

Descolonizar a universidade ocidentalizada: uma síntese teórica baseada na África do Sul e no Brasil

*Decolonizing the westernized university:
a theoretical synthesis based on South Africa and Brazil*

*Descolonizando la universidad occidentalizada:
una síntesis teórica desde Sudáfrica y Brasil*

Elisabeth Cavalcante dos Santos¹

RESUMO

O presente texto tem como objetivo elaborar uma síntese teórica sobre a descolonização das universidades ocidentalizadas com base nas realidades sul-africana e brasileira. As aproximações entre essas duas realidades apontam para a existência de linhas abissais comuns e para a manutenção do colonialismo universitário. Também inspiram aprendizados relativos à descolonização da universidade que, unidos a contribuições teóricas de autores/as ligados/as sobretudo à abordagem das Epistemologias do Sul, mas também à Decolonial Latino-Americana, permitiram a elaboração de síntese teórica que envolve as dimensões global e local articuladas, considerando diferentes contextos em diálogo, como o Estado, a pluriversidade e as organizações internacionais, por exemplo. Desse modo, propõe-se uma contraposição ao colonialismo e capitalismo universitário numa perspectiva transmoderna, capaz de promover mudanças em nível glocal.

Palavras-chave: Colonialismo Universitário. África do Sul. Brasil. Decolonial. Pluriversidade.

ABSTRACT

The present text aims to develop a theoretical synthesis of the decolonization of Westernized universities based on the South African and Brazilian realities. The similarities between these two realities point to the existence of common abysmal lines and the maintenance of university colonialism. They also inspire learning related to the decolonization of the university which, together with theoretical contributions from authors linked mainly to the approach of Southern Epistemologies, but also to the Latin American Decolonial approach, allowed the elaboration of a theoretical synthesis that involves the global and local dimensions in articulation, considering different contexts in dialogue, such as the State, pluriversity and international organizations, for example. In this way, a counterposition to colonialism and university capitalism is proposed from a transmodern perspective, capable of promoting changes at a glocal level.

Keywords: University Colonialism. South Africa. Brazil. Decolonial. Pluriversity.

¹Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, PE, Brasil. E-mail: elisabeth.csantos@ufpe.br  <https://orcid.org/0000-0003-3133-7290>

RESUMEN

El presente texto tiene como objetivo desarrollar una síntesis teórica sobre la descolonización de las universidades occidentalizadas a partir de las realidades sudafricana y brasileña. Las similitudes entre estas dos realidades apuntan a la existencia de líneas abismales comunes y al mantenimiento del colonialismo universitario. También inspiran aprendizajes relacionados con la descolonización de la universidad que, junto con aportes teóricos de autores vinculados principalmente al enfoque de las epistemologías sureñas, pero también al decolonial latinoamericano, permitieron la elaboración de una síntesis teórica que involucra dimensiones globales y locales articuladas. considerando diferentes contextos en el diálogo, como el Estado, la pluriversidad y los organismos internacionales, por ejemplo. De esta manera, se propone una contraposición al colonialismo y al capitalismo universitario desde una perspectiva transmoderna, capaz de promover cambios a nivel glocal.

Palabras clave: Colonialismo Universitario. Sudáfrica. Brasil. Decolonial. Pluriversidad.

INTRODUÇÃO

A universidade ocidental é uma instituição cujo significado está em constante disputa. Entretanto, pode-se afirmar que, ao longo da história ocidental moderna, a instituição universitária ocidental tem tido papel importante na produção e manutenção de elites, uma vez que tem participado ativamente da exclusão de grupos sociais e teorizado sua inferioridade onto e epistemológica (Almeida Filho, 2008; Santos, 2008).

Neste artigo, entende-se por universidade ocidental a instituição surgida na Idade Média europeia, que substituiu os monastérios e tinha como missão principal a formação teleológica avançada para as altas classes da sociedade (Almeida Filho, 2008). Essa instituição expandiu-se na Europa num período em que a atividade econômica mercantil crescia em função da exploração das colônias, desenvolvendo a chamada burguesia mercantil. Nesse contexto, a universidade ocidental passou a receber apoio político e financeiro da burguesia emergente e liberal. Séculos mais tarde, a Revolução Industrial expandiu o modo de produção capitalista, repercutindo diretamente na formação universitária, que passou a formar a elite burguesa e os operadores do sistema de capital, avançando em termos da ciência moderna e tecnologias, mas também se constituindo enquanto espaço de crítica e disputa (Faria e Walger, 2020; Faria, 2022).

É essa instituição que se dissemina em todo o mundo por meio do projeto colonial, criando a universidade ocidentalizada, ou seja, aquela cujos princípios fundamentais são ocidentais, mas se localizam no Sul Global. Entre esses princípios está a ciência moderna, conhecimento que se origina para validar um pensamento cuja premissa é a existência de uma linha abissal, na qual o Norte Global é entendido como sujeito de conhecimento e o Sul Global é o objeto de conhecimento (Santos, 2017). Desse modo, a ciência ocidental moderna, produzida e disseminada pela universidade ocidental e ocidentalizada, produz “a fratura que divide o mundo em sujeitos e objetos, e nos restantes dualismos que irão caracterizar a leitura do mundo a partir da proposta cartesiana” (Meneses, 2016, p. 31).

Pode-se afirmar, portanto, que a manutenção do pensamento abissal se dá em razão da existência do colonialismo e do capitalismo universitários, que estão entrelaçados e se revelam institucional e cotidianamente. O colonialismo universitário refere-se a “critérios que definem o currículo, o professorado e o alunado” baseados na crença de que existe uma cultura superior e unicamente verdadeira — a ocidental moderna (Santos, 2020, p. 503). O capitalismo universitário, por sua vez, refere-se ao fenômeno de transformação da universidade numa empresa capitalista,

avaliada por sua capacidade de criar valor de mercado, seja por meio de diplomas, seja por meio de acesso a empregos (Ibarra-Colado, 2007; Santos, 2020).

Em tempos recentes, a universidade ocidental, mas principalmente a ocidentalizada localizada no Sul Global, tem passado por crises, destacando-se a crise em nível institucional (Santos, 1999; 2017). Entre os impactos dessa crise estão a priorização de determinadas áreas de pesquisa, principalmente aquelas ligadas ao desenvolvimento tecnológico, a desvalorização do pensamento crítico nacional como algo inferior e a mercadorização da universidade. Ressalta-se ainda a manutenção de estruturas desiguais de gênero e raça nessas instituições, cada vez mais contestadas em todo o mundo (Täuber, 2020; Araújo e Silva, 2022; Täuber e Mahmoudi, 2022), bem como o questionamento sobre o retorno social das universidades, particularmente daquelas que atendem a um projeto de universidade pública socialmente referenciada, feito por organizações financeiras internacionais (Santos, 2008; Ndlovu-Gatsheni, 2017; Faria e Walger, 2020).

Diante desse cenário, percebe-se a necessidade de refletir sobre a descolonização da universidade, desvinculando esta instituição do pensamento colonial moderno ocidental, que está imbricado no racismo, no capitalismo neoliberal e no heteropatriarcado (Santos, 2022; Santos e Cunha, 2022). Entende-se por descolonização o processo de reparação histórica e epistemológica, que está além da independência política (Meneses, 2018; 2020), e “se baseia no reconhecimento de conhecimentos silenciados e na reconstrução da humanidade [...] [evidenciando] o grande número de alternativas ao moderno pensamento hegemônico” (Meneses, 2020, p. 16). Nesse sentido, o descolonial diz respeito, sobretudo, à insurgência dos modos de conhecer, de ser e de estar no mundo, por muito tempo subordinados pela lógica colonial, heteropatriarcal e capitalista.

As reflexões tecidas neste trabalho em torno da descolonização da universidade partem de duas realidades distintas, porém semelhantes: África do Sul e Brasil. Ambas foram escolhidas por representarem as tensões das universidades ocidentalizadas localizadas no Sul Global diante de pressões globais e locais, por terem tido um passado colonial marcado por genocídios e epistemicídios em nome da exploração europeia, e por terem passado por processos de democratização recentes, com constituições instituídas em 1996 e 1988, respectivamente. Destaca-se também o fato de esses dois países aspirarem a certa liderança em contexto regional e de possuírem ensino superior desigual e esforços no sentido de melhorar o acesso a ele (Majee e Ress, 2020). Assim, acredita-se que conhecer os processos existentes nesses países e estabelecer aproximações pode contribuir para a construção de uma agenda de descolonização em comum (Silva, 2019).

Com base nessas duas realidades e em contribuições de diferentes autores/as que discutem o projeto descolonial, o objetivo geral deste texto é elaborar uma síntese teórica sobre a descolonização das universidades ocidentalizadas tomando por base as realidades sul-africana e brasileira. Reconhece-se que diferentes abordagens descoloniais têm desenvolvido reflexões importantes e, apesar de enfatizar entendimentos desenvolvidos no âmbito das Epistemologias do Sul (Meneses, 2014; 2016; 2018; 2020; Santos, 2014; 2017; 2018; 2022; Santos e Meneses, 2020; Santos e Cunha, 2022), a abordagem decolonial desenvolvida no contexto latino-americano a partir da década de 1990 (Dussel, 2005; 2006; Maldonado-Torres 2007; 2012; Grosfoguel, 2016; 2020) também é acionada em alguns momentos. Isso porque, apesar de reconhecer as principais diferenças entre essas abordagens, entende-se que ambas têm dado contribuições importantes para pensar a descolonização da universidade, de modo que podem ser complementares.

Desse modo, por meio do presente texto, espera-se tornar evidentes as possibilidades apontadas pela literatura para a concretização do projeto de descolonização das universidades ocidentalizadas a partir da África do Sul e do Brasil, mediante as crises recentes que essas instituições enfrentam. De modo mais amplo, pretende-se contribuir para o debate acerca da necessária transformação das universidades, principalmente aquelas localizadas no Sul Global, que têm sido constantemente questionadas e atacadas por uma lógica colonial e neoliberal.

O CONTEXTO UNIVERSITÁRIO NA ÁFRICA DO SUL

As universidades sul-africanas surgiram como parte da tradição imperial e colonial, formando um contexto de ensino superior fortemente racializado, o que foi aprofundado em decorrência da experiência do *apartheid* (Ruggunan, 2016; Ndlovu-Gatsheni, 2017). Pelo fato de a África do Sul ter sido considerada uma “pequena Europa” no continente africano, com forte presença branca desde 1652, a primeira universidade ocidentalizada da África do Sul, conhecida como South African College (posteriormente Universidade da Cidade do Cabo), foi fundada em 1829, um pouco antes do que nos outros territórios africanos colonizados. Contudo, essa era uma universidade inglesa que atendeu e preparou estudantes brancos para os exames de graduação da Universidade de Londres (Ndlovu-Gatsheni, 2017).

As universidades criadas em seguida não admitiam negros/as. Somente em 1916 a primeira universidade para africanos foi estabelecida, conhecida como South African Native College of Fort Hare (Ndlovu-Gatsheni, 2017). Todavia, a escassa educação superior fornecida para negros na época tinha sérias limitações, como o fato de usar livros e métodos do século XIX, não incorporar novidades científicas da época, além de estar desconectada da realidade africana, uma vez que o que se ensinava no currículo era a realidade europeia (Rodney, 1982).

Depois de 1945, o *apartheid* institucionalizou-se na África do Sul, o que resultou na invenção dos “bantustões”, ou seja, falsas repúblicas étnicas independentes, mas politicamente insustentáveis (Ndlovu-Gatsheni, 2017). Nesse contexto, foi instituída também a “educação bantu”, surgida em 1953, oferecida por missionários cristãos para formação de mão de obra barata para a economia branca, que buscava promover diferenças entre Zulu, Xhosa, Venda e outros, expressando o racismo europeu (Rodney, 1982).

A segregação do ensino superior no contexto do *apartheid* era explícita: das 21 universidades existentes na África do Sul à época, nove eram para africanos (segregados de acordo com grupos étnicos), duas serviam para negros e indianos e 15 eram dedicadas a sul-africanos brancos (divididas entre universidades de língua inglesa e africâner). Além disso, aquelas alocadas para negros sul-africanos muitas vezes não ofereciam as qualificações de nível superior que permitiriam uma qualificação profissional (Ruggunan, 2016).

Em 1960, movimentos de independência política surgiram por todo o continente africano, acompanhados por lutas no sentido de descolonizar/africanizar a universidade. Protestos estudantis aconteceram no ano de 1971, em meio à crise econômica que impactou essas instituições, mas também por causa da ascensão de regimes autoritários e da Guerra Fria. Nessa época, contudo, as universidades na África do Sul ainda se viam diante do *apartheid* institucionalizado, o que dificultou os processos de lutas descoloniais (Ndlovu-Gatsheni, 2017).

O golpe militar e o advento da Guerra Fria, ambos na década de 1970, foram marcos importantes na fragilização das instituições de ensino sul-africanas, seguidas de questionamentos sobre o retorno das universidades deste país e consequente diminuição de investimentos do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional nas décadas de 1980 e 1990, levando a uma situação de agravamento de questões como ausência de equipamentos, colapso de infraestrutura e má remuneração do quadro docente (Santos, 2008; Ndlovu-Gatsheni, 2017). Na década de 1990 acontece a democratização do país; contudo, ainda se observa o epistemicídio, a desigualdade, o elitismo, o desalinhamento com problemas locais, a predominância de uma estética ocidental e do racismo em instituições universitárias sul-africanas (Silva, 2019; Shaik e Khan, 2021), bem como a dificuldade de acesso dos mais pobres (Majee e Ress, 2020).

Diante desse contexto, importantes intervenções críticas têm sido realizadas nas universidades sul-africanas, como os movimentos políticos estudantis, a exemplo dos protestos #RhodesMustFall, #FeesMustFall, #ScienceMustFall e Open Stellenbosch que, entre outras coisas, reivindicam a

descolonização dos currículos, a expansão do acesso ao ensino superior, o banimento das taxas, e questionam o baixo rendimento e retenção de estudantes, a irrelevância do que é ensinado nas universidades e seu desalinhamento com as demandas de trabalho locais (Ruggunan, 2016; Ndlovu-Gatsheni, 2017; Jaarsveldt *et al.*, 2019; Harris, 2021; Shaik e Khan, 2021; Nyamnjoh, 2023). A partir desses movimentos de estudantes, há também o engajamento de acadêmicos, como o UCT Black Caucus Academic (BAC), na Universidade de Cape Town (Silva, 2019).

Algumas universidades atuaram no sentido de responder a essas manifestações, como a universidade de Stellenbosch, que criou uma equipe de trabalho para a descolonização do currículo, cujas recomendações foram sintetizadas em relatório de ampla circulação (Stellenbosch University, 2017). Apesar da importância desse relatório, nem sempre as instituições descolonizaram os currículos, estruturas pedagógicas e epistemologias de forma sistemática (Nyamnjoh, 2019), realizando, por vezes, aquilo que Le Grange *et al.* (2020) chamam *decolonial-washing*. Outras universidades responderam com violência (Silva, 2019) ou colocaram outros termos ao debate, utilizando, por exemplo, a palavra “transformação” em vez de descolonização (Majee e Ress, 2020).

A noção de solipsismo intelectual e cultural, caracterizada como condição na qual existe limitação na capacidade imaginativa dos agentes, que não lhes permite compreender situações do mundo real e, conseqüentemente, não lhes permite formular ações coerentes e produtivas diante das demandas descoloniais, tem sido mobilizada como possível explicação para a lacuna no diálogo entre estudantes, comunidade e universidade (Shaik e Khan, 2021). A existência de uma mentalidade colonial enjaulada (*caged colonial mentality*) entre intelectuais e elites políticas africanas também tem sido apontada (Nyoni, 2019), assim como uma vitimização competitiva, nascida de um nacionalismo limitado (Nyamnjoh, 2023). Em termos econômicos, o subfinanciamento das universidades, que se veem diante da necessidade de estabelecer contratos com corporações para conseguirem investimentos, também aparece como um fator que dificulta a descolonização das instituições de ensino superior no contexto sul-africano (Nyamnjoh, 2019).

O CONTEXTO UNIVERSITÁRIO NO BRASIL

Nos primeiros séculos de colonização do Brasil, o ensino superior era proibido, e as elites obtinham seus diplomas especialmente em Coimbra, Portugal (Almeida Filho, 2008; Faria e Walger, 2020). A partir de 1808, quando a família real portuguesa estabelece morada no país e há a abertura dos portos para a troca de mercadorias, começam a ser criadas as primeiras escolas profissionais, e só no século XX surgiram as primeiras instituições denominadas universidades (Diniz e Diniz, 2023).

As primeiras universidades brasileiras estavam voltadas para a formação de elites. A elite da época era formada expressivamente por pessoas brancas, visto que a branquitude era um indicador de existência de atributos morais e culturais, para além da cor da pele, havendo um processo de proletarização e demonização do negro. Nesse contexto, há a invenção da figura do mulato e sua incorporação à nova sociedade que se formava, uma vez que os valores europeus lhe asseguravam certo reconhecimento social advindo do seu desempenho e da sua cordialidade, que “compensavam” sua cor de pele. O que se observava, portanto, era um processo de embranquecimento engajado ao esforço de modernização no Brasil (Souza, 2000).

Assim, por meio da figura do mulato e da ideia de miscigenação, predomina no Brasil o mito da democracia racial, ou seja, a noção de que existe uma harmonia racial, sustentada pelo argumento da meritocracia e propagada pelo próprio sistema educacional, que visa defender uma suposta integração do negro na sociedade de classes. Integração esta que, na verdade, se deu de forma precária, com a negação de oportunidades e exclusão dos ex-escravizados das regiões e setores mais dinâmicos da economia (Gonzalez, 1984; Conceição, 2009; Gouvêa, 2017; Novo, 2023). Observa-se, portanto, que a “diluição” da negritude brasileira em diferentes gradações ou morenidades faz

parte do projeto de embranquecimento associado ao mito da democracia racial, dando uma ideia de sociabilidade quando, na verdade, desarma o negro brasileiro para lutar contra a pobreza que lhe é imposta, dissimulando as condições de violência a qual é submetido (Ribeiro, 1995).

Desde o início, as universidades brasileiras adotaram o modelo português de universidade escolástica e o modelo francês de liceu, ambos europeus (Almeida Filho, 2008), mas nem sempre os mulatos tinham acesso a essas instituições. Muitas vezes, essas pessoas restringiam-se ao ensino comercial e, a partir de 1931, ao curso superior de administração e finanças — curso sem *status* universitário, e o único que os egressos do ensino comercial podiam acessar —, permitindo a essas pessoas de estrato social baixo ou intermediário o exercício de cargos médios no serviço público ou na função de contador (Barros, 2017), mantendo o Estado colonial.

É certo que as universidades brasileiras também passaram por inúmeras transformações, mas a maioria delas foram tentativas de reformas frustradas ou incompletas que acabaram criando um modelo institucional e de formação acadêmica que mistura elementos do modelo escolástico do século XIX e do modelo Flexner norte-americano, atendendo a premissas de mercado e com concepção linear e fragmentada de conhecimento (Almeida Filho, 2008). A influência norte-americana é particularmente forte no contexto universitário brasileiro. A partir dos anos 1960, por exemplo, acordos entre Ministério da Educação (MEC) do Brasil e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) foram estabelecidos para reformar o ensino brasileiro de acordo com padrões impostos pelos Estados Unidos, instituindo e formatando principalmente a pós-graduação, dando-lhe o formato que tem até hoje (Faria e Walger, 2020). Os cursos superiores de administração no país, em particular, são testemunho da interferência norte-americana, principalmente no pós-Segunda Guerra Mundial e no contexto de Guerra Fria, no sentido de conter a “ameaça comunista” na América Latina, sobretudo após a revolução cubana (Alcadipani e Bertero, 2012; Wanderley e Barros, 2020).

Desse modo, Almeida Filho (2008) observa que o modelo de formação das universidades brasileiras tem consequências problemáticas, como: matrizes curriculares confusas, com a existência de inúmeras titulações; precocidade nas escolhas de carreira profissional; vestibular como seleção traumática para ingressar na graduação; currículos de graduação limitados, enviesados e rígidos; ampla distância entre graduação e pós-graduação; submissão ao mercado, com perda de autonomia; incompatibilidade com modelos universitários de outros países; formação tecnológica-profissional limitada; distância entre a formação universitária e a conjuntura contemporânea — teoria e prática. Além desses problemas, destacam-se a manutenção do racismo institucionalizado (Araújo e Silva, 2022, p. 8) e a dificuldade de acesso dos mais pobres (Majee e Ress, 2020).

Diante disso, movimentos sociais ligados à juventude, ao ativismo e ao feminismo negro deflagraram lutas importantes por políticas públicas de acesso às universidades, até então reservadas aos brancos mestiços das elites e classes médias brasileiras, identificados com o europeu (Silva, 2019). A partir dessas lutas, e com a instituição de um governo de esquerda no país em 2003, programas importantes foram lançados em nível federal, como o Programa de Apoio à Expansão e Reestruturação das Universidades Federais Brasileiras (Reuni), criado em 2007, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), do mesmo ano, e a Lei de Cotas (lei n. 12.711/2012) (Diniz e Diniz, 2023). Desse modo, foi ampliada a inclusão de grupos sub-representados na academia, considerando-se o histórico de desigualdades no acesso ao ensino superior público no país (Vicente *et al.*, 2018), apesar da queda de investimentos em educação — percebida de forma mais evidente a partir da Emenda Constitucional n. 95/2016, que estabeleceu limite de gastos com educação por 20 anos, com maior impacto nas bolsas e assistência estudantil (Diniz e Diniz, 2023). Mesmo diante de tais ações estatais, algumas desigualdades ainda se impõem à educação universitária no país, principalmente no que se refere ao silenciamento de autores/as negros/as e indígenas e à dificuldade em incorporar conhecimentos produzidos por eles/as nos currículos acadêmicos (Silva, 2017; 2019).

LINHAS ABISSAIS EM COMUM NOS CONTEXTOS UNIVERSITÁRIOS SUL-AFRICANO E BRASILEIRO

Na exposição feita nas seções anteriores, percebe-se que o racismo é um ponto em comum na constituição das universidades brasileiras e sul-africanas, informando o forte colonialismo universitário nesses dois países. É o racismo que impõe a compreensão de que existe uma cultura superior, base do pensamento abissal e cartesiano, representado pela frase “penso, logo existo” ou *Ego cogito*, de René Descartes. Esse pensamento está conectado ao “conquisto, logo existo” ou *Ego conquiro*, por meio do racismo/sexismo epistêmico produzido pelo “extermínio, logo existo” ou *Ego extermino*, conforme discutem Maldonado-Torres (2007) e Grosfoguel (2016), inspirados em Enrique Dussel.

Em outros termos, o “eu” do “penso, logo existo” não poderia ser um indígena, um africano, uma mulher, um muçulmano ou um judeu, dados os genocídios/epistemicídios do século XVI contra essas populações, aprofundados pela visão racista kantiana, inaugurada no século XVIII, que funda o cânone da universidade ocidental ao constatar que a racionalidade está “encarnada no homem branco ao norte dos Pirineus”, levando “as pessoas ‘sem racionalidade’” a serem “epistemologicamente excluídas das estruturas de conhecimento das universidades” (Grosfoguel, 2016, p. 43).

Este racismo que estrutura e é estruturado pelo conhecimento cartesiano abissal expressa-se ainda hoje no contexto universitário do Brasil e na África do Sul, sendo preocupante também a forma como a comunidade lida com esses acontecimentos: com indiferença e ceticismo, diante de uma cultura institucional contínua de microagressões e de sobrecarga por conta da competição excessiva por recursos, levando pesquisadores/as a se desconectarem de si e dos outros como forma de autoproteção (Silva, 2017; Carolissen, 2022).

Cabe ainda reforçar que esse racismo está ligado a masculinidades heteronormativas, destacando-se também as desigualdades de gênero arraigadas às estruturas de conhecimento das universidades ocidentais e ocidentalizadas (Carolissen, 2022). Na África, mesmo em tempos recentes, é possível observar estudantes e acadêmicas que se identificam como mulheres silenciadas pela ordem patriarcal das universidades dominadas por homens (Nyamnjoh, 2019). No Brasil, essa situação não é diferente, sendo recorrentes as situações de abusos vivenciadas por mulheres (Teixeira e Rampazo, 2017).

Desse modo, pode-se afirmar que o colonialismo universitário é informado sobretudo pelo racismo e pela desigualdade de gênero institucionalizados no Brasil e na África do Sul. Diante disso, é possível observar o que Castro-Gómez (2007) nomeia de arrogância do ponto zero, ou seja, é evidente na história das universidades brasileiras e sul-africanas a pretensão de se desligar dos lugares empíricos para observar o mundo, bem como de dividi-lo segundo uma lógica matemática, característica da ciência econômica (Lander, 2000). Assim, privilegia-se o ponto de vista de homens brancos europeus cristãos, como aponta Grosfoguel (2016), ou seja, a cosmovisão ocidental do mundo (Lander, 2000).

Um elemento fundamental dessa cosmovisão ocidental do mundo é a língua. Tanto no Brasil quanto na África do Sul, a língua do colonizador foi imposta e as línguas locais desvalorizadas. No Brasil, houve um apagamento quase total das línguas indígenas, predominando o português, mas também o inglês, sobretudo no contexto universitário, como consequência da influência norte-americana. Na África do Sul, com a colonização britânica, o inglês tornou-se a língua principal, apesar de boa parte da população ainda falar um dos mais de dez idiomas sul-africanos. Numa análise no contexto universitário desse país, Mampane *et al.* (2018, p. 4) advertem que “uma vez desvalorizadas a língua e a cultura, a identidade, a ligação social e a coesão ficam em risco. Os alunos se sentem perdidos no que aprendem e isso resulta e perda de autoestima.”

Além disso, os impactos do colonialismo universitário no Brasil e na África do Sul podem ser observados, de modo mais geral, na tensão entre adequar-se às exigências de uma economia global e à necessidade de reparação e equidade racial (Majee e Ress, 2020). No que se refere à tentativa de incorporação na economia global, uma das questões problematizadas pela literatura é a falta de autonomia universitária por conta da busca por financiamento do mercado (Ibarra-Colado, 2007; Almeida Filho, 2008; Nyamnjoh, 2019). Outra questão refere-se às normas universais de avaliação às quais as universidades se submetem, feitas por um grupo limitado de acadêmicos ocidentais, baseadas em prioridades de países desenvolvidos, em que determinadas competências são urgentes, mas não outras (Jaarsveldt *et al.*, 2019).

Esses instrumentos nem sempre possuem métricas claras e enfocam indicadores de produção e reputação (Vamorbida *et al.*, 2015). São indicadores problemáticos porque reduzem o propósito da educação superior, desvalorizando o ensino e o impacto social das universidades, além de gerar um círculo vicioso no qual as universidades mais bem ranqueadas mantêm os melhores índices de reputação (Silva e Rudá, 2019). Destaca-se, portanto, o fato de esses indicadores, considerados pelos *rankings* internacionais, darem ênfase a periódicos anglófonos, o que confere vantagem a universidades localizadas em países de língua inglesa; conferirem maior peso às ciências naturais em detrimento das ciências sociais e humanidades; transmitirem a falsa ideia de que diferentes universidades, em diferentes lugares do mundo, podem ser medidas por meio das mesmas regras; promoverem um jogo de vencedores e perdedores, levando as universidades a agirem em prol de si mesmas ou de uma elite; serem, muitas vezes, elaborados por empresas privadas que vendem receitas, dados, consultorias e acesso a eventos e *workshops* sobre *rankings* universitários, criando dependência das universidades (Nassiri-Ansari e McCoy, 2023).

Para além dos *rankings* globais, há os mecanismos de avaliação locais, a exemplo dos sistemas brasileiros de avaliação das instituições de ensino superior, criados em contexto estatal, que possuem forte influência dos *rankings* globais, ao assumirem caráter “formal e produtivista, excluindo a participação da comunidade e negligenciando a multiplicidade de projetos de ensino, pesquisa e extensão” (Faria e Walger, 2020, p. 17). Esses critérios avaliativos, particularmente no Brasil, priorizam a pós-graduação, que tem origem norte-americana; tornam o ensino universitário um peso nas atividades docentes; marginalizam programas de extensão; incentivam uma pesquisa socialmente irrelevante; e distanciam-se do “projeto de universidade pública socialmente referenciada” (Faria e Walger, 2020, p. 30; Faria, 2022).

Outra questão problematizada pela literatura tem sido a internacionalização. No Brasil, em particular, uma universidade foi criada com recursos federais para incentivar a mobilidade de estudantes residentes em países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Nessa universidade, têm-se destacado inovações na gestão, apoiadas por uma perspectiva descolonial, baseadas em elementos como equidade, sustentabilidade, interculturalidade, cidadania, cooperação entre países Sul-Sul, entre outros (Bizarria *et al.*, 2020). Contudo, em análise sobre o ensino nessa mesma instituição, Carvalho Filho *et al.* (2017) observam ambiguidades, salientando as contradições de projetos descoloniais em países do Sul Global, sobretudo a pouca atenção dada aos conhecimentos e realidades dos/as estudantes internacionais, em sua maioria africanos/as.

Diante dessas contradições, a internacionalização tem sido problematizada como possível criadora e mantenedora de desigualdades, uma vez que compreensões despolitizadas sobre internacionalização priorizam a concorrência global e privam os/as estudantes menos favorecidos/as que, em razão de políticas excludentes do *apartheid* e da colonização, no Brasil e na África do Sul, possuem ensino pré-universitário frágil, além de enfrentarem limitações financeiras (Majee e Ress, 2020; Heleta e Chasi, 2023).

SÍNTESE TEÓRICA PARA DESCOLONIZAR A UNIVERSIDADE

Com base nas reflexões em torno da universidade ocidentalizada na África do Sul e no Brasil apresentadas na seção anterior, percebe-se que descolonizar essa instituição é uma tarefa complexa, mas não inviável. As contribuições da literatura sobre o tema têm apontado a existência de diferentes dimensões, contextos e níveis passíveis de desconstrução.

Numa dimensão global, parte-se da compreensão de que descolonizar a universidade implica contrapor a globalização neoliberal (Santos, 2008). Isso significa questionar instituições mercadológicas com premissas neoliberais, incluindo os sistemas de avaliação internacionais de ensino superior por elas financiados. Nesse sentido, e conforme reflexões situadas no Brasil, entende-se que instituições internacionais devem incentivar a criação de indicadores mais objetivos e científicos (Vamorbida *et al.*, 2015; Faria, 2022) e de sistemas que avaliem tanto a atuação global das instituições de ensino superior quanto o ensino e a ação local universitária, com base no diálogo com os contextos que formam a dimensão local e com outras instituições internacionais não mercadológicas.

A dimensão global está conectada diretamente à dimensão local, que configura o fenômeno da globalização neoliberal em termos raciais (Maldonado-Torres, 2012), de classe, gênero, entre outros, dado que a descolonização nunca é articulada no vácuo, como as análises do contexto sul-africano têm demonstrado (Nyamnjoh, 2023). Ademais, importa afirmar que o movimento transformador proposto nesta síntese teórica é de baixo para cima, ou seja, é pouco provável que haja uma descolonização global que permita a descolonização da universidade, porém o inverso é possível.

Cabe destacar também que a descolonização da universidade não depende só dela. Como afirma Mignolo (2008), ao apresentar a organização comunal Amawtay Wasi, a gestão das esferas política e econômica anda de mãos dadas com a gestão da educação. Isso implica afirmar que descolonizar a universidade ou qualquer contexto educacional depende da transformação de outros contextos, institucionais ou não, com os quais a universidade se relaciona. Nesse sentido, na dimensão local encontram-se contextos diversos, como o empresarial, os movimentos sociais, o estatal, o pluriversitário, outras instituições de ensino superior e outros. Numa perspectiva descolonial, esses contextos conectam-se entre si, e particularmente o contexto pluriversitário conecta-se aos demais por meio da extensão e da pesquisa de princípios não extrativistas. Extensão e pesquisa também estão conectadas entre si e ao ensino.

No caso da relação entre contexto pluriversitário e outras instituições de ensino superior, o diálogo pode ser marcado pela criação de redes de fortalecimento mútuo (Santos, 2008), principalmente entre instituições do Sul Global, como se tem tentado realizar no Brasil (Bizarria *et al.*, 2020), incentivando uma internacionalização que realize diálogos entre as necessidades internacionais e locais (Majee e Ress, 2020).

A relação entre os contextos pluriversitário e estatal também merece destaque. Pode-se afirmar que o contexto estatal é composto de diversos organismos, como ministérios, secretarias, conselhos e coordenações, e que cada um deles impacta as universidades de diferentes formas, frequentemente por meio de normas de funcionamento e de avaliação. Numa perspectiva descolonial, o principal propósito do contexto estatal e dos organismos que o constituem deve ser objetivar a vontade e o poder do povo (ou sua *potentia*), sem fetichizá-lo ou direcioná-lo ao interesse de um grupo específico ou uma elite (Dussel, 2006). Isso implica distribuir recursos de forma equitativa para o povo. Em termos educacionais, essa compreensão de Estado possui uma repercussão evidente: a consideração da universidade como bem público, e não como mercadoria (Santos, 2008).

Como bem público, a universidade deve ser priorizada em termos de investimentos, para que não fique à mercê de interesses das corporações que investem em pesquisa, conforme problematizado por Nyamnjoh (2019) no contexto sul-africano. Desse modo, destaca-se a necessidade de ser garantida uma autonomia não subordinada da universidade, entendida “como a capacidade de

uma comunidade acadêmica definir seu projeto principal e implementá-lo de forma independente” (Ibarra-Colado, 2007, p. 134).

No caso do contexto pluriversitário (sem fins lucrativos por natureza), a contraposição ao colonialismo e capitalismo universitário, por meio da adoção de uma perspectiva transmoderna, é a premissa principal. A ideia de pluriversidade (Santos, 2018) é uma alternativa à universidade, esta última caracterizada por uma lógica na qual “um define pelos outros” (Grosfoguel, 2016, p. 46). Assim, a pluriversidade é pensada com base na noção de transmodernidade de Enrique Dussel (Grosfoguel, 2016; Santos, 2018). Entende-se por transmodernidade um projeto de libertação política, econômica, ecológica, erótica, pedagógica, religiosa, que pressupõe a “incorporação do caráter emancipador racional europeu transcendido como projeto de libertação de sua alteridade negada” (Dussel, 2005, p. 51). Nesse contexto pluriversitário, destacam-se os níveis institucional, de coprodução de conhecimento e o pedagógico, apesar de se compreender que outros também são possíveis.

No nível institucional, vislumbra-se, em primeiro lugar, o reforço ao papel social da universidade (Almeida Filho, 2008), diferente da universidade empreendedora, estimulada em tempos recentes, que está a serviço do mercado e da economia neoliberal (Ibarra-Colado, 2007). Nesse sentido, valoriza-se um projeto pluriversitário socialmente referenciado,

com políticas democráticas e socialmente justas de acesso, financiada com recursos públicos, que a partir de suas atividades indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão, forma cidadãos críticos, produz conhecimento voltado às demandas sociais e que expõe a contradição do modo de produção dominante (Faria e Walger, 2020, p. 31).

Outras orientações no nível institucional são: a construção de mecanismos de governança e estrutura transparentes e participativas, que só são possíveis por meio de construção de relações recíprocas com a sociedade, para além do mercado (Ibarra-Colado, 2007); o acesso inclusivo à carreira e ao ensino (Santos, 2018; 2020); a criação de missões e propósitos descoloniais, com foco em temas como internacionalização, interiorização e sustentabilidade, todos compreendidos de uma perspectiva crítica e política, ou seja, considerando-se os complexos históricos de colonialismo e *apartheid* (Bizarria *et al.*, 2020; Majee e Ress, 2020; Heleta e Chasi, 2023); política atenta aos processos internos, de modo a evitar e punir práticas coloniais racistas, sexistas, capacitistas, homofóbicas e outras, nas interações cotidianas da universidade; destinação de apoio e recursos a funcionários envolvidos na descolonização (Stellenbosch University, 2017); diálogo com movimentos estudantis e de trabalhadores/as docentes e não docentes internos e externos à universidade, como se mostrou necessário tendo em vista as experiências na África (Nyamnjoh, 2019; Odoman, 2021; Shaik e Khan, 2021).

Sobre este último ponto, a força e centralidade dos movimentos estudantis descoloniais na África do Sul são uma verdadeira inspiração para estudantes e professores/as negros/as do Brasil, que já observaram conquistas referentes à ampliação do acesso nas universidades (Silva, 2019). Sobre o acesso inclusivo à carreira, mas sobretudo ao ensino universitário, destacam-se as políticas do governo brasileiro, principalmente a partir de 2003, indicadas em seção anterior, bem como o fato de a universidade federal ser pública neste país, apesar de todas as desigualdades que, por vezes, impedem os mais pobres de acessá-la.

No nível de coprodução do conhecimento, ressalta-se a importância de construir “conhecimentos pluriversais” (Santos, 2008) que tenham na ecologias de saberes sua premissa principal. A ecologia de saberes, proposta por Boaventura de Sousa Santos, visa romper com a monocultura do conhecimento científico e objetiva aquilo que Nyamnjoh (2019) e Meneses (2020) chamam de descolonização epistemológica, por meio da noção de incompletude e humildade. Isso implica que se considerem conhecimentos desenvolvidos por pessoas diversas, principalmente aquelas que foram subalternizadas

pelo colonialismo, pelo capitalismo e pelo heteropatriarcado. Os diversos espaços onde os saberes podem ser construídos, questionados e articulados, para além dos centros de investigação, questionando o lugar acadêmico, também devem ser considerados (Meneses, 2016; Santos, 2017). Ademais, faz-se importante problematizar conceitos hegemonicamente definidos pela razão moderna, como espaço, tempo, história, cultura e conhecimento, desafiando o privilégio epistêmico do Norte Global, renegociando sentidos e explorando possibilidades (Meneses, 2014; 2016).

As Epistemologias do Sul têm apresentado pistas para a construção de conhecimentos pluriversais e emancipatórios, que estejam atentos e superem os limites da representação e, consequentemente, não recaiam nos mesmos erros do conhecimento científico moderno ocidental. Tais pistas são: a transescala (traduzir diferentes escalas provenientes de diferentes conhecimentos); a perspectiva curiosa (busca de ângulos diferentes), que em vez de imitar a sociedade a inventa; recorrer a conhecimentos alternativos para desestabilizar os níveis de resolução teórica às quais já estamos habituados; assumir a intemporalidade, para captar a irregularidade da copresença; reconhecer a dicotomia amigo-inimigo por meio da pergunta “de que lado estamos?”; reconhecer a *ação-com-clinamen*, que permite a identificação de desvios contra-hegemônicos complexos e criativos, bem como as condições que potencializam a oportunidade de este ocorrer; e a autorreflexividade, como vigilância epistemológica requerida ao desenvolvimento de novos marcos teóricos solidários e sensíveis a outras formas de conhecimento (Santos, 2014; 2017; 2018).

Particularmente no que se refere às metodologias utilizadas nas pesquisas, é importante fortalecer as não extrativistas (Santos, 2018; Grosfoguel, 2020). Isso implica processos de conhecer-com em vez de conhecer-sobre, o que demanda humildade por parte do/a investigador/a; uso criativo e não mecânico dos instrumentos metodológicos, como no trabalho artesanal, o que exige certo nível de desaprendizagem; considerar os diferentes contextos de artesanias das práticas em que a investigação ocorre, a fim de selecionar as melhores ferramentas metodológicas ou criar novas; saber de que lado se está no desenvolvimento de uma pesquisa, ou seja, se a luta contra a dominação é partilhada; compreender que a observação participante pós-abissal é recíproca; reavaliar a ideia de devolução da pesquisa, que faz mais sentido ao conhecer-sobre; reconhecer a importância de avaliar-com, com base no critério referente ao alcance dos objetivos de luta, o que implica confiança construída entre as partes (Santos, 2018).

Há de se mencionar também a necessidade de se desmonumentalizar o conhecimento científico escrito, que acontece por meio da oralização e do envolvimento do/a cientista na luta e de outros tipos argumentação retórica, que considerem a língua vernácula, a narrativa dialógica, a tradução e o contributo da investigação para a sociedade (Santos, 2018). A questão da valorização das línguas (Nyamnjoh, 2023) e das culturas endógenas é fundamental aqui, sendo necessário alavancá-las nos currículos, ao mesmo tempo que se incorporam tecnologias relevantes e rentáveis ao sistema educativo, o que Mampane *et al.* (2018) observam ao analisar o contexto universitário sul-africano. Destaca-se ainda a importância de questionar a excessiva departamentalização ou parcelamento dos conhecimentos, marca da lógica moderna e mercantil, e a necessidade de incentivar a transdisciplinaridade (Lander, 2000; Castro-Gómez, 2007).

No nível pedagógico, a contribuição de Walsh (2013) é particularmente importante. A autora propõe um entrelaçamento entre o pedagógico e o decolonial na medida que entende que as pedagogias são metodologias e práticas que possibilitam reconhecer dominações e opressões ontológicas, existenciais, epistêmicas, espirituais, e transgredi-las por meio da ação transgressora. A autora baseia-se principalmente em Paulo Freire e Frantz Fanon, e afirma que as pedagogias decoloniais “traçam caminhos para criticamente ler o mundo e intervir na reinvenção da sociedade, como apontou Freire, [e] ao mesmo tempo revivem a desordem absoluta da descolonização apontando uma nova humanidade, como assinalou Frantz Fanon” (Walsh, 2013, p. 31).

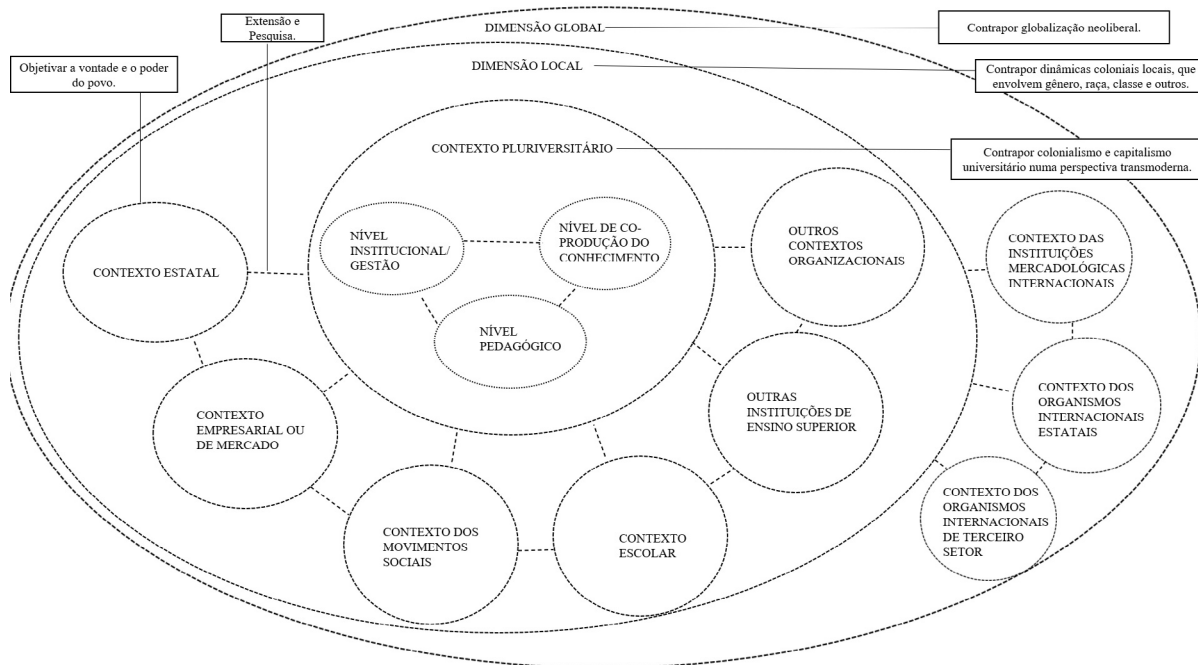
Em diálogo com as pedagogias decoloniais de Catherine Walsh (2013), estão as pedagogias pós-abissais propostas por Santos (2018), nomeadamente a pedagogia das ausências e a pedagogia das emergências (Santos, 2020). Com relação à primeira, o autor propõe que a aprendizagem permita a identificação das formas de conhecer ausentes, tidas como irrelevantes pelo pensamento colonial, moderno e abissal. Já a pedagogia das emergências tem como papel principal “amplificar o significado das sociabilidades latentes e potencialmente libertadoras [...] que existem ao ‘outro lado’ da linha abissal” (Santos, 2020, p. 535). Alinhadas, essas pedagogias permitem que agentes diversos, por vezes externos à universidade, participem do processo de descolonização dessa instituição, permitindo refrescar mentes e reconfigurar práticas para o desenvolvimento contextualmente relevante, como observa Nyamnjoh (2019), no contexto sul-africano.

Essas preocupações pedagógicas materializam-se em currículos atentos à pluralidade de experiências culturais e linguísticas, em vez de seguir cegamente o universalismo e centralidade do pensamento ocidental, gerando inclusão enquanto sentimento de pertencimento (Mampane *et al.*, 2018; Nyoni, 2019). Assim, seria possível transformar o posicionamento ontoepistemológico nos currículos universitários, “renovando a interconectividade do humano com a terra, o cosmos, as plantas, os animais e os espíritos”, mas sem perder de vista conhecimentos ocidentais (Mudaly e Sanjigadu, 2022, p. 24).

Diante desse movimento complexo entre as dimensões global e o local, chama-se atenção para a necessidade de iniciativas pluriversitárias glocais, inspirando-se na discussão empreendida por Mampane *et al.* (2018), seja em nível institucional, seja em nível de coprodução de conhecimento e/ou pedagógico. Assim, acredita-se ser possível ensaiar alternativas para substituir a globalização neoliberal com base no reconhecimento da diversidade em diferentes dimensões e níveis de existência.

A Figura 1 apresenta a síntese teórica discutida até aqui.

Figura 1 – Síntese Teórica para a Descolonização da Universidade Ocidentalizada.



Fonte: A Autora (2023).

Destaca-se que a Figura 1 sintetiza a discussão acerca do tema apresentada até aqui, sem a pretensão de ser um modelo único e acabado. A ideia é indicar, com base em um modo de representação específico, a complexidade do tema em questão, considerando questões presentes nos contextos sul-

africano e brasileiro, bem como contribuições das Epistemologias do Sul, das abordagens Decoloniais Latino-Americanas. Desse modo, acredita-se ser possível visualizar, de modo mais sistemático, o que se tem debatido em torno da descolonização das universidades e entender melhor onde e de que modo as desconstruções e reconstruções precisam ser desenvolvidas e articuladas.

Importante enfatizar, ainda, que as fronteiras entre as diferentes dimensões, contextos e níveis são representadas na figura por linhas tracejadas, demonstrando que ambos estão em relação, não sendo possível separá-los por completo. Como exposto anteriormente, o forte imbricamento entre as dimensões global e local representam bem essa ideia, informando a necessária perspectiva glocal a ser adotada pela pluriversidade em seus diferentes níveis, e na sua relação com os demais contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme explorado neste texto, o contexto universitário sul-africano e brasileiro revela a persistência do colonialismo e do capitalismo acadêmico por meio da manutenção de linhas abissais em comum, como a predominância do racismo e da desigualdade de gênero, geralmente articulados, a dificuldade de acesso dos mais pobres, os epistemicídios em torno da língua e de conhecimentos locais, a sobrecarga de trabalho docente decorrente da escassez de recursos, a falta de autonomia, os projetos de internacionalização que agravam as desigualdades entre estudantes e a subordinação a indicadores de desempenho centrados na realidade europeia e norte-americana.

As duas realidades abordadas também inspiram a luta pela descolonização da universidade. No caso da África do Sul, é notório o reconhecimento sobre a diferença racial e as desigualdades provenientes dela, algo pouco aprofundado no Brasil em razão do mito da democracia racial. Os movimentos estudantis sul-africanos, baseados numa forte conscientização sobre o colonialismo, também são importantes exemplos.

O Brasil, por sua vez, pode servir de inspiração no que se refere às políticas institucionais lançadas pelo governo federal, no sentido de ampliar o acesso ao ensino superior, melhorar indicadores de desempenho, garantir acesso e manutenção de estudantes vulneráveis, bem como incentivar a internacionalização entre países do Sul Global. É evidente que essas políticas são repletas de contradições, assim como o são os movimentos de luta na África do Sul e em todo o mundo, contudo há que destacar essas iniciativas como importantes iniciativas para a descolonização da universidade ocidentalizada.

Com base nas duas realidades em questão e nas contribuições de autores/as, ligados/as sobretudo às Epistemologias do Sul, mas também às Abordagens Decoloniais Latino-Americanas, foi esboçada uma síntese teórica que aponta duas dimensões para a descolonização da universidade ocidentalizada, nomeadamente a global e a local, compostas de contextos e níveis heterogêneos e relacionais, cada um deles com desafios e orientações particulares. Por meio dessa síntese teórica, espera-se contribuir para o debate acerca da necessária reconfiguração das universidades, sobretudo as ocidentalizadas localizadas no Sul Global. Acredita-se que este deve ser um projeto coletivo e democrático, que envolva diferentes segmentos, pois somente por meio do engajamento mútuo será possível transformar a universidade em pluriversidade, tornando-a um elemento-chave para a trasmodernização da sociedade.

Acredita-se que a presente pesquisa contribui não só por propor uma síntese relativa à descolonização da universidade, mas também por desvelar algumas das contradições observadas nesse processo, seja na dimensão global ou local, seja na relação entre universidade/pluriversidade e outros contextos locais, principalmente o Estado. Nesse sentido, é importante frisar que o projeto de descolonização da universidade não pode ser concebido como um projeto livre de conflitos, sendo um processo emergente, inacabado e contraditório.

Diante do exposto, recomenda-se que novas pesquisas explorem as dinâmicas, contradições e desafios existentes no contexto universitário, considerando, por exemplo, as diferentes realidades da pós-graduação e da graduação; bem como as particularidades existentes nas relações entre universidades e escolas, mercado, movimentos sociais, outras instituições de ensino superior (com fins lucrativos ou não), outros contextos organizacionais, no sentido de descolonizar essa instituição em diferentes realidades, seja no Norte ou no Sul Global.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento ao apoio do Centro Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco (CAA-UFPE); e do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES-UC), em especial à professora Maria Paula Meneses (in memoriam), supervisora da pesquisa, pelas conversas e contribuições.

REFERÊNCIAS

- ALCADIPANI, Rafael; BERTERO, Carlos O. Guerra fria e ensino do *management* no Brasil: o caso da FGV-EASP. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 52, n. 3, p. 284-299, jun. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902012000300002>
- ALMEIDA FILHO, Naomar de. Universidade Nova no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de S.; ALMEIDA FILHO, Naomar (org.). **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Edições Almedina, 2008. p. 79-184.
- ARAÚJO, Danielle P.; SILVA, Marcos A. Universidade e antirracismo: resistência na produção de conhecimento e políticas públicas num espaço branco. **Cadernos do Instituto de Sociologia da Universidade do Porto**, Porto, n. 2, p. 8-11, dez. 2022. <https://doi.org/10.21747/2975-8033/cad2a1>
- BARROS, Amon N. Antecedentes dos cursos superiores em Administração brasileiros: as escolas de Comércio e o curso superior em Administração e Finanças. **Cadernos Ebape.br**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 88-100, mar. 2017. <https://doi.org/10.1590/1679-395146748>
- BIZARRIA, Fabiana P. A.; TASSIGNY, Mônica M.; BARBOSA, Flávia L. S.; FREIRE, Jacqueline C. S. Inovação e gestão universitária no campo decolonial: estudo do suporte normativo de uma universidade de integração internacional. **Revista Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 27, n. 95, p. 855-879, out.-dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/1984-9270959>
- CAROLISSEN, Ronesse. Reflections on the race inquiry at Stellenbosch University. **University World News**, 2022. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20221026144729579>. Acesso em: 21 nov. 2023.
- CARVALHO FILHO, Valério; IPIRANGA, Ana S. R.; FARIA, Alexandre de A. (De)colonialidade na educação em administração: Explorando limites e possibilidades. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 25, n. 47, maio 2017. <http://doi.org/10.14507/epaa.25.2676>
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 79-91.

CONCEIÇÃO, Eliane B. A negação da raça nos estudos organizacionais. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO*, 33., 2009, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPAD, 2009.

DINIZ, Márcia J. T.; DINIZ, Marcelo B. Trajetória recente do sistema de educação superior no Brasil: Alguns resultados de um ciclo virtuoso entre 1990 e 2015. **Novos Estudos Cebrape**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 183-211, jan.-abr. 2023. <https://doi.org/10.25091/S01013300202300010010>

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. *In: LANDER, Edgardo (org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 41-53.

DUSSEL, Enrique D. **20 tesis de política**. México: Siglo XXI, 2006.

FARIA, José H. Universidade pública: um projeto em disputa na contemporaneidade. **Farol - Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 9, n. 25, p. 396-410, dez. 2022. <https://doi.org/10.25113/farol.v9i25.7900>

FARIA, José H.; WALGER, Carolina de S. O lugar da universidade pública: referência social ou fator de desenvolvimento das forças produtivas? **Revista Nupem**, Campo Mourão, v. 12, n. 27, p. 12-33, set.-dez. 2020. <https://doi.org/10.33871/nupem.2020.12.27.12-33>

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, p. 223-224, 1984. Disponível em: <https://patriciamagno.com.br/wp-content/uploads/2021/04/GONZAL1.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.

GOUVÊA, Josiane B. O que há por trás do discurso da harmonia racial no país da miscigenação? **Farol – Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 4, n. 10, p. 915-955, out. 2017. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/farol/article/view/3230>. Acesso em: 21 nov. 2023.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan.-abr. 2016. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>

GROSFOGUEL, Ramón. El extractivismo epistémico: um diálogo com Alberto Acosta, Leanne Betasamosake Simpson y Silvia Rivera Cusicanqui. *In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. (org.). Conocimientos nacidos en las luchas: construyendo las epistemologías del sur*. México: Akal, 2020. p. 437-456.

HARRIS, Chad. “Science Must Fall” and the call for decolonization in South Africa. *In: LUDWING, David; KOSKINEN, Inkeri; MNCUBE, Zinhle; POLISELI, Luis; REYES-GALINDO, Luis (org.). Global epistemologies and philosophies of science*. Londres: Routledge, 2021. p. 106-114.

HELETA, Savo; CHASI, Samia. Rethinking and redefining internationalisation of higher education in South Africa using a decolonial lens, **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 45, n. 3, p. 261-275, nov. 2023. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2022.2146566>

IBARRA-COLADO, Eduardo. Future university in presente times: autonomy, governance and the entrepreneurial university. **Management Revue**, v. 18, n. 2, p. 117-137, 2007. <https://doi.org/10.5771/0935-9915-2007-2-117>

JAARSVELDT, Lisa C. van; DE VRIES, Michiel S.; KROUKAMP, Hendri J. South African students call to decolonize science: Implications for international standards, curriculum development and Public Administration education. **Teaching Public Administration**, v. 37, n. 1, p. 12-30, ago. 2019. <https://doi.org/10.1177/0144739418790779>

LANDER, Edgard. ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemônicos. **Estudios Latinoamericanos**, Cidade do México, v. 7, n. 12-13, p. 25-46, 2000. <https://doi.org/10.22201/cela.24484946e.1999.12-13.52369>

LE GRANGE, Lesley; DU PREEZ, Petro, RAMRATHAN, Labby; BLIGNAUT, Sylvan. Decolonising the university curriculum or decolonial-washing? A multiple case study. **Journal of Education**, KwaZulu-Natal, n. 80, p. 25-48, out. 2020. <https://doi.org/10.17159/2520-9868/i80a02>

MAJEE, Upenyu S.; RESS, Susanne B. Colonial legacies in internationalisation of higher education: racial justice and geopolitical redress in South Africa and Brazil. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, v. 50, n. 4, p. 463-481, out. 2020. <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1521264>

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the coloniality of being. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, abr. 2007. <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>

MALDONADO-TORRES, Nelson. The crisis of the university in the context of neoapartheid: a view from ethnic studies. **Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge**, Nova Jérsei, v. 10, n. 1, p. 90-100, jan. 2012.

MAMPANE, Ruth M.; OMIDIRE, Margaret F.; ALUKO, Folake R. Decolonising higher education in Africa: arriving at a glocal solution. **South African Journal of Education**, África do Sul, v. 38, n. 4, p. 1-9, nov. 2018. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n4a1636>

MENESES, Maria P. Diálogos de saberes, debates de poderes: possibilidades metodológicas para ampliar diálogos no Sul global. **Em Aberto**, Brasília, v. 27, n. 91, p. 90-110, jan. 2014. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.27i91.2490>

MENESES, Maria P. Os sentidos da descolonização: uma análise a partir de Moçambique. **OPSIS**, Catalão, v. 16, n. 1, p. 26-44, jan. 2016. <https://doi.org/10.5216/o.v16i1.36904>

MENESES, Maria P. Colonialismo como violência: a “missão civilizadora” de Portugal em Moçambique. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. esp., p. 115-140, nov. 2018. <https://doi.org/10.4000/rccs.7741>

MENESES, Maria P. Sabores, aromas y conocimientos: desafíos a uma epistemologia dominante. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. (org.). **Conocimientos nacidos en las luchas: Construyendo las epistemologías del sur**. México: Akal, 2020. p. 385-408.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33191>. Acesso em: 21 nov. 2023.

MUDALY, Ronicka; SANJIGADU, Sebastião. Epistemic journeying across abyssal lines of thinking: towards reclaiming Southern voices. **Education as Change**, África do Sul, v. 26, p. 1-29, out. 2022. <https://doi.org/10.25159/1947-9417/11442>

- NASSIRI-ANSARI, Tiffany; MCCOY, David. **World-class universities? Interrogating the biases and coloniality of global university rankings**. Kuala Lumpur: United Nations University International Institute for Global Health, 2023. <https://doi.org/10.37941/PB/2023/1>
- NDLOVU-GATSHENI, Sabelo J. The emergence and trajectories of struggles for na “African University”: The case of unfinished business of African epistemic decolonisation. **Kronos**, Cape Town, v. 43, n. 1, p. 51-77, 2017. <https://doi.org/10.17159/2309-9585/2017/v43a4>
- NOVO, Maria F. Lélia Gonzalez: intérprete da formação social do Brasil. **Discurso**, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 74-97, jun. 2023. <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8863.discurso.2023.213914>
- NYAMNJOH, Anye-Nkwenti. Is decolonisation Africanisation? The politics of belonging in the truly African university. **Social Dynamics**, Cape Town, v. 49, n. 2, p. 349-368, ago. 2023. <https://doi.org/10.1080/02533952.2023.2226500>
- NYAMNJOH, Francis B. Decolonizing the university in Africa. *In*: OXFORD RESEARCH ENCYCLOPEDIA OF POLITICS, 2019. Disponível em: <https://oxfordre.com/politics/view/10.1093/acrefore/9780190228637.001.0001/acrefore-9780190228637-e-717>. Acesso em: 18 out. 2023.
- NYONI, Jabulani. Decolonising the higher education curriculum: An analysis of African intellectual readiness to break the chains of a colonial caged mentality. **Transformation in Higher Education**, Cape Town, v. 4, a69, jun. 2019. <https://doi.org/10.4102/the.v4i0.69>
- ODOMAN, Bunmi I. A Decolonial strategy to reconstruct student-management relationships in a university system. **Academic Journal of Interdisciplinary Studies**, Roma, v. 10, n. 2, p. 10-23, mar. 2021. <https://doi.org/10.36941/ajis-2021-0034>
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RODNEY, Walter. **How Europe underdeveloped Africa**. Washington: Howard University Press, 1982.
- RUGGUNAN, Shaun D. Decolonising management studies: A love story. **Acta Commercii**, Johannesburg, v. 16, n. 2, a412, 2016. <https://doi.org/10.4102/ac.v16i2.412>
- SANTOS, Boaventura de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 8. ed. Porto: Afrontamento, 1999.
- SANTOS, Boaventura de S. A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. *In*: SANTOS, Boaventura de S.; ALMEIDA FILHO, Naomar (org.). **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, 2008. p. 11-78.
- SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 23-71.
- SANTOS, Boaventura de S. **Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio**. Madri: Morata, 2017.
- SANTOS, Boaventura de S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2018.

SANTOS, Boaventura de S. Descolonizar la universidad. *In*: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. (org.). **Conocimientos nacidos em las luchas**: Construyendo las epistemologías del sur. México: Akal, 2020. p. 501-539.

SANTOS, Boaventura de S. **Descolonizar**: Abrindo a história do presente. São Paulo: Boitempo, 2022.

SANTOS, Boaventura de S.; CUNHA, Teresa. Introdução. *In*: SANTOS, Boaventura de S.; CUNHA, Teresa (org.). **Economias de bem viver**: contra o desperdício das experiências. Coimbra: Edições 70, 2022.

SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. Introducción, las Epistemologías del Sur: Dar voz a la diversidad del Sur. *In*: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. (org.). **Conocimientos nacidos em las luchas**: Construyendo las epistemologías del sur. México: Akal, 2020. p. 9-47.

SHAIK, Anwar; KAHN, Peter. Understanding the challenges entailed in decolonising a Higher Education institution: an organisational case study of a research intensive South African university. **Teaching in Higher Education**, v. 26, n. 7-8, p. 969-985, maio 2021. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1928064>

SILVA, Gabriela; RUDÁ, Caio. **Análise das métricas de qualidade do ensino nos rankings de Educação Superior**. Bahia: Repositório Institucional da Universidade Federal da Bahia, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/31127>. Acesso em: 21 nov. 2023.

SILVA, Nádia M. C. Universidade no Brasil: colonialismo, colonialidade e descolonização numa perspectiva negra. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 233-257, jan. 2017. <https://doi.org/10.12957/riae.2017.29814>

SILVA, Nádia M. C. A luta pela descolonização do conhecimento acadêmico-universitário no mundo – desafios para o Brasil. *In*: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 15., Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UFBA, 2019.

SOUZA, Jessé. **A modernização seletiva**: uma reinterpretação do dilema brasileiro. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

STELLENBOSCH UNIVERSITY. **Recommendations of the task team for the decolonisation of the Stellenbosch University curriculum**. Stellenbosch University, jul. 2017. Disponível em: <https://www.sun.ac.za/english/transformation/Documents/SU%20Decolonisation%20Task%20Team%20Final%20Report%20with%20Annexures.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2023.

TÄUBER, Susanne. Undoing gender in academia: personal reflections on equal opportunity schemes. **Journal of Management Studies**, v. 57, n. 8, p. 1718-1724, maio 2020. <https://doi.org/10.1111/joms.12516>

TÄUBER, Susanne; MAHMOUDI, Morteza. How bullying becomes a career tool. **Nature Human Behaviour**, v. 6, p. 475, fev. 2022. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01311-z>

TEIXEIRA, Juliana C.; RAMPAZO, Adriana S. V. Assédio sexual no contexto acadêmico da administração: o que os lábios não dizem, o coração não sente? **Farol - Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 4, n. 11, p. 1151-1235, dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/farol/article/view/4586>. Acesso em: 22 nov. 2023.

VAMORBIDA, Sara M. I.; CARDOSO, Thuine L.; ENSSLIN, Sandra R. *Rankings* universitários: análise dos indicadores utilizados. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 88-102, nov. 2015. https://doi.org/10.21446/scg_ufrj.v10i2.13352

VICENTE, Milene S.; DIAS, Sabrina O. M.; SANO, Barbara H. Análise da ampliação do ensino superior no Brasil a partir do Programa de Reestruturação e Expansão Universitária: as novas universidades federais. **Movimento-Revista de Educação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 7-40, nov. 2018. <https://doi.org/10.22409/mov.v0i9.480>

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: Práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala, 2013. tomo I.

WANDERLEY, Sergio; BARROS, Amon. The alliance for progress, modernization theory, and the history of management education: The case of CEPAL in Brazil. **Management Learning**, v. 51, n. 1, p. 55-72, set. 2020. <https://doi.org/10.1177/1350507619869013>

Como citar este artigo: SANTOS, Elisabeth Cavalcante dos. Descolonizar a universidade ocidentalizada: uma síntese teórica baseada na África do Sul e no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 31, e310036, 2026. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782026310036>

Conflitos de interesse: A autora declara que não possui nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

Declaração de disponibilidade de dados: Não informado o uso de dados, não utilizou dados de pesquisa.

SOBRE A AUTORA

ELISABETH CAVALCANTE DOS SANTOS é doutora em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Gestão, Inovação e Consumo da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Recebido em 22 de novembro de 2023

Aprovado em 28 de janeiro de 2025

Editor/a responsável: Décio Gatti Júnior  <https://orcid.org/0000-0002-5876-6733>