
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 26 Número 87

23 de julho 2018

ISSN 1068-2341

Decolonialidade como Epistemologia para o Campo Teórico da Internacionalização da Educação Superior

Fernanda Geremias Leal



Mário César Barreto Moraes

Universidade do Estado de Santa Catarina
Brasil

Citação: Leal, F. G., & Moraes, M. C. B. (2018). Decolonialidade como epistemologia para o campo teórico da internacionalização da Educação Superior. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(87). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3026>

Resumo: O objetivo deste artigo é propor uma aproximação entre a perspectiva epistemológica decolonial e o campo teórico da internacionalização da educação superior, com base nos pressupostos de que 1. As desigualdades subjacentes às relações Norte-Sul também se manifestam no domínio da educação superior internacional e 2. A produção científica desse campo pode ser mais significativa e funcional aos países do Sul se consideradas suas raízes epistêmicas e condicionalidades históricas. Inicialmente, contextualiza-se a decolonialidade como postura epistemológica e tradição de pesquisa. Na sequência, abordam-se as contradições evidenciadas na educação superior internacional contemporânea. O estudo segue com o debate sobre a inserção da perspectiva decolonial nos estudos sobre internacionalização, tendo como referência o projeto intelectual de crítica/resistência dessa epistemologia em relação às tendências eurocentradas da modernidade, cuja manifestação mais influente na educação superior é a globalização em curso. Buscas sistemáticas nas bases Portal de Periódicos Capes e Scopus reforçam essa possibilidade de aproximação, pois revelam um debate científico internacional acerca das formas coloniais/neocoloniais presentes na educação superior e indicam

haver espaço para o desenvolvimento de estudos decoloniais nesse campo. Nas considerações finais, apresenta-se a cooperação Sul-Sul como possível objeto de interesse empírico para a pesquisa científica em internacionalização sob as lentes teóricas da decolonialidade.

Palavras-chave: Educação superior; Internacionalização; Epistemologia; Decolonialidade

Decoloniality as epistemology for the theoretical field of the internationalization of Higher Education

Abstract: The objective of this article is to propose an approximation between the decolonial epistemological perspective and the theoretical field of the internationalization of higher education, based on the assumptions that 1. the inequalities underlying North-South relations also manifest themselves in the field of international higher education and 2. the scientific production of this field may be more meaningful and functional to the countries of the South if considered their epistemic roots and historical conditions. Initially, the decoloniality is contextualized as an epistemological posture and research tradition. In the sequence, the contradictions evidenced in the contemporary international higher education are addressed. The study continues with the debate on the insertion of the decolonial perspective in the studies on internationalization, having as reference the intellectual project of criticism/resistance of this epistemology in relation to the Eurocentric tendencies of modernity, whose most influential manifestation in higher education is the globalization in progress. Systematic searches on the bases Portal de Periódicos Capes and Scopus reinforce this possibility of approach, as they reveal the existence of an international scientific debate about the colonial/neocolonial forms present in higher education and indicate that there is room for the development of decolonial studies in this field. In the final considerations, South-South cooperation is presented as a possible object of empirical interest for the scientific research in internationalization under the theoretical lens of decoloniality.

Keywords: Higher Education; Internationalization; Epistemology; Decoloniality

Decolonialidad como epistemología para el campo teórico de la internacionalización de la Educación Superior

Resumen: El objetivo de este trabajo es proponer una aproximación entre la perspectiva epistemológica colonial y el campo teórico de la internacionalización de la educación superior, con base en los supuestos de que: 1. Las desigualdades que subyacen las relaciones Norte-Sur también se manifiestan en el campo de la educación superior internacional 2. La producción de este campo puede ser más significativa y funcional a los países del Sur al considerar sus raíces epistemológicas y condicionamientos históricos. Inicialmente, se contextualiza la decolonialidad como enfoque epistemológico y tradición de investigación. Siguiendo, se bordan las contradicciones evidentes en la educación superior internacional contemporánea. El estudio sigue con los argumentos a favor de la inclusión de la perspectiva decolonial en los estudios sobre la internacionalización, con referencia al proyecto intelectual de la resistencia/crítica de esa epistemología en relación a las tendencias eurocéntrica de la modernidad, cuya influencia más influyente en la educación superior es la globalización en curso. Búsquedas sistemáticas en las bases Portal de Periódicos Capes y Scopus refuerzan esa posibilidad de aproximación, porque revelan la existencia de un debate científico internacional sobre las formas coloniales/neo-coloniales presentes en la educación superior e indican que hay espacio para el desarrollo de estudios decoloniales en este campo. En las consideraciones finales, se presenta la cooperación Sur-Sur como posible objeto de interés para la investigación científica empírica en la internacionalización bajo la lente teórica del decolonialidad.

Palabras-clave: Educación Superior; Internacionalización; Epistemología; Decolonialidad

Introdução

A internacionalização tem sido gradativamente referenciada no contexto da educação superior como critério de qualidade e como recurso para que as universidades respondam às crises e aos desafios de um contexto global complexo, volátil e incerto (Stein, 2017). Sobretudo a partir da década de 1990, o tema adquiriu centralidade em torno das estruturas universitárias e passou a influenciar os planejamentos estratégicos institucionais e governamentais, com a chancela de agências multilaterais e de organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM). Tais instituições estabelecem prescrições relacionadas à necessidade de reformas curriculares mais condizentes com as demandas globais, que incorporem os conceitos de cidadania global e de competência intercultural como objetivos de formação¹ (Gomes, Robertson & Dale, 2012; Leask, Beelen & Kaunda, 2013; Lima & Maranhão, 2011; Rivzi, 2007).

A despeito dessa popularidade, não há consenso sobre o significado de internacionalização e tampouco existe um modelo padronizado para que as universidades ampliem sua dimensão internacional (Knight, 2015). Além disso, contradições emergentes – como o “*big business*” do recrutamento de estudantes internacionais (Altbach & Knight, 2007; Knight, 2012; Le Ha & Barnawi, 2015; Lima & Contel, 2011; Lima & Maranhão, 2009); a hegemonia dos países do Norte no fornecimento de serviços e no recebimento dos fluxos de mobilidade acadêmica (Altbach & Knight, 2007; Kehm & Teichler, 2007; Kim, 2017; Walker, 2014); a “drenagem dos cérebros” (Kim, 2017; Maringe, Foskett & Woodfield, 2013; Unesco Brasil, 2016) e a ascensão de provedores de serviços educacionais exclusivamente orientados para o lucro (Altbach & Knight, 2007; Robertson & Komljenovic, 2016; Schulze-Cleven & Olson, 2017) – têm complexificado esse contexto e impactado, sobretudo, os países periféricos e semiperiféricos, cujos sistemas educacionais não estão bem preparados para capitalizar sobre a criação e o uso do conhecimento. Trata-se de um quadro que desafia o papel, a função e o lugar das universidades do mundo, ao mesmo tempo em que suscita questionamentos acerca dos verdadeiros beneficiários desse processo.

Depreende-se desse cenário que todo processo de internacionalização se constrói e se desenvolve a partir da situação de cada contexto e de cada sistema educacional, com suas forças e fragilidades, que determinam o potencial e a viabilidade de suas estratégias (Gacel & Ávila, 2008). Na ausência de políticas e programas ajustados às suas realidades internas, os países do Sul² acabam por

¹ A OCDE, por exemplo, tem desenvolvido um programa específico “para ajudar os países a aprimorar seu desempenho de ensino superior” (OCDE, 2016a, p. 2). Segundo essa organização (OCDE, 2016a, p. 2), “muitos países têm dificuldades de acompanhar a evolução do panorama da educação superior e procuram aconselhamento da OCDE sobre as formas de melhorarem o desempenho de seus sistemas”.

² Neste artigo, o conceito de “Sul-Global” ou de “Sul” desvincula-se de seu caráter geográfico (Leite, 2012; Stein, 2017); diz respeito ao “agrupamento que reúne os chamados ‘países em desenvolvimento’ (países de renda média e países de renda baixa)” (Leite, 2012, p. 4): uma grande quantidade de países da África, da Ásia e das Américas Central e Latina – cerca de 160 de um total de 195 Estados reconhecidamente independentes – que enfrentam desafios significativos em termos de economia e de desenvolvimento (Robertson & Komljenovic, 2016). Como Chisholm (2009, p. 3) evidencia, “as noções de Norte e Sul tornaram-se uma metáfora para ricos e pobres, desenvolvidos e subdesenvolvidos, Primeiro e Terceiro mundos, doadores e receptores de ajuda internacional”. Trata-se de um conceito relacional, “que invariavelmente se refere a uma relação de desigualdade”, já que o desenvolvimento é contrastado com partes do mundo que constituem o “Norte-Global” (Chisholm, 2009, p. 3, tradução nossa; Robertson & Komljenovic, 2016). Para Santos e Meneses (2010, p. 19), o Sul é “concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo”.

constituir-se como alvo fácil dos interesses externos que visam tão somente ao ativo econômico (Robertson & Komljenovic, 2016). Seguem, portanto, a reboque “o comando ativo dos países centrais, fornecendo cérebros, recursos financeiros e comprando produtos educacionais ali produzidos” (Lima & Contel, 2011, p. 16).

Diante dos pressupostos de que as desigualdades subjacentes às relações Norte-Sul – cujas origens remetem aos padrões eurocentrados de poder impostos no período colonial (Quijano, 2005) – também se manifestam no domínio da educação superior internacional e de que a produção científica desse campo pode ser mais significativa e funcional aos países “em vias de desenvolvimento” se consideradas as suas raízes epistêmicas e condicionalidades históricas, **objetiva-se, neste artigo, propor uma aproximação entre a perspectiva epistemológica decolonial e o campo teórico da internacionalização da educação superior.**

A expectativa é de que a aproximação proposta suscite o surgimento de *insights* alternativos para os estudos em internacionalização da educação superior; que amplie o horizonte epistemológico para responder aos problemas estruturais evidenciados no campo e que contribua para o entendimento desse fenômeno social, sobretudo no contexto dos países do Sul. Cabe mencionar que, atualmente,

diversos autores e autoras, situados tanto nos centros quanto nas periferias da produção da geopolítica do conhecimento, questionam o universalismo etnocêntrico, o eurocentrismo teórico, o nacionalismo metodológico, o positivismo epistemológico e o neoliberalismo científico contidos no *mainstream* das ciências sociais (Ballestrin, 2013, p. 108).

A estrutura do artigo obedece à seguinte lógica: inicialmente, contextualizam-se o eurocentrismo e decolonialidade. Na sequência, descrevem-se as dinâmicas e as contradições evidenciadas no campo da educação superior internacional contemporânea. O texto segue com o debate sobre a possibilidade de inserção da perspectiva decolonial nos estudos sobre internacionalização, tendo como referência o projeto intelectual de crítica/resistência dessa epistemologia em relação às tendências eurocentradas da modernidade. Buscas sistemáticas nas bases de dados Portal de Periódicos Capes e Scopus reforçam a argumentação, à medida que revelam a existência de espaço para o desenvolvimento de estudos decoloniais nesse campo. O artigo finaliza com a proposta de que a cooperação Sul-Sul se constitua como um objeto de interesse empírico para a pesquisa científica em internacionalização da educação superior sob as lentes teóricas da decolonialidade.

O Eurocentrismo como Racionalidade Específica da Globalização

Compreender a decolonialidade como postura epistemológica e tradição de pesquisa requer uma prévia familiarização com o padrão de poder estabelecido no período colonial e suas consequências para a globalização em curso. De acordo com Quijano (2005), a América constituiu-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder característico das relações de dominação exigidas pela conquista das colônias.

Por um lado, esse padrão fundamentou-se na ideia de raça, “uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros” (Quijano, 2005, p. 117), utilizada para diferenciar colonizados de colonizadores e para legitimar a associação de suas respectivas identidades a hierarquias, lugares e papéis sociais. Por outro lado, assentou-se na articulação de todas as formas históricas de controle e de exploração do trabalho – a escravidão; a servidão; a pequena produção mercantil; a reciprocidade; o salário –, bem como de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial (Quijano, 2005).

Esse padrão de poder expandiu-se globalmente e tanto deu origem ao capitalismo mundial como estrutura hegemônica das relações de produção³, situando a Europa ocidental no centro do mundo capitalista, quanto alicerçou o desenvolvimento e a superioridade da perspectiva eurocêntrica do conhecimento (Quijano, 2005; Stein, 2017). Os povos dominados foram posicionados em situação natural de inferioridade, e também suas descobertas mentais e culturais. Nas palavras de Quijano (2005, p. 121), “os europeus geraram uma nova perspectiva temporal da história e re-situaram os povos colonizados, bem como as suas respectivas histórias e culturas, no passado de uma trajetória histórica cuja culminação era a Europa”. Stein (2017, p. 5, tradução nossa) complementa que “a colonização e a escravidão europeias forçosamente dividiram o planeta entre a Europa e ‘os outros além da Europa’ e constituíram estes últimos como objetos de conhecimento e de intervenção europeia”; como “o outro”, uma invenção discursiva que inexistente ontologicamente, criada no processo de construir-se a si próprio (Mignolo, 2017).

Nesse entendimento, o caráter das relações de exploração e de dominação transcendeu o período das conquistas, dos assentamentos e do controle administrativo sistemático europeu em suas respectivas colônias durante o Século 19 (Nayar, 2015). Com as libertações, “o martelamento da artilharia, a política da terra arrasada deram lugar à sujeição econômica” (Fanon, 2005, p. 83). Em outros termos, a descolonização não desfez a colonialidade; esta ainda opera contemporaneamente, em diferentes experiências e articulações (Restrepo & Rojas, 2010). Colonialidade e modernidade constituem-se como dois lados da mesma moeda; a segunda inexistente sem a primeira (Grosfoguel, 2006). Como Restrepo e Rojas (2010) observam,

o colonialismo é um fenômeno histórico muito mais complexo que se estende até nosso presente e que se refere a um padrão de poder que opera através da naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas, possibilitando a reprodução de relações de dominação; este padrão de poder não somente garante a exploração pelo capital de alguns seres humanos por outros em escala global, mas também a subalternização e a obliteração de conhecimento, experiências e formas de vida daqueles que são dominados e explorados (p. 15, tradução nossa).

Fanon (2005) enfatiza que o colonialismo destruiu sem restrições os sistemas de referências da sociedade colonizada, descrita como uma sociedade sem valores. Césaire (1978) argumenta que “entre colonizador e colonizado, só há lugar para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, o imposto, o roubo, a violação, as culturas obrigatórias, o desprezo, a desconfiança, a arrogância, a suficiência, a grosseria, as elites descerebradas, as massas aviltadas” (p. 25). Nayar (2015, p. 31, tradução nossa), por fim, observa que esse sistema “trouxe consigo suas práticas próprias – religião, educação, linguagem – as quais foram, lentamente ou violentamente, impostas sobre os sujeitos das colônias”.

A consolidação da perspectiva eurocêntrica representou, assim, a articulação de histórias culturais diversas e heterogêneas em torno de uma única ordem cultural global: do mesmo modo que “extirpou a raiz da diversidade” (Césaire, 1978, p. 67), concebeu a modernidade e a racionalidade como produtos exclusivamente europeus (Quijano, 2005), conduzindo ao desaparecimento das histórias do povo colonizado e à condenação de suas crenças e práticas como

³ Segundo Quijano (2005, p. 126), “o capital existiu muito tempo antes que a América. Contudo, o capitalismo como sistema de relações de produção, isto é, a heterogênea engrenagem de todas as formas de controle do trabalho e de seus produtos sob o domínio do capital, no que dali em diante constituiu a economia mundial e seu mercado, constituiu-se na história apenas com a emergência da América”. Também nas palavras do autor (Quijano, 2005, p. 120), o capitalismo mundial foi, “desde o início, colonial/moderno e eurocentrado”.

primitivas. Segundo essa racionalidade, o nativo é um sujeito que precisa ser “aperfeiçoado” (Nayar, 2015), um sujeito “menos racional” e “humanamente inferior” (Mignolo, 2017).

No âmbito das ideias, viu-se enraizar uma concepção de conhecimento binária e dualista, codificada em categorias como “oriente-ocidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno” (Quijano, 2005, p. 122), as quais representam, em última instância, o caráter do padrão mundial do poder implícito ao modo contemporâneo de produzir e organizar o conhecimento: “colonial/moderno, capitalista e eurocentrado” (Quijano, 2005, p. 126).

Trata-se de um imaginário global hegemônico, que promove uma hierarquização de saberes (Meneses, 2008), concebendo a educação ocidental como universalmente válida e limitando o valor da educação proveniente de outras tradições (Stein & Andreotti, 2016). Fairclough (2012), nesse aspecto, observa que língua e semiose têm uma considerável importância na reestruturação e no reescalonamento do capitalismo, um movimento de novas relações entre as escalas global, regional nacional e local, a que ele denomina globalização:

Toda aquela ideia de uma economia baseada em conhecimento, na qual conhecimento e informação têm um novo e decisivo significado, é fruto de uma economia baseada no discurso: os conhecimentos são produzidos, circulam e são consumidos como discursos, os quais são operados como novas formas de agir e de interagir [...] e inculcados como novas formas de ser, novas identidades (p. 315).

Como resultado desse imaginário, as diferenças são suprimidas e cedem espaço a uma cultura dominante, que reduz ao mínimo as diversidades epistemológicas, culturais e políticas do mundo, levando à perda de uma autorreferência genuína para esses povos (Sousa Santos, 2010). Impera, portanto, um pensamento abissal, no qual uma divisão metafórica e invisível se estabelece e separa as sociedades metropolitanas dos territórios coloniais, fazendo com que estes desapareçam enquanto realidade (Sousa Santos, 2010). Como Meneses (2008) argumenta, “o que não está conforme o definido pela racionalidade moderna volatiliza-se e desaparece” (Meneses, 2008, p. 6).

Os conceitos de neocolonialismo e imperialismo são importantes para o entendimento da condição contemporânea das ex-colônias europeias. Um significado geral para imperialismo é “a extensão ou imposição do poder, autoridade ou influência de um Estado sobre outros” (Arrighi, 2008, p. 221). Portanto, “o imperialismo está aí há muito tempo sob formas muito variadas” (Arrighi, 2008, p. 221). O neocolonialismo, por sua vez, diz respeito ao escrutínio a que estão sujeitas as políticas econômicas dos países do Sul⁴, inclusive pelas pressões impostas por organizações supranacionais, usualmente controladas por nações do “Primeiro Mundo” (Nayar, 2015). Esse controle econômico dos países do Norte é frequentemente acompanhado por um imperialismo cultural, que, na era globalizada, constitui-se como a face mais visível do neocolonialismo (Nayar, 2015). Portanto, se por um lado o vínculo formal entre nações colonizadoras e colonizadas se extinguiu, por outro, foi substituído por práticas imperialistas que determinam a contínua dependência econômica, política e cultural dos países do Sul. Como Mignolo (2011) constata, “a agenda oculta (e o lado mais sombrio) da modernidade é a colonialidade” (Mignolo, 2011, p. 2, tradução nossa).

Observa-se que essa concepção não neutraliza ou isola a globalização na década de 1990, como um fenômeno que emergiu nesse período e trouxe consigo consequência sem precedentes, como a redução da soberania dos Estados, a capacidade de resistir às regras do mercado, a possibilidade de autonomia cultural e a estabilidade das identidades (Wallerstein, 2006). O fenômeno

⁴ Políticas como as de subsídios, de ajustamento estrutural, Investimento Direto Estrangeiro, desinvestimento, privatização e outras políticas dos países do Sul são frequentemente determinadas por forças externas ao Estado-nação (Nayar, 2015).

é compreendido como uma trajetória de longo prazo do sistema-mundo capitalista (Arrighi, 2008; Wallerstein, 2006).

Para Cherki (2005, p. 17), nos tempos de *diktak* da globalização econômica, a colonização não se manifesta mais em termos de opressão colonial, “mas em termos de aumento das desigualdades, de afastamento progressivo entre o Norte o Sul, de exclusão, de redução dos sujeitos a objetos”. Sousa Santos (2011a, p. 27) segue nessa linha, ao argumentar que a globalização, longe de ser consensual, “é um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro”.

Ainda na sua concepção, o campo hegemônico, composto pelos Estados que constituem o núcleo do sistema mundial, impõe determinadas características aos demais, relativas principalmente às políticas mundiais de desenvolvimento e ao papel do Estado na Economia, que se legitimam como as únicas possíveis ou adequadas (Sousa Santos, 2011a). Os países periféricos e semiperiféricos são aqueles para os quais as características dominantes da globalização são mais fortemente impostas, sobretudo por meio dos programas de ajustamento estrutural, criados pelas instituições financeiras multilaterais como condição para a renegociação de suas dívidas externas (Sousa Santos, 2011a). Em suas palavras,

se para alguns ela [a globalização] continua a ser considerada como o grande triunfo da racionalidade, da inovação e da liberdade, capaz de produzir progresso infinito e abundância ilimitada, para outros ela é anátema, já que no seu bojo transporta a miséria, a marginalização e a exclusão da grande maioria da população mundial, enquanto a retórica do progresso e da abundância se torna em realidade apenas para um clube cada vez mais pequeno de privilegiados (Sousa Santos, 2011a, p. 53).

Assim, na perspectiva de Sousa Santos (2011a, p. 27), a globalização representa um “vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro”. O campo hegemônico que se estabelece nesse domínio constitui-se dos países centrais do sistema-mundo, os quais atuam em uma base consensual entre seus membros mais influentes e impõem determinadas características aos demais Estados presentes no sistema internacional, referentes, sobretudo, às políticas mundiais de desenvolvimento e ao papel do Estado na Economia. Tais características se legitimam como as únicas possíveis ou adequadas (Sousa Santos, 2011a). Segundo esse entendimento, os tempos de globalização exprimem conflitos entre o global e o local e geografias da desigualdade produzidas pelo sistema-mundo, que transformam o território em objeto a ser analisado sob o ponto de vista histórico (Santos, Souza & Silveira, 2002).

No âmbito das ex-colônias, o neocolonialismo e o imperialismo são favorecidos pelo papel desempenhado pelas elites, segundo um processo de assimilação, que faz aceitar sua condição de inferioridade e “resignar-se a um jogo que não é seu, mas que lhe foi imposto” (Mignolo, 2017, p. 18). De acordo com Nayar (2015, p. 115, tradução nossa), “seja na economia ou na academia, intelectuais, especialistas e intermediários culturais ocidentalizados determinam os debates, as políticas e as ações dos governos e das instituições, bem como controlam o fluxo das ideias”. Tais elites, à medida que perpetuam políticas eurocêntricas de conhecimento e de produção de conhecimento (Stein, 2017), podem ser compreendidas, nesse sentido, como promotoras da globalização em curso, a qual representa “a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial” (Quijano, 2005, p. 117). A racionalidade específica da globalização é, portanto, o eurocentrismo.

A Epistemologia Decolonial

O movimento/epistemologia decolonial distingue-se de outras epistêmes e paradigmas por ter sido concebido no “Terceiro Mundo”, com sua diversidade de histórias e de tempos locais (Mignolo, 2017). Como Mignolo (2017, p. 16) evidencia, “a decolonialidade emerge da experiência da colonialidade, alheia a Descartes e invisível para Marx”.

Formada por teóricos oriundos da América Latina (Quijano, 2005; Restrepo & Rojas, 2010), a decolonialidade ampara-se no conceito de colonialidade do poder (Quijano, 2005) para opor-se à retórica enviesada que naturaliza a “modernidade” como um processo universal. Nesse sentido, enfatiza o complexo de relações que se esconde detrás do seu relato de salvação, progresso e felicidade e chama atenção para sua “face oculta”, a colonialidade (Mignolo, 2011; Restrepo & Rojas, 2010).

Essa perspectiva remete a um debate emergido no final do Século 19, que se afirmou e se dispersou no decorrer do Século 20, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, ao lado da questão do desenvolvimento/subdesenvolvimento (Quijano, 2005). A Conferência de Bandung, realizada em 1955, – na qual reuniram-se 29 países da Ásia e da África com vistas a encontrar as bases de um futuro que não fosse nem capitalista e nem comunista – e a Conferência dos Países Não-Alinhados, realizada durante a Guerra Fria, em 1961 – na qual diversos Estados latino-americanos acrescentaram suas forças aos asiáticos e africanos – constituem-se como marcos históricos da dimensão política da decolonialidade (Mignolo, 2011, 2017).

O conceito de decolonialidade propriamente dito, no entanto, foi cunhado no fim dos anos 1990, por intelectuais latino-americanos do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), dentre os quais se destacam Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Nelson Maldonado Torres, Ramón Grosfoguel e Walter Mignolo (Ballestrin, 2013). Trata-se de um movimento originado a partir de fontes como Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Gloria Anzaldúa, José Carlos Mariátegui, Rigoberta Menchú e Waman Puma de Ayala (Sauerbronn, Ayres & Lourenço, 2016). Frantz Fanon, em particular, com a obra “Os Condenados da Terra” (1961), fundamentou as bases epistêmicas/teóricas da decolonialidade (Mignolo, 2017). A coletividade de pensadores decoloniais considera-se, também, herdeira de algumas das contribuições originais da teoria crítica latino-americana, tais como a teoria da dependência, a filosofia da libertação, a teleologia da libertação e a pedagogia do oprimido, embora algumas dessas expressões estejam mais próximas do que outras e haja rupturas e críticas a essas correntes (Restrepo & Rojas, 2010).

A “inflexão decolonial” (Restrepo & Rojas, 2010) demanda uma revisão crítica dos conceitos hegemonicamente definidos pela racionalidade moderna em termos históricos, ontológicos e epistêmicos (Meneses, 2008). A exigência histórica se refere à “necessidade de repensar todos os passados e perspectivas futuras à luz de outras perspectivas, que não as do Norte-Global”; a ontológica “passa pela renegociação das definições do ser e dos seus sentidos” e a epistêmica “contesta a compreensão exclusiva e imperial do conhecimento, desafiando o privilégio epistêmico do Norte-Global” (Meneses, 2008, p. 6). Nas palavras de Mignolo (2017, p. 17), “se nos dirigirmos à modernidade, permaneceremos presos à ilusão de que não há outra maneira de pensar, fazer e viver”.

Como postura epistemológica, a decolonialidade “requer desobediência epistêmica, porque o pensamento fronteiriço é por definição pensar na exterioridade, nos espaços e tempos que a auto-narrativa da modernidade inventou como seu exterior para legitimar sua própria lógica de colonialidade” (Mignolo, 2017, p. 30). Portanto, implica em desvinculação analítica, por permitir “a restituição de histórias silenciadas, subjetividades reprimidas, saberes e linguagens subalternizados em nome da modernidade e da racionalidade” (Sauerbronn, Ayres & Lourenço, 2016, p. 8), e em desvinculação pragmática, por manifestar-se como um projeto de desprendimento (Sauerbronn,

Ayres & Lourenço, 2016). Nas palavras de Mignolo (2017, p. 19), “desprender-se significa não aceitar as opções que lhe brindam. Não pode evitá-las, mas ao mesmo tempo não quer obedecer. Habita a fronteira e pensa na fronteira no processo de desprender-se e subjetivar-se”. Assim, por meio do “giro decolonizador” (Dussel, 2012), “o Terceiro Mundo se descobre e se fala” (Cherki, 2002, p. 26).

As Contradições Evidenciadas na Educação Superior Internacional e sua Relação com a Globalização em Curso

Diversos eventos contemporâneos revelam a ascensão da importância atribuída ao fenômeno da internacionalização da educação superior, tanto em nível institucional quanto nos níveis nacional e transnacional. Entre eles, os seguintes podem ser destacados:

- A inclusão da cooperação internacional ao lado dos conteúdos “relevância”, “melhoria da qualidade” e “administração e financiamento” nas discussões da Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em 1998 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (Unesco Brasil, 2003) e a sua categorização como um dos desafios e soluções às problemáticas que afrontam a educação superior no mundo pela mesma conferência, em 2009 (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009);
- a instituição de reformas curriculares voltadas à harmonização de políticas de educação superior em nível regional e a inclusão do setor educativo como tema prioritário das agendas de integração, a exemplo do Processo de Bologna e da *European Higher Education Area* (EHEA), estabelecidos na União Europeia (Altbach & Knight, 2007; Azevedo, 2014; ; Botto, 2016; Dobbins, 2015);
- a difusão e a supervalorização dos global rankings universitários e a busca das instituições universitárias pelo selo de *World Class University* (Engwall, 2016; Vieira & Lima, 2015, 2016), bem como a inclusão de indicadores de internacionalização nessas avaliações, como a presença e a colaboração internacionais;
- a constatação de que uma parte significativa das instituições universitárias do mundo vem desenvolvendo políticas internas de internacionalização (Childress, 2009; Egron-Polak & Hudson, 2014);
- o crescimento substancial, nos últimos anos, da mobilidade estudantil internacional: segundo o relatório *Education at Glance 2016* da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o número de estudantes matriculados e universidades de outros países cresceu mais de 50% no período de 2005 a 2012 (OCDE, 2016b);
- as prescrições das agências multilaterais e dos organismos internacionais envolvidos com o setor em relação à necessidade de reformas curriculares mais condizentes com as demandas globais, que incorporem os conceitos de cidadania global e competência intercultural como objetivos da formação de nível superior (Leask, Beelen & Kaunda, 2013; Lima & Maranhão, 2011; Rizvi, 2007);
- o aumento significativo de conferências, eventos científicos e publicações – nos formatos de relatório, artigo e livro – sobre o tema⁵, a criação de centros de estudo,

⁵ Uma busca realizada na base de dados Scopus, em janeiro de 2017, pelos termos *internationalization AND “higher education”*, com restrição temporal de 2000 a 2016, demonstrou um crescimento significativo de

projetos de pesquisas e periódicos científicos voltados especificamente do fenômeno e o início da consolidação do tema como um campo de estudos (Kehm & Teichler, 2007; Sampaio & Saes, 2014).

A despeito da crescente popularidade da internacionalização nos níveis prático (como processo e política) e teórico-empírico (como fenômeno) e do discurso dominante de que ele tem transformado as universidades e os sistemas de ensino superior de todo o mundo (Knight, 2012), não há consenso sobre o seu significado (De Wit, 1998; Knight, 2004; Whitsed & Geen, 2014) e tampouco há clareza sobre os caminhos a serem percorridos para que as instituições acadêmicas se internacionalizem (Knight, 2015). De fato, diversos estudos apontam para a complexidade inerente ao fenômeno e para as dificuldades de compreendê-lo em profundidade (Knight, 2004, 2015; Lima & Contel, 2011).

No âmbito institucional a internacionalização tende a ser relacionada a um conjunto de atividades acadêmicas e administrativas, muitas vezes decorrentes do estabelecimento de acordos/convênios internacionais, desenvolvidas pelas instituições universitárias no campus e no exterior (Beelen & Jones, 2015; Hunter, De Wit & Howard, 2016; Knight, 2012, 2015). Os indicadores mais comumente relacionados à internacionalização do ensino são a mobilidade acadêmica e a internacionalização do currículo; à pesquisa, são os projetos de investigação transfronteiriços e as publicações conjuntas (Ewert, 2012), sendo que, entre todos esses aspectos, a mobilidade internacional acadêmica se constitui como a manifestação mais recorrente (Kehm & Teichler, 2007; Lima & Contel, 2011).

Uma definição ampla para internacionalização da educação superior, bastante recorrente nos estudos publicados sobre o tema (Beelen & Jones, 2015; Maringe, Foskett & Woodfield, 2013; Oregioni, 2015; Stein, 2017; Whitsed & Green, 2014; Yemini & Sagie, 2015) – tendo em vista sua generalidade, aplicável a diferentes países, culturas e sistemas educacionais – é fornecida por Knight (2004). A autora define esse conceito como o processo de integração das dimensões internacional, intercultural e global aos propósitos, às funções primárias (ensino, pesquisa e serviços) e à entrega da educação superior nos níveis institucional e nacional⁶.

É comum que os discursos relacionados à internacionalização da educação superior a considerem como meio para um fim. Nessa ótica, ela não existe por si só; assume valor instrumental: refere-se a um caminho para alcançar ou aprimorar objetivos (De Wit, 1998; Hunter, De Wit & Howard, 2016; Knight, 2004, 2015; Mückenberger & Miura, 2015). Na literatura, a internacionalização é constantemente associada aos objetivos de aprimoramento da qualidade, da pertinência e da relevância do ensino, da pesquisa e da extensão. Nesse aspecto, Lima e Contel (2011) apontam para a prevalência de abordagens apologéticas, que enaltecem as virtudes da internacionalização e induzem diversos pesquisadores a decretar a inevitabilidade do fenômeno.

Tais abordagens tendem a trabalhar com conceitos e categorias neutros, “na expectativa de neutralizar um fenômeno social que envolve atores, motivações e interesses distintos” (Lima &

publicações sobre o tema ao longo do período. No ano de 2000, a base identificou sete publicações. No ano de 2016, 228.

⁶ Para Knight (2004), a internacionalização precisa ser compreendida tanto no nível institucional quanto no nível nacional, pois ainda que o processo geralmente ocorra no âmbito das universidades, o setor nacional da educação superior influencia substancialmente sua dimensão internacional, por meio de financiamentos, políticas, programas e marcos regulatórios. Lima e Contel (2011, p. 12) também evidenciam que “historicamente, o Estado exerce influência direta sobre a internacionalização da educação superior, e sua reestruturação incide diretamente sobre os fins, a forma, os significados e arranjos que o fenômeno ganha em diversos países do mundo”.

Contel, 2011, p. 13). Nesse sentido, de maneira geral, não contestam o *status quo* do campo; voltam-se exclusivamente à resolução de problemas práticos e à produção de conhecimento útil, em uma perspectiva instrumental/funcionalista. Como Dolby e Rahman (2008, p. 688, tradução nossa) observam, “uma das fraquezas de (uma parte) desse subconjunto da literatura é sua postura acrítica tanto em relação às suas próprias práticas quanto em relação às estruturas nas quais opera”.

Maringe, Foskett e Woodfield (2013) complementam que “assim como na maior parte das transformações educacionais, a internacionalização tem sido amplamente não-teórica e conduzida pela prática” (Maringe, Foskett & Woodfield, 2013, p. 10, tradução nossa). Morosini e Nascimento (2017, p. 7), por sua vez, evidenciam que no âmbito dos países desenvolvidos “a internacionalização é dada como positiva e a discussão refere-se à resolução de problemas e à construção de estratégias para que o processo ocorra da melhor maneira possível”.

Apesar da quantidade reduzida de estudos voltados a problematizar o tema e a aprofundar os seus aspectos indesejáveis (Lima & Contel, 2011), a quantidade de autores com lentes teóricas mais interpretativas e críticas tem se expandido. Stein (2017) fala em uma emergente área de estudos críticos em internacionalização (*critical internationalization studies*), o qual “problematiza e complica a natureza esmagadoramente positiva e muitas vezes despolitizada das abordagens convencionais” (Stein, 2017, p. 4, tradução nossa) sobre o tema. As seguintes pesquisas, desenvolvidas na América Latina, exemplificam a adoção de lentes que problematizam o fenômeno da internacionalização da educação superior:

- Guadilla (2005), com o conceito de *internacionalización lucrativa*, faz uma análise das tendências comerciais da educação superior na região, diante da propagação de fornecedores de serviços transfronteiriços. A autora aponta para as consequências do capitalismo acadêmico, reivindicando a importância da internacionalização cooperativa;
- Morosini (2006, p. 107), por meio de uma pesquisa sobre o estado do conhecimento no campo, identifica que “a internacionalização da educação superior frente à expansão quase se desordenada do sistema e à complexidade instituída, necessita, urgentemente, de estudos e políticas públicas que freiem a perspectiva mercadológica e contribuam para a qualidade acadêmica social”;
- Gacel e Ávila (2008) analisam as condições e os desafios dos países latino-americanos frente às demandas da internacionalização, considerando as fragilidades inerentes aos seus sistemas educacionais – como as defasagens em termos de avanço científico/tecnológico, as dificuldades de cumprirem seu papel social, as deficiências nas estruturas universitárias, entre outras questões –, que os tornam terreno fértil para a comercialização;
- Lima e Contel (2011), com base nos conceitos de internacionalização ativa, internacionalização ativa e geopolítica do conhecimento, e por meio de uma análise comparativa entre os processos de internacionalização de diferentes países, denunciam a diferença de impacto que a internacionalização é capaz de exercer entre os países do centro do sistema-mundo e da periferia/semiperiferia.
- Lima e Maranhão (2011, p. 575), através de uma leitura crítica de relatórios e artigos que defendem a internacionalização em curso, contestam as políticas de internacionalização curricular que, no lugar de promoverem a diversidade cultural no âmbito da academia, defendem uma forma particular de cultura, a qual “busca sua legitimação através da padronização dos *curricula*, dos programas em curso, dos idiomas e das experiências culturais”.

- Gomes, Robertson e Dale (2012) relacionam a condição social da educação superior na América Latina à preponderância do viés globalizado nas políticas educativas regionais. Os autores concluem que a maior transformação evidenciada no setor educativo da região foi sua subordinação em relação aos poderes políticos e à economia global. Assim, o Mercosul, os governos nacionais, a mercantilização geral do setor, a governança regional/global incorporada à área educacional da União Europeia e o Processo de Bologna, bem como os *global players* da educação superior são funcionais para o atual estágio do capitalismo global em desenvolvimento.
- Leite e Genro (2012, p. 763) discutem os temas de avaliação, acreditação e internacionalização das instituições de educação superior da América Latina e do Caribe a partir dos conceitos de hegemonia, imperialismo e globalização neoliberal, apontando para evidências de um “imperialismo benevolente” de origem europeia com consequências adversas para o futuro da educação superior latino-americana, as quais “geram novos modelos de instituições e induzem à formação de valores que negam o fortalecimento do espaço público e reinvenção das subjetividades democráticas”.
- Azevedo (2014) avalia a influência da *European Higher Education Area* (EHEA), do Processo de Bologna e da Estratégia de Lisboa nas reformas dos sistemas nacionais de educação superior dos países latino-americanos e no modelo do Mercosul para a uma área regional da educação superior, questionando se as dinâmicas evidenciadas na região representam *regionalization* ou *europeianization*;
- Vieira e Lima (2015) analisam a gênese e a expansão internacional dos *rankings* universitários, concluindo que a predominância do valor estratégico dessas ferramentas, entrelaçado ao reducionismo da análise ao contexto da investigação científica e da publicação, revelam o engendramento de uma elite global, de origem principalmente norte-americana, que se orienta para servir aos seus próprios interesses.

Esses e outros exemplos demonstram que, de maneira geral, os estudos críticos à internacionalização da educação superior apontam para o instrumentalismo econômico que atualmente prevalece no campo e que cria condições para a implementação de regimes acadêmicos capitalistas, em consonância ao neoliberalismo que permeia o discurso socioeconômico da globalização – um projeto nascido do mesmo molde cultural da colonialidade (Mignolo, 2011) – e que se manifesta na governança universitária (Le Ha & Barnawi, 2015; Oregioni, 2015; Sousa Santos, 2011b; Yemini & Sagie, 2015).

Entre as contradições evidenciadas no domínio da internacionalização da educação superior, pode-se mencionar: 1. o “*big business*” do recrutamento de estudantes internacionais (Altbach & Knight, 2007; Knight, 2012; Le Ha & Barnawi, 2015; Lima & Contel, 2011; Lima & Maranhão, 2009); 2. a hegemonia dos países do Norte no fornecimento de serviços e no recebimento dos fluxos de mobilidade acadêmica (Altbach & Knight, 2007; Kehm & Teichler, 2007; Kim, 2017; Walker, 2014); 3. a constituição do Sul como “cliente” (Altbach & Knight, 2007; Lima & Contel, 2011; Lima & Maranhão, 2009; Robertson & Komljenovic, 2016); a “drenagem dos cérebros” (Kim, 2017; Maringe, Foskett & Woodfield, 2013; Unesco, 2016); a ascensão dos provedores de serviços educacionais privados exclusivamente orientados para o lucro (Altbach & Knight, 2007; Robertson & Komljenovic, 2016; Schulze-Cleven & Olson, 2017); o “produtivismo acadêmico” (Faria, 2011; Halfman & Radder, 2015; Kim, 2017; Watermeyer & Olssen, 2016); a competição excessiva pelo selo de “*World Class University*” (Le Ha & Barnawi, 2015; Vieira & Lima, 2016); o elevado status

atribuído aos *rankings* acadêmicos (Maringe, Foskett & Woodfield, 2013; O’Connell & Saunders, 2012; Reitz, 2017; Yemini & Sagie, 2015); bem como a homogeneização decorrente da internacionalização curricular (Jooste & Heleta, 2016; Lima & Maranhão, 2011; Rizvi, 2007); e das políticas de idiomas (Giampapa & Canagarajah, 2017; Le Ha & Barnawi, 2015; Yemini & Sagie, 2015).

A hegemonia dos países do Norte no recebimento dos fluxos de estudantes internacionais, por exemplo, pode ser observada através dos dados disponíveis no relatório *Education at Glance* da OCDE (2016b). No indicador “quem estuda no exterior e onde”, verifica-se que em 2013 os maiores receptores de estudantes internacionais nos níveis de mestrado, doutorado ou equivalente foram os Estados Unidos (26% do total), seguidos do Reino Unido (15%), da França (10%), da Alemanha (10%) e da Austrália (8%). Em 2014, cerca de 1.3 milhão de estudantes internacionais estavam matriculados nesses níveis nos países da OCDE, sendo que a União Europeia (EU-22) recebeu mais da metade deles (53%). A América do Norte também foi um destino atraente: juntos, os Estados Unidos e o Canadá receberam quase 30% do total.

O cenário é sobretudo inquietante, portanto, aos países do Sul, que na ausência de políticas e programas ajustados às realidades internas, acabam por constituir-se como alvo fácil dos interesses externos que visam tão somente ao ativo econômico. Como consequência das demandas globalizantes no setor educativo desses países enquanto ainda precisam lidar com desafios em termos de acesso, equidade, qualidade e relevância (Gacel-Ávila, 2012), eles seguem a reboque “o comando ativo dos países centrais, fornecendo cérebros, recursos financeiros e comprando produtos educacionais ali produzidos” (Lima & Contel, 2011, p. 16).

Diante desse quadro e do entendimento de que as desigualdades subjacentes às relações Norte-Sul – cujas origens remetem aos padrões eurocentrados de poder impostos no período colonial (Quijano, 2005) – também se manifestam no domínio da educação superior internacional, por meio da influência da globalização em curso, refletida nas formas de “internacionalização ativa” (no caso dos países que integram o núcleo do capitalismo mundial) e de “internacionalização passiva” (no caso dos países em condição histórica de subalternidade) (Lima & Contel, 2011, p. 16), propõe-se a inserção da perspectiva epistemológica decolonial no campo teórico da internacionalização da educação superior.

A Epistemologia Decolonial nos Estudos em Internacionalização da Educação Superior

A possibilidade de inserção da perspectiva decolonial nos estudos em internacionalização da educação superior tem como referência o projeto intelectual de crítica/resistência dessa epistemologia em relação às tendências eurocentradas da modernidade, cuja manifestação mais influente na educação superior é a globalização econômica em curso, caracterizada pela hegemonia do modelo neoliberal. Para Leite e Genro (2012, p. 764), ao se entender, reconhecer e aceitar a existência de uma epistemologia que “sustenta as razões pelas quais as universidades devem trilhar em caminhos globais e internacionais, redesenhar seu perfil em direção aos mercados e desenvolver modalidades de capitalismo acadêmico” [...] “corre-se o risco de também aceitar a despercebida e implícita presença de um novo imperialismo no âmbito dos sistemas de educação superior”.

Segundo uma concepção decolonial, eurocentrismo e colonialismo representam duas faces da mesma moeda (Ballestrin, 2013); modernidade inexistente sem colonialidade (Mignolo, 2011). A expansão do padrão de poder imposto nas relações coloniais tanto deu origem ao capitalismo como estrutura hegemônica das relações de produção contemporâneas, quanto alicerçou o desenvolvimento e a expansão da perspectiva eurocêntrica de conhecimento. Nessa ótica, a

racionalidade específica da globalização é o eurocentrismo (Quijano, 2005), que se esconde detrás da retórica da modernidade e de seu relato de progresso e salvação (Mignolo, 2017) e que se manifesta nas diversas esferas “do poder, do saber e do ser” (Ballestrin, 2013, p. 90).

Desde o início da década de 1990, observou-se um crescente interesse sobre a internacionalização no campo da educação superior, tanto no nível prático (enquanto processo) quanto no nível da investigação científica (enquanto fenômeno). Em ambos os casos, prevalecem abordagens apologéticas, que tendem a enaltecer suas virtudes e a decretar sua inevitabilidade, neutralizando um “fenômeno social que envolve atores, motivações e interesses distintos” (Lima & Contel, 2011, p. 13).

Em contrapartida, existem estudos críticos que denunciam as contradições evidenciadas no campo, relacionando-as ao instrumentalismo econômico decorrente da globalização e de sua perspectiva neoliberal influente no setor. Apontam, nesse sentido, para a “explícita coincidência entre capacidade de captação de estudantes, pujança acadêmica, poder político e econômico” (Lima & Maranhão, 2009, p. 606), assim como para a forma como tais dinâmicas “reforçam assimetrias de poder antigas e novas entre indivíduos, grupos sociais e nações dentro e entre o Norte-Global e o Sul-Global” (Robertson & Komljenovic, 2016, p. 1, tradução nossa). Em outras palavras, revelam “a face oculta da internacionalização das universidades” (Kim, 2017, p. 15, tradução nossa).

Segundo tais análises, as consequências negativas da internacionalização impactam, principalmente, os países do Sul, que tendem a inserir-se passivamente nesse sistema (Lima & Contel, 2011). Na ausência de uma (auto)consciência coletiva que os situem como próprios centros de referências, subordinam-se à aquisição – material e ideológica – de modelos de internacionalização prontos, que em nada se ajustam às suas realidades internas. Na prática, compram produtos acadêmicos, fornecem cérebros, privilegiam os já privilegiados, contribuem para o afastamento progressivo entre o Norte e o Sul. Como Fanon (2005, p. 83) contesta em sua análise das libertações coloniais do Século XIX, “as colônias se tornaram um mercado. A população colonial é uma clientela que compra”.

Cabe enfatizar que a dependência evidenciada na educação superior mundial contemporânea não se materializa apenas no campo científico e tecnológico, mas também no âmbito das ideias e na organização do conhecimento científico. Prevalece, nesse domínio, um movimento subjetivo e um imaginário social que “fazem da educação superior ocidental um produto desejável no mercado global de educação superior e molda a recepção de estudantes internacionais” (Stein & Andreotti, 2016, p. 1, tradução nossa).

Igualmente, enfatizam a colonialidade do saber e situam os países periféricos e semiperiféricos em situação natural de inferioridade, assim como suas descobertas mentais e culturais, induzindo “à desconsideração do local, da diversidade cultural, da história, da formação do sujeito político, do levar em conta o cotidiano vivido pelos diferentes sujeitos inseridos nas instituições universitárias, nas organizações e nos movimentos sociais” (Leite & Genro, 2012, p. 771). Em outras palavras, “o que não está conforme o definido pela racionalidade moderna volatiliza-se e desaparece” (Meneses, 2008, p. 6).

Esse quadro de desigualdades remete ao desequilíbrio histórico das relações coloniais e leva ao entendimento de que o fenômeno da internacionalização está imerso na matriz cultural do poder colonial. Leite e Genro (2012) fazem referência ao “imperialismo sutil” hegemônico que se manifesta no contexto da educação superior contemporânea, cuja liderança reside na Comunidade Europeia e que se materializa principalmente por meio do Processo de Bologna:

A intencional implementação de uma política internacional de educação, de um padrão europeu, visando atingir o mundo na totalidade, inclui a América Latina e o Caribe; expressa o exercício do poder europeu numa busca para atingir interesses capitalistas através de corações e mentes (Leite & Genro, 2012, p. 770).

As autoras complementam que esse processo sutil, um *soft power* de formato pós-moderno, “além de buscar um mercado para exportação de “serviços” (como Educação Superior), pretende exercer sua força intelectual disseminando valores e conhecimentos através da sua normatividade intencional para direcionar as políticas educacionais” (Leite & Genro, 2012, p. 770). Portanto, essa espécie de imperialismo não se manifesta segundo uma relação de causa efeito, de determinações ou opressões: “são movimentos de sedução, de convencimento e proposições lógicas e racionais que se fazem por dentro das múltiplas relações estabelecidas entre instituições, organizações, atores globais e acadêmicos”, inserindo práticas que são naturalizadas como necessárias (Leite & Genro, 2012, p. 778).

A concepção de Robertson e Komljenovic (2016) segue nessa linha. As autoras argumentam que

os contornos mais amplos do setor da educação superior no Sul, tanto historicamente quanto mais recentemente, têm sido moldados por um Norte-Global hegemônico, com seu processo civilizatório, a modernidade, e seu privilégio à ciência ocidental como motor do progresso e principal forma de razão (Robertson & Komljenovic, 2016, p. 4, tradução nossa).

Jooste e Heleta (2016) também evidenciam que, de muitas formas, a cultura, os valores e as normas que os projetos de internacionalização da educação superior promovem são produtos da dominação ocidental e dos tipos de orientação intelectual que essa dominação produziu. Portanto, não se tratam de projetos verdadeiramente pluralistas, mas de um imperialismo cultural que naturaliza o mito da supremacia ocidental no restante do mundo.

Na análise de Robertson e Komljenovic (2016), no contexto de internacionalização o Sul emerge tanto como um “lugar” que demanda desenvolvimento e serviços em termos de educação superior, abrangendo uma população estratificada e uma classe média com acesso diferenciado a recursos a serem supridos pelo Norte, quanto como uma população cuja aspiração de “tornar-se alguém”, “constituir-se como um cidadão global” é valorizada pelos departamentos de marketing das universidades do Norte e por seus respectivos recrutadores.

No âmbito de uma dinâmica baseada “na persuasão e na sedução dos ‘sujeitos sujeitados’, atuantes em diferentes instituições de educação superior” (Leite & Genro, 2012, p. 771), as pressões para a aquisição de capital simbólico por meio de educação nos países centrais, como forma de impulsionar a mobilidade social, injetam um novo impulso à já existente desigualdade de relações (Robertson & Komljenovic, 2016). Portanto, no contexto de capitalismo acadêmico, as velhas hierarquias baseadas em identidades étnicas/nacionais se cruzam com as novas estratificações acadêmicas (Kim, 2017), ainda que elas se manifestem de forma sutil, a exemplo dos padrões da “boa qualidade” que se tornam uma necessidade para todos os sistemas de educação superior do mundo (Leite & Genro, 2012).

São, portanto, os países do núcleo do sistema-mundo, por meio de sua influência nas agências multilaterais e organismos internacionais e através da hegemonia do poder, do saber e do ser, que polarizam os fluxos da mobilidade acadêmica internacional, detêm as principais universidades e os principais centros de pesquisa e desenvolvimento (P&D) e comandam os rumos da educação superior mundial. Do mesmo modo em que ocorreu no período colonial, histórias culturais diversas e heterogêneas se articulam em torno de uma única ordem global; o sujeito do Sul é, ainda, aquele que precisa ser aperfeiçoado. Assim, no âmbito do ensino superior e da pesquisa, enquanto o Sul fornece experiências, o Norte as teoriza e as aplica (Ballestrin, 2013).

Buscas sistemáticas nas bases de dados Portal de Periódicos Capes e Scopus situam a decolonialidade como uma perspectiva epistemológica viável para os estudos sobre

internacionalização no contexto do Sul, à medida que revelam a existência de um debate científico internacional sobre as formas coloniais e neocoloniais presentes na educação internacional contemporânea, sugerindo haver espaço para o desenvolvimento de estudos decoloniais no campo.

Inicialmente, realizaram-se buscas no Portal de Periódicos Capes⁷ por artigos brasileiros que relacionassem a decolonialidade à internacionalização da educação superior. Para tanto, utilizaram-se os termos 1. colonialismo *AND* “internacionalização da educação superior” e 2. colonial *AND* “internacionalização da educação superior”, sem restrição temporal. À medida que não emergiram quaisquer resultados, realizaram-se duas buscas mais amplas, com os termos 1. colonialismo *AND* internacionalização (14 resultados); e 2. colonial *AND* internacionalização (28 resultados). O *corpus* de análise constituiu-se de dez estudos⁸, que tratavam dos seguintes temas:

- A parcialidade das teorias de relações internacionais, voltadas ao Primeiro Mundo, e sua incompatibilidade com os países emergentes (Cervo, 2008);
- O lugar de Moçambique e da África na nova ordem internacional (Saraiva, 2008);
- O colonialismo transnacional evidenciado no agronegócio brasileiro contemporâneo (Firmiano, 2010);
- A hegemonia da língua inglesa no campo científico e a reprodução da lógica colonial nesse domínio (Rosa & Alves, 2011);
- A reprodução do colonialismo nas relações entre China e África (Ouriques & Lui, 2012);
- A relação entre a internacionalização dos estudos no Brasil e o lugar tradicionalmente ocupado pelo estrangeiro no processo de reprodução das elites locais (Amorim, 2012);
- A colonialidade epistêmica resultante da adoção acrítica de referenciais anglo-americanos nos estudos sobre negócios internacionais (Spohr & Alcadipani, 2013);
- A hegemonia euro-americana contemporânea na literatura de gestão estratégica e a negligência do debate sobre o capitalismo no contexto de sucessivas crises da globalização neoliberal (Faria, Imasato & Guedes, 2014);
- A lógica colonialista da maior parte das pesquisas desenvolvidas a partir da teoria da gestão comparativa (Borim-De-Souza & Segatto, 2015);
- A geopolítica do conhecimento e a governança internacional presentes nas grandes áreas de negócios internacionais e gestão internacional (Faria & Guedes, 2015).

Apesar de não terem sido localizados artigos brasileiros que relacionassem especificamente a decolonialidade ao fenômeno da internacionalização da educação superior, os estudos identificados suscitam possibilidades promissoras para a utilização dessa abordagem, sobretudo porque a maioria deles (Cervo, 2008; Rosa & Alves, 2011; Amorim, 2012; Spohr & Alcadipani, 2013; Faria, Imasato & Guedes, 2014; Borim-De-Souza & Segatto, 2015; Faria & Guedes, 2015) trata da hegemonia da perspectiva eurocêntrica/euro-americana em diferentes campos científicos.

Uma segunda pesquisa, na base de dados Scopus⁹, objetivou identificar se no âmbito internacional existem estudos que façam relação direta entre a decolonialidade e a internacionalização da educação superior. Neste caso, utilizaram-se os termos 1. *colonialism AND “internationalization of higher education”* (3 resultados); 2. *colonial AND “internationalization of higher*

⁷ Em janeiro de 2017.

⁸ Após a exclusão dos textos repetidos, não diretamente relacionados ao tema de interesse ou publicados em formatos distintos de artigos revisados por pares (como artigos editoriais).

⁹ Em janeiro de 2017.

education” (3 resultados) e 3. *Colonial AND internationalization AND “higher education”* (1 resultado). O *corpus* da análise constituiu-se de seis artigos¹⁰, que tratavam dos seguintes temas:

- As ideologias que sustentam a globalização e sua relação com a internacionalização da educação superior no contexto da Enfermagem (Allen & Ogilvie, 2004);
- A relação entre a internacionalização da educação superior na África do Sul e o papel da educação internacional na conquista colonial e na perpetuação da segregação (Schoole, 2006);
- Como a Web 2.0 e seu sistema de conhecimento socialmente orientado (episteme) pode evitar o desprivilegiamento neocolonial dos sistemas de conhecimento não convencionais, no contexto da massificação e da internacionalização da educação superior (Eijikman, 2009);
- A colonialidade mental presente nos processos de internacionalização das universidades chinesas (Bentao, 2011);
- A postura imperialista do governo e das universidades britânicas no recrutamento de estudantes internacionais (Walker, 2014);
- A colonização dos currículos de Artes (Cinema e Mídia) na África do Sul e a tensão entre a internacionalização e a pesquisa local nas indústrias de mídias locais (Rijsdikj, 2016).

Resultados de mais pesquisas amplas nessa mesma base de dados, pelos termos 1. *colonialism AND internationalization* (13 resultados) e 2. *colonial AND internationalization* (44 resultados) revelam a existência de um debate em nível internacional sobre as formas coloniais/neocoloniais presentes no contexto da educação superior internacional e em outras áreas das ciências sociais. Desses, destacam-se os seguintes, por estarem diretamente associados ao tema de interesse:

- Análise socioeconômica de como a proliferação de avaliações, indicadores de performance, *rankings* e classificações no ensino superior e na pesquisa promovem e facilitam a apropriação do conhecimento (Reitz, 2017);
- O imaginário global enraizado na supremacia ocidental, sua relação com o recrutamento de estudantes internacionais do Sul-Global e com o racismo (Stein & Andreotti, 2016);
- Análise decolonial da ética na internacionalização da educação superior e sua interface com o desenvolvimento e a sustentabilidade internacional (Pashby & Andreotti, 2016);
- Análise pós-colonial da produção do conhecimento australiano sobre a Ásia (Takayama, 2016);
- Relação entre colonialismo, raça e padronização da língua em uma universidade canadense, no contexto da internacionalização da educação superior (Sterzuk, 2015);
- Tensões locais, nacionais e globais que pressionam as instituições de educação superior e a práxis de-colonial e intercultural no ensino superior indígena na América Latina (Guilherme & Lourenço, 2015).

¹⁰ Após a exclusão de um artigo repetido.

- Análise das percepções e experiências de estudantes chineses de um campus britânico localizado na China e sua relação com as práticas neocolonialistas/imperialistas de universidades britânicas (Moufahim & Lim, 2014);
- A internacionalização das ciências sociais como um obstáculo ao entendimento das revoltas árabes em curso (Kabbanji, 2014);
- A educação superior brasileira, os efeitos da globalização no setor e a crescente internacionalização segundo uma perspectiva pós-colonial (Leite, 2010);
- A hegemonia do idioma Inglês e o crescimento do capitalismo acadêmico na educação superior em Hong Kong (Choi, 2010);
- Os obstáculos presentes na decolonização dos estudos culturais diante da internacionalização e das geopolíticas do conhecimento (Shome, 2009);
- Análise pós-colonial de estudantes internacionais no contexto do sistema de educação superior do Reino Unido (Madge, Raghuram & Noxolo, 2009).

Diante da aproximação teórica proposta neste estudo e da evidência de que já existe um debate científico, ainda que tímido, sobre as formas coloniais e neocoloniais presentes no contexto da educação superior internacional contemporânea, compreende-se a decolonialidade como uma abordagem epistemológica capaz de contribuir com a análise crítica da internacionalização. Cabe enfatizar que o debate sobre a relação entre internacionalização da educação superior e colonialidade/decolonialidade começa a ganhar corpo em escala mundial.

Um exemplo de adoção dessa perspectiva pode ser evidenciado no Projeto de pesquisa internacional *Ethical Internationalism in Higher Education Research Project (EIHE)*¹¹, composto por pesquisadores de universidades da África do Sul, do Brasil, do Canadá, da China, da Escócia, da Finlândia, da Irlanda, da Nova Zelândia, do Reino Unido e da Suécia, que fazem uso de teorias pós-coloniais e decoloniais para o entendimento dos problemas e das oportunidades para a resistência criativa gerados pelos imperativos do capitalismo acadêmico (EIHE, 2017). Acredita-se, portanto, que produções teórico-empíricas desenvolvidas segundo essa perspectiva poderão viabilizar a ampliação do horizonte epistemológico em que o campo está imerso, suscitando o surgimento de novas formas de enxergar os problemas evidenciados, sobretudo aqueles comuns às sociedades que tiveram a experiência da colonização ocidental.

Diversos fatores – como o instrumentalismo econômico prevalente nesse contexto; a tendência de homogeneização (em um sentido ocidental, eurocêntrico) dos currículos sob o pretexto de formar “cidadãos globais” dotados de “competências interculturais”; a supressão das contextualidades e a desvalorização dos saberes alternativos; o domínio do Inglês como *lingua franca*; a hegemonia dos países do Norte nos fluxos da mobilidade acadêmica; a evasão dos cérebros; a predominância de abordagens funcionalistas e apologéticas na literatura sobre internacionalização da educação superior; entre outras contradições evidenciadas – remetem ao padrão de poder estabelecido no período colonial e às suas consequências para a globalização e para o modo de produzir e organizar o conhecimento: “colonial/moderno, capitalista e eurocentrado” (Quijano, 2005, p. 126).

Como Stein (2017, p. 6, tradução nossa) ressalta, “qualquer esforço crítico para dar sentido à internacionalização da educação superior hoje é enriquecido ao situar o momento atual dentro de uma história colonial mais longa”. Nesse sentido, suscitam o desenvolvimento de estudos que considerem questões histórico-sociais mais amplas, como as desigualdades subjacentes às relações Norte-Sul e a reprodução das relações coloniais e neocoloniais na educação superior, e que

¹¹ <http://eihe.blogspot.com.br/>.

reconheçam as realidades pluriculturais dos diversos espaços geopolíticos, dedicando-se ao rastreamento das lutas permanentes do povo colonizado por emancipação “da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (Ballestrin, 2013, p. 89).

Considerações Finais

O objetivo deste artigo foi propor uma aproximação entre a perspectiva epistemológica decolonial e o campo teórico da internacionalização da educação superior.

Inicialmente, contextualizaram-se o eurocentrismo e a colonialidade presentes na globalização em curso, bem como a decolonialidade como corrente de pensamento que busca reconhecer a realidade pluricultural das sociedades que experienciaram a colonização ocidental e superar a colonialidade que permeia a racionalidade hegemônica. Na sequência, abordaram-se as dinâmicas e as contradições evidenciadas no campo da educação superior internacional contemporânea. Por fim, propôs-se a inserção da perspectiva decolonial nos estudos sobre internacionalização, tendo como referência o projeto intelectual de crítica/resistência dessa epistemologia em relação às tendências eurocentradas da modernidade, cuja manifestação mais influente na educação superior é a globalização econômica em curso e seu viés neoliberal. Nesse ponto, buscas sistemáticas por artigos em bases de dados reforçaram a argumentação, ao demonstrarem um debate científico internacional, ainda que tímido, sobre as formas coloniais e neocoloniais presentes no contexto da educação superior internacional contemporânea, sugerindo a existência de espaço para o desenvolvimento de estudos decoloniais nesse campo.

Os estudos críticos às contradições presentes no contexto da internacionalização reforçam a necessidade de “estudos e políticas públicas que freiem a perspectiva mercadológica e contribuam para a qualidade acadêmica social” (Morosini, 2006, p. 107). O estabelecimento de relações internacionais cooperativas, diversificadas e horizontalizadas, com inclusão social, nesse sentido, relaciona-se à possibilidade de que as dinâmicas de internacionalização ocorram em condições mais igualitárias, coadjuvando a formação de sujeitos políticos, preparados para envolver-se criticamente na complexidade do mundo globalizado, sensibilizados com os assuntos relevantes à sua sociedade e engajados com o destino histórico de seus povos.

Diante desse cenário, finaliza-se o presente artigo com a proposta de que a cooperação Sul-Sul (CSS) na educação superior constitua-se como objeto de interesse empírico para a pesquisa científica em internacionalização sob a lente teórica da decolonialidade. Não segundo uma interpretação utópica e romântica, que desconsidera a politização inerente às relações internacionais (Chisholm, 2009) e reduz a CSS a um meio para que as nações excluídas se oponham à capacidade que os países ricos têm de penetrar em suas economias (Ogwu, 1982), mas como um fenômeno complexo, que engloba recompensas materiais e imateriais; diretas e indiretas e cujas controvérsias se intensificam com a lacuna de estudos empíricos a seu respeito (Leite, 2012).

A análise dessa modalidade de cooperação no âmbito da educação superior internacional se faz pertinente nos estudos decoloniais, por um lado, porque a cooperação econômica e cultural entre países em desenvolvimento adquiriu importância em um contexto de descontentamento com as assimetrias evidenciadas na arena internacional, de questionamento sobre a efetividade do modelo ocidental de desenvolvimento e de críticas ao modelo assistencialista da cooperação Norte-Sul¹². Por

¹² Alguns de seus antecedentes históricos são o Movimento dos Não-alinhados, o Grupo dos 77, os primeiros arranjos regionais e subregionais de integração dos anos 1960, a Nova Ordem Econômica Internacional e a Organização dos Países Exportadores de Petróleo (Ogwu, 1982). Nos anos 2000, a recuperação econômica das potências emergentes e sua insatisfação com os impactos dos programas de emergência e ajuste estrutural contribuíram para que elas formassem coalizões e buscassem novas parcerias.

outro, porque a cooperação internacional constitui-se como um importante indicativo de internacionalização.

Alguns questionamentos vislumbrados para o tema seriam: a CSS na educação superior pode representar um contraponto à passividade observada nos processos de internacionalização dos países do Sul?; Existem perspectivas concretas de que as relações internacionais na educação superior entre os países do Sul ocorram segundo premissas de solidariedade, reciprocidade, horizontalidade, ausência de condicionalidades, compartilhamento de experiências e de práticas de políticas públicas, respeito à heterogeneidade e às raízes epistêmicas contextuais, constituindo-se, portanto, como uma forma “contra-hegemônica” de internacionalização?; Como promover o interesse da comunidade acadêmica pela CSS?; A CSS na educação superior tem condições de libertar-se das dinâmicas de poder e de interesse estabelecidas nas relações Norte-Sul ou tende a reproduzir novas ordens de dependência?; Como conduzir ações cooperativas significativas entre países do Sul diante dos seus desafios econômicos, políticos e sociais e dos seus problemas estruturais internos?; Até que ponto a CSS na educação superior se traduz como perspectiva decolonial, pragmática ou utilitarista?

Referências

- Allen, M., & Ogilvie, L. (2005). Internationalization of higher education: potentials and pitfalls for nursing education. *International Nursing Review*, 51, 73-80.
- Altbach, P., & De Wit, H. (2015). Internationalization and global tensions: lessons from history. *Journal of Studies in International Education*, 19(1), 4-10.
- Altbach, P. & Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305.
- Altbach, P., Reisberg, L., & Rumbley, L. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. A report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Paris.
- Amorim, M. A. (2012). A educação dos brasileiros e o estrangeiro: breve histórico da internacionalização dos estudos no Brasil. *Journal for Brazilian Studies*, 1(1), 44-65.
- Arrighi, G. (2008). *Adam Smith em Pequim*. São Paulo: Boitempo.
- Azevedo, M. L. N. (2014). The Bologna Process and higher education in Mercosur: Regionalization or Europeanization? *International Journal of Lifelong Education*, 33(3), 411-427.
- Ballestrin, L. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 11, Brasília, 89-117.
- Bentao, Y. (2011). Internationalization at home. *Chinese Education and Society*, 44(5), 84-96.
- Borim-De-Souza, R., & Segatto, A. P. (2015). (Re)apresentando a teoria da gestão comparativa. *Revista de Administração de Empresas (RAE)*, 55(3), 359-367.
- Botto, I. M. (2016). *The reaches of higher education's regionalization: The Bologna Process and the Educational Mercosur (1991-2012)*. *Cuadernos de Claeh - Centro Latinoamericano de Economía Humana*, 35(104), 9-31.
- Bringel, B., Lynch, C., & Maio, M. (2015). Sociologia periférica e questão racial: revisitando Guerreiro Ramos. *Cadernos CRH*, 28(73), 9-12.
- Cervo, A. L. (2008). Conceitos em Relações Internacionais. *Revista Brasileira de Política*, 51(2), 8-18.
- Césaire, A. (1978). *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.
- Costa, C. F., & Silva, S. M. G. (2016). Reformas neoliberais na educação superior e capitalismo acadêmico. *XL Encontro da Anpad*. Costa do Sauípe/BA.

- Cherki, A. (2005). Prefácio à edição de 2002, por Alice Cherki. In F. Fanon, *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: Editora da UFJF.
- Childress, L. K. (2009). Internationalization Plans Institutions. *Journal of Studies in International Education*, 13(3), 289-309.
- Chisholm, L. (2009). Introduction: rethoric, realities, and reasons. In: L. Chisholm & G. Steiner-Khamsi (Eds.). *South-south cooperation in Education and Development*. South Africa: HSRC Press.
- Choi, P. K. (2010). 'Weep for Chinese university': A case study of English hegemony and academic capitalism in higher education in Hong Kong. *Journal of Education Policy*, 25(2), 233-252.
- De Wit, H. (1998). Rationales for Internationalisation of Higher Education. *Millennium: Journal of International Studies*, 11, 1-8.
- Dobbins, M. (2015). Convergent or divergent Europeanization? An analysis of higher education governance reforms in France and Italy. *International Review of Administrative Sciences*, 83(1), 177-199.
- Dolby, N., & Rahman, A. (2008). Research in international education. *Review of Educational Research*, 78(3), 676-226.
- Dussel, E. (2016). *Enrique Dussel explica la teoría El Giro Descolonizador*. Entrevista. Disponível em: <<http://www.analectica.org/videos/dussel-giro/>>. Acesso em: 28 jan 2016.
- Eijikman, H. (2009). Using Web 2.0 to decolonise transcultural learning zones in higher education. *Campus-Wide Information Systems*, 26(3), 240-255.
- Egron-Polak, E., & Hudson, R. (2014). *LAU 4th Global Survey - Internationalization of higher education: Growing expectations, fundamental values*. (1 ed.) IAU.
- EIHE. Ethical Internationalism in Higher Education Research Project. (2017). Disponível em: <<http://eihe.blogspot.com.br/p/background.html>>. Acesso em: 14 out.
- Engwall, L. (2016). The Internationalisation of Higher Education. *European Review*, 24(2), 221-231.
- Ewert, S. (2012). Higher Education Cooperation and Networks in the Baltic Sea Region: A Basis for Regionalization and Region Building? *Journal of Baltic Studies*, 43(1), 95-116.
- Fairclough, N. (2012). Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. *Linha D'Água*, 25(2), 307-329.
- Fanon, F. (2005). *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: Editora da UFJF.
- Faria, A. A., & Guedes, A. L. (2015). Resgatando o nexos governança/gestão internacional: por uma nova ordem em gestão. *Revista de Administração de Empresas (RAE)*, 55(2), 139-150.
- Faria, A. A., Imasato, T., & Guedes, A. L. (2014). O que gestão estratégica tem a ver com capitalismo(s)? *Revista de Administração Contemporânea (RAC)*, 86, ed. especial, 1-21.
- Firmiano, F. D. (2010). O novo colonialismo transnacional e a experiência brasileira do agronegócio. *Revista NERA*, 13(16), jan-junho, 48-62.
- Gacel, J., & Ávila, R. (2008). Universidades latinoamericanas frente al reto de la internacionalización. *Casa del Tiempo*, jul, 2-8.
- Gacel-Ávila, J. (2012). Comprehensive internationalization in Latin America. *Higher Education Policy*, 25, 493-510.
- Giampapa, F., & Canagarajah, S. (2017). Skilled migration and global English. *Globalisation, Societies and Education*, 15(1), 1-4.
- Gomes, A., Robertson, S., & Dale, R. (2012). The social condition of higher education: Globalisation and (beyond) regionalisation in Latin America. *Globalisation, Societies and Education*, 10(2), 221-245.
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, 4, 17-48.
- Guadilla, C. G. (2005). Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior: Interrogantes para América Latina. *Cuadernos del CENDES*, 22(58), 1-22.

- Guerreiro, R.. (1996). *A redução sociológica*. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Guilherme, M., & Lourenço, F. (2016). Da práxis de-colonial e intercultural no ensino superior indígena: andante ma non troppo. *Revista Lusófona de Educação*, 31, 179-197.
- Jooste, N., & Heleta, S. (2016). Global citizenship versus globally competent graduates: a critical view from the South. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 39-51.
- Halfman, W., & Radder, H. (2015). The academic manifesto: From an occupied to a public university. *Minerva*, 53, 165-197.
- Kabbanji, J. (2014). The 'internationalization' of social sciences as an 'obstacle' to understanding ongoing Arab Revolts. *Contemporary Arab Affairs*, 7(1), 115-124.
- Kehm, B. M., & Teichler, U. (2007). Research on Internationalisation in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 260-273.
- Kim, T. (2017). Academic mobility, transnational identity capital, and stratification under conditions of academic capitalism. *Higher Education*, 73(6), 981-997.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(5), 5-31.
- Knight, J. (2012). Student mobility and internationalization: Trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education*, 8(5), 20-33.
- Knight, J. (2015). International universities: Misunderstandings and emerging models? *Journal of Studies in International Education*, 19(2), 107-121.
- Le Ha, P., & Barnawi, O. Z. (2015). Where English, neoliberalism, desire and internationalization are alive and kicking: Higher education in Saudi Arabia today. *Language and Education*, 29(6), 545-565.
- Leask, B., Beelen, J., & Kaunda, L. (2013). Internationalisation of the curriculum: international approaches and perspectives. In: H. De Wit, F. Hunter, L. Johnson, & H. Van Liempd (Eds). *Possible futures: The next 25 years of the internationalisation of Higher Education*. Amsterdam: EAIE.
- Leite, D. (2010). Brazilian higher education from a post-colonial perspective. *Globalisation, Societies and Education*, 8(2), 219-233.
- Leite, D., & Genro, M. (2012). Avaliação e internacionalização da Educação Superior: Quo vadis América Latina? Avaliação: *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(3), 763-785.
- Leite, I. (2012). Cooperação Sul-Sul: conceito, história e marcos interpretativos. *Observador on-line*, 7(3), 1-40.
- Lima, M. C., & Contel, F. (2011). *Internacionalização da educação superior: Nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento*. São Paulo: Alameda.
- Lima, M. C., & Maranhão, C. (2009). O sistema de educação superior mundial: Entre a internacionalização ativa e passiva. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 14(3), 583-610.
- Lima, M. C., & Maranhão, C. (2011). Políticas curriculares da internacionalização do ensino superior: Multiculturalismo ou semiformação? *Ensaio*, 19(72), 575-598.
- Lynch, C. E. C. (2015). Teoria pós-colonial e pensamento brasileiro na obra de Guerreiro Ramos: O pensamento sociológico. *Caderno CRH*, 28(73), 27-45.
- Madge, C., Raghuram, P., & Noxolo, P. (2009). Engaged pedagogy and responsibility: A postcolonial analysis of international students. *Geoforum*, 40, 34-45.
- Maringe, F., Foskett, N., & Woodfield, S. (2013). Emerging internationalisation models in an uneven global terrain: Findings from a global survey. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(1), 9-36.
- Meneses, M. P. (2008). Epistemologias do Sul. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 5-10.

- Mignolo, W. (2011). *The darker side of Western Modernity: Global futures, decolonial options*. Durham & London: Duke University Press.
- Mignolo, W. (2017). Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*, 1(1), 12-32.
- Morosini, M. C. (2006). Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: Conceitos e práticas. *Educar*, Curitiba, 28, 107-124.
- Morosini, M. C., & Nascimento, L. M. (2017). Internacionalização da educação superior no Brasil: A produção recente em teses e dissertações. *Educação em Revista*, 33, 1-27.
- Moufahim, M., & Lim, M. (2014). The other voices of international higher education: an empirical study of students' perception of British university education in China. *Globalisation, Societies and Education*, 437-454.
- Mückenberger, E., & Miura, I. K. (2015). Motivações para a internacionalização do ensino superior: Um estudo de casos múltiplos em um sistema de ensino superior confessional internacional. *Education Policy Analysis Archives*, 23(66), 1-26.
- Nayar, P. (2015). *The postcolonial studies dictionary*. Oxford, UK: John Wiley & Sons.
- O'Connell, C., & Saunders, M. (2012). Mediating the Use of Global University Rankings. *Journal of Studies in International Education*, 17(4), 354-376.
- OCDE. (2016). *Enhancing higher education system performance*: Paris: OCDE.
- OCDE. (2016b). *Education at Glance 2016: OECD indicators*. Paris: OECD. Disponível em: <http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en#page1>. 1 fev 2016.
- Ogwu, J. U. (1982). La cooperación Sur-Sur: Problemas, posibilidades y perspectivas en una relación emergente. *Nueva Sociedad*, 60, 557-558.
- Oregoni, M. S. (2015). La internacionalización de las universidades latinoamericanas como objeto de estudio. In J. Araya & M. Oregoni (Eds.). *Internacionalización de la Universidad en el Marco de la Integración Regional* (1 ed.) Riesal.
- Ouriques, H. R., & Lui, A. (2012). China e África: uma parceria estratégica. *Meridiano 47*, 13(134), 19-27.
- Pasini, I. L. P., Fiuza, A. L. C., & Da Silva, D. M. (2014). Modernização nas comunidades negras rurais do Sapê do Norte: Discursos e práticas de (des)envolvimento e meio ambiente. *Revista NERA*, 17(24), 107-121.
- Pashby, K., & Andreotti, V. O. (2016). Ethical internationalisation in higher education: Interfaces with international development and sustainability. *Environment Education Research*, 22(6), 771-787.
- Perez-Esparrells, C., & López-García, A. (2009). Los Rankings de las instituciones de educación superior: Una revisión del panorama internacional. *Calidad en la Educación*, 30, 328-343.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: E. Lander (Org.). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Reitz, T. (2017). Academic hierarchies in neo-feudal capitalism: How status competition processes trust and facilitates the appropriation of knowledge. *Higher Education*, 73(6), 871-886.
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexion decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos* (1. ed.). Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Rijsdijk, I. (2016). The arts in contemporary South African higher education: film and media studies. *Arts & Humanities in Higher Education*, 15(1), 107-121.
- Rizvi, F. (2007). Internationalization of curriculum: a critical perspective. In: M. Hayden, J. Levy & J. Thompson (Eds.). *The Sage handbook of international education*. London: Sage.
- Robertson, S. L., & Komljenovic, J. (2016). Non-state actors, and the advance of frontier higher education markets in the global south. *Oxford Review of Education*, 42(5), 594-611.

- Rosa, A. R., & Alves, M. A. (2011). Pode o conhecimento em gestão e organização falar português? *Revista de Administração de Empresas (RAE)*, 51(3), 255-264.
- Sampaio, H., & Saes, P. (2014). Internationalization of higher education: A balance of the literature in Brazil. In: S. D. Aupetit & V. J. Escobar (Eds.). *Internacionalización de la educación superior y las ciencias en América Latina: Un estado del arte* (1. ed.). Cuyo: Unesco-Iesalc.
- Santos, M., Souza, M., & Silveira, M. (2002). *Território: Globalização e fragmentação* (5. ed.). São Paulo: Editora Hucitec.
- Saraiva, J. F. S. (2008). A África na ordem internacional do século XXI: Mudanças epidérmicas ou ensaios de autonomia decisória? *Revista Brasileira de Política*, 51(1), 87-104.
- Sauerbronn, F., Ayres, R., & Lourenço, R. (2016). Perspectivas pós-coloniais e decoloniais: Uma proposta de agenda de pesquisa em Contabilidade no Brasil. *XL Encontro da Anpad*. Costa do Sauípe/BA.
- Schulze-Cleven, T., & Olson, J. R. (2017). Worlds of higher education transformed: Toward varieties of academic capitalism. *Higher Education*, 73(6), 813-831.
- Schoole, C. (2006). Internationalisation of higher education in South Africa: A historical review. *Perspectives in Education*, 24(4), 1-13.
- Sousa Santos, B. (2010). Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: B. Sousa Santos & M. P. Meneses (Eds.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez Editora.
- Sousa Santos, B. (2011a). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez Editora.
- Sousa Santos, B. (2011b). *A Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade* (3. ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Sousa Santos, B., & Meneses, M. P. (2010). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez Editora.
- Spohr, N., & Alcadipani, R. (2013). Estudos críticos em negócios internacionais: uma proposta de diálogo. *Internext*, 8(3), 1-19.
- Stein, S. (2017). Internationalization for an uncertain future: Tensions, paradoxes, and possibilities. *The Review of Higher Education*, 41(1), 3-32.
- Stein, S., & Andreotti, V. O. (2016). Cash, competition or charity: International students and the global imaginary. *Higher Education*, 72(2), 225-239.
- Sterzuk, A. (2015). 'The standard remains the same': Language standardisation, race and othering in higher education. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(1), 53-66.
- Takayama, K. (2016). Deploying the post-colonial predicaments of researching on/with 'Asia' in education: A standpoint from a rich peripheral country. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(1), 70-88.
- Unesco Brasil. (2003). *Educação Superior: Reforma, mudança e internacionalização*. Brasília: Unesco Brasil.
- Unesco Brasil. (2016). *Educação para a cidadania global: Tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília: Unesco Brasil.
- Walker, P. (2014). International students policies in UK Higher Education from colonialism to coalition: Developments and consequences. *Journal of Studies in International Education*, 18(4), 335-344, September.
- Wallerstein, I. (2006). *Impensar a ciência social*. São Paulo: Ideias & Letras.
- Whitsed, C., & Green, W. (2014). What's in a Name? A Theoretical Exploration of the Proliferation of Labels for International Education Across the Higher Education Sector. *Journal of Studies in International Education*, 18(2), 105-119.
- Vieira, R., & Lima, M. C. (2015). Academic rankings: from its genesis to its international expansion. *Higher Education Studies*, 5(1), 63-72.

Vieira, R., & Lima, M. C. (2016). A busca pelo selo “universidade classe do mundo” e os rankings acadêmicos globais. *Interfaces Brasil/ Canadá, 16*(1), 97-116.

Yemini, M., & Sagie, N. (2015). Research on internationalisation in higher education - exploratory analysis. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education, 20, 2*(3), 90-98.

Sobre o Autores

Fernanda Geremias Leal

Universidade do Estado de Santa Catarina/ Universidade Federal de Santa Catarina

fernanda.leal@ufsc.br

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e secretária-executiva na Secretaria de Relações Internacionais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Mário César Barreto Moraes

Universidade do Estado de Santa Catarina

mcbmstrategos@gmail.com

Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Professor titular no Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 26 Número 87

23 de julho 2018

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez Romero** (Universidad Autónoma de Sonora, México), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro

Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel

DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo

Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra

Universidad de
Granada, España

Mónica Pini

Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé

Universidad
de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev, Israel

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University