consentimento informado para agendarmos a vossa participação.

Desde já agradeço a colaboração e a atenção dispensada e, despeço-me apresentando cordiais cumprimentos.

Atenciosamente,

Alice Perni P. Pizzino

Objetivos:

1. Compreender os contextos e motivações na base da constituição do grupo.
2. Perceber as impressões dos coletivos sobre a eficiência de suas ações nos espaços online e offline.
3. Perceber se o grupo identifica iniciativas da universidade a que pertencem (principalmente a nível formal) em descolonizar o ensino superior.
4. Clarificar sobre a presença (ou ausência) de reflexões e debates que buscam descolonizar o currículo das universidades.
5. Perceber os efeitos das ações promovidas pelo grupo na comunidade académica.

I. Caracterização do grupo e das pessoas participantes.

II. Contributo do coletivo/núcleo para a descolonização de sua universidade.

Gostava de voltar ao trabalho que o grupo desenvolve, articulando isso com a leitura que fui fazendo a partir da vossa página de Instagram. (Levantar dados analisados)

1. Nas dinâmicas de participação do coletivo/núcleo há alguma articulação entre as ações virtuais e presenciais?
2. Conseguem identificar efeitos ou fracassos de ações do grupo para a transformação da universidade?
3. Que tipo de ações têm desenvolvido a nível de promoção de outros saberes e/ou culturas nos espaços académicos?
4. Durante o período da investigação na rede social, não foi possível identificar iniciativas diretamente relacionadas à promoção de outros saberes para lá das referências europeias e ocidentais nos currículos dos cursos universitários. Neste sentido, há uma preocupação do coletivo em promover reflexões que possam ajudar a desconstruir estes currículos?

III. Percepções sobre a descolonização em suas universidades.

1. Atualmente, fala-se cada vez mais de “descolonizar” a academia. O que pensam sobre isso e até que ponto esta perspectiva é relevante para o ensino superior em Portugal?
2. Da vossa experiência, é possível identificar iniciativas da universidade com o propósito específico de descolonizar a academia? Se sim... quais?
3. Pensando no trabalho que o grupo/coletivo fez até agora e no que ainda há a fazer para descolonizar a universidade, como imaginam o futuro? O que é preciso mudar?

Apêndice V – Matriz de análise estruturada por palavras-chave

NOME DO DOCUMENTO	Diversidade	racismo	discriminação	Colôni**	Estudantes internacionais	Intercultural	Multicultural
IES							

Apêndice VI – Modelo da grelha de extração de dados etnografia online e entrevistas

CÓDIGO	EXEMPLO DE EXTRAÇÃO DE DADO
DINÂMICAS PARTICIPATÓRIAS NO ESPAÇO ONLINE	Imagem Tipo: Conteúdo: (publicação X) (Fragmento da entrevista)

CÓDIGO	EXEMPLO DE EXTRAÇÃO DE DADO
PROMOÇÃO DOS SABERES NOS ESPAÇOS ACADÉMICOS	Imagem Tipo: Conteúdo: (publicação X) (Fragmento da entrevista)

CÓDIGO	EXEMPLO DE EXTRAÇÃO DE DADO
FIM DA NEUTRALIDADE ACADÉMICA	Imagem Tipo: Conteúdo: (publicação X) (Fragmento da entrevista)

CÓDIGO	EXEMPLO DE EXTRAÇÃO DE DADO
PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL EM AÇÕES COLETIVAS	Imagem Tipo: Conteúdo: (publicação X) (Fragmento da entrevista)

