

Pontes epistemológicas entre Margens do Sul: cooperação internacional entre Unigranrio (Brasil) e Universidade Pedagógica de Maputo (Moçambique)

*Epistemological Bridges across the Global South:
International Cooperation between Unigranrio (Brazil) and the
Pedagogical University of Maputo (Mozambique)*

Beatriz Brandão dos Santos
Universidade Unigranrio
brandao.beatrizm@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1481-8634>

Sarita Monjane Henriksen
Universidade Pedagógica de Maputo (UP-Maputo)
hmdsarita@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9716-5375>

Etyelle Pinheiro de Araujo
Universidade Unigranrio,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ),
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)
etyelle.araujo@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4981-5027>

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre os sentidos e alcances da internacionalização universitária entre países do Sul global, a partir da experiência de cooperação entre a Universidade Unigranrio/Afya (Brasil) e a Universidade Pedagógica de Maputo (Moçambique). Essas instituições firmaram, em 2023, um termo de cooperação com vista ao fomento da pesquisa e do compartilhamento de saberes produzidos em territórios historicamente marginalizados dentro da lógica hegemônica da ciência ocidental. A partir de um diálogo entre epistemologias do Sul, o texto analisa como acordos Sul-Sul podem constituir-se como dispositivos de valorização de matrizes de conhecimento considerados pelo norte-global como subalternizadas, promovendo intercâmbios que além de atender a protocolos administrativos, ainda reconfigurem práticas e currículos acadêmicos.

Palavras-chave: epistemologias do Sul; cooperação internacional; internacionalização universitária; macrogestão acadêmica; Sul global.

ABSTRACT

This article proposes a reflection on the meanings and scope of university internationalization among countries of the Global South, based on the experience of academic cooperation between Unigranrio Afya University (Brazil) and the Pedagogical University of Maputo (Mozambique). These institutions signed, in 2023, an inter-institutional cooperation agreement with a view to promoting research, academic mobility and the sharing of knowledge produced in territories historically marginalized within the hegemonic logic of Western science. Based on a dialogue between epistemologies of the South the text analyzes how South-South international agreements can constitute devices for valuing knowledge matrices considered by the global North as subordinate, promoting exchanges that not only meet administrative protocols, but also reconfigure academic practices and curricula.

Keywords: epistemologies of the South; international cooperation; university internationalization; academic macromanagement; Global South.

O SUL COMO LUGAR DE SABER - UMA INTRODUÇÃO

Quando pensamos nas definições de Ciência da contemporaneidade, a hegemonia daquilo que pode ser considerado digno de estudo ainda tende a ser estabelecido nos centros de pesquisa privilegiados do Norte Global. O presente artigo vai na direção oposta, reflete sobre uma experiência de cooperação internacional entre países do Sul global, tomando como exemplo a parceria entre a Universidade do Grande Rio (Unigranrio) e a Universidade Pedagógica de Maputo (UPM), em Moçambique, como uma estratégia de internacionalização que valoriza epistemologias outras e práticas acadêmicas mais solidárias e descentralizadas, priorizando o diálogo Sul-Sul no fazer científico.

Para tanto, iniciamos este artigo refletindo sobre o Sul Global enquanto lugar de produção do conhecimento, uma vez que, tradicionalmente, o pensamento ocidental (caracterizado pelo Norte-global) valida aquilo que é considerado conhecimento.¹ A validade dos conhecimentos é objeto de embates ao longo da história.

¹ Sabemos que a literatura sobre as epistemologias do Sul é vasta. Neste artigo selecionamos apenas alguns autores para ilustrar a potência que uma cooperação Sul-Sul pode significar na produção do conhecimento.

Na antiguidade tínhamos a mitologia como maneira de responder questões (ainda) sem respostas. A filosofia grega inaugurou a racionalidade como manifestação do pensamento no mundo ocidental. Várias correntes surgiram desde os primeiros filósofos: a exemplo do período socrático (marcado pelo caráter moral e político), do período platônico e aristotélico (que apresentam uma teoria do conhecimento relacionada às outras áreas do saber compreendidas pela filosofia), na Grécia Antiga; da Patrística (com a integração entre a filosofia greco-romana e o cristianismo) e da Escolástica (que visava uma conciliação entre fé e razão), na Idade Média; do Racionalismo (que estabelecia a razão como principal fonte de conhecimento) e do Iluminismo (que defendia a razão, a liberdade e o progresso), na Idade Moderna e do Materialismo Histórico/dialético (com análise crítica da história e da sociedade), na Contemporaneidade. Embora os gregos tenham criado o pensamento filosófico ocidental, isso não quer dizer que outras civilizações não tenham elaborado suas próprias epistemes — apenas que seus modos de pensar não foram reconhecidos como “filosofia” pelo padrão eurocentrado do conhecimento (Mignolo, 2010).

O geógrafo brasileiro Milton Santos (2000) afirma que a razão única tem funcionado como um instrumento de opressão. Assim, os conhecimentos que não se enquadram no modelo dominante são considerados ignorância. Nessa mesma linha, Boaventura de Souza Santos entende que “o pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que separam o mundo humano do mundo sub-humano” (2009, p. 76). Segundo o autor, a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença de dois lados de uma linha que estabelece divisões da realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente. Tal inexistência significa não ser relevante. Assim, o pensamento moderno ocidental invisibiliza outras formas de pensar e de produzir conhecimento, pois estabelece-se como o lado da linha que se funda como hegemônico.

Milton Santos ainda entende que o processo de globalização tem grande impacto na ciência moderna, pois colabora com a transformação da ciência em um instrumento de controle, excluindo formas de conhecimento que não se alinham com os interesses do capital. Embora poderosa, a ciência moderna não é considerada superior a outros modos de

conhecimento, como os saberes tradicionais ou os cotidianos. Estes saberes constituem-se como formas de resistência à homogeneização cultural e epistemológica imposta pela globalização capitalista.

No contexto do Sul Global, que conhecimentos seriam esses? Podemos citar desde práticas medicinais indígenas ou de comunidades tradicionais até mesmo conhecimento produzido na academia. Nos alinhando ao geógrafo, defendemos a necessidade de abrir espaço para outros saberes, outras formas de racionalidade. Isso significa se opor à noção de “pensamento único”, que impõe uma visão de mundo baseada na racionalidade econômica e na tecnociência ocidental, que deslegitima outras formas de pensar e conhecer (Santos, 2000). Por isso, é preciso romper com o pensamento abissal (nos termos de Souza Santos, 2009) para valorizar os pensamentos produzidos em diversas localidades do mundo e defender a diversidade de racionalidades, ou seja, da coexistência de múltiplas formas de saber que nascem não somente dos laboratórios e grandes centros acadêmicos, mas também da experiência concreta dos povos.

É nessa senda, em reconhecimento da existência de saberes e conhecimentos endógenos e indígenas de valor incontornável, no seio das comunidades africanas e, em particular, moçambicanas, que o currículo moçambicano tem vindo a incorporar progressivamente elementos da cultura local, das línguas nacionais e das práticas tradicionais de ensino e aprendizagem. Esta valorização dos saberes locais representa uma virada epistemológica que procura romper com a hegemonia do conhecimento ocidental, historicamente dominante no sistema educativo africano, e promover uma educação mais contextualizada, inclusiva e significativa para os estudantes africanos em geral e os moçambicanos, em particular (Ndlovu-Gatsheni, 2018).

Na sua obra *Epistemic Freedom in Africa: Deprovincialization and Decolonization* ou Liberdade Epistêmica em África: Desprovincialização e Descolonização, Ndlovu-Gatsheni (2018) sublinha a necessidade dos povos do Sul Global e africanos de pensar, teorizar, interpretar o mundo e escrever a partir do local onde se situam, livres do eurocentrismo. A autora sustenta que a negação imperial da humanidade de determinados grupos implicou, concomitantemente, a deslegitimação dos seus saberes e experiências, anulando-lhes o valor e a autoridade epistêmica.

No contexto do século XXI, assistimos à presença crescente de descendentes de povos escravizados, colonizados, deslocados e racializados em instituições acadêmicas a nível global. Estes sujeitos afirmam, de forma assertiva, a sua condição humana, a relevância das suas existências e a legitimidade dos seus sistemas de conhecimento, os quais são profundamente enraizados em tradições históricas e culturais marginalizadas. Tais epistemologias oferecem contributos significativos para a superação das crises epistêmicas e sistêmicas contemporâneas. Coletivamente, esses atores têm desempenhado um papel ativo na reivindicação da justiça epistêmica, desafiando as hierarquias do saber ainda presentes nas academias e combatendo as linhas de exclusão epistêmica que persistem no século XXI.

A exemplo disso, temos no contexto moçambicano o reconhecimento dos saberes das comunidades — transmitidos oralmente, através de provérbios, contos, rituais e práticas comunitárias — o que constitui uma base importante para o desenvolvimento de uma pedagogia culturalmente relevante. Assim, o currículo nacional tem vindo a integrar práticas e conteúdos que refletem os contextos locais, como se observa na implementação da educação bilíngue nas zonas rurais e na valorização das línguas moçambicanas no ensino primário (Ngunga, 2021; Henriksen, 2023). Estas iniciativas contribuem não apenas para a melhoria da aprendizagem, mas também para o reforço das identidades culturais e da autoestima das crianças, permitindo uma maior aproximação entre a escola e a comunidade (Chimbutane, 2011; Patel, 2006). A integração dos saberes endógenos e das línguas nacionais no currículo é, portanto, uma estratégia que visa a construção de uma educação decolonial, participativa e transformadora, com potencial para promover o desenvolvimento sustentável e equitativo em Moçambique.

No Brasil, temos o reconhecimento de populações “remanescentes de quilombo”, “quilombolas”, “mocambeiros”, que constituem as representações dos agrupamentos negros rurais, com base na memória, no parentesco, no lugar que construíram. A demarcação do território dessas populações e a garantia do acesso à educação trouxe a necessidade de criação de um currículo que contemplasse as especificidades culturais dessa população. Em 2012 foi aprovado uma resolução que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica para viabilizar uma proposta de educação quilombola. Isso significa a construção de um currículo elaborado de modo a articular o

conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas (Brasil, 2012).

Para exemplificar isso, citamos o caso da Escola de Educação Básica “Pedra Branca”, localizada na comunidade quilombola de Pedra Branca – Vargem Alta – ES. Trata-se de uma escola localizada em um território que foi certificado como quilombola em 2011, mas apenas em 2021 foi incluída como Escola Quilombola, por pressão dos pais de alunos que desejavam que seus filhos recebessem ensinamentos voltados para a valorização do território e de suas raízes ancestrais. Desse modo, a escola precisou elaborar um Projeto Político Pedagógico que seguisse as Diretrizes estabelecidas em 2012 para esse tipo de escola. Para tanto, contou com a colaboração de agentes internos, como o Conselho de pais, presidente da Associação Quilombola e outras lideranças do território e externos, que se trata da, Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), Secretaria Estadual de Educação (SEDU) através da gerência de Educação do Campo Indígena e Quilombola (GECIQ) e da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) (Paschoa; Sampaio, 2024).

Com base na experiência de Moçambique e do Brasil, romper com o pensamento abissal significa refletir criticamente sobre concepções “essencialistas de produção e modelos de conhecimento científico”, que ao longo da história vêm definindo “como a cultura nacional nos países europeus, [reproduziu], em outros termos, a lógica da relação colonial” (Costa, 2006, p. 117). Nesse sentido, os estudos pós-coloniais colaboram com desconstrução epistemológica em uma crítica às teorias dominantes da modernidade ligadas às experiências coloniais. Como parte desse tipo de estudo, destacamos em nosso artigo a concepção decolonial, que surge como uma resistência à colonialidade, à modernidade e ao capitalismo; visa desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos (pela colonialidade) aos povos subalternizados e oprimidos.

De acordo com Ballestrin (2013), a colonialidade enquanto parte da Modernidade pode ser descrita como forma de controle de recursos, trabalho, capital e conhecimento limitados a uma relação de poder articulada pelo mercado capitalista. Isso significa que ainda que o colonialismo tenha sido superado pela modernidade, a colonialidade continua presente nas mais diversas maneiras. A partir dos estudos de Mignolo (2010), a autora destaca três

delas: a colonialidade do poder (ideia de que as hierarquias de raça, gênero e conhecimento, criadas durante a colonização, ainda estruturam o mundo moderno) do ser (prática de desumanização de sujeitos racializados e não brancos, vistos como “inferiores” ou “atrasados”) e do saber. Esta última refere-se ao legado epistemológico do eurocentrismo, que, segundo Aníbal Quijano:

Foi constituído em torno da ideia de uma articulação entre tempo e conhecimento, segundo a qual a experiência europeia era apresentada como a culminação do processo evolutivo do saber humano. Essa estrutura cognitiva desqualificava sistematicamente qualquer conhecimento que não fosse produzido nos termos da racionalidade europeia moderna. (Quijano, 2005, p. 121).

A Colonialidade do Saber indica, portanto, que este legado impede a compreensão do mundo dos mais diversos povos a partir de suas próprias epistemes. Nisso reside a importância do pensamento decolonial.

A decolonialidade consolidou-se como um campo teórico, nos anos 1990, a partir da produção de um coletivo formado por intelectuais, que ficou conhecido como Grupo Modernidade/Colonialidade (ou grupo M/C).² Estudiosos como Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo e Catherine Walsh integravam este grupo. Reforçando, o conceito de decolonialidade aspira romper com a lógica monológica da modernidade. Influenciado por movimentos sociais, teorias críticas e saberes indígenas e afrodescendentes, o pensamento decolonial propõe uma ruptura com o eurocentrismo e a valorização de epistemologias plurais, abrindo espaço para modos de vida e conhecimento marginalizados pela modernidade ocidental.

A noção de ecologia dos saberes, formulada por Boaventura de Sousa Santos faz parte dessa epistemologia, ao defender a coexistência e o diálogo entre diferentes formas de conhecimento — incluindo saberes indígenas, africanos, populares e tradicionais — em oposição à monocultura do saber científico ocidental. É exatamente isso que as iniciativas descritas aqui de Moçambique e do Brasil no que tange ao currículo escolar fazem.

² A formação do Grupo Modernidade/Colonialidade descende dos estudos pós-coloniais e tem relação com o trabalho do Grupo de Estudos Subalternos, uma organização interdisciplinar de intelectuais sul-asiáticos dirigida por Ranajit Guha. Para saber mais, ver (Ballestrin, 2013).

Diante do exposto, reforçamos o Sul Global como fomentador de conhecimento. A proposta da cooperação entre a Unigranrio e a Universidade Pedagógica de Maputo ilustra como o diálogo Sul-Sul pode fortalecer a produção de saberes em nível transnacional.

COOPERAÇÃO SUL-SUL E TRANSFORMAÇÃO INSTITUCIONAL

A consolidação de um termo de cooperação entre a Unigranrio, situada na Baixada Fluminense, e a Universidade Pedagógica de Maputo, situada na capital moçambicana, representa não apenas um ato administrativo de internacionalização universitária, mas um gesto político-epistêmico de grande relevância no enfrentamento da lógica hierárquica imposta pelo eixo Norte-Global. Essa parceria transcende os parâmetros convencionais da diplomacia acadêmica ao afirmar que territórios historicamente marginalizados podem, e devem, estabelecer redes de intercâmbio autônomas, fundadas na horizontalidade e na reciprocidade.

A Baixada Fluminense é um território marcado por profundas desigualdades sociais, econômicas e educacionais, historicamente negligenciado pelas políticas públicas e pelos centros de saber dominante do Brasil. No entanto, como aponta Santos (2000), é também um espaço de resistência, criatividade e produção cultural intensa, onde emergem saberes locais potentes, ainda que muitas vezes invisibilizados pelas estruturas formais da ciência. A escolha de firmar um convênio entre uma universidade enraizada nesse território e uma instituição africana é, portanto, carregada de sentido: ela propõe uma inflexão na lógica da internacionalização tradicional, que historicamente privilegia vínculos com universidades do Norte, reforçando desequilíbrios de poder e epistemicídios institucionais.

A Universidade Pedagógica de Maputo é uma instituição pública de ensino superior com uma trajetória de quatro décadas, tendo sido fundada originalmente como *Instituto Superior Pedagógico*. Criada há 40 anos, no período imediatamente após a independência nacional, esta instituição representa um marco histórico no sistema de ensino superior moçambicano. Foi, de fato, a primeira instituição acadêmica de ensino superior estabelecida no contexto pós-independência, em resposta a uma diretiva visionária do primeiro governo do Moçambique soberano. A origem da Universidade está, portanto, intrinsecamente ligada

ao processo de descolonização do saber e da educação, refletindo a vontade de um povo recém-independente de construir, com autonomia e identidade própria, instituições que respondessem às suas necessidades e aspirações.

Trata-se, portanto, de uma universidade criada por moçambicanos e para moçambicanos, com o objetivo de formar quadros nacionais comprometidos com o progresso do país. Ao longo dos seus 40 anos de existência, a UPM consolidou-se como uma presença ativa e relevante em todo o território nacional, contribuindo significativamente para a formação de profissionais qualificados em diversas áreas do conhecimento. A sua atuação tem sido pautada pelo compromisso com a promoção do desenvolvimento humano, social e econômico, estando alinhada com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e com as prioridades nacionais expressas no seu *Plano Estratégico 2022–2026*. A instituição continua a desempenhar um papel estratégico na produção e disseminação de conhecimento, no fortalecimento das capacidades locais e na construção de um futuro sustentável para Moçambique.

O *Plano Estratégico da Universidade Pedagógica de Maputo (2022–2026)*, na sua Linha de Orientação Estratégica no item 6.6: *Cooperação e Internacionalização* (p. 80), estabelece a internacionalização como um dos pilares centrais do setor de cooperação institucional. Esta diretriz reconhece a importância de ampliar e fortalecer as interações da Universidade com diversos setores, tanto a nível nacional quanto internacional. Nesse sentido, a internacionalização é concebida como um instrumento estratégico para fomentar a cooperação acadêmica e científica, promover o intercâmbio de conhecimentos, experiências e boas práticas, bem como para reforçar o posicionamento e a visibilidade da Universidade no cenário global.

Ao priorizar esta dimensão, a Universidade Pedagógica de Maputo almeja consolidar-se como uma instituição de ensino superior de referência, aberta ao mundo, comprometida com a excelência acadêmica, a inovação e o desenvolvimento sustentável. É neste âmbito que a UP-Maputo prioriza o estabelecimento de parcerias acadêmicas nacionais, regionais e para além das fronteiras continentais e internacionais, desta forma promovendo a dinamização e exploração efetiva das oportunidades de cooperação e da dimensão de internacionalização.

A Universidade do Grande Rio – Unigranrio, instituição privada de ensino superior, foi criada na Baixada Fluminense há mais de 50 anos. Sua história começa com a fundação, em 1970, da Associação Fluminense de Educação (AFE) pelo professor José de Souza Herdy, dando origem ao Centro Educacional de Duque de Caxias (CEDUC). Originalmente estruturada para atender à demanda regional por formação superior, sobretudo na área de licenciaturas e formação de professores, a instituição ganhou reconhecimento e, no início da década de 1990, já consolidada no panorama do ensino privado, foi federalmente credenciada como Universidade do Grande Rio – Unigranrio, marcando uma nova fase de expansão acadêmica e institucional.

Em 1972, a AFE iniciou seus primeiros cursos de nível superior — Ciências Contábeis e Administração — seguidos de Pedagogia e Letras, fruto do CEDUC. A partir da década de 1980, ampliou-se o leque com cursos nas áreas de Saúde — Odontologia, Enfermagem e Farmácia — junto às combinações em Ciências Biológicas, Matemática e Química. Em 1994, a instituição foi oficialmente reconhecida como universidade pela Portaria Ministerial nº 940/D.O.U. de 17 de junho, assumindo o nome Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy (Unigranrio). A partir daí passaram a ser ofertados os cursos de Direito, Informática, Secretariado Executivo, Medicina Veterinária, e habilitações em Letras. Nos anos seguintes, acrescentaram-se Medicina, Fisioterapia, Educação Física, Serviço Social, Nutrição, Artes Visuais e História — compondo um portfólio com mais de 40 cursos de graduação e tecnólogos distribuídos em 12 unidades fluminenses.

Hoje, com mais de 25.000 alunos entre modalidades presencial, semipresencial e EAD, sua sede histórica permanece em Duque de Caxias, com campi adicionais na capital e em Nova Iguaçu. A trajetória da Unigranrio se entrelaça com o perfil socioeconômico da Baixada Fluminense: uma região densamente povoada, marcada por industrialização, desigualdade, mas também por mobilização social e educativa. Na Baixada, a universidade representa um marco no acesso ao ensino superior privado, contribuindo à formação de gerações de profissionais. Mais recentemente, a instituição conectou-se a redes nacionais de ensino superior – como parte do grupo Afya –, reforçando sua vocação para inovação pedagógica e ampliação do alcance institucional.

Em 2022, os reitores da Universidade Unigranrio e da Universidade Pedagógica de Maputo firmaram um acordo de cooperação acadêmica prevendo a execução conjunta de programas voltados à mobilidade de docentes e discentes, à co-supervisão de pesquisas e orientações de dissertações e teses, à oferta de disciplinas presenciais, virtuais ou remotas, ao desenvolvimento de pesquisas conjuntas e à organização de palestras.³ Declararam ainda que seus membros, dirigentes e funcionários não realizaram pagamentos ou ofertas de valor para obtenção de vantagens indevidas junto a agentes públicos, não manipularam controles internos ou registros contábeis, não mantêm ativos não registrados e não são alvo de investigações por violação das normas mencionadas, comprometendo-se a exigir de quaisquer agentes ou subcontratados o cumprimento dessas disposições.

No momento de escrita deste artigo, algumas ações foram executadas: em agosto de 2022, a professora Sarita Henriksen, da UPM, proferiu a Aula Magna - *Construindo Pontes Acadêmicas para o Cumprimento da Terceira Missão da Universidade*;⁴ em junho de 2025, professores do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Unigranrio e de Administração fizeram uma reunião com todos os diretores da UPM para novos encaminhamentos; e, em outubro de 2025, a professora fará a palestra de abertura sobre a importância da Iniciação Científica em um evento anual organizado pela Comissão de IC e o Centro Acadêmico de Medicina da Unigranrio (CAMU).

Estas ações indicam que ao estabelecer pontes entre o Brasil e Moçambique — dois países conectados por uma história comum de colonização, racismo estrutural e resistência popular — a cooperação Sul-Sul se inscreve como uma prática de “reexistência” (Santos e Meneses, 2009), favorecendo não só o intercâmbio de alunos e professores, mas a articulação de epistemologias situadas. Esse tipo de aliança é coerente com os princípios da “ecologia de saberes” (Santos, 2009), uma vez que recusa o monocultivo da razão ocidental e abre espaço

³ Vale explicar que o acordo estabelece que ambas as instituições se comprometem a não oferecer, solicitar, prometer ou aceitar, direta ou indiretamente, qualquer vantagem com finalidade indevida, assumindo a observância de toda a legislação anticorrupção aplicável no Brasil, como o Decreto-Lei nº 2.848/1940, as Leis nº 8.429/1992, 8.666/1993, 9.613/1998, 11.079/2004, 12.529/2011, 12.813/2013 e 12.846/2013, e o Decreto nº 8.420/2015.

⁴ Para ter acesso à aula: <https://www.youtube.com/watch?v=UWsBd6rGSG4&t=2810s>.

para modos de conhecer enraizados em contextos locais, afrocentrados, ameríndios, periféricos.

Além disso, essa cooperação desafia o que Ballestrin (2013) chama de colonialidade do saber, pois se opõe à tendência de buscar legitimação apenas nas grandes universidades europeias ou norte-americanas. Em vez de reforçar um modelo de internacionalização assimétrico, a experiência Unigranrio–Maputo aposta numa lógica de “cooperação horizontal” (Santos, 2006), na qual ambas as instituições são reconhecidas como produtoras legítimas de conhecimento — não como parceiras de segunda ordem, mas como protagonistas de uma epistemologia do Sul viva, insurgente e conectada.

Autores como Catherine Walsh (2007) têm destacado que o movimento de descolonização curricular passa, necessariamente, por alianças institucionais que valorizem histórias e memórias comuns. A cooperação entre universidades do Sul pode fomentar práticas pedagógicas contra-hegemônicas, reconfigurar currículos e inspirar novas metodologias de pesquisa que não estejam subordinadas às métricas globais de excelência científica, mas que sejam capazes de responder aos desafios sociais e culturais vividos em suas localidades. Trata-se, portanto, de uma aliança que não apenas projeta a Unigranrio e a Universidade Pedagógica de Maputo no cenário internacional, mas que também contribui para o fortalecimento simbólico de suas respectivas comunidades, afirmando que a ciência produzida nas margens tem lugar legítimo no mundo. O futuro da internacionalização universitária passa, nesse sentido, por redes cooperativas que sustentem uma geopolítica do conhecimento mais justa, solidária e plural.

EPISTEMOLOGIAS

Como vimos defendendo neste artigo, a América Latina e o continente africano vêm produzindo formas alternativas de gerar conhecimento sobre a sua própria trajetória de maneira a questionar aquilo que por muitos anos foi considerado a “História Oficial” dessas regiões. Nesta subseção destacamos alguns importantes intelectuais que colaboram com novas maneiras de pensar Brasil e Moçambique.

Lélia Gonzalez é um dos nomes mais importantes da literatura brasileira nos debates de gênero, raça e classe no Brasil. Seus trabalhos abordaram aquilo que hoje chamamos de interseccionalidade, quando o conceito em si ainda não havia sido elaborado. Ela foi pioneira em pesquisas sobre Cultura Negra no Brasil e cofundadora do Instituto de Pesquisas das Culturas Negras do Rio de Janeiro (IPCN-RJ) e do Movimento Negro Unificado (MNU). Em sua obra “Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira” (1983), Gonzalez denuncia como o racismo e o sexismo estruturam a sociedade brasileira, operando de forma “invisibilizada”,⁵ mas sistemática, na marginalização de sujeitos negros, sobretudo das mulheres negras.

Na visão da autora, é o mito da democracia racial que não só colabora com a invisibilização das desigualdades sociais e raciais, como também apaga as experiências e conhecimentos das populações subalternizadas, ao desvalorizar suas práticas culturais e epistemologias. Gonzalez argumenta que “as chamadas manifestações culturais populares nada mais são do que a resistência e a criatividade negra na cultura brasileira” (1983, p. 226), assim, ela destaca a centralidade das epistemologias afro-brasileiras. Além disso, ela cunhou o conceito de “Amefricanidade”, que trata de:

Um olhar novo e criativo no enfoque da formação histórico-cultural do Brasil que, por razões de ordem geográfica e, sobretudo, da ordem do inconsciente, não vem a ser o que geralmente se afirma: um país cujas formações do inconsciente são exclusivamente europeias, brancas. Ao contrário, ele é uma América Africana cuja latinidade, por inexistente, teve trocado o T pelo D para, aí sim, ter o seu nome assumido com todas as letras: Améfrica Ladina (não é por acaso que a neurose cultural brasileira tem no racismo o seu sintoma por excelência). Nesse contexto, todos os brasileiros (e não apenas os “pretos” e os “pardos” do IBGE) são ladino-amefricanos (Gonzalez, 2020 p. 107).

Com isso, Lélia inaugura uma identidade política que ultrapassa fronteiras nacionais (estabelecidas pelo colonialismo) e valoriza as contribuições dos povos originários e da diáspora africana nas Américas, reconhecendo esses elementos como parte constitutiva do Brasil.

Ela também inaugurou a noção de “Pretuguês”, que faz referência à influência que os idiomas de origem africana tem no português falado no Brasil. Ela explica que certas marcas

⁵ Incluímos as aspas, pois o sexismo e o racismo não são invisíveis para suas vítimas.

consideradas “erradas”, segundo a norma culta da Língua Portuguesa, são, na verdade, marcas linguísticas de idiomas africanos.⁶ Com o Pretuguês, Lélia critica o monopólio da língua culta e branca como único veículo de conhecimento.

Portanto, compreendemos que Gonzalez antecipa debates contemporâneos sobre epistemologias dissidentes, ao reivindicar o reconhecimento das formas de conhecimento produzidas por sujeitos historicamente excluídos da racionalidade ocidental. Sua proposta é inverter a hierarquia epistêmica, colocando os saberes negros e indígenas no centro da produção do conhecimento como condição para uma transformação profunda das estruturas sociais e culturais do Brasil.

Outra importante autora brasileira é Sueli Carneiro, filósofa e ativista do movimento negro no Brasil. A autora elabora o conceito de epistemicídio do povo negro no Brasil, a partir das leituras de Boaventura de Souza Santos, para quem o epistemicídio é “o processo político-cultural por meio do qual se mata ou destrói o conhecimento produzido por grupos sociais subordinados, como forma de manter ou aprofundar essa subordinação.”(1998, p. 208). Na tese de Carneiro, o epistemicídio explica as formas de anulação do negro no Brasil. Para ela:

O epistemicídio se constituiu e se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento [...] o epistemicídio é, um processo persistente de produção da indigência cultural pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual (Carneiro, 2005, p. 96-97).

Ela entende que é o racismo, enquanto estratégia de elevação do ser em detrimento do outro, que passa a ser entendido como não-ser, que colabora com o epistemicídio no contexto de tensão racial. No cenário racial brasileiro, o epistemicídio ainda funciona em duplo movimento, pois além de desracionalizar o sujeito negro, o outro; ainda busca readequá-lo à cultura branca e posicioná-lo de maneira subalterna.

⁶ Exemplificando, nas palavras da autora: “é engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l, nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexistente” (1983, p. 228)

Essas duas autoras inauguraram maneiras de produzir conhecimento, que desafiam a tradição acadêmica eurocentrada e desestabilizam a centralidade do saber científico “norteadado”. Nessa mesma linha temos o conceito de Afrocentricidade, cunhado por Molefi Asante e desenvolvido como paradigma de trabalho acadêmico no final do século XX. Trata-se de “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (Asante, 2014, p.138). Assim, a afrocentricidade “sulea”⁷ ou cria “desnortes” na produção do conhecimento.

No Brasil, a perspectiva afrocentrada tem sido reivindicada como aporte teórico-analítico por vários pesquisadores, a exemplo da produção de Renan Gomes de Moura, que na área de Estudos Organizacionais tem focado suas análises a partir da lente interseccional afrocentrada. Citamos aqui o artigo “Arreda, Homem, que aí Vem Mulher”: Gênero e Afrorreligiosidade em Organizações Religiosas Afro-brasileiras (Moura, Prevot, 2022) que investiga como organizações religiosas de matriz africana contestam os estereótipos de gênero, possibilitando a compreensão de múltiplas feminilidades. Para tanto, analisa o discurso expresso nos cânticos destinados e entoados às Pomba-Giras.

No caso de Moçambique, importa destacar a contribuição de autores como Guilherme Basílio (2006), que aborda de forma crítica e construtiva a relação entre os saberes locais e o novo currículo do Ensino Básico em Moçambique, defendendo a sua valorização e integração no espaço escolar. O autor argumenta que é essencial resgatar os conhecimentos, práticas e valores tradicionais das comunidades locais, trazendo-os para o centro das atividades pedagógicas. Para ele, esta valorização deve acontecer por meio da institucionalização de um currículo local, concebido como um instrumento que permite a inserção efetiva dos conteúdos culturais, sociais e linguísticos próprios das comunidades nos programas de ensino nacionais.

Ao propor a criação e implementação de um currículo local, Basílio sugere uma estratégia de aproximação entre a escola e a realidade concreta dos alunos, permitindo que o

⁷ A noção de Sulear conceitos e linguagens é fazer um movimento de volta, é se opor à ideia de “nortear”, como se do Norte viesse a direção. Sobre Sulear, ver MATOS, SOUZA, 2022.

processo de ensino-aprendizagem se torne mais significativo, contextualizado e inclusivo. Essa abordagem contribui para reduzir o fosso existente entre a cultura escolar dominante – muitas vezes enraizada em modelos ocidentais e urbanos – e a cultura tradicional local, muitas vezes marginalizada nos espaços educativos formais. Além disso, o autor vê nesta proposta uma oportunidade de descolonização epistemológica, ao reconhecer que os saberes locais possuem valor educativo e merecem espaço legítimo nos currículos escolares. A integração desses saberes fortalece o sentimento de pertença dos estudantes, valoriza a identidade cultural moçambicana e promove uma educação mais equitativa, participativa e alinhada com as realidades e os desafios locais.

Jó Antonio Capece, por outro lado, também tem contribuído significativamente para a discussão sobre a integração dos saberes locais no currículo escolar em Moçambique. Em seus estudos, Capece argumenta que os conhecimentos das comunidades locais, quando devidamente sistematizados, podem e devem ser incorporados ao saber escolar, enriquecendo o processo educativo e promovendo uma educação mais contextualizada e significativa. Nas palavras do autor, “os saberes que as comunidades locais detêm, quando bem sistematizados, podem e devem ser apropriados e socializados para os saberes escolares, ou seja, os saberes das comunidades locais possuem elementos e têm uma intencionalidade que são de grande valia e que podem e devem ser resgatados para o saber escolar” (Capece, 2024, p. 15).

Trata-se, portanto, de dois estudos que evidenciam a presença de saberes indígenas de elevado valor, enraizados em centros de produção de conhecimento distintos do paradigma ocidental – ou seja, provenientes das próprias comunidades locais. Esses conhecimentos, longe de serem meramente tradicionais ou periféricos, possuem um potencial transformador e devem ser integrados ao contexto escolar, contribuindo de forma significativa para a vida pessoal dos alunos, o bem-estar das suas famílias e o desenvolvimento das comunidades vizinhas.

DESAFIOS

A promoção das epistemologias do Sul no âmbito da cooperação internacional enfrenta entraves profundos, tanto de natureza estrutural quanto simbólica. Ainda que autores

como Boaventura de Sousa Santos tenham oferecido importantes contribuições teóricas para o reconhecimento de saberes não ocidentais, a sua incorporação nas práticas de cooperação internacional continua limitada por uma forte hegemonia epistêmica eurocentrada. Essa hegemonia se traduz na reprodução de modelos de desenvolvimento e conhecimento que privilegiam perspectivas do Norte Global, muitas vezes desconsiderando ou minimizando os saberes locais, tradicionais e comunitários dos países parceiros do Sul Global.

Além disso, há um déficit de mecanismos institucionais nas estruturas internacionais de cooperação que reconheçam, validem e valorizem esses outros modos de conhecer, dificultando sua participação plena nos processos decisórios e nos programas de desenvolvimento. Os legados coloniais, as desigualdades de poder e os desequilíbrios econômicos persistem como barreiras à construção de parcerias equitativas, limitando o potencial transformador da cooperação internacional baseada na interculturalidade e na justiça epistêmica.

Os constrangimentos financeiros persistem como um dos principais calcanhares de Aquiles da cooperação Sul-Sul, limitando significativamente a sua eficácia e autonomia. Muitos países do Sul Global enfrentam restrições orçamentárias crônicas que dificultam o investimento sustentável em programas de mobilidade, investigação conjunta e desenvolvimento institucional. Em contraste com iniciativas como o programa ERASMUS+⁸, amplamente financiado pela União Europeia, os mecanismos de cooperação Sul-Sul carecem de fundos próprios robustos e dependem, com frequência, de apoio externo — paradoxalmente, muitas vezes oriundo do Norte Global.

O próprio modelo do ERASMUS+ impõe a obrigatoriedade da presença de um parceiro europeu, perpetuando a lógica de dependência e centralidade do Norte nos processos de intercâmbio acadêmico e científico. Nesse cenário, torna-se urgente que os países do Sul construam plataformas financeiras próprias, fortalecendo alianças inter-regionais e mecanismos de financiamento autônomos que permitam desenhar programas genuinamente

⁸ O Erasmus+ (*European Region Action Scheme for the Mobility of University Students* - Plano de Ação da Comunidade Europeia para a Mobilidade de Estudantes Universitários), é um programa da União Europeia de apoio à educação, à formação, à juventude e ao desporto na Europa. Apoia e facilita a mobilidade acadêmica dos estudantes e professores universitários. Para saber mais, ver: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pt-pt>.

Sul-Sul, baseados na reciprocidade, solidariedade e valorização dos saberes locais. Tal reposicionamento estratégico não só desafia a hierarquia geopolítica do conhecimento, como também amplia as possibilidades de desenvolvimento colaborativo entre contextos que compartilham desafios históricos e estruturais semelhantes.

ALTERNATIVAS SUL-SUL: COOPERAÇÃO HORIZONTAL E REDES EMERGENTES

Diante das limitações impostas pelos modelos tradicionais de cooperação internacional, centrados na lógica vertical Norte-Sul, tem-se intensificado o interesse por alternativas genuinamente Sul-Sul, fundamentadas em princípios de horizontalidade, solidariedade e reconhecimento mútuo. Organizações como o *Council for the Development of Social Science Research in Africa* (CODESRIA), a *Southern African Regional Universities Association* (SARUA) e a *African Research Universities Alliance* (ARUA) representam experiências emblemáticas de redes emergentes que buscam promover a produção científica endógena, o fortalecimento institucional e a autonomia epistêmica das universidades africanas. Essas redes incentivam colaborações acadêmicas intrarregionais e desafiam a hegemonia epistêmica do Norte ao priorizar temas e metodologias ancorados nas realidades locais (CODESRIA, 2025).

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil, que atua na expansão e consolidação da Pós-Graduação *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados brasileiros lançou, em 2024, o Programa *Move La América*, que tem como objetivo complementar os esforços de internacionalização das Instituições de Ensino Superior brasileiras por meio da atração de discentes vinculados a instituições de ensino e pesquisa estrangeiras da América Latina e Caribe. Um dos objetivos é a criação de um ambiente institucional internacional, que não só favorece a construção de um saber Sul-Sul, como também conecta experiências culturais entre povos que dividem o mesmo contexto histórico de colonização.

Em paralelo, parcerias triangulares entre países lusófonos como Moçambique, Cabo Verde e Brasil têm demonstrado o potencial transformador de uma cooperação que compartilha laços linguísticos, históricos e culturais. Por exemplo, a cooperação acadêmica entre a Unigranrio e a Universidade Pedagógica de Maputo (Moçambique) constitui um exemplo vivo de uma alternativa à cooperação Norte-Sul. Outro exemplo é a cooperação técnica entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade de Cabo Verde (Uni-CV), que resultou no desenvolvimento de um mestrado em gestão, totalmente financiado pelo Ministério da Educação do Brasil, evidenciando a eficácia de iniciativas Sul-Sul na área educacional (Silva & Domingos, 2014).

Além das redes institucionais formais, novas formas de cooperação têm emergido a partir do uso estratégico de tecnologias digitais, particularmente no âmbito da chamada “internacionalização em casa” (Oliveira Santos, 2024). Ferramentas como cursos abertos massivos online (MOOCs), plataformas de partilha de conteúdos acadêmicos e iniciativas de ensino virtual colaborativo têm possibilitado o acesso a experiências internacionais sem a necessidade de mobilidade física, o que é especialmente relevante para instituições com recursos limitados, como a Universidade Pedagógica de Maputo.

Essas tecnologias ampliam a inclusão, promovem a democratização do conhecimento e contribuem para a descolonização do espaço acadêmico, ao permitirem a partilha de conteúdos produzidos no Sul Global para o Sul Global. Segundo Machado e Santos (2021), os MOOCs representam uma oportunidade significativa para a internacionalização da educação superior, permitindo que instituições de países em desenvolvimento participem ativamente do cenário educacional global sem depender exclusivamente de parcerias com o Norte. Assim, tanto as redes institucionais quanto as inovações digitais representam caminhos promissores para a construção de uma cooperação internacional mais justa, sustentável e enraizada nas realidades dos países do Sul.

O FUTURO DA INTERNACIONALIZAÇÃO: DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO E REDES INSURGENTES

Diante do exposto no presente artigo, o processo de internacionalização universitária precisa ser urgentemente repensado à luz dos debates contemporâneos sobre colonialidade do saber. Se, historicamente, a internacionalização se organizou em torno de parâmetros eurocentrados — que privilegiam o inglês como língua científica dominante, os *rankings* globais como medida de excelência e as universidades do Norte como principais polos de legitimidade — o futuro da internacionalização exige um movimento em sentido contrário: de escuta, descentralização e reconstrução das práticas acadêmicas a partir das epistemologias locais e plurais.

A descolonização do currículo é um dos pilares centrais para esse novo paradigma. Segundo Walsh (2009), trata-se de romper com os cânones impostos por uma racionalidade moderna-colonial e reconfigurar o ensino superior como um espaço de disputa simbólica, onde os saberes indígenas, africanos, quilombolas, feministas, populares, queer e periféricos não apenas sejam incluídos, mas se tornem estruturantes. Isso implica revisar e reorientar os planos de curso, os modos de avaliação, os materiais didáticos, os objetos de pesquisa e as metodologias — com o objetivo de deslocar o eixo da produção acadêmica da periferia para o centro.

No contexto da cooperação Unigranrio–UPM, a internacionalização deixa de ser mero intercâmbio técnico para se tornar um exercício de tradução intercultural, no qual os modos de saber e viver de cada território se entrelaçam. Essa prática é coerente com o que Santos (2009) define como “tradução intercultural de saberes”, conceito que propõe a criação de zonas de contato em que diferentes epistemologias dialogam sem que uma precise submeter ou neutralizar a outra. Assim, ao investir na descolonização curricular e na valorização da diversidade epistêmica, as universidades do Sul global podem liderar o movimento de redefinição da internacionalização.

O futuro não estará em apenas “incluir” os saberes subalternizados nos mesmos moldes do sistema tradicional, mas em transformar os próprios fundamentos desse sistema. Como afirma Mignolo (2010), trata-se de “desobedecer epistemicamente” para construir um

novo ethos acadêmico, no qual o conhecimento seja um direito de todos os povos e não um privilégio das elites acadêmicas ocidentais.

Vale explicitar que a construção de uma epistemologia do Sul entre a Unigranrio e a Universidade Pedagógica de Maputo (Moçambique) não se limita ao campo conceitual, avança para práticas concretas, encontros e compromissos institucionais que buscam construir e reinventar a internacionalização a partir do Sul global.

Desde 2022 ambas as instituições firmaram caminhos em reuniões entre docentes e representantes da Unigranrio e diretores de diversas faculdades da UPM, consolidando formas práticas para essa cooperação, entre elas:

- Orientações de mestrado e doutorado em regime de coorientação, respeitando as especificidades dos programas e das realidades locais;
- Participação mútua em disciplinas e seminários, promovendo o intercâmbio de experiências pedagógicas e epistemológicas;
- Projetos de pesquisa em parceria, com foco em temas sensíveis à realidade do Sul global, como meio ambiente, ancestralidade, políticas públicas, oralidade e decolonialidade;
- Mobilidade docente e discente, priorizando o fortalecimento institucional e a formação crítica de sujeitos comprometidos com suas comunidades;
- Conexões entre grupos de pesquisa, fomentando redes que superem fronteiras geográficas e epistemológicas.

Mais do que uma internacionalização “para fora”, trata-se de uma internacionalização para dentro, feita na escuta, na reciprocidade e no reconhecimento de que há muitos mundos dentro do mundo. E é nesse espírito que essa cooperação se firma: como gesto onírico, ético e insurgente.

RECOMENDAÇÕES E POLÍTICAS ACADÊMICAS

A experiência de cooperação entre a Unigranrio e a Universidade Pedagógica de Maputo oferece pistas concretas para a formulação de políticas institucionais e públicas

voltadas à internacionalização com base em justiça epistêmica. A seguir, elencamos algumas recomendações que podem orientar gestores, pesquisadores e órgãos de fomento:

1. Reconhecimento e fomento às redes Sul-Sul:

Os órgãos de fomento à pesquisa, como CAPES, CNPq e FINEP, devem incluir editais específicos voltados à cooperação entre países do Sul global, com critérios que valorizem a reciprocidade, o impacto social e o respeito às singularidades culturais. Cooperações com África, América Latina, Ásia e Caribe devem ser tratadas como prioritárias e não periféricas.

2. Revisão dos critérios de excelência acadêmica:

É necessário repensar os indicadores que definem o que é “qualidade” em termos de produção científica. Avaliações baseadas apenas em publicações em inglês, em revistas indexadas no Norte ou em parâmetros quantitativos não contemplam os saberes enraizados nas realidades locais. Propostas de avaliação qualitativa e multidimensional devem ser incentivadas.

3. Descolonização dos currículos e das estruturas institucionais:

As universidades precisam revisar seus currículos de graduação e pós-graduação à luz das epistemologias do Sul. Isso inclui a contratação de docentes com trajetórias acadêmicas diversas, o incentivo à produção científica em línguas locais, e a valorização dos saberes comunitários, artísticos e orais como formas legítimas de conhecimento.

4. Criação de núcleos de internacionalização crítica:

As universidades podem criar instâncias internas — comitês, núcleos ou centros — voltados à reflexão crítica sobre os processos de internacionalização. Esses espaços devem reunir docentes, discentes e representantes da comunidade para avaliar impactos, propor alternativas e fortalecer os laços com instituições afins do Sul global.

5. Apoio à mobilidade estudantil e docente em bases solidárias:

A mobilidade acadêmica não deve ser um privilégio restrito a elites. Programas de intercâmbio precisam ser estruturados com bolsas integrais, parcerias comunitárias,

programas de acolhimento e ações afirmativas que garantam a participação de sujeitos historicamente excluídos do circuito internacional.

6. Valorização dos instrumentos digitais e das pedagogias conectivas:

O uso de tecnologias digitais (como MOOCs, seminários híbridos, plataformas colaborativas) pode ser uma via potente de cooperação em tempos de crise orçamentária. No entanto, essas tecnologias devem ser utilizadas com consciência crítica, evitando a reprodução de modelos coloniais e priorizando a produção coletiva de saberes.

7. Estabelecimento de políticas institucionais com continuidade temporal:

A cooperação internacional Sul-Sul precisa ser consolidada como política de Estado e política institucional, com continuidade garantida independentemente de gestões específicas. A sustentabilidade das parcerias passa por planejamento, orçamento, formação de quadros e institucionalização das ações.

PALAVRAS FINAIS

A experiência de cooperação entre a Universidade Unigranrio/Afya e a Universidade Pedagógica de Maputo evidencia que a internacionalização universitária pode extrapolar os modelos tradicionais centrados no Norte global e constituir-se como prática de resistência epistemológica. Ao privilegiar o diálogo entre epistemologias do Sul, essa parceria não apenas valoriza saberes historicamente marginalizados, mas também tensiona os critérios hegemônicos de validação científica.

A partir das recomendações acima listadas, destacamos a importância de construir Pontes Epistemológicas entre as regiões do chamado Sul Global, de modo a nos orientarmos por outras bases que não aquelas impostas pelo “Norte”. Como já discutido neste artigo, trata-se de um movimento de “suleamento” — uma orientação desde o Sul — que possibilita não apenas a superação de dicotomias eurocêntricas, como natureza/cultura e humanidade/não humanidade, mas também a elaboração de uma gramática anticolonial (Matos; Souza, 2022).

A articulação entre instituições do Sul global, nesse contexto, revela-se um caminho potente para a construção de uma internacionalização comprometida com a justiça cognitiva, capaz de transformar não apenas os protocolos institucionais, mas os próprios sentidos do que se entende por produção e circulação de conhecimento. Assim, reafirma-se a importância de fomentar alianças que contribuam para a descolonização das universidades e para a emergência de novos currículos acadêmicos, mais plurais, situados e anticoloniais.

REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricity: Notes on a disciplinary position. *In*: Gordon, Lewis R.; Gordon, Jane Anna (eds.). *Not only the master's tools: African American studies in theory and practice*. Boulder: Paradigm Publishers, 2014.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*. 2013, n. 11, p. 89-117.

BASÍLIO, Guilherme. *Saberes locais e currículo escolar em Moçambique: uma abordagem intercultural*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado em Educação/Currículo, 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012. Seção 1, p. 26.

CAPECE, Jó António. Os saberes das comunidades locais versus Currículo Local (CL) em Moçambique. *Revista Cocar*, s. l., n. 31, 2024.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Programa de pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo – USP. Tese de Doutorado, 2005.

CHIMBUTANE, Feliciano. *Rethinking bilingual education in postcolonial contexts: lessons from Mozambique*. Clevedon: Multilingual Matters, 2011.

CODESRIA. *Conference - Academic freedom in Africa: revisiting the Kampala Declaration*. 2024. Disponível em: <https://codesria.org/conference-call-for-papers-academic-freedom-in-africa-revisiting-the-kampala-declaration/> Acesso em 12 set. 2025.

COSTA, Sérgio. *Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo e cosmopolitismo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, Luiz Antônio Machado da (org.). *Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos*. Brasília: ANPOCS, 1983. p. 223–244.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HENRIKSEN, Sarita. *Língua e educação em Moçambique: subsídios para uma política linguística orientada para a cidadania global*. Maputo, Gala-gala Edições, 2023.

MACHADO, Karen Graziela Weber, & Santos, Pricila Kohls dos (2021). *Os MOOCs como possibilidade para internacionalização da educação superior em casa*. *Debates em Educação*, 13 (Especial 2), 642–667. DOI: [10.28998/2175-6600.2021v13nEsp2p642-667](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEsp2p642-667).

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUZA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MOURA, Renan Gomes de; NASCIMENTO, Rejane Prevot. Arreda, Homem, que aí Vem Mulher: Gênero e Afroreligiosidade em Organizações Religiosas Afro-brasileiras. *Organizações & Sociedade*, v. 29, p. 594-613, 2022.

NDLOVU-GATSHENI, Sabelo. J. *Epistemic freedom in Africa: deprovincialization and decolonization*. Routledge, 2018.

NGUNGA, Armindo Saúl Atelela. Os desafios da investigação linguística em África: o caso de Moçambique. *África*, S. 1., n. 42, p. 86–108, 2021. DOI: 10.11606/issn.2526-303X.i42p86-108. Disponível em: <https://revistas.usp.br/africa/article/view/193963>. Acesso em: 12 set. 2025.

OLIVEIRA SANTOS, Cinthia de. *A internacionalização em casa: desafios e perspectivas no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. 2024.

PASCHOA, Janete Vilela da; SAMPAIO, Michele de Oliveira. No chão da escola quilombola: o (res)significar da história e cultura afro-brasileira e africana. In: Marileide Gonçalves França; Simone Aparecida Fernandes Anastácio; Yone Maria Gonzaga.. (Org.). *Políticas afirmativas na região do Caparaó-ES: processo de implantação e implementação da Lei nº 10.639/2003 nas redes municipais de ensino*. Encontrografia Editora, 2024, p. 179-195.

PATEL, Samima. *Olhares sobre a educação bilingue e seus professores numa Região de Moçambique*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgar (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, p. 227-278.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *La globalización del derecho. Los nuevos caminos de la reulación y la emancipación*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos – ILSA, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SILVA, Maria Aparecida, & Domingos, Marília de Franceschi Neto. Educação à distância em países lusófonos: o caso do Brasil, de Moçambique e de Cabo Verde. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, v. 19, n. 1, p, 38–49, 2014. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/1457>.

UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA DE MAPUTO. *Informe das principais actividades realizadas em 2023*. UP-MAPUTO, 2023.

UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA DE MAPUTO. *Plano Estratégico da Universidade Pedagógica de Maputo (2022–2026)*. Maputo, 2022.

Recebido em: 18/06/2025

Aceito em: 10/08/2025

Beatriz Brandão dos Santos: Professora dos Programas de Pós-graduação em Humanidades, Cultura e Artes (PPGHCA) em Ensino de Ciências e Saúde (PPGECS) da Unigranrio Afya. Possui Pós-Doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo, USP (2019-2022). Doutorado em Ciências Sociais pela PUC-RIO (2013-2017). Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ (2011-2013).

Sarita Monjane Henriksen: Pós-doutorada em Direitos Humanos, Direitos Sociais e Direitos Difusos, com enfoque em Direitos Humanos Linguísticos, Universidade de

Salamanca, Espanha (2023). Doutorada em Política e Planificação Linguística, com enfoque em Contextos Multilíngues, Universidade de Roskilde, Dinamarca (2010). Mestre em Linguística Educacional, Universidade de Surrey, St. Mary's University College, Reino Unido (1996). Licenciada em Ensino de Inglês como Língua Estrangeira pela Universidade Pedagógica (UP-Maputo, 1995). Especialização para Formadores de Professores de Língua Inglesa, pela Universidade de Delaware, EUA (1996). Professora Associada em Educação Linguística. Professora Convidada em várias universidades, incluindo a Universidade Justus Liebig de Giessen, Alemanha (2022-2024), e ISCTE-IUL, Portugal (2021- 2023). Foi Diretora da Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes (FCLCA, UP-Maputo, 2012-2017), atual Diretora do Gabinete de Cooperação e Coordenadora de vários Projetos (PAMCIT, TEPATE e TIPOTE). Interesses de Pesquisa incluem língua, ideologias, internacionalização do ensino superior, migrações, planificação e políticas linguísticas, direitos humanos linguísticos na educação, entre outros. Possui várias publicações em revistas internacionais e três livros publicados.

Etyelle Pinheiro de Araujo: Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da UNIGRANRIO e Professora Adjunta no Departamento de Estudos da Linguagem da UERJ. Doutora e Mestre em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio, com período sanduíche em dois centros de pesquisa: no departamento de Sociologia da Boston University, com a bolsa CAPES/PDSE (2018-2019) e no Instituto de Estudos Afro-Latino-Americanos da Universidade de Harvard (2019-2020); pós-graduada em Educação e Contemporaneidade pelo CEFET Unde Nova Friburgo; licenciada em Inglês pela Universidade Estácio de Sá; licenciada em História pela Faculdade de Filosofia Santa Doroteia. Interesses de pesquisa na área de Estudos Afro-Latino-Americanos, Antropologia das Emoções e Linguística Aplicada, com foco em Análise da Narrativa, gênero construções identitárias e relações raciais de mães negras participantes de movimentos sociais que lutam contra a violência policial. Interesse mais recente em estudos comparativos dos discursos de mães afro-brasileiras e afro-americanas engajadas na luta contra a brutalidade policial em seus respectivos países. Estágio pós-doutoral na PUC-Rio, com bolsa da FAPERJ, iniciado em 2021 - projeto: A Violência policial nas Américas e a luta por justiça das mães: um estudo comparativo entre Brasil e Estados Unidos.
