

**Abordagens Críticas/Decoloniais na Educação  
Superior: (In)Visibilidades nas/das Epistemologias  
de (Des)Construção das Internacionalizações**

**Critical/Decolonial Approaches in Higher Education: (In)Visibilities  
in/of Epistemologies of (De)Construction of Internationalizations**

Gabriela Freire Oliveira Piccin\*

\*Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória - ES, 29075-910,  
e-mail: gfopiccin@gmail.com

Kyria Rebeca Finardi\*\*

\*\* Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória - ES, 29075-910,  
e-mail: kyria.finardi@gmail.com

**Resumo:** O artigo propõe uma reflexão sobre a (in)visibilidade e (in)validação de conhecimentos produzidos nas relações de colonialidade presentes nas internacionalizações do ensino superior no Brasil e na América Latina. Para tanto, o artigo se baseia na literatura decolonial focando principalmente nas contribuições de intelectuais do Sul ligados ao grupo latino-americano Colonialidade/Modernidade (M/C) focando no (1) problema do pensamento abissal e (2) nas diversas críticas que o paradigma da ciência moderna tem recebido para (des)construir imaginários e práticas hegemônicas de internacionalização. Argumentamos que as epistemologias do Sul, por não estarem localizadas e não serem produzidas conforme os moldes do Norte, tendem a permanecer do outro lado da linha abissal na invisibilidade e alteridade exótica/mística/primitiva onde a matriz colonial do poder segue operando na manutenção dos papéis de colonizador/colonizado através de novos atores e em novos contextos: as universidades do Norte e do Sul em suas relações de internacionalização. Concluimos com o convite para enxergar o mundo a partir de outras lentes, para além da ótica da modernidade/colonialidade, pensando e dialogando com a cosmovisão das epistemologias do Sul numa ecologia dos saberes e seres no contexto das internacionalizações do ensino superior.

**Palavras-chave:** abordagens críticas e decoloniais, internacionalização do ensino superior, modernidade/colonialidade

**Abstract:** The article proposes a reflection on the (in) visibility and (in) validation of knowledge produced in the relations of coloniality present in the internationalization of higher education in Brazil and Latin America. To this end, the article is based on decolonial literature focusing mainly on the contributions of intellectuals from the South linked to the Latin American group Coloniality / Modernity (M / C) focusing on (1) the problem of abyssal thinking and (2) on the various criticisms that the paradigm of modern science has received to (de) construct hegemonic imaginary and internationalization practices. We argue that the epistemologies of the South, because they are not located or produced according to the molds of the North, tend to remain on the other side of the abyssal line in

invisibility and exotic / mystical / primitive otherness where the colonial matrix of power continues to operate in the maintenance of the roles of colonizer / colonized through new actors and in new contexts: universities in the North and South in their internationalization relations. We conclude with the invitation to see the world through other lenses, beyond the perspective of modernity / coloniality, thinking and dialoguing with the cosmivision of the epistemologies of the South in an ecology of knowledge and beings in the context of internationalization of higher education.

**Keywords:** critical and decolonial approaches, internationalization of higher education, modernity/coloniality

## CONVERSAS DECOLONIAIS NAS EPISTEMOLOGIAS QUE CERCAM AS INTERNACIONALIZAÇÕES

Iniciamos este texto com um convite para uma conversa inspirada na visão de Bahktin da inserção de textos dentro de um contexto (neste caso, da internacionalização do ensino superior) para compor uma polifonia de vozes produzidas pelas leituras deste texto em diálogo com as vozes dos autores trazidos aqui. Propomos que nossa conversa se centre na (in)visibilidade e (in)validação de conhecimentos produzidos nas relações de colonialidade presentes nas internacionalizações do ensino superior no Brasil (por exemplo, DE WIT; LEAL; UNANGST, 2020, AUTOR, 2020, LIMA; MARANHÃO, 2009; LEITE; GENRO, 2012; AUTOR, 2017) e na América Latina (por exemplo GUZMÁN-VALENZUELA GÓMEZ, 2019, LEAL; OREGIONI, 2019, LEAL; MORAES; OREGIONI, 2020).

Nesse sentido, propomos uma reflexão sobre as tensões que marcam as relações entre os países centrais (do Norte Global) e os periféricos (do Sul Global) a partir das reflexões dos estudos decoloniais com contribuições de intelectuais principalmente do Sul ligados ao grupo latino-americano Colonialidade/Modernidade (M/C). Por meio desses diálogos esperamos visualizar outras possibilidades e trajetórias ontológicas e epistemológicas, para além daquelas trilhadas pela modernidade ocidental no tocante à internacionalização.

Iniciamos a conversa trazendo alguns apontamentos sobre os processos de internacionalização da educação superior, focando nas invisibilidades que os sujeitos e os conhecimentos do Sul têm sofrido. Para tanto, lançamos mão de dois tópicos que podem ajudar a embasar nossa conversa e que serão desenvolvidos ao longo do texto, a saber: (1) o problema do pensamento abissal e (2) as diversas críticas que o paradigma da ciência moderna tem recebido. Argumentamos que esses diálogos são urgentes e cada vez mais

necessários no atual contexto de desigualdades entre Norte e Sul que vêm aumentando em todas as direções junto com a polarização-binarismo Norte/Sul, Ocidente/Oriente, Direita/Esquerda, Branco/Negro, Global/Local de nossa realidade hodierna.

## CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DECOLONIAIS

A internacionalização da educação superior tem sido percebida (e promovida) como um imperativo ou destino inelutável (OREGIONI; LEAL, 2019), semelhantemente ao fenômeno da globalização, visto como um processo irreversível (BAUMAN, 1999). Ainda que a globalização e a internacionalização sejam processos diferentes, necessário se faz admitir que estão intimamente imbricados a ponto de Knight (2004) afirmar que a internacionalização é ao mesmo tempo uma consequência e um agente da globalização.

Apesar dos diferentes sentidos que a internacionalização pode assumir (KNIGHT, 2005, 2020), a definição de internacionalização mais citada é a de Knight (2003, p. 2) que considera a internacionalização como um processo que integra as “dimensões internacional, intercultural ou global aos objetivos, funções ou na oferta do ensino superior” no mercado global. Essa concepção, entretanto, é questionada por Martinez (2017) quanto ao aspecto intercultural, frequentemente evocado nas tentativas de definição de internacionalização do ensino superior sem, no entanto, analisar seus fundamentos epistemológicos ou discutir os sentidos de interação e convivência, bem como os limites, desafios e impossibilidades da interculturalidade.

As tensões mencionadas por Martinez (2017), marcadas especialmente pela diferença do Outro (BHABHA, 2010), podem ser pensadas a partir de sua construção no imaginário global hegemônico (STEIN; ANDREOTTI, 2016; ANDREOTTI *et al.*, 2016) e que, no caso do ocidente, constituem-se com o início do colonialismo europeu no continente americano, como discutiremos mais adiante. Argumentamos, aqui, que tais tensões persistem nas relações entre o Norte e Sul Global permeando as internacionalizações.

A visão da educação como *commodity* na economia do conhecimento (AFONSO, 2015) reforça as assimetrias entre Norte e Sul globais acentuando o racismo epistemológico e os abismos de desenvolvimento humano, social e tecnológico entre as nações e diferentes locais de enunciação (SOUSA SANTOS, 2011, DINIZ DE FIGUEIREDO; MARTINEZ, 2019).

As desigualdades que permeiam essas relações são observadas também no contexto da internacionalização da educação superior, como evidenciado em estudos (por exemplo, LIMA; MARANHÃO, 2009; LEITE; GENRO, 2012; AUTOR, 2017, AUTOR, 2020, AUTOR, 2020) que denunciam as assimetrias presentes nas diferentes práticas, visões e modalidades de internacionalização. Possivelmente, a mais notória oscilação a favor do Norte Global seja no recebimento dos fluxos de estudantes internacionais em mobilidade acadêmica (SOUSA SANTOS, 2011; LEAL; MORAES, 2018) justamente pelo estímulo ao livre comércio da educação enquanto *commodity* (ao invés de bem público) no mercado internacional (ALTBACH; KNIGHT, 2007).

Díaz (2018) mostra que há uma assimetria anglófona muito grande na mobilidade internacional já que mais da metade dos estudantes internacionais têm como destino apenas quatro países (EUA, Reino Unido, Austrália e Canadá), constituindo países fora desse circuito e no Sul Global como consumidores (ALTBACH; KNIGHT, 2007; SOUSA SANTOS, 2011) de um suposto conhecimento universal pertencente ao Norte Global (ANDREOTTI *et al.*, 2016).

Outro exemplo são os critérios que orientam as avaliações e os *rankings* acadêmicos internacionais. Em análise conduzida por AUTOR (2017), os autores concluem que tais critérios de avaliação, geralmente estabelecidos por instituições e organismos oriundos do Norte, são incapazes de apreender a realidade das IES brasileiras, penalizando-as no retrato-cenário internacional. Entretanto, segundo Bernasconi (2013), os *rankings* representam um alerta importante para a América Latina, cuja produção científica é praticamente invisível para o resto do mundo.

Do mesmo modo, observa-se uma hegemonia de periódicos e artigos científicos do Norte Global, particularmente de países anglófonos, promovendo o monolinguismo da ciência (HAMEL, 2013) e a invisibilidade da produção científica produzida fora do Norte Global ou em outras línguas além do inglês. Além disso, há evidências de racismo epistemológico (DINIZ FIGUEIREDO; MARTINEZ, 2019) e acadêmico nessas relações (VICTORA; MOREIRA, 2006).

Argumentamos que essas assimetrias têm tensionado as relações de internacionalização entre o Norte e Sul Global e podem ser compreendidas a partir da perspectiva dos estudos decoloniais (MARTINEZ, 2017; STEIN, 2017; LEAL, 2020). A fim de propiciar uma análise crítica dessas persistentes desigualdades entre esses atores, lançamos mão das contribuições do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), composto majoritariamente por intelectuais latino-americanos nos anos 1990. Segundo Ballestrin

(2013), o grupo M/C promoveu a renovação das ciências sociais na América Latina através da radicalização da teoria pós-colonial por meio da noção de “giro decolonial”<sup>1</sup>.

Seguindo Leal e Moraes (2018), propomos uma aproximação entre o campo epistemológico decolonial e as visões de internacionalização contemporâneas e dentre os conceitos que subsidiam nossa análise, a matriz colonial do poder (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2010; 2017) tem destaque porque além de circunscrever a linha da colonialidade como substituta ao colonialismo, ela abrange diferentes níveis de complexidade tendo sua origem na América Latina. Em outras palavras, o fim do colonialismo não significou o fim das formas de opressão e exploração dos países que outrora eram colônias. A colonialidade é, pois, a continuação do colonialismo na atualidade. A linha da colonialidade é global e demarca, portanto, diferentes formas de manutenção do *status quo*, seja através da colonialidade do poder, do ser e do saber<sup>2</sup>.

Para Mignolo (2000), a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade sendo que, para Bhabha (1996), o momento colonial é a história da modernidade/do Ocidente. Isto é, não haveria Iluminismo/Esclarecimento ou a racionalidade ocidental e suas narrativas modernas de Estado, cultura, arte e ciência sem que, para isso, não fosse inventado o “Outro” do Ocidente; sem que não houvesse a relação de posse colonial. Não haveria modernidade ocidental ou Ocidente sem o colonialismo. Como destacado por Ballestrin (2017, p. 518), a colonialidade é a parte indissociavelmente constitutiva da modernidade.

A colonialidade ainda segue operando nas sombras da modernidade, como discutiremos nas seções a seguir. A próxima seção traz as contribuições de um dos colaboradores do grupo M/C, o sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2007), quanto à noção de pensamento abissal e, nas seções seguintes, suas implicações para as epistemologias do Sul.

---

<sup>1</sup> A noção de “giro decolonial” foi cunhada por Maldonado-Torres (2007) para explicar a transformação da perspectiva e atitude encontrada nas epistemologias dos “sujeitos colonizados, desde o início da colonização, e, em segundo lugar, um projeto de transformação sistemática e global de pressupostos e implicações da modernidade, assumida por uma variedade de sujeitos em diálogo” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 160).

<sup>2</sup> A partir das contribuições do grupo M/C e, especialmente, dos apontamentos de Mignolo (2010), Ballestrin (2017, p. 519) explica que a “colonialidade do ser e do saber situam-se especialmente no último tipo de controle da colonialidade do poder”, ou seja, o controle da subjetividade e do conhecimento.

## O PENSAMENTO ABISSAL

Considerando que colonialidade e modernidade estão imbricadas, Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 2) declara que o “pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal”. A modernidade ocidental se constitui a partir das “sombras” mencionadas por Mignolo (2000), sendo fundamentada, portanto, na alteridade, no Outro do Ocidente. Isto é, o colonialismo inaugurou dois universos distintos separados por linhas abissais: de um lado, as sociedades metropolitanas e, do outro, as sociedades coloniais. Assim, a metrópole/ o colonizador, seus valores e conhecimentos são colocados como os únicos válidos e, portanto, universais ao passo que as sociedades que sofreram a violência colonial, bem como suas epistemologias – por estarem do outro lado das linhas abissais – estão invisíveis. Além disso, o colonizado é fixado pelo discurso do colonizador como sendo selvagem, bárbaro, primitivo, exótico, místico e violento (BHABHA, 2010; ANDREOTTI, 2011). O pensamento moderno é, então, abissal na medida em que torna esse Outro invisível, incognoscível, obscuro. É abissal por se constituir dessas distinções visíveis e invisíveis, sendo essas últimas responsáveis por sustentar as primeiras.

Por ser incompreensível, essa alteridade do Ocidente é produzida no “outro lado da linha” como inexistente, excluída, uma ausência/falta. Tal ausência/falta tem historicamente significado carência de humanidade, pois o Outro é submetido a processos de desumanização. Segundo Sousa Santos (2007), tais narrativas retiram a humanidade do Outro e foram endossadas por humanistas dos séculos XV e XVI que classificavam como “sub-humanos” os sujeitos ditos “selvagens” como os indígenas e, de forma semelhante, os sujeitos sequestrados do continente africano para trabalhar como escravos nas Américas. Nesse sentido, Aníbal Quijano (2007, p. 169) adverte que os explorados, dominados e discriminados foram os sujeitos das 'raças', 'etnias' ou 'nações' das populações colonizadas categorizadas no processo formativo da Europa como potência mundial, desde a invasão das Américas Ibéricas. O autor destaca, assim, que as raças foram a forma de classificação social no início do colonialismo/da modernidade.

Não obstante, o fim do colonialismo não significou o fim das linhas abissais. Sousa Santos (2007) salienta que a manutenção dessas linhas impostas pelo sistema colonial é assegurada através de diferentes mecanismos, cujos efeitos são percebidos na permanência do racismo, da xenofobia e, mais recentemente, na crise dos imigrantes forçados e refugiados. São mecanismos que tornam a alteridade invisível e, dessa forma, excluída, inexistente, irrelevante.

Retomando a declaração de Sousa Santos (2007, p. 2) de que o pensamento da modernidade ocidental é abissal, cabe compreender criticamente a hegemonia do paradigma da ciência moderna, seu método científico e seu sujeito cartesiano exclamando “*ego cogito, ergo sum*” que se colocam como luzes/ esclarecedores, mas que sobrevivem de sombras, apagamentos e violências contra a alteridade, sua ontologia e epistemologias. Assim, a próxima subseção busca discutir o paradigma dominante da ciência moderna a fim de tentar pensar para além dele.

## O PARADIGMA DA CIÊNCIA MODERNA

A convergência entre colonialidade e a elaboração da racionalidade moderna não é acidental, conforme pode ser constatado no modo em que o paradigma da ciência moderna foi elaborado (QUIJANO, 2007). Segundo Dussel (2000), a máxima de René Descartes, “*ego cogito, ergo sum*”, isto é, “penso, logo existo”, foi antecipada em mais de um século pelo “*ego conquiro*” (“eu conquisto”) dos espanhóis e portugueses. O constructo de modernidade europeia/ocidental<sup>3</sup>, enquanto paradigma histórico, religioso e científico, só foi possível por causa do controle sobre as Américas. Dussel (2000, p. 472) explica ainda que o século dezessete é produto do anterior, e que países como Holanda, França e Inglaterra se beneficiaram dos caminhos abertos por Portugal e Espanha. A invasão do continente americano decorreu da diferença militar que os colonizadores tiveram sobretudo sobre os povos inca, maia e asteca, cujas armas eram feitas de pedra e madeira. Nesse sentido, a suposta superioridade europeia se deu, majoritariamente, em função do acúmulo de riquezas, experiência e conhecimentos oriundos da colonização. Assim, a América Latina entrou na modernidade como seu “outro lado”, sua “face oculta”, ou seja, o lado explorado, dominado e escondido que possibilitou as “luzes” europeias, conforme assinala Mignolo (2000).

Ao analisar a crítica de Heidegger à virada epistemológica da filosofia moderna realizada por Descartes, Maldonado-Torres (2007) ressalta a questão ontológica

---

<sup>3</sup> Segundo Dussel (2010), a Europa moderna ocidental é um mito construído, nos meados do século XVIII, pelo Iluminismo do centro e do norte da Europa. Antes disso, não havia essa centralidade étnica, epistêmica e cultural. Conforme o autor explica, “o referido ‘Sul’ foi (no passado) centro da história em volta do Mediterrâneo (Grécia, Roma, os impérios da Espanha e de Portugal, isto é sem fazer referência ao mundo árabe do Magrebe, já desacreditado dois séculos antes), mas nessa altura já era um resíduo cultural” (DUSSEL, 2010, p. 341-344, grifos do autor).

empreendida pela nova racionalidade explicando que Heidegger observou o conceito fundante do ser na máxima cartesiana (“penso, logo SOU”), mas que tanto Heidegger quanto Descartes teriam ignorado que “*ego cogito*” teria adquirido relevância prática a partir de “*ego conquiro*”.

O Outro da modernidade ocidental e do outro lado da linha abissal, no lugar da inexistência (“não sou”), cujos saberes são dispensáveis e irrelevantes (“não penso”), é a base fundamental para emergir a racionalidade do paradigma da ciência moderna. A invenção desse “Outro (colonizado) que não pensa, logo não é” estabelece os privilégios epistemológicos e ontológicos do colonizador europeu que “pensa, logo é” (MALDONADO-TORRES, 2007). Isso se torna especialmente relevante quando se considera a negação de humanidade que os povos colonizados sofreram ao ser racializados pelo colonizador. Conforme salienta Quijano (2005), a codificação da diferença entre conquistadores e conquistados foi assentada na ideia de raça. Segundo Maldonado-Torres (2007), a partir de Descartes, se endossam as teses de falta de humanidade do Outro, com base numa suposta carência de razão/pensamento no colonizado.

Nesse sentido, os dualismos cartesianos (por exemplo, “mente *versus* corpo/matéria”) têm operado de modo a fixar dicotomias, estabelecendo colonizador e colonizado em polos ambivalentes e autoexcludentes (“civilizado *versus* bárbaro”; “racional *versus* irracional”). Tais dualismos também se tornaram imperativos e têm atendido a determinados propósitos que, segundo Maldonado-Torres (2007), seriam: (1) controlar a natureza/corpo; (2) buscar o conhecimento através do distanciamento entre sujeito e objeto; (3) exaltar o ceticismo misantrópico e o racismo, justificados por discursos advindos da filosofia e da ciência, e amparados no senso comum. O primeiro e o segundo propósitos referem-se diretamente ao método científico desenvolvido por Descartes e que, desde então, tem orientado o paradigma hegemônico da ciência moderna.

Cabe ressaltar que as etapas do método científico proposto por Descartes – verificar, analisar, sintetizar e enumerar –, a fim de se resguardar de erros e distanciar o sujeito pesquisador do objeto pesquisado, se aproximam da metáfora do cosmo como relógio. Tal metáfora concebe o universo, a natureza e o próprio ser humano como máquinas cujas peças podem ser observadas, separadas, analisadas, sintetizadas, reagrupadas e, assim, cognoscíveis para o “descobrimento” de leis invariáveis e eternas, portanto, universais.

Najmanovich (2001) alerta que o simplismo do mundo-relógio da modernidade, com uma epistemologia que o concebe como objetivo, foi produzido localmente por seres humanos bastante convencidos de sua verdade, crentes em um suposto universo domesticado de “essências estáveis, de processos reversíveis, de leis universais, regulado e previsível em que o homem se concebia separado da natureza” (NAJMANOVICH, 2001, p. 83), sujeito este que se colocava como um observador neutro da natureza, independente dela, capaz de arrancar desse mundo-objeto seus segredos que estariam ali disponíveis para a “coleta”. Desde uma perspectiva de uma área das ciências ditas “duras”, a física quântica com seu paradigma do observador mostra como é limitada essa cosmovisão.

Essa suposta neutralidade do sujeito moderno iluminista é criticada por Castro-Gómez (2005) que analisa as recomendações de Descartes quanto à necessidade de o observador despir-se de suas opiniões prévias e do senso comum a fim de alcançar um ponto sólido para a edificação do conhecimento científico. Tal ponto de partida zero, de um lugar de neutralidade absoluta, é descrito por Castro-Gómez (2005) como *la hybris del punto cero*: a presunção cartesiana de se colocar para além de toda a perspectiva particular.

Grosfoguel (2013) ressalta que esse sujeito cartesiano “não-localizado”, conforme a crítica de Castro-Gómez (2005) quanto a esse suposto “ponto zero”, instaurou o mito da geopolítica do conhecimento: “um ‘eu’ que pressupõe produzir conhecimento a partir de um nenhum lugar” (GROSFOGUEL, 2013, p. 37). Essa geopolítica do conhecimento tem influenciado e orientado os projetos epistemológicos ocidentalizados.

Para Dussel (2010), esse sujeito dito puro/neutro de *la hybris del punto cero*, não-localizado e não-situado, não assinala a sua cor de pele ou raça, tampouco o seu sexo, afinal Descartes só pensa a partir de sua raça branca e do seu sexo masculino que são qualidades do europeu colonizador. Desse modo, Dussel (2010, p. 354, grifos do autor) argumenta que a falta de determinação quantitativa de “toda a *qualidade* também será o início de todas as abstrações ilusórias do ‘ponto zero’ da subjetividade filosófica moderna e da constituição do corpo como mercadoria quantificável com um preço”, tal como ocorre tanto no sistema de escravidão quanto no critério salarial do sistema capitalista.

Outra importante crítica ao método cartesiano refere-se à concepção moderna do conhecimento como reflexo da realidade. Para Najmanovich (2001, p. 84) o sujeito objetivo da modernidade “não podia dar conta de si mesmo, porque não se via, era um homem desencarnado”. Ou seja, a concepção ingênua desse processo cognitivo no qual o

sujeito perceberia o mundo tal qual ele é. Esses princípios cartesianos que fundamentaram o paradigma da ciência moderna só começaram a ser consistentemente questionados após a Segunda Guerra Mundial, através dos estudos desenvolvidos por Wittgenstein sobre os jogos de linguagem, os de Kuhn sobre os paradigmas dentre eles, o pós humanismo, os de Fox Keller que demonstrou as bases androcêntricas da suposta neutralidade da ciência, bem como as contribuições de Habermas, Lakoff, Johnson, Foucault, entre tantos outros expoentes, até chegarmos no desconstrutivismo de Derrida.

Apesar dos inegáveis avanços tecnológicos e científicos propiciados pelo método científico de herança cartesiana<sup>4</sup>, especialmente nas chamadas ciências “duras”, são bastante contestáveis as promessas até então não cumpridas pelo paradigma da ciência moderna. Nesse sentido, Sousa Santos (2009) alerta quanto à crise epistemológica que estamos experimentando e declara que estamos em um período de transição paradigmática. Isso porque, segundo o autor, os paradigmas socioculturais nascem, desenvolvem-se e morrem (SOUSA SANTOS, 2009, p. 15).

Essas promessas do paradigma da modernidade não cumpridas anunciam, também, os sinais de seu colapso. Para Sousa Santos (2009), o fenômeno da morte de um paradigma sociocultural traz dentro de si o paradigma que irá lhe suceder. Entretanto, os sinais permitem apenas especulação sobre o paradigma emergente, podendo-se afirmar com certeza que “colapsarão as distinções básicas em que assenta o paradigma dominante” (SOUSA SANTOS, 2009, p. 68). Vislumbramos, assim, um paradigma emergente que seja orientado pela emancipação social. Porque, como salienta Sousa Santos (2007, p. 6), a luta por justiça social global deve ser uma luta pela justiça cognitiva global. Destarte, a próxima seção discute outras formas de produção de conhecimento para além daquelas herdadas da modernidade, a saber as epistemologias do Sul.

## AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL E AS RELAÇÕES SUL-SUL

Boaventura de Sousa Santos (2018) considera que as epistemologias do Sul se referem à produção e validação dos conhecimentos baseados nas experiências dos sujeitos

---

<sup>4</sup> É importante pontuar que a mesma lógica mecanicista e matemática que orientou tanto Descartes quanto Galileu – para quem o livro da natureza estaria acessível e inscrito em caracteres geométricos – aparece também no pensamento de Einstein. Segundo Sousa Santos (2009, p. 63), o modo como “Einstein ‘vê’ a natureza matemática da estrutura da matéria explica em parte a sua longa batalha sobre a interpretação da mecânica quântica”.

que têm sofrido violências causadas pelos sistemas capitalista, colonial e patriarcal. Ao campo que agrega essa vasta diversidade de experiências e saberes, o autor chama de “Sul anti-imperial”, que seria um Sul epistemológico, não-geográfico, composto por muitos “suis”, que compartilhariam entre si os conhecimentos oriundos das lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado (SOUSA SANTOS, 2018, p. 1). Por derivarem de onde quer que haja tais lutas, Sousa Santos (*idem*) explica, ainda, que as epistemologias do Sul podem ser produzidas tanto no Norte quanto no Sul geográficos. Seu objetivo é permitir que os grupos sociais oprimidos possam representar o mundo a partir de si mesmos, de seu *locus* de enunciação, nos seus próprios termos, pois somente assim poderão transformá-lo conforme suas próprias aspirações (*ibidem*).

De acordo com Barreiro et al. (2020), embora seja cada vez mais reconhecido que a decolonização é um passo crucial para curar e garantir sociedades mais socialmente justas, o debate sobre o que é decolonizar e como a decolonização deve ser alcançada permanece aberto. A criação de futuros decoloniais tem sido um empreendimento particularmente importante em contextos educacionais, visto que os sistemas educacionais neoliberais prevalentes continuam a reproduzir as práticas coloniais com suas visões de mundo eurocêntricas, sendo que o processo de internacionalização do ensino superior não é exceção, muito pelo contrário, talvez seja o ápice dessa visão.

De fato e conforme já mencionamos anteriormente aqui, Leal e Moraes (2018) propõe uma aproximação entre a perspectiva epistemológica decolonial e o campo teórico da internacionalização da educação superior com base em dois pressupostos: 1) as desigualdades subjacentes nas relações Norte-Sul que se manifestam no domínio da internacionalização da educação superior e 2) a possibilidade de fazer com que a produção científica desse campo seja mais significativa e funcional para os países do Sul considerando suas raízes epistêmicas e condicionalidades históricas.

Voltando a Barreiro et al. (2020), os autores identificaram debates paralelos acontecendo em vários subcampos da educação (por exemplo, educação para os direitos humanos, educação para a paz, educação para a justiça social) perguntando se a decolonização é um subconjunto da justiça social ou o contrário. Há argumentos e perspectivas válidos em ambos os lados, mas o que importa perguntar, segundo os autores, é o que ganhamos, e talvez o que perdemos, cada vez que criamos essas categorias de subconjunto como se elas fossem reais. E, dado que o interesse dos autores é principalmente político, outra questão crucial é: como essas duas perspectivas podem contribuir para o mesmo objetivo político? Os autores vão além e dizem que não importa

qual é o subconjunto desde que tenhamos clareza sobre o projeto político e os fins pretendidos pelo uso deles.

Tuck & Yang (2012) mencionam o conceito de incomensurabilidade em relação aos projetos de justiça social e a descolonização fazendo uma observação importante, ou seja, que a descolonização não é uma metáfora. Descolonizar escolas ou a educação é incomensurável com o projeto de descolonização, pois transforma os projetos de descolonização em uma metáfora que não faz justiça aos emaranhados da tríade colonizador-nativo-escravo ao mesmo tempo em que torna possível um conjunto de evasões para inocentar o colonizador na tentativa de reconciliar sua culpa e cumplicidade (Tuck & Yang, 2012, p. 1).

Ainda que não adotemos a visão decolonial limitada à tríade colonizador-nativo-escravo, entendemos que a ressalva de Tuck e Yang é válida em relação a não metaforizar algo que é incomensurável. A descolonização e outros projetos de justiça social podem muitas vezes ser incomensuráveis - não no sentido de serem incompatíveis, mas sim, em termos de sua priorização política. Por exemplo, em um determinado ambiente, pode ser politicamente mais apropriado ter a descolonização como prioridade. Essa prioridade pode estar em conflito com outros projetos de justiça social - por exemplo, projetos sobre direitos humanos - no sentido de que pode não dar tanta atenção à colonialidade como uma prática contínua. Mas para chegar lá, os autores sugerem que nos tornemos "aliados" daqueles que defendem outros projetos de justiça social.

Vanessa Andreotti e seus colaboradores tratam de diferentes abordagens para a descolonização sugerindo um esquema que inclui, por exemplo, a "reforma branda", a "reforma radical" e as categorias para "além da reforma" (ANDREOTTI *et al.*, 2015). A "reforma branda" é basicamente o menor denominador comum que aumenta o acesso e a inclusão de grupos marginalizados. A seguir temos o nível de "reforma radical" que exige mudanças mais fundamentais e logo a categoria para "além da reforma" com o reconhecimento explícito da colonização e das transformações fundamentais da sociedade que precisam ser realizadas para lidar com a colonialidade.

## OUTRAS CONVERSAS POSSÍVEIS

Considerando o objetivo de abrir um espaço para problematizar e propiciar o diálogo acerca das tensões e relações entre o Norte Global e o Sul Global quanto às suas

epistemologias, visibilidade e validação, no contexto da internacionalização do ensino superior, a partir dos pressupostos e das enunciações latinas que têm promovido a descolonização dos saberes (SOUSA SANTOS, 2018), entendemos que tais perspectivas decoloniais confrontam o caráter iluminista, cartesiano, “benevolente” e excludente que a ciência moderna assumiu, bem como as consequências desse discurso hegemônico na universidade, em especial no que tange a produção e valorização do conhecimento e a internacionalização do ensino superior.

Assim, este diálogo enfatizou que a linha da colonialidade demarca e cerca as fronteiras da ciência moderna e, conseqüentemente, da universidade dita ocidental. Em outras palavras, desde Descartes e do advento do método científico, a modernidade e o Ocidente/Norte Global têm excluído e invisibilizado outras formas de compreender e conhecer o mundo, por trás da bandeira de uma suposta neutralidade da ciência, colocando-a como uma entidade acima dos sujeitos (supostamente neutros) que a produzem. A partir desse ponto, discutimos a própria concepção de sujeito moderno/iluminista (QUIJANO, 2005; CASTRO-GÓMEZ, 2005; GROSFUGUEL, 2013) e sua suposta neutralidade ao “coletar”, analisar e interpretar os dados já disponíveis em uma natureza vista como recurso selvagem a ser dominado, na pretensa busca por encontrar “fontes” que traduzam “verdades” (NAJMANOVICH, 2001) ou um “conhecimento universal” do mundo (ANDREOTTI et al, 2016).

Nesse sentido, este texto se coloca também como um convite para o/a leitor/a enxergar o mundo a partir de outras lentes, para além da ótica da modernidade/colonialidade, pensando e dialogando com a cosmovisão das epistemologias do Sul (SOUSA SANTOS, 2007; 2018) numa ecologia dos saberes e seres (*idem*). Argumenta-se, ainda, que tais epistemologias do Sul, por não estarem localizadas e não serem produzidas conforme os moldes do Norte, tendem a permanecer do outro lado da linha abissal (SOUSA SANTOS, 2007), na invisibilidade, na alteridade exótica/mística/primitiva (BHABHA, 2010), no lugar do não inteligível. Dessa forma, a matriz colonial do poder (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2017) segue operando na manutenção dos papéis de colonizador/colonizado através de novos atores e em novos contextos: as universidades do Norte e do Sul em suas relações de internacionalização (e frequentemente, colonização) dos saberes.

## REFERÊNCIAS

- ALTBACH, Philip G.; KNIGHT, Jane. The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of studies in international education*, v. 11, n. 3-4, p. 290-305, 2007.
- ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira. *Actionable postcolonial theory in education*. New York: Palgrave Macmillan, 2011.
- ANDREOTTI, Vanessa; STEIN, Sharon; AHENAKEW, Cash; HUNT, Dallas. Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, v. 4, n. 1, 2015 p. 21–40.
- ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira; PEREIRA, Renato da Silva; EDMUNDO, Eliana S. Gonçalves; ARAÚJO, Flávio. Internacionalização da educação brasileira: possibilidades, paradoxos e desafios. In: LUNA, J. M. F. (Org.). *Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade, cidadania global*. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 129-154
- AFONSO, Almerindo Janela. A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 20, n. 2, p. 269-291, 2015.
- BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. América Latina e o giro decolonial. *Revista brasileira de ciência política*, n. 11, p. 89-117, 2013.
- BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O elo perdido do giro decolonial. *Dados*, v. 60, n. 2, p. 505-540, 2017.
- BARREIRO, Jacky; VROEGINDEWEIJ, Melisse; FORTE, Magali; ZEMBYLAS, Michalinos. Posthumanism, education and decolonization: A conversation with Michalinos Zembylas. *Matter: Journal of New Materialist Research*, v. 1, n. 2, p. 123-153, 2020.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BERNASCONI, Andres. Are global rankings unfair to Latin American universities?. *International Higher Education*, n. 72, p. 12-13, 2013.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- BHABHA, Homi. O terceiro espaço: uma entrevista com Homi Bhabha. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Tradução de Regina Helena Froés e Leonardo Froés, v. 24, 1996, p. 35-41.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia, Universidad Javeriana, 2005.
- DE WIT, Hans; LEAL, Fernanda; UNANGST, Lisa. Internationalization aimed at global social justice: Brazilian university initiatives to integrate refugees and displaced populations. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 22, n. 3, p. 567-590, 2020.
- DÍAZ, Adriana. Challenging dominant epistemologies in higher education: The role of language in the geopolitics of knowledge (re) production. In: *Multilingual Education Yearbook 2018*. Springer, Cham, 2018. p. 21-36.
- DINIZ DE FIGUEIREDO, Eduardo H.; MARTINEZ, Juliana. The locus of enunciation as a way to confront epistemological racism and decolonize scholarly knowledge. *Applied Linguistics*, 2019.
- DUSSEL, Enrique. Europe, modernity, and eurocentrism. *Nepantla: View from South*, 1 (3), 465-478. 2000.
- DUSSEL, Enrique. Meditações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2010, p. 341-395.
- AUTOR 2017.

AUTOR 2020.

AUTOR 2020.

GROSFUGUEL, Ramón. Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*. Bogotá, n. 19, p. 31-58, 2013.

AUTOR 2020.

GUZMÁN-VALENZUELA, Carolina; GÓMEZ, Carolina. Advancing a knowledge ecology: Changing patterns of higher education studies in Latin America. *Higher Education*, v. 77, n. 1, p. 115-133, 2019.

HAMEL, Rainer Enrique. L'anglais, langue unique pour les sciences? Le rôle des modèles plurilingues dans la recherche, la communication scientifique et l'enseignement supérieur. *Synergies Europe*, 8, 2013, p. 53-66.

KNIGHT, Jane. Updating the definition of internationalization. *International Higher Education*, v. 33, n. 6, p. 2-3, 2003.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of studies in international education*, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

KNIGHT, Jane. *Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios*. São Leopoldo: Oikos, 2020.

LEAL, Fernanda. *As bases epistemológicas dos discursos dominantes de internacionalização da educação superior no Brasil*. [s.l.] Universidade do Estado de Santa Catarina, 2020.

LEAL, Fernanda Geremias; MORAES, Mário Cesar Barreto. Decolonialidade como epistemologia para o campo teórico da internacionalização da educação superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas= Education Policy Analysis Archives*, v. 26, n. 1, p. 97, 2018.

LEAL, Fernanda; MORAES, Mário César Barreto; OREGIONI, María Soledad. Questionando o Discurso ea Prática de Internacionalização da Educação Superior Predominantes na América Latina. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, volume 28, p. 1-28, 2020.

LEAL, Fernanda Geremias; OREGIONI, María Soledad. Aportes para analizar la internacionalización de la educación superior desde Latinoamérica: un enfoque crítico, reflexivo y decolonial. *Revista Internacional de Educação Superior* 5, n.2, p. 1-19, 2019.

LEAL, Fernanda Geremias; MORAES, Mário Cesar Barreto. Decolonialidade como epistemologia para o campo teórico da internacionalização da educação superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas= Education Policy Analysis Archives*, v. 26, n. 1, p. 97, 2018.

LEAL, Fernanda Geremias; OREGIONI, Maria Soledad. *Aportes para analizar la internacionalización de la educación superior desde Latinoamérica*. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 5, p. e019036-e019036, 2019.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz. Avaliação e internacionalização da Educação Superior: Quo vadis América Latina? *Avaliação*, v. 17, n. 3, p. 763-785, 2012.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva Albuquerque. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. *Avaliação, Campinas*, v. 14, n. 3, 2009, p. 583-610.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, p. 127-167, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, p. 127-167, 2007.

- MARTINEZ, Juliana Zeggio. *Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da internacionalização da Educação Superior*. 2017. 213 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- MIGNOLO, Walter. *Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton University Press, 2000.
- MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del signo, 2010.
- MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, 2017.
- NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado*. Rio de Janeiro: DP&a, 2001.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. *Perspectivas Latino-Americana. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina*. Setembro, p. 107-130, 2005.
- QUIJANO, Aníbal. Coloniality and modernity/rationality. *Cultural studies*, v. 21, n. 2-3, p. 168-178, 2007.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *Revista crítica de ciências sociais*, 78, 2007, p. 3-46.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. In: *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2009.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2011, 3. ed.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. *The end of cognitive empire: the coming of age of epistemologies of the South*. Durham: Duke University Press, 2018.
- STEIN, Sharon. *Contested imaginaries of global justice in the internationalization of higher education*. 2017. Tese de Doutorado. University of British Columbia.
- STEIN, Sharon; DE ANDREOTTI, Vanessa Oliveira. Cash, competition, or charity: International students and the global imaginary. *Higher Education*, v. 72, n. 2, p. 225-239, 2016.
- TUCK, Eve; YANG, K. Wayne. Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, education & society*, v. 1, n. 1, 2012.
- VICTORA, Cesar G.; MOREIRA, Carmen B. Publicações científicas e as relações Norte-Sul: racismo editorial? *Revista de Saúde Pública*, v. 40, n. spe, p. 36-42, 2006.

Data de recebimento: 24/03/2021

Data de aprovação: 10/07/2021