

## UNIVERSIDADES DO SUL: Esperançando reformas universitárias populares e emancipatórias para a contemporaneidade

UNIVERSITIES OF THE SOUTH: Hoping for popular and emancipatory university reforms for today

**Jackeline Silva Lopes**<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0009-0002-3493-3274>

**Gilmário Moreira Brito**<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-9349-1993>

**Cristina Ferreira de Assis**<sup>3</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-7365-6823>

### RESUMO

As Universidades foram instituições fundamentais à organização e à solidificação do Sistema capitalista Moderno e da colonialidade, contribuindo para a produção, difusão, hegemonização e manutenção de uma epistemologia burguesa, homogeneizante, eurocêntrica, cristã, científico-positivista, moderna e dita “civilizada”. Entretanto, desde a década de 1960, o modelo de sociedade capitalista moderno hegemônico entra em uma crise que se estende às instituições universitárias que lhe davam suporte, motivando revisões epistemológicas e nos paradigmas educacionais que orientavam as universidades. O presente artigo se baseia na revisão bibliográfica de pesquisadores com afinidades com as epistemologias do Sul para caracterizar essas epistemologias e o paradigma educacional popular emancipatório por elas defendidos e agrupar proposições para a educação superior universitária de alguns deles em “tendências de reformas universitárias do Sul para a contemporaneidade” - alternativas às tendências hegemônicas nortecentradas e vinculadas a projetos populares e emancipatórios de educação.

**Palavras-chave:** História da Educação. Epistemologias do Sul. Educação Popular Emancipatória. Universidade.

### ABSTRACT

<sup>1</sup>Mestre em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana, Bahia, Brasil e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduc/UNEB), Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: jack.lobes.lacerda@gmail.com.

<sup>2</sup> Pós-Doutor em Educação pela Universidade Sudoeste da Bahia (UESB). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduc/UNEB), Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: gilmariobrito@gmail.com.

<sup>3</sup> Professora Assistente da área de Prática de ensino de História da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora da área de Ensino de História na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: cfassis@uefs.br.

---

Universities were fundamental institutions in the organization and solidification of the Modern Capitalist System and coloniality, contributing to the production, diffusion, hegemonization, and maintenance of a bourgeois, homogenizing, Eurocentric, Christian, scientific-positivist, modern, and so-called "civilized". However, since the 1960s, the hegemonic model of modern capitalist society entered into a crisis, affecting the university institutions that supported such model, motivating epistemological revisions and in the educational paradigms that guided universities. This article is based on a literature review of researchers sympathetic to Southern epistemologies to characterize these epistemologies and the emancipatory popular educational paradigm defended by them and to group propositions for university higher education of some of them in "trends of university reforms southern for the contemporaneity" - alternatives to north-centric hegemonic trends linked to emancipatory popular education.

**Keywords:** History of education. Southern Epistemologies. Emancipatory popular education. University.

## 1. INTRODUÇÃO

As primeiras Universidades surgiram no período medieval, entre os séculos XI e XIII, na Itália, França e Inglaterra, a partir da livre formação de corporações de escolas catedrais, objetivando a formação de clérigos e o cultivo e transmissão do saber humano acumulado. Entretanto, nos séculos XVIII e XIX, foram sendo apropriadas por Estados burgueses na França, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos, e nos séculos XIX e XX, estendida através do Imperialismo e do Colonialismo a todo o mundo ocidental, acumulando outras funções sociais (Wanderley, 1999; Charle e Verger, 1996).

Partindo dessa breve apresentação, esse artigo é fruto da pesquisa bibliográfica vinculada ao estudo de doutoramento intitulado "O Movimento 'Mais Uefs' na cultura da Universidade Estadual de Feira de Santana (1981-2023)"<sup>4</sup>. Sua relevância reside no levantamento de um número significativo de pesquisadores que, partindo das epistemologias do Sul e adeptos ao paradigma educacional popular emancipatório, estão convictos de que as universidades têm papel fundamental na construção desta nova temporalidade histórica contra-hegemônica.

Diante do exposto, concordamos com Magalhães (2006) quando afirma que as universidades permanecem em crise na primeira década do século XXI.

---

<sup>4</sup> Na citada revisão bibliográfica, buscou-se no google acadêmico e no acervo da Biblioteca da UEFS, teses, dissertações, livros e artigos científicos que abordassem o tema "História das Universidades", selecionando os referentes à América Latina pós década de 1970 para analisar a conjuntura em que a UEFS se desenvolve.

Para esse autor, trata-se de uma crise de identidade, pois a educação superior assumiu múltiplas e diversas *selves*, minando os princípios sobre os quais ela se assenta e pondo em crise a forma como entendemos essa modalidade de ensino. Para além da crise das universidades, há ainda a crise da modernidade, que, cujo período, desde a década de 1970 vem sendo definido como Modernidade Tardia (Giddens, 1991) ou como Pós-Modernidade (Bauman, 1998). Nesse aspecto, em concordância com Nascimento (2008) optamos por denominar esse período de contemporaneidade, entendida de modo otimista e alternativo ao iluminista/positivista/moderno, pautada na moral humana, na liberdade e na justiça social que, por sua vez, não se sobrepõe ao moderno, mas convive com ele. Ela se caracteriza pelas mudanças decorrentes das crises da modernidade e pela construção, em curso e de rumos ainda incertos, de novas epistemologias e de novos parâmetros econômicos, sociais, culturais, científicos e educacionais.

Nesse texto, elencamos obras de pesquisadores com afinidades com as epistemologias do Sul para, primeiramente, caracterizar estas epistemologias e o paradigma educacional por elas defendido, e, posteriormente, sintetizar as proposições para a educação superior universitária de alguns deles no que aqui estamos denominando de “tendências de reformas universitárias do Sul para a contemporaneidade” - alternativa às tendências hegemônicas nortecentradas e vinculadas a projetos populares emancipatórios de educação.

## **2. AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL E O PARADIGMA EDUCACIONAL POPULAR EMANCIPATÓRIO <sup>5</sup>**

Convém reiterar que, neste artigo, consideramos as epistemologias do Sul, que defendem: a globalização alternativa (Santos, M., 2002); a ecologia dos saberes – interações sustentáveis, dinâmicas e autônomas entre conhecimentos plurais; a decolonização<sup>6</sup> (Walsh, 2017; Quijano, 2009); a reapropriação crítica dos conhecimentos endógenos – de cada povo - e dos seus processos de produção (Hountondji, 2009; Freire, 1987); a busca de projetos utópicos

---

<sup>5</sup> Baseado em Lopes e Brito (2023).

<sup>6</sup> Por decolonização, entendemos a luta contra a colonialidade. (Walsh, 2017; Quijano, 2009) Alguns trabalhos que utilizamos, fazem uso do termo emancipação (Freire, 1987; Ribeiro, 1969; Romano, 1992; Santos, C., 1998; Neves, 1992), atribuindo-lhe significado próximo ao de decolonização, pensando a emancipação a partir da práxis dos oprimidos. Assim, consideramos que têm afinidades com as epistemologias do Sul.

emancipatórios (Grosfoguel, 2009); métodos científicos heterogêneos e diálogo entre conhecimentos científicos e não-científicos (Gomes, 2009); visibilizar a pluralidade e diversidade cultural e articular relações interculturais e interepistemológicas horizontais e democráticas - inclusive com o norte (Walsh, 2017); e concepção não-totalitária da totalidade (Rigal, 2000; Freire, 1987).

Esses estudiosos têm evidenciado que o sistema capitalista é um conjunto de elementos heterogêneos relativamente autônomos que se movem numa tendência geral de conjunto e se articulam em torno de um eixo comum (o capital) e a colonialidade é a capacidade histórica de um grupo de impor esse eixo articulador. Porém, como tudo que é histórico/contextual, essa capacidade é factível de mudança (Dussel, 2007; Wallerstein, 1999; Quijano, 2009; Santos, B., 2008; Walsh, 2017; Marcon, 2016). Refletindo sobre a contemporaneidade, Walsh (2017) sustenta que a crise atual torna a violência do poder mais exposta, mas também expõe as *grietas* do muro do Sistema capitalista sobre as quais os de baixo podem incidir sua força de forma articulada para ampliá-las e, assim, comprometer sua estrutura.

Convictos de que é possível transformar esse Sistema, as epistemologias do Sul defendem que, diante do caos da crise da modernidade, não percamos a capacidade de revolta e de espanto e de sentir indignação, raiva, dor e horror, de gritar (gritos de reação), abrindo cracks neste Sistema e semeando mudanças nessas rachaduras (Walsh, 2017). Por isso, segundo essa autora

[...] os gritos, rachaduras e sementes se entrelaçam, nos entrelaçando em uma caminhada cada vez mais crítica e urgente. São os gritos, rachaduras e sementes do povo que, em parte, fazem o caminho; as pessoas que conseguem plantar apesar e nas rachaduras da estrutura- sistema-lógica dominante, fazem um caminho e fazem as pessoas caminharem. De fato, a semente não pode ser separada dos gritos e das rachaduras. Estão entrelaçados na atitude, na cumplicidade e no desejo criativo, proposital e “questionador” do que e como fazer; do que e como gritar, rachar, semear e andar. Como alerta Enrique Dussel (2014. p. 322), “sem práxis, o caminho não se faz” (Walsh, 2017, p. 48).

Nesta base epistemológica, o principal campo de sementeira para a construção da contemporaneidade é a educação pública escolarizada/institucionalizada, pois ela é o caminho de mais fácil de acesso e diálogo formativo

com os oprimidos pela colonialidade do poder. Portanto, é um dos ambientes mais potenciais para cultivar saberes que corroborem na conscientização e emancipação dos “de baixo”, empoderando-os para a insurgência, resistências e re-existência (Walsh, 2017).

Todavia, como a educação dos opressores não serve à libertação dos oprimidos (Freire, 1987), para que ela cumpra esse papel, faz-se necessário resgatá-la como um bem comum e como caminho possível para a emancipação, ressignificando o papel de suas instituições públicas, desvencilhando-as dos interesses do grande capital e reinventando-as a partir da lógica dos “de baixo”, através de uma pedagogia própria, com método e teoria também próprios, contra-hegemônica, libertadora, com fundamentação democrática, crítica, transformadora, política e utópica, denominada por Freire (1987), um dos precursores destas epistemologias, de “Pedagogia do oprimido” (Nascimento, 2008; Rigal, 2000; Walsh, 2017; Freire, 1987).

Essa “outra” ou uma “nova” educação pública escolarizada/institucionalizada, construída por dentro da “velha”, não deixa de preparar os sujeitos para a sobrevivência no sistema capitalista e para sua inserção no mercado, mas seu objetivo maior passa a ser a construção de uma cultura orientada para o pensamento crítico. Nesse ideal, preconizamos que formem “sujeitos históricos”, conscientes e inconformados com o seu lugar no sistema global, cientes de seu potencial papel protagonista na transformação social, ativos e interessados na participação cidadã na vida pública, que lutem por um Estado mais equânime na distribuição dos bens econômicos, sociais e culturais portadores de juízos morais que os tornem capazes de optar em favor da vida, dos direitos humanos, da justiça social, da preservação do meio ambiente, do respeito aos outros e pela convivência pacífica com os diferentes (Nascimento, 2008; Rigal, 2000; Walsh, 2017; Freire, 1987; Marcon, 2016; Pinto, 2008).

Para tanto, estas instituições educacionais públicas devem ser laicas, mas não neutras ao saírem da condição de reprodutoras de conhecimentos disciplinarizados e desconectado de suas realidades para a de construtoras de conhecimentos inter/transdisciplinares e intercontextualizados com o seu entorno, que mobilize “temas geradores”/“universos temáticos”/“temáticas significativas para os oprimidos”. Assim, as instituições educacionais tornar-se-ão um campo cultural de batalhas de ideias entre diversos setores sociais, de

confronto e convivência da diversidade humana, de luta contra a hegemonia e todas as formas de colonialidade do poder (Pinto, 2008; Rigal, 2000; Flecha e Tortajada, 2000; Freire, 1987).

Charlot (2008) e Nóvoa (2019), por sua vez, defendem que as universidades, mesmo com as investidas dos sistemas educacionais neoliberais e globalizantes, ainda gozam de maior autonomia, podendo e devendo corroborar com este processo de reinvenção da “educação pública” numa lógica dos “de baixo” e de um novo modelo de sociedade.

No futuro da universidade define-se também o futuro das sociedades do século XXI, da liberdade, da possibilidade para uma vida *em comum*, em paz com a Terra e em paz com os outros (Nóvoa, 2019, p. 68).

Partindo das reflexões em torno da paz como um dos objetivos futuros para a universidade, a seção seguinte visa demonstrar parcialmente os novos riscos a serem enfrentados pelas universidades com vistas à agenda modernizadora neoliberal.

### **3. TENDÊNCIAS DE REFORMAS UNIVERSITÁRIAS DO SUL GLOBAL PARA A CONTEMPORANEIDADE**

A tendência entre os autores que dialogam com as epistemologias do sul é a defesa de que a universidade deve produzir conhecimentos úteis ao desenvolvimento social, cultural, humanístico, econômico, científico e tecnológico sustentável das nações e a um novo humanismo, contribuindo, assim, para a construção da contemporaneidade. Para tanto, defendem seu caráter público, a ampliação do acesso e das garantias da permanência para as classes/grupos socialmente marginalizados e a adoção de um modelo neo-humboldtiano, priorizando as instituições de educação superior universitárias, que integram ensino, pesquisa e extensão e que oferecem não apenas a formação profissional e científica, mas também a humanística e cultural, porém não na versão homogeneizada/eurocentrada, mas numa perspectiva plural e intercultural, valorizando a diversidade de modelos universitários a partir das

realidades e demandas locais/regionais e da pluralidade cultural de sua comunidade (Buarque, 1994; Belloni, 1992; Brito e Cunha, 2009).

A esse respeito, Belloni (1992, p. 75-76) propõe uma intervenção frontal em algumas questões estruturais da universidade na sua relação com a sociedade, reafirmando seu caráter público, tornando-a acessível a toda a população, objetivando a tomada de consciência de seus direitos e deveres e o desenvolvimento de sua capacidade produtiva para apropriação e transformação da natureza em benefício de toda a população.

Já Certeau (2012), considera que a universidade está em crise por tornar-se cada vez menos interessante e atrativa para seu novo público - as massas (classes populares) -, ao ignorar sua pluralidade cultural e suas demandas socioeconômicas, defendendo que a “nova tarefa” das Universidades deva ser a articulação entre o saber técnico e a relação social onde se efetua o reajustamento entre modelos culturais contraditórios. Em outra obra, o autor complementa a caracterização dessa nova tarefa como “a gênese do plural”, na qual as universidades assumiriam a função de organizar/mediar a criação de uma cultura plural e de massa, através da simbiose das diversas culturas que as compõem e do aproveitamento da criatividade dos seus atores sociais, ajudando-lhes a atribuir sentido às suas práticas sociais e a validá-las nas disputas de poder.

Outra tendência das reformas universitárias que os chamados semeadores do sul consideram fundamental para que as universidades consigam cumprir com a sua função mencionada acima é a adoção de estratégias para atrair o apoio social. Isso demanda que elas estejam presentes no cotidiano da sociedade, se façam necessárias, se mostrem, formando alianças entre si e com a sociedade civil, a cultura nacional, os governos e até mesmo com o setor produtivo, demonstrando competência no atendimento às suas demandas, mas também convencendo da necessidade de priorizar o bem-estar social (Ribeiro, 1969; Belloni, 1992; Neves, 1992; Buarque, 1994; Santos, C., 1998; Almeida Filho, 2007; Wanderley, 1999; Certeau, 2012; Nóvoa, 2019; Martins, 2006, 2021). Estas alianças, por sua vez, não devem representar a perda de autonomia.

Essa adequação universitária às demandas do seu público, da sociedade civil, do Estado e do mercado, por sua vez, aponta para outra transformação

necessária nas universidades na perspectiva dos semeadores do Sul: a reforma na estrutura institucional e na arquitetura acadêmica, a fim de: 1 – democratizar o acesso, os saberes e a gestão, incluindo a sociedade na formulação de objetivos e diretrizes e na avaliação da instituição e possibilitando o desenvolvimento autônomo de saberes não-hegemônicos, gerados nas práticas das classes e dos grupos socialmente oprimidos; 2 - reestruturar as profissões para garantir maior empregabilidade; 3 - flexibilizar os currículos para facilitar a inter/transdisciplinaridade, a mobilidade estudantil (inclusive internacional) e a permanência de estudantes trabalhadores; 4 – ofertar educação geral (humanística, cultural e profissional) e intercultural; 5 – ressignificar a pesquisa e a extensão, comprometendo-as com o benefício social, estimulando a pesquisa-ação e conectando sociedade civil e universitários em “comunidades interpretativas” que lhes permitam comutar saberes, bem como produzi-los conjuntamente (Belloni, 1992; Certeau, 2012; Almeida Filho, 2007; Santos, C., 1998).

Como a reconquista do apoio social perpassa também pelo reconhecimento da competência, qualidade e eficiência das universidades, semeadores de reformas universitárias do sul defendem a necessidade destas instituições submeterem-se a processos avaliativos, porém redefinindo os critérios de avaliação - expandindo-os para além do atendimento aos interesses mercadológicos e governamentais e incorporando a diversidade e complexidade das atividades que ela desenvolve - e imprimindo a militância para incorporá-los aos sistemas avaliativos, pois atualmente não dispõem de poder (social e político) para impô-los (Ribeiro, 1969; Belloni, 1992; Buarque, 1994).

Neste intuito, os autores acima supracitados possuem tendências distintas. Buarque (1994) sugere que a qualidade deva ser medida pela capacidade institucional de contribuir para as melhorias do sistema social e cultural e para a construção da nação. Ribeiro (1969) defende como critérios o respeito aos padrões internacionais de cultivo e de difusão do saber, o compromisso com a busca de soluções aos problemas do desenvolvimento global e autônomo da sociedade nacional e a liberdade de manifestação do pensamento por parte de docentes e estudantes. Belloni (1992) reivindica uma sistemática de avaliação institucional que objetive um melhor conhecimento do



que é feito e ofereça subsídio para a redefinição de rumos, combinando participantes internos (auto-avaliação) e externos (incorporando a perspectiva dos cidadãos).

Todavia, não é fácil intervir nos sistemas avaliativos, especialmente os internacionais, posto que os países detentores da ciência e tecnologia de ponta (do norte geopolítico) reivindicam esse domínio para se autorizarem a definir a régua sobre a qual todas as universidades do mundo devem ser medidas e, assim, se perpetuarem na hegemonia do saber e do poder. Por esse motivo (mas não apenas ele), outro traço característico das propostas de reformas universitárias embasadas em epistemológica do Sul, é a defesa de que os modelos universitários a serem cultivados sejam próprios do Sul geopolítico (dos de baixo), melhor adaptados aos limites que estes territórios, empobrecidos pelos séculos de exploração imperialista, impõem e comprometidos com um paradigma educacional popular, decolonial, contra-hegemônico, intercultural e emancipatório. Defendem, ainda, que este cultivo deva se dar em redes colaborativas, juntando e correlacionando os de baixo para compartilhar conhecimentos, recursos financeiros e humanos e fortalece-los para as disputas nos campos locais, nacionais e internacionais, sem, porém, abrir mão da autonomia (Ribeiro, 1969; Buarque, 1994; Wanderley, 1999; Almeida Filho, 2007; Walsh, 2017).

Sobre este tema, já no final da década de 1960, Ribeiro (1969) ponderava que embora os latino-americanos tenham muito que aprender da experiência alheia, a importação de modelos externos deixaram “cargas negativas” de herança, motivo pelo qual julgava que as reformas universitárias deveriam partir de nossa visão particular e de nossa problemática específica, buscando soluções próprias que resultem num projeto exclusivo e autônomo, porém estabelecendo relações com a comunidade científica internacional, objetivando o domínio do saber contemporâneo para um desenvolvimento autossustentado.

As tendências de reformas universitárias do Sul para a contemporaneidade já vêm gerando brotos de universidades novas ou reformadas na América Latina. Segundo Wanderley (1999), os primeiros brotos de reformas se deram em fins da década de 1980. Nota-se que essas primeiras reformas se dão a partir de iniciativas isoladas de alguns grupos de acadêmicos militantes no interior de algumas universidades em parcerias com movimentos

sociais e sindicais, e não como um processo articulado envolvendo toda a comunidade universitária e conduzido pela gestão. Iniciativas reformistas fragmentadas e pontuais como estas são percebidas na maioria das universidades públicas brasileiras.<sup>7</sup>

Nas duas últimas décadas, surgem movimentos mais articulados de inovação/renovação universitária por tendências próximas às do Sul, como o "Universidade Nova", proposto por Almeida Filho (2007), que com o apoio do programa governamental REUNI, buscou implantar ou reformar universidades pelo país no final da primeira década deste século<sup>8</sup>. Objetivava-se recuperar a concepção de universidade para o desenvolvimento socioeconômico nacional e humano, mas adequando-a a atual conjuntura globalizada, através da adoção de novos processos seletivos para ingresso, da incorporação de uma nova arquitetura acadêmica, de currículos flexíveis, interdisciplinares e pluriculturais, da oferta de uma formação crítica, humanística e artística e comprometida com as necessidades nacionais. Entretanto, acaba fazendo uma bricolagem do modelo unificado europeu e estimulando a manutenção de ideais neoliberais como a meritocracia e a competitividade, ao propor avaliações de desempenho e processos seletivos como critérios para hierarquizar a escolha dos cursos e a progressão entre os níveis.

Resultados de uma pesquisa da UFRGS publicados em Zitkoski, Genro e Arenhaldt et. al. (2021), também evidenciam a emergência de universidades federais com “olhares e experiências Sul-Sul” no Brasil - da Integração Latino-Americana (UNILA - 2007), da Fronteira Sul (UFFS - 2009), do Sul da Bahia (UFSB - 2013), e do Pampa (UNIPAMPA - 2008) -, que contribuem para a interiorização, ampliação e popularização do acesso à educação superior brasileira; têm projetos alternativos aos modelos hegemônicos neoliberais e comprometidos com a educação pública, inclusiva, gratuita e de qualidade e com o desenvolvimento humano e social das regiões onde estão radicadas; ofertarem

---

<sup>7</sup> A pesquisa de doutoramento que motivou o presente artigo - “O Movimento ‘Mais Uefs’ na cultura da Universidade Estadual de Feira de Santana (1981-2023)” - inclusive vem dando visibilidade a um destes movimentos de grupos de acadêmicos militantes – O Mais UEFS -, que vem semeando propostas de reforma universitária em consonância com as tendências do Sul na Universidade Estadual de Feira de Santana.

<sup>8</sup> Aderiram integralmente ou parcialmente ao Programa “Universidade Nova” as universidades federais do ABC, da Bahia, dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, do Rio Grande do Sul, de São Paulo, de Juiz de Fora, do Recôncavo da Bahia, de Santa Catarina, de Alfenas, **Rural do Semiárido, de São João Del Rey e do Oeste do Pará.**

formações referenciadas na realidade brasileira e latino-americana, numa perspectiva de superação das desigualdades e decolonização; focam no diálogo com a sociedade e na interdisciplinaridade; e não dissociam ensino, pesquisa e extensão.

Outra tendência que tem se tornado comum em países do sul geopolítico é a de grupos étnicos (indígenas e afrodescendentes) fundarem suas próprias universidades, buscando empreender uma educação intercultural para a vida e para o bem viver, numa cultura de tolerância, solidariedade e irmandade entre os povos e de harmonia com o meio ambiente, a partir de simbologias, cosmovisões, pedagogias, currículos, formas de avaliação e creditação próprios, preservando a identidade de cada povo, mas agregando outras culturas e saberes para uma formação pluri/intercultural (Declaração da III Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe, 2018).

Na América Latina, destacam-se a Universidade Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) – Colômbia, a Universidade Indígena Intercultural Comunitária Produtiva Guarani e Povos de Terras Baixas “Apiaguaiki Tüpa” – Bolívia, a Universidade Indígena Intercultural Produtiva Quechua “Casimiro Huanca” – Bolívia, a Universidade Intercultural Amawtay Wasi – Equador, o Centro Educativo Integral QATAXAC NAM QOMPI – IES – CESBI Pampa do Índio Chaco – Argentina, o Instituto de Educação Superior Intercultural “Gloria Pérez” – Argentina e a Universidade das Regiões Autônomas da Costa Caribe Nicaraguense (URACCAN) – Nicarágua.

No Brasil, ainda não há uma Universidade Indígena<sup>9</sup>, mas há universidades afrodescendentes, a exemplo da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, com campis no Ceará (Campus da Liberdade em Redenção, Campus das Auroras entre Redenção e Acarape) e na Bahia (Campus dos Malês – São Francisco do Conde) e da Universidade Zumbi dos Palmares – UZP (em São Paulo).

Também tem sido tática corriqueira que corrobora para a emergência e o fortalecimento destes brotos a formação de redes de cooperação Sul-Sul, também denominadas de cooperações solidárias (em contraposição aos modelos de cooperação hegemônicos neoliberais), as quais, baseadas em

---

<sup>9</sup> Em 2014 foi constituído pelo Governo Federal um grupo de trabalho, mas o golpe da extrema direita estagnou este projeto. Em abril de 2024 um novo grupo de trabalho foi composto, com prazo de 180 dias para apresentar o relatório final.

princípios de solidariedade, igualdade e soberania entre os países envolvidos, lutam contra a colonialidade do norte e buscam superar as condições de subalternidade geopolítica e geoeconômica imposta ao sul global. Dentre as redes de cooperação universitárias Sul-Sul, destacamos a Rede de Macro Universidades de América Latina e do Caribe, a Rede de Universidades Indígenas Interculturais e Comunitárias de Abya Yala (RUIICAY) e a Associação das Universidades Africanas (AAU).

Tais redes têm se formado e se apropriado das agendas da UNESCO para se articularem e obterem financiamento, graças ao fato da UNESCO ser a agência de fomento voltada aos objetivos educacionais hegemônicos que menos se distancia dos ideais do sul, com menor interferência norte-americana e mais aberta à filiação de países/territórios fora da ONU, incluindo os mais periféricos.

Assim, desde a década de 1990, a UNESCO vem abrindo agendas voltadas à reformulação da educação superior, realizando conferências regionais e mundiais<sup>10</sup>, das quais participam representantes de governos e instituições de ensino superior e sociedade civil, produzindo documentos que orientam as diretrizes, planos de ação e atividades do setor e servindo de palco de disputas para as universidades de grupos étnicos<sup>11</sup>. Nas conferências mundiais, a hegemonia dos países do Norte na ONU faz prevalecerem as tendências nortecentradas. Mas nas regionais Africana e Latino-Americana, têm prevalecido as tendências reformistas do Sul, como evidencia a Declaração da III Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e do Caribe (2018, p. 59-60), ao defender “uma nova e histórica transformação da educação superior” pautada nos seguintes “princípios”:

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As epistemologias do sul vêm nos permitindo compreender a totalidade de forma não totalitária e perceber que quanto mais diversos, articulados e

---

<sup>10</sup> A primeira e a segunda Conferências Nacionais ocorreram na sede da Unesco, em Paris (1998, 2009), e a terceira em Barcelona (2022). Já as regionais da América-Latina e do Caribe, ocorreram respectivamente em 1996 (Havana-Cuba), em 2008 (Cartagena das Índias-Colômbia) e a terceira em duas etapas: a primeira em 2018 (Córdoba-Argentina) e a segunda em 2024 (Brasília-Brasil)

<sup>11</sup> Como na III Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e Caribe (2018), na qual se reuniram e redigiram um manifesto denunciando o desconhecimento e desrespeito às suas instituições educativas e culturais.

capazes de semear nas brechas de um sistema hegemônico forem os sistemas oprimidos, maiores serão suas chances de ampliar essas brechas, abrir novas e, em longo prazo, desfazer esta hegemonia. Tal percepção, por sua vez, nos impulsiona a pensar e construir táticas (heterogêneas, anti-opressoras e contra-hegemônicas) de sobrevivência, resistência e renovação, a partir de nossa realidade, porém de forma articulada, dialogando horizontalmente, unindo-nos em torno daquilo que nos aproxima – a condição de opressão.

Universidades públicas latino-americanas estão conseguindo resistir às propostas neoliberais de organismos multilaterais e avançar na construção de projetos institucionais baseados em epistemologia do Sul. Faz-se necessário analisar atentamente cada broto de universidade renovada na perspectiva do Sul por dentro, por sua cultura, posto que é nela que efetivamente se dão as adesões e resistências às reformas, porém sem perder de vista que estas universidades fazem parte de um sistema maior (nacional/internacional), de modo que as propostas de renovações não podem estar desvinculadas das condições conjunturais de sua implementação, ou os brotos podem se tornar inviáveis e “não vingar”.

Assim, fazem-se necessários estudos que, a partir das lupas das epistemologias ao sul, dediquem seu olhar aos processos internos de cada broto de sementes do Sul, visibilizando seus protagonistas e os nutrientes que mobilizam, atraindo novos semeadores.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. de. **Universidade Nova: textos críticos e esperançosos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Salvador: EDUFBA, 2007.

BAUMAN, Z. **O Mal-estar da Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998

BELLONI, I. Função da Universidade: notas para reflexão. In: BRANDÃO, Z. *et. al.* **Universidade e Educação**. Coletânea CBE. Campinas-SP: Papirus, 1992, p. 71-78.

BRITO, T. T. R.; CUNHA, A. M. de O. Revisitando a História da Universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. **Aprender** – Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação. Vitória da Conquista. Ano VII, Nº 12, 2009,

p. 43-63. In: file:///C:/Users/10/Downloads/3105-Texto%20do%20artigo-5176-1-10-20180321%20(1).pdf , acessado em 12/02/2024.

BUARQUE, C. **A Aventura da Universidade**. 2ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CERTEAU, M. de. **A cultura no plural**. 7ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CHARLE, C.; VERGER, J. **História das Universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CHARLOT, B. O Professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.17, n 30, p.17-31, jul/dez, 2008.

**DECLARAÇÃO DA III CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE**. Córdoba-Argentina: UNESCO/IESALC, 2018. In: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376753>, acessado em 14/04/2024.

DUSSEL, E. La outra historia del império americano. La crises del colonialismo Y de la globalización excluyente. In: DUSSEL, E. **Política de la Liberación: Historia Mundial y Crítica**. Madri: Editorial Trota, 2007, p. 17-65. In: <https://pt.scribd.com/document/63834466/Dussel-E-La-otra-historia-del-imperio-americano-La-crisis-del-colonialismo-y-de-la-globalizacion-excluyente> , acessado em 06/09/2022.

FLECHA, R.; TORTAJADA, I. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000, pp. 171-194

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991

GOMES, N. L. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, B. de S.; MENEZES, M. P. (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina/CES, 2009, p. 419-441.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de Economia Política e os estudos Pós-Coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e

colonialidade global. In: SANTOS, B. de S.; MENEZES, M. P. (orgs).  
**Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina/CES, 2009, p. 283-418.

HOUNTONDI, P. In: SANTOS, B. de S.; MENEZES, M. P. (orgs).  
**Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina. SA; GC Gráfica de  
Coimbra LDA. 2009, p. 119-131.

LOPES, J. S.; BRITO, G. M. Pedagogia do Oprimido para a  
Contemporaneidade: uma releitura de Paulo Freire. In: BRESSANIN, C. E. F.;  
ALMEIDA, M. C. M. de. **90 anos do manifesto da escola nova no Brasil**.  
Cachoeirinha: Fi, 2023, p. 249-272.

MAGALHÃES, A. M. A identidade do Ensino Superior: a educação superior e a  
Universidade. **Revista Lusófona de Educação**. V. 7, n. 7. 2006, p. 13-40. In:  
file:///C:/Users/10/Downloads/713-Texto%20do%20artigo-2808-1-10-  
20090907.pdf, acessado em 20/01/2023.

MARCON, T. Epistemologia e política Educacional: contribuições de Santos e  
Wallerstein. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política  
Educativa**. Vol. 1, n. 1, jan./jun. 2016, p. 30-55.

MARTINS, C. B. Uma reforma necessária. **Educação & Sociedade**. v. 27, N°  
96, 2006, p.1001-1020. In:  
<https://www.scielo.br/j/es/a/jBGXYt4SYrpNmRcvqM7wvKm/?format=pdf&lang=pt>  
, acessado em 26/03/2024.

MARTINS, C. B. Reconfiguração do ensino superior em tempos de  
globalização. **Educação e sociedade**. Campinas, v. 42, e241544, 2021, p. 1-  
17. In: <https://doi.org/10.1590/ES.241544> , acessado em 28/03/2024.

NASCIMENTO, A. D. O difícil caminho da ética na contemporaneidade:  
uma leitura de Zygmunt Bauman. In: PALMEIRA, M. J. de  
O.; ROSEIRA, N. A. F. **Educação e democracia. Fundamentos teóricos para  
uma abordagem dos valores**. Salvador, EDUNEB, 2008.

NEVES, C. E. B. Funções sociais do ensino superior hoje. In: BRANDÃO, Z. *et. al.*  
**Universidade e Educação**. Coletânea CBE. Campinas-Sp: Papyrus, 1992,  
p. 79-86.

NÓVOA, A. O futuro da universidade: O maior risco é não arriscar. **Revista  
Contemporânea de Educação**. v. 14, n. 29, jan/abr. 2019, p. 54-70. In:  
<http://dx.doi.org/10.20500/rce.v14i29.21710> , acessado em 22/01/2024.

---

PINTO, U. de A.. Os Desafios da Escola Pública Contemporânea. **Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.17, n 30, p.89-103, jul/dez, 2008.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. de S.; MENEZES, M. P. (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina. SA; GC Gráfica de Coimbra LDA. 2009, p. 73-117.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. São Paulo: Paz e Terra, 1969.

RIGAL, L. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 171-194

ROMANO, R. As funções sociais da Universidade. In: BRANDÃO, Z. *et. al.* **Universidade e Educação**. Coletânea CBE. Campinas-SP: Papirus, 1992, p. 87-95.

SANTOS, B. de S. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In: SANTOS, B. de S.; ALMEIDA FILHO, N. de. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra: Almedina, 2008, p. 13-106. Disponível em <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Século%20XXI.pdf>, acessado em 07/11/2022.

SANTOS, C. R. A. dos. Da crise à emancipação. In: DORIA, F. A. (Org). **A crise da Universidade**. Rio de Janeiro: Revan, 1998, p. 93-103.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Edusp, 2002.

WALLERSTEIN, I. Análise dos sistemas mundiais. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. (Org.). **Teoria social Hoje**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999, p. 447-470.

WALSH, C. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas e siembras desde Abya Yala. In: DINIZ, Alai Garcia et. Al (orgs). **Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização**. São Carlos/Brasil: Pedro & João Editores, 2017, p. 19-53, Disponível em [https://issuu.com/anabosp/docs/interculturalidad\\_y\\_\\_de\\_colonialida](https://issuu.com/anabosp/docs/interculturalidad_y__de_colonialida), acessado em 13/02/2022.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é universidade?** 9ª Ed. 1ª Reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 1999.



---

ZITKOSKI, J. J.; GENRO, M. H.; ARENHALDT, R. **Universidades emergentes no Brasil: olhares e experiências Sul-Sul**. Cirkula: Porto Alegre, 2021.