

arquivos analíticos de políticas educativas

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



aape | epaa

Arizona State University

Volume 28 Número 132

7 de setembro de 2020

ISSN 1068-2341

Questionando o Discurso e a Prática de Internacionalização da Educação Superior Predominantes na América Latina

Fernanda Leal

Universidade Federal de Santa Catarina
Brasil

Mário César Barreto Moraes

Universidade do Estado de Santa Catarina
Brasil



Maria Soledad Oregioni

Universidad Nacional del Centro de La Provincia de Buenos Aires
Argentina

Citação: Leal, F., Moraes, M. C. B., & Oregioni, M. S. (2020). Questionando o discurso e a prática de internacionalização da educação superior predominantes na América Latina. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(132). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.3904>

Resumo: Este ensaio propõe uma reflexão epistemológica sobre o discurso e a prática de internacionalização da educação superior predominantes na América Latina, com base nos seguintes argumentos: 1. Sob o alicerce de um imaginário global hierárquico, esse fenômeno encontra-se imerso em uma matriz cultural que potencialmente reforça geografias desiguais de poder, de saber e de ser; 2. A educação superior diz respeito a um campo relacional de disputas, com questionamentos, fissuras e contradições em relação a ordem predominante; e 3. Uma forma efetiva e emancipatória de enfrentar a hegemonia e a colonialidade da internacionalização

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 25/5/2018

Revisões recebidas: 15/6/2019

Aceito: 31/3/2020

da educação superior é promover uma internacionalização contra-hegemônica e anti-colonial, que suscite outras formas de pensar, fazer e viver a instituição universitária. Para refletir sobre as perspectivas e os limites de “outras internacionalizações da educação superior” na América Latina, faz-se referência à ideia de Modernidade/(De)Colonialidade, bem como a indícios históricos de distanciamento do Sul-Global em relação à ordem predominante.

Palavras-chave: Educação Superior; Internacionalização; Hegemonia; Colonialidade

Questioning the prevailing discourse and practice of internationalization of higher education in Latin America

Abstract: This essay puts forth an epistemological reflection of the prevailing discourse and practice of internationalization of higher education in Latin America. The reflection is based in the following arguments: 1. Under the foundation of a global hierarchical imaginary, internationalization of higher education in Latin America is immersed in a cultural matrix that potentially reinforces unequal geographies of power, knowledge and being; 2. Higher education refers to a relational field of disputes, with questions, fissures and contradictions to the prevailing order; and 3. An effective and emancipatory way of facing the hegemony and coloniality of the internationalization of higher education is to promote a counter-hegemonic and anti-colonial internationalization, that provokes other ways of thinking, doing and living the university institution. In order to reflect on the perspectives and limits of “other forms of internationalization of higher education” in Latin America, reference is made to the idea of Modernity/(De)Coloniality, as well as to historical evidence of South-Global’s distancing from the predominant order.

Keywords: Higher Education; Internationalization; Hegemony; Coloniality

Cuestionando el discurso y la práctica de la internacionalización de la educación superior predominantes en América Latina

Resumen: Este ensayo propone una reflexión epistemológica acerca del discurso y práctica de internacionalización de la educación superior predominantes en América Latina, con base en los siguientes argumentos: 1. Bajo el fundamento de un imaginario global jerárquico, ese fenómeno se encuentra inmerso en una matriz cultural que potencialmente refuerza geografías desiguales de poder, de saber y de ser; 2. La educación superior se refiere a un campo relacional de disputas, con cuestionamientos, fisuras y contradicciones en relación al orden predominante; y 3. Una forma efectiva y emancipatoria de enfrentar la hegemonía y la colonialidad de la internacionalización de la educación superior es promover una internacionalización contra-hegemónica y anticolonial, que suscite otras formas de pensar, hacer y vivir la institución universitaria. Para reflexionar sobre las perspectivas y los límites de “outras internacionalizaciones de la educación superior” en América Latina, se hace referencia a la idea de Modernidad/(De)Colonialidad, así como a indicios históricos de distanciamento del Sur-Global en relación al orden predominante.

Palabras-clave: Educación universitaria; Internacionalización; Hegemonía; Colonialidad

Introdução

A pesquisa em internacionalização da educação superior – fenômeno comumente definido como o processo de integração das dimensões internacional, intercultural e global aos propósitos, às funções primárias e à entrega da educação pós-secundária (Knight, 2004)¹ – tem se desenvolvido de forma predominantemente positivista. Em que pese o aumento das referências às contradições e aos dilemas articulados ao fenômeno, o campo segue, em grande medida, distanciado: 1. De diálogos com o amplo histórico de relações internacionais desigualmente constituídas que estiveram presentes no contexto universitário antes do surgimento da ideia contemporânea de internacionalização propriamente dita, incluindo a centralidade da instituição universitária como local chave para a institucionalização e naturalização de relações de apropriação e exploração; 2. De análises realizadas a partir de lentes teóricas que questionem pressupostos estruturais do fenômeno, com menção aos riscos do excesso de racionalidade econômica que se articula nos diferentes planos da educação superior; e 3. De reflexividade em relação ao modo como a produção do conhecimento nesse tema tanto molda quanto é moldada pelo contexto mais amplo em que a educação superior se assenta; e 4. Da consideração das raízes epistêmicas e condicionalidades históricas dos contextos de análise e da superação do pressuposto de que existem necessidades globais e somente um centro no qual o conhecimento é produzido para resolver os problemas de todos. Como consequência desse isolamento, parte significativa da literatura disponível ocupa-se de enfatizar as virtudes do processo e de decretar sua inevitabilidade², promovendo a neutralização de um fenômeno social complexo, que envolve múltiplos interesses. Nesse sentido, em trabalhos anteriores definimos internacionalização da educação superior como um processo multidimensional, complexo e não neutro, pautado na lógica de diferentes agentes e atores, de estímulos diretos e indiretos, que frequentemente ficam sob tensão (Leal & Moraes, 2018a; Leal et al., 2018; Oregioni, 2016).

Em contraponto a essa narrativa, uma crescente perspectiva de estudos nacionais e internacionais incide luz sob o caráter circunstancial da internacionalização, já que aponta para como as tendências globais nesse setor são absorvidas diferentemente e denuncia a discrepância de papéis desempenhados nesse contexto. Tais pesquisas nos permitem constatar que ao lado das

¹ A constituição da internacionalização da educação superior como objeto de estudo contemplou, de início, a saga por uma definição “genérica” para o termo, que fosse aplicável a diferentes países, culturas e sistemas educacionais. Sem dúvidas, o conceito mais amplamente adotado pela literatura é o fornecido por Knight (2004). Whitsed e Green (2014) desenvolvem uma crítica às definições comumente propostas para o fenômeno, incluindo a de Knight (2004), por considerarem que nenhuma delas é isenta de desafios teóricos e operacionais ou ideologicamente neutra. No seu entendimento, a internacionalização diz respeito a um construto “multifocal” com significado contextual específico. Refere-se, assim, a um conjunto de atividades agrupadas e classificadas por meio de rotulação, de suas relativas conotações e de qualidades localizadas naqueles que utilizam o termo, cujas expectativas e experiências com tais atividades variam. No entendimento desses autores (2014, p. 112, tradução nossa), “dado que as experiências com a internacionalização se alteraram radicalmente ao longo do tempo, e em diferentes lugares, [...], o contexto histórico e socio-cultural específico do nomeador [do rótulo ‘internacionalização’] é significativo; enquadra qualquer ‘ato de avaliação’”. Na literatura, os indicadores mais comumente associados à internacionalização do ensino são a mobilidade e a internacionalização do currículo; à pesquisa, são os projetos transfronteiriços de investigação e as publicações conjuntas (Ewert, 2012), sendo que, entre todos esses aspectos, a mobilidade internacional estudantil se constitui como o objeto de estudo mais recorrente (Kehm & Teichler, 2007; Lima & Contel, 2011).

² Até certo ponto, atribuímos o predomínio dessa perspectiva atórica e demasiadamente positiva observada nas pesquisas sobre internacionalização da educação superior à “inserção” de organismos internacionais como o Banco Mundial nesse campo, que ocorre, por exemplo, mediante a encomenda de obras assinadas por pesquisadores reconhecidos no tema.

oportunidades oferecidas pelo processo em curso, há uma série de questões políticas e éticas que são complexas, contestáveis e contraditórias. Isso não significa que as abordagens que problematizam a internacionalização da educação superior sejam homogêneas; elas variam significativamente em termos de epistemologias, teorias e meios considerados apropriados para subverter os dilemas.

Para fins de desenvolvimento deste ensaio – que busca contribuir com uma área emergente de “estudos críticos em internacionalização” (*critical internationalization studies*; Stein, 2017) – nos baseamos nos pressupostos epistemológicos da Modernidade/(De)colonialidade, bem como em antecedentes históricos de distanciamento do Sul-Global em relação à ordem predominante. Consideramos a educação superior como um campo relacional de poder; terreno de disputa constituído de redes e relacionamentos competitivos e cooperativos. Em outras palavras, assumimos que a própria lógica opressiva da colonialidade produz uma energia de descontentamento e distanciamento que se traduz em questionamentos, resistências, fissuras e contradições em relação à ordem dominante. Assim, embora a perspectiva dominante de internacionalização da educação superior se encontre ontológica e epistemologicamente imersa na matriz cultural do poder colonial e atue sob o alicerce de um imaginário global dominante, podemos refletir sobre as circunstâncias necessárias para que “outras internacionalizações da educação superior”, pautadas em racionalidades distintas da que se orienta para atender às demandas do mercado mundial capitalista, sejam possíveis.

O objetivo deste ensaio é **propor uma reflexão epistemológica sobre o discurso e a prática de internacionalização da educação superior predominantes na América Latina**. O texto está organizado na seguinte estrutura: Após esta introdução, contextualizamos a relação entre modernidade e colonialidade, sendo essa a base teórica que fornece terreno para problematizar o fenômeno de interesse. Em seguida, desenvolvemos um balanço das pesquisas que trataram dos dilemas presentes no contexto da educação superior internacional, com foco na relação entre capitalismo universitário/acadêmico e internacionalização. Posteriormente, discorreremos sobre o modo como o processo de internacionalização da educação superior se encontra imerso na matriz cultural do poder colonial, para então seguirmos com a reflexão sobre outras perspectivas de internacionalização para a América Latina. Por fim, expusemos as conclusões e as referências.

A Invenção de um Espaço e Tempo Universais

Um dos discursos mais frequentes nas referências ao final da década de 1980 e início da década de 1990 é o da globalização, que enfatiza a circulação de bens, serviços, dinheiro, tecnologias, informações, conhecimentos, pessoas e culturas. Apesar dos diferentes posicionamentos adotados em relação ao fenômeno, existe certo consenso de que ele emergiu nesse período e de que trouxe consigo consequências sem precedentes, como a redução da soberania dos Estados, da capacidade de resistir às regras do mercado mundial, da possibilidade de autonomia cultural e da estabilidade identitária (Wallerstein, 2006).

Nas lentes da Modernidade(De)Colonialidade, globalização é “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). Compreendemos, aqui, que as referências que neutralizam ou isolam a ‘globalização’ no final do século 20 ignoram questões históricas significativas sobre a sua natureza, sobretudo seu vínculo a um passado e presente necessariamente coloniais. Ao se apoiarem em uma história puramente factual – “atenta ao tempo breve, ao indivíduo, ao evento”, que não oferece mais do que uma “narrativa precipitada, dramática, de fôlego curto” (Braudel, 2013, p. 44) – e interpretarem a atual interdependência das economias e das sociedades de forma naturalizada, acabam por suprimir de suas análises a violência irracional que caracteriza a modernidade. Como Kamola (2019, p. 10, tradução nossa) argumenta em sua tese

doutoral sobre a produção do ‘imaginário global’ em universidades estadunidenses, o estabelecimento de definições específicas, casualidades, linhas temporais e qualidades da globalização requer, antes de mais nada, “imaginar o mundo como indiscutivelmente global”.

O Programa de Pesquisa *Modernidad/Colonialidad* inaugura uma nova concepção espaço-temporal para a modernidade, ao deslocar suas origens do Iluminismo ou fins do Século 18 para a conquista da América e o controle do Atlântico, pós 1492. Com isso, contesta a sua concepção como um processo intra-europeu e identifica a dominação de outros grupos fora desse centro – associada à subalternização de suas culturas e de seus conhecimentos – como uma de suas dimensões estruturais. Segundo esse entendimento, *Abya Yala*, posteriormente batizada de “América Latina”, representa a gênese ontológica e epistemológica da modernidade; sua primeira periferia ou o primeiro espaço e tempo de um padrão de poder característico das relações extrativistas exigidas pela colonização (Dussel, 1993; Escobar, 2003; Mignolo, 2003; Quijano, 2010; Walsh, 2018).

Por um lado, esse padrão de poder fundamentou-se na ideia de raça, uma estrutura biológica supostamente distinta que situava uns em situação naturalizada de inferioridade em relação a outros, utilizada para diferenciar colonizadores de colonizados e para legitimar a associação de suas respectivas identidades a hierarquias, lugares e papéis sociais (Quijano, 2005). Por meio da destruição irrestrita do sistema de referências da sociedade colonizada, descrita como uma sociedade sem valores, os povos dominados foram distanciados de sua humanidade. Tornaram-se, assim, ‘o outro’; aquele que precisa ser aperfeiçoado; é menos racional e humanamente inferior (Fanon, 2005; Mignolo, 2017; Quijano, 2005).

Por outro lado, o padrão de poder colonial assentou-se na articulação de todas as formas históricas de controle e 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. A expansão global desse padrão de poder culminou na instituição do capitalismo mundial como estrutura hegemônica das relações de produção e situou a Europa Ocidental no núcleo de um sistema que articula raça e trabalho segundo as necessidades do capital, em benefício dos europeus brancos (Quijano, 2005).

O caráter de apropriação e exploração das relações coloniais transcendeu o período das conquistas, dos assentamentos e do controle administrativo sistemático europeu em suas colônias. Como Walsh (2018, p. 16, tradução nossa) sintetiza,

o controle do trabalho e da subjetividade; as práticas e as políticas de genocídio e de escravidão; o roubo da vida e da terra e as negações e a destruição do conhecimento, da humanidade, da espiritualidade e da cosmo-existência tornaram-se o *modus operandi* desse novo modelo e padrão de poder que mais tarde viajou pelo mundo.

Em outros termos, o fim do colonialismo – aqui compreendido como “a emergência de uma estrutura de controle e de administração da autoridade, da economia, da subjetividade e das normas e relações de sexo e de gênero” (Mignolo, 2011, p. 7, tradução nossa) – não desfez a colonialidade³. Por trás da retórica “que promete felicidade e salvação por vias da conversação, do progresso, da civilização, da modernização, do desenvolvimento e da democracia de mercado” (Mignolo, 2018a, p. 142, tradução nossa), a modernidade constrói campos de representação que naturalizam a expansão perpetuada do capitalismo e a reinscrição da humanidade em uma hierarquia radical. Assim, ao

³ Colonialismo e colonialidade necessitam ser distinguidos. A colonialidade – conceito proposto pelo peruano Aníbal Quijano – longe de tratar-se de um evento único ou de uma era histórica, diz respeito a uma estrutura complexa que “tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjetividade do mundo” de forma tão enraizada e prolongada (Quijano, 2010, p. 84).

mesmo tempo em que inclui um conceito racional de emancipação, desenvolve um mito irracional que justifica sua violência genocida⁴ (Dussel, 1993).

Por tratar-se de uma estrutura complexa, composta de domínios, níveis e fluxos que a mantêm em constante movimento, a modernidade/colonialidade alcança diferentes experiências e articulações, de forma material e subjetiva, e governa relações políticas, econômicas e sociais, além de modos de existência (Mignolo, 2018a; Quijano, 2010; Restrepo & Rojas, 2010). Seu padrão de poder articula histórias culturais diversas e heterogêneas em torno de uma única ordem; nega a simultaneidade epistêmica e a coexistência de diferentes tempos e espaços; concebe a razão e a consciência como produtos exclusivamente europeus. É nesse sentido que modernidade (dominação) e colonialidade (exploração) representam duas faces da mesma moeda: a primeira legítima a segunda. A racionalidade específica da globalização é o eurocentrismo, que se esconde atrás das promessas e das narrativas parciais da modernidade e que se manifesta nas diversas esferas do poder, do saber e do ser.

Educação Superior na Rota do Capitalismo Global: Um Olhar para os Estudos Críticos em Internacionalização

Tratando-se de um discurso político dominante, a internacionalização da educação superior é frequentemente abordada em termos de bem incondicional (Morley *et al.*, 2018; Mwangi *et al.*, 2018); via para a “excelência universitária” (Thiengo, 2018) e meio para a formação de “cidadãos globais” dotados de “competências multiculturais” (Jooste & Heleta, 2016; Rizvi, 2007). Em outras palavras, caminho a ser seguido pelos países, sistemas, instituições universitárias e indivíduos que almejem integrar-se à “economia global do conhecimento”: contexto em que a geração, o uso e a exploração do conhecimento são apresentados como os principais recursos para a criação de riqueza.

A despeito da hegemonia desse discurso, um olhar menos romantizado para o fenômeno, aqui capturado por meio da exploração de pesquisas que analisaram suas dimensões de uma perspectiva mais crítica ou interpretativa⁵, nos permite fazer referência a como as tendências globais

⁴ Dussel (1993, p. 75, tradução nossa) sumariza os elementos que constituem o mito irracional da modernidade: “(1) A civilização moderna (europeia) entende a si própria como a civilização mais desenvolvida e superior. (2) Esse senso de superioridade a obriga, na forma de imperativo categorial, a ‘desenvolver’ (civilizar, melhorar, educar) as civilizações mais primitivas, bárbaras, subdesenvolvidas. (3) O caminho de tal desenvolvimento deve ser o mesmo seguido pela Europa em seu desenvolvimento da antiguidade e da idade média. (4) Onde o bárbaro e o primitivo se opõem ao processo civilizatório, a praxis da modernidade deve, em última instância, recorrer à violência necessária para remover os obstáculos à modernização. (5) Essa violência, que produz, de diferentes formas, vítimas, toma um caráter quase ritualístico: o herói civilizador investe suas vítimas (o colonizado, o escravo, a mulher, a destruição ecológica da terra etc.) com o caráter de serem participantes de um processo de sacrifício redentor. (6) Do ponto de vista da modernidade, o bárbaro ou o primitivo é um estado de culpa (por, entre outras coisas, opor-se ao processo civilizatório). Isso permite que a modernidade se apresenta não somente como inocente, mas também como a força que emancipará ou que resgatará as vítimas de sua culpa. (7) Dado que esse caráter ‘civilizatório’ e redentor da modernidade, o sofrimento e os sacrifícios (os custos) da modernização impostos aos povos ‘imatuross’, raças escravizadas, o sexo ‘mais fraco’, etc., são inevitáveis e necessários”.

⁵ O estudo de Mwangi *et al.* (2018), que analisa a presença de criticidade no campo de pesquisa em educação superior internacional e em internacionalização da educação superior nos artigos publicados nos principais *journals* da área entre 2000 e 2016, nos auxiliou no resgate dos principais pontos de crítica em relação ao fenômeno de interesse. Todavia, como os próprios autores reconhecem, tais *journals* são representados em sua maioria por corpos editoriais e autores provenientes do Norte Global, sendo que esses aspectos influenciam

na educação superior são “digeridas” diferentemente, a depender das oportunidades estruturais e da constelação de interesses que se manifestam em cada contexto (Dobbins, 2015). Os conceitos de “internacionalização ativa” e “internacionalização passiva” (Lima & Contel, 2011; Lima & Maranhão, 2009) subsidiam esse esforço, pois, em nível estrutural, revelam as diferentes formas como o processo de internacionalização tem se manifestado nos países centrais e da periferia e semiperiferia. Para Lima e Contel (2011, p. 18), “enquanto alguns países do centro do sistema-mundo assumem papéis mais protagonistas, a maioria dos demais se insere por uma relação de subordinação”.

No caso da internacionalização da pesquisa, os trabalhos de Kreimer (2006, 2014), por exemplo, mostram o fenômeno da integração subordinado aos centros de produção de conhecimento, o que impacta a subordinação historicamente sofrida pela pesquisa latino-americana, baseada em: 1) restrição na margem de negociação por grupos periféricos; 2) divisão internacional do trabalho científico que dá aos pesquisadores latino-americanos um lugar altamente especializado, com alto conteúdo técnico, mas com pouco impacto na definição de problemas cognitivos para o trabalho; e 3) reprodução estendida que permite incorporar novos métodos e técnicas que serão posteriormente utilizados no retorno a seus países. No entanto, segundo o autor, “esse novo tipo de internacionalização deixa pouco espaço para reformular problemas sociais e locais como problemas de conhecimento” (Kreimer, 2014, p. 158).

Estudos sobre dependência acadêmica e intelectual, que desde os anos 1960 reuniram importantes pesquisadores da África, Ásia e América Latina, deram importantes contribuições nesse sentido, incluindo o questionamento do colonialismo e seus efeitos (Pinheiro & Martin, 2014). Nesse sentido, segundo Beigel e Sabea (2014, p. 15) “o conceito de dependência acadêmica refere-se à estrutura desigual de produção e disseminação do conhecimento historicamente construído no que conhecemos como o sistema científico internacional”. Beigel (2013), por sua vez, se afasta uma visão linear e simplista do fenômeno e identifica o conceito de “heterogeneidade estrutural”, que se refere à complexidade dessas assimetrias, dado que o campo é atravessado por circuitos transnacionais, regionais e nacionais.

Além das evidências empíricas trazidas pelos estudos mais problematizadores, os dados presentes em relatórios sobre educação superior mundial e os resultados dos ranqueamentos universitários globais refletem um flagrante descompasso em relação à colheita dos benefícios proporcionados pela ‘internacionalização da educação superior’ em curso. O relatório *Education at Glance 2018: OECD Indicators*, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), informa que em 2016, 3,5 milhões de estudantes internacionais estiveram matriculados nos países da OCDE, sendo mais da metade em somente quatro países de língua inglesa: 971.000 nos Estados Unidos, 432.000 no Reino Unido, 336.000 na Austrália e 189.000 no Canadá. A União Europeia – sobretudo França e Alemanha – também é um destino relevante, com 1,6 milhões de estudantes internacionais (OECD, 2018).

A edição de 2019 do *Times Higher Education World University Ranking* (THE) – ranqueamento mundial de universidades focado principalmente na produtividade da pesquisa – fortifica essa tendência, ao revelar que entre as cem primeiras universidades classificadas, 42 são norte-americanas e 26 são europeias. Nenhuma delas situa-se na América Latina ou na África (THE, 2019). O levantamento desenvolvido pelo *Clarivate Analytics* referente aos pesquisadores mais citados do

nos conteúdos das publicações. Neste ensaio, se busca também incluir as perspectivas de autores situados nas periferias e semiperiferias das geopolíticas do conhecimento.

mundo em 2018 na base *Web of Science*, por sua vez, revela que eles provêm sobretudo dos Estados Unidos, com 2639 pesquisadores⁶ (Clarivate, 2018).

Finalmente, a análise da NAFSA (2019a) sobre os benefícios da recepção a estudantes internacionais nos Estados Unidos revela que, em termos econômicos, no ano acadêmico 2017-2018 estudantes internacionais em *colleges* e universidades norte-americanas adicionaram 39 bilhões de dólares⁷ à economia nacional e deram suporte à criação ou à manutenção de 455.722 empregos. A organização também estima que cada sete estudantes internacionais matriculados, três empregos são criados e mantidos por gastos relacionados à educação superior, tais como acomodação, alimentação, aluguel, transporte, telecomunicações e seguro de saúde.

Compreende-se, assim, que ao lado das oportunidades que a internacionalização da educação superior oferece, há uma série de problemas políticos e éticos, que são complexos, contestáveis e contraditórios (Mwangi et al., 2018; Stein, 2017). Um balanço dos estudos críticos na área de educação superior internacional permite fazer referência a, pelo menos, os seguintes dilemas em curso: 1. A hegemonia do Norte-Global no fornecimento de serviços e no recebimento dos fluxos de mobilidade acadêmica, bem como a constituição do Sul-Global como “cliente” de produtos educacionais (Altbach & Knight, 2007; Robertson & Komljenovic, 2016); 2. A disseminação de provedores exclusivamente orientados para o lucro (Lo & Tang, 2017), como as “multinacionais do campo científico” que exploram artigos científicos como um produto (Altbach, 2018; Serva, 2018); 3. O elevado *status* atribuído aos *rankings*, que tendem a privilegiar os já privilegiados (Gonzales & Núñez, 2014; Pineda & Celis, 2017; Vieira & Lima, 2015, 2016); 4. A desvalorização das especificidades contextuais das universidades e agendas de pesquisa (Bianco et al., 2016; Melo & Serva, 2017); 5. A submissão de instituições universitárias e acadêmicas a múltiplas formas de competição (Halffman & Radder, 2015; Jessop, 2017; Kim, 2017); 6. A homogeneização cultural decorrente da internacionalização do currículo (Lima & Maranhão, 2011) e da imposição do inglês como “língua franca” na ciência, na tecnologia e no ensino (Giampapa & Canagarajah, 2017; Le Ha & Barnawi, 2015; Marginson & Ordorika, 2011; Maringe et al. 2013). As narrativas ocultadas dos acadêmicos migrantes (Morley et al., 2018); 8. As tensões entre compromissos institucionais, nacionais e globais (Stein, 2017) e 9. As ameaças à concepção de educação superior como bem público e social (Dias, 2017; Rubião, 2013; Sousa Santos, 2011).

A partir desses dilemas, que coletivamente revelam o lado mais sombrio da internacionalização da educação superior, é possível apontar, por exemplo, para a existência de uma “explícita coincidência entre capacidade de captação de estudantes, pujança acadêmica, poder político e econômico” (Lima & Maranhão, 2009, p. 606), assim como para o modo com que as dinâmicas em curso subsidiam geografias desiguais de conhecimento, já que 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).

Pode-se também associar – inclusive em termos de período histórico – a ênfase dada à internacionalização da educação superior ao surgimento de um projeto que contempla um mercado transnacional para o setor como um de seus pilares estruturais⁸. Como Sousa Santos (2011) observa,

⁶ Após os Estados Unidos (2639 pesquisadores), constam o Reino Unido (546 pesquisadores), a China 482 pesquisadores), a Alemanha (356 pesquisadores), a Austrália (245 pesquisadores), a Holanda (189 pesquisadores), o Canadá (166 pesquisadores), a França (157 pesquisadores), a Suíça (133 pesquisadores) e a Espanha (115 pesquisadores).

⁷ Segundo o *U.S. Department of Commerce*, estudantes internacionais nos Estados Unidos contribuíram com US\$ 45 bilhões à economia do país em 2018 (IIE, 2019).

⁸ Neste caso, em sua concepção “contemporânea”, geralmente limitada à mobilidade acadêmica, à internacionalização da produção científica e à adaptação do currículo universitário aos “padrões

o desinvestimento estatal e a globalização mercantil da universidade são as bases de um projeto global orientado a reconfigurar o papel exercido pela educação superior no mundo. O primeiro pilar, decorrente da perda de prioridade da universidade pública nas políticas públicas de Estado⁹, se expande e se consolida entre o início da década de 1980 e meados da década de 1990. O segundo se intensifica a partir do final da década de 1990 e, a despeito dos diversos antecedentes históricos de trocas universitárias a que possamos fazer referência – como o caso das universidades europeias medievais ou da formação em nível de pós-graduação de estudantes e pesquisadores de países periféricos e semiperiféricos nos países centrais após a segunda guerra mundial – se difere das fases anteriores de transnacionalização pela sua vastidão e pelo seu caráter mercantil. Sousa Santos (2011) também distingue dois níveis nos quais esse projeto global se exterioriza: o primeiro voltado a induzir a universidade a gerar sua própria receita, especificamente por meio de parcerias com o capital (sobretudo o industrial); e o segundo orientado a transformar a instituição universitária em “organização” ou “empresa”, entidade que ao mesmo tempo em que produz para o mercado, projeta a si mesma como tal.

O modo como essa “virada economicista” (Rubião, 2013) se desenvolve é complexo e envolve uma série de atores. Compreender a relação entre esse projeto global e o fenômeno de internacionalização da educação superior em curso requer, por exemplo, observar as pressões e os impactos exercidos por organizações supranacionais como o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Comissão Europeia nos diferentes sistemas educacionais do mundo, que induzem as respectivas instituições universitárias a adequarem-se às normas percebidas como bem sucedidas nos ambientes em que se integram. Tais atores, frequentemente alinhados a autoridades públicas nacionais, têm encorajado o “empreendedorismo” universitário por meio da competição e do controle do fluxo de novas ideias e imperativos no âmbito das instituições universitárias (Shahjahan, 2016; Thiengo, 2018), consolidando diferentes formas de “capitalismo acadêmico” (Schulze-Cleven & Olson, 2017)¹⁰.

internacionais”, em vez de se referir a um amplo conjunto de interações entre indivíduos, redes e instituições que ocorrem no plano internacional, mas que não são incorporadas por essa concepção.

⁹ Para Sousa Santos (2011, p. 18), essa perda de prioridade da universidade pública “foi, antes de mais nada, o resultado da perda geral de prioridade das políticas públicas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente. Na universidade pública ele significou que as debilidades institucionais identificadas – e não eram poucas –, em vez de servirem de justificação a um vasto programa político-pedagógico de reforma da universidade pública, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial”.

¹⁰ Nesse aspecto, pesquisadores como Leite e Genro (2012) e Dobbins (2015) apresentam evidências empíricas de que a União Europeia se apresenta como um importante *player* da educação superior internacional contemporânea: um ator que defende explicitamente a adoção de instrumentos orientados para o mercado, tais como a diversificação de recursos, o estabelecimento de vínculos entre instituições universitárias e empresas privadas e a “autonomia universitária”. Gomes, Robertson e Dale (2012) relacionam a atual condição social da educação superior na América Latina à preponderância do viés globalizado nas políticas educacionais da região. Os autores concluem que a maior transformação evidenciada nesse setor foi sua subordinação aos poderes políticos e à economia global, de modo que 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 são funcionais ao atual estágio do capitalismo global. Shahjahan (2016), por sua vez, demonstra que o Banco Mundial e a OCDE, como atores situados e com interesses específicos, inadvertidamente reproduzem geopolíticas do conhecimento coloniais por meio das suas atividades

A lógica do capitalismo acadêmico se pauta na transformação do *status* do conhecimento e da educação superior, que passam a estar mais fortemente inseridos em um contexto de múltiplas formas de competição. Submetidos a um “regime de ranqueamentos”, que determina o que é “excelência”, “conhecimento válido” ou “universidade de classe mundial” (Gonzales & Núñez, 2014), pesquisadores competem por reputação, enquanto universidades competem por acumulação de capital. Trata-se de um mecanismo articulado à “economia global do conhecimento”: um imaginário social que normaliza a competição nas infraestruturas regionais, nacionais e institucionais, moldando as expectativas dos atores sobre seus futuros e os futuros dos outros (Robertson & Komljenovic, 2016). Considerando-se que imaginários sociais são cruciais à simplificação de mundos complexos para transformar e estabilizar relações sociais, ao mesmo tempo em que a economia global do conhecimento situa o conhecimento como pilar do desenvolvimento da humanidade e exalta o papel da educação superior, faz com que o domínio da produção desse conhecimento seja pensado segundo uma perspectiva econômica, controlado por um mundo de mercados, com vistas à produção de avanço econômico (Jessop, 2017; Kim, 2017).

Portanto, a valorização da educação superior em escala mundial não emerge na atual conjuntura como bem público, mas como mercado atrativo, passível de ser negociado e intensivamente explorado com o aval e o suporte dos governos nacionais, das agências multilaterais e da regulação da OMC¹¹. Com base no pressuposto de que as universidades funcionam melhor quando operam como empreendimentos econômicos, o setor é forçado, por meios objetivos e subjetivos, a acomodar-se e a responder proativamente aos novos imperativos. É nesse sentido que a internacionalização não pode ser apropriadamente compreendida sem uma exploração do contexto histórico-social em que a educação superior atualmente se insere. Interpretado como fenômeno de interesse do capital e parte do projeto global de comercialização da educação, posicionando-a na rota do capitalismo como sistema mundial histórico, o padrão de poder estabelecido no período colonial incide luz sob a estrutura na qual esse processo opera.

Um Fenômeno Imerso na Matriz Cultural do Poder Colonial

A Universidade diz respeito a um espaço privilegiado não somente de produção, mas também de consagração do conhecimento, já que desfruta de uma autoridade epistemológica que lhe confere o poder para decidir quais histórias e contribuições intelectuais são válidas e merecedoras de atenção e de disseminação (Gebrial, 2018). Historicamente, esteve intimamente associada à formação das elites capitalistas (Sousa Santos, 2018) e, durante período colonial, foi local chave para

epistêmicas, da limitação da tomada de decisão local e da promulgação de soluções “de tamanho único” baseadas no conhecimento ocidental e no neoliberalismo.

¹¹ Nos termos de Sousa Santos (2011, p. 33), “desde 2000, a transnacionalização neoliberal da universidade ocorre sob a égide da OMC no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS). A educação é um dos doze serviços abrangidos por este acordo e o objetivo deste é promover a liberalização do comércio de serviços através da eliminação, progressiva e sistemática, das barreiras comerciais”. Diversos autores tratam da “mercantilização da educação superior”, com foco na incorporação desse setor no marco do GATS, como um bem a ser progressivamente liberalizado. O GATS é, portanto, denunciado como um marco regulatório promovido por corporações multilaterais e governos interessados em exportar serviços educacionais. Para autores como Gascón e Cepada (2004), essa incorporação abre portas para a formação de uma “indústria educacional mundial” nas mãos de atores externos que, em muitos casos, têm o lucro como único objetivo e afetam negativamente a “qualidade” da educação, sua relevância social, bem como a democratização do acesso.

a institucionalização e a naturalização das relações de apropriação e exploração, conforme sintetizam Bhambra, Gebrial e Nisancioglu (2018, p. 5, tradução nossa):

Foi na universidade que intelectuais coloniais desenvolveram teorias de racismo, popularizaram discursos que reforçaram o apoio aos esforços coloniais e forneceram os fundamentos intelectuais e éticos para a desapropriação, a opressão e a dominação dos sujeitos colonizados. Nas metrópoles coloniais, as universidades forneciam aos administradores das colônias conhecimentos sobre os povos que governariam, bem como lições sobre técnicas de dominação e de exploração.

O modelo acadêmico dominante segue em grande medida imerso no padrão de poder colonial, uma vez os critérios que definem aspectos como o currículo e os corpos docente e estudantil baseiam-se na ideologia que reforça a superioridade de uma cultura específica (Bhambra et al., 2018; Sousa Santos, 2018). Divisões disciplinares, modelos teóricos e histórias eurocentradas continuam a prover materiais intelectuais que reproduzem e justificam hierarquias. Além disso, os produtores das teorias aceitas como “universais” são quase sempre europeus ou euro-americanos, o que induz a narrativa acadêmica tradicional a permanecer altamente seletiva. Ao subjugar epistemologias locais em favor do eurocentrismo, o conteúdo do conhecimento universitário segue governado “pelo Ocidente” e “para o Ocidente” (Gebrial, 2018; Mmembe, 2016).

Nas colônias, a fundação da universidade e a imposição do modelo universitário europeu resultaram da articulação entre capitalismo global e a disponibilidade de recursos imperiais, com o propósito de expandir a lógica totalizadora da dominação. Tais intervenções ocorreram inicialmente na América hispânica, a partir da metade do Século 16, e posteriormente na Ásia, na África e no Pacífico, e assumiram diferentes formas, alcançando mesmo os territórios não sujeitados por um longo período de tempo à colonização europeia (Sousa Santos, 2018). Assim, no Sul-Global, a universidade foi desde seu início moldada por um Norte-Global hegemônico¹², com seu projeto civilizatório de modernidade e por meio do privilégio adquirido pela ciência moderna como mecanismo de progresso e principal forma de razão (Sousa Santos, 1988). Tais intervenções trouxeram consigo tanto o modo de produzir e organizar o conhecimento – colonial/moderno, capitalista e eurocentrado – quanto culminaram em dependências, objetivas e subjetivas, por meio de alinhamentos com Governos e universidades do Norte (Bhambra, Gebrial & Nisancioglu, 2018; Robertson & Komljenovic, 2016).

O contexto de pós Segunda Guerra mundial inaugurou uma nova era de abordagens para o tratamento da educação superior nesses territórios, sendo que muitos dos esforços se deram sob o título de “desenvolvimento internacional”. Entre as articulações conduzidas, pode-se mencionar a constituição de uma “missão internacional” para a universidade; o estabelecimento de programas nacionais e regionais de “ajuda técnica”; bem como a formação de estudantes/professores universitários das ex-colônias nos países centrais, o que lhes conferiria os conhecimentos

¹² Isso não significa que diversos dos países hoje considerados periféricos ou semiperiféricos não dispusessem de centros de educação superior antes da expansão dos impérios e dos projetos coloniais em seus territórios. Como Robertson e Komljenovic (2016, p. 4, tradução nossa) observam, “embora muitos países do Sul Global dispusessem de instituições superiores de aprendizado para suas elites políticas e culturais, muito antes da criação de universidades medievais e modernas [...], elas acabariam sendo eclipsadas pela globalização de um conjunto particular de localismos do Ocidente em torno de um conjunto de ideias que definiriam ‘uma universidade’, com suas formas distintivas de produção de conhecimento e relações com o mundo em geral”.

especializados requeridos para liderar seus países nos “rumos da modernização”¹³ (Oregioni, 2015; Robertson & Komljenovic, 2016; Stein, 2017).

Os anos 1990 forneceram terreno para um novo ciclo de intervenções nos rumos dos sistemas educacionais e das universidades do Sul-Global. Na América Latina, a submissão dos países às políticas neoliberais e de ajustamento estrutural, sua consequente dependência aos fundos do Banco Mundial e as condições impostas à expansão de setores nacionais como a educação fizeram com que a relação entre as instituições universitárias, dependentes de financiamento público, e os Estados se tornasse particularmente problemática à sua sobrevivência. A tentativa de contorno dessa crise se deu por meio de ações como a inserção do setor privado; o estabelecimento de novas fontes de financiamento por meio de empréstimos e outros arranjos fiscais; o comércio transfronteiriço de serviços educacionais; o financiamento de estudos no exterior e a criação de capacidades por meio de parcerias com universidades do Norte (Leite & Genro, 2012; Robertson & Komljenovic, 2016).

A partir dos anos 2000, a histórica articulação entre capitalismo e colonialismo universitário/acadêmico adquire novos contornos e se traduz em pressões, frequentemente subjetivas, para que os sistemas educacionais e as instituições universitárias se ajustem e se submetam aos critérios de relevância e eficácia do capitalismo global. É nesse sentido que um olhar para o contexto mundial da internacionalização da educação superior a partir do conceito de colonialidade possibilita interpretar esse processo como uma manifestação do padrão de poder característico das relações coloniais. Programas de “cooperação internacional” atraem os melhores cérebros (Gascón, 2008; Gascón Muro & Cepeda Dovala, 2009) e fazem prevalecer um esquema de distribuição espacial de fluxos de pessoas, de capital financeiro e de recursos, que nutrem suas economias (Marginson, 2008). Não por acaso, a internacionalização “passiva” (Lima & Maranhão, 2009) tende a se consolidar nos países de condição histórica de subalternidade: são os países centrais, não somente por meio de sua influência nos organismos internacionais, mas também através da hegemonia do poder, do saber e do ser, que polarizam os fluxos da mobilidade acadêmica e comandam os rumos do ensino e da pesquisa mundial (Leal & Moraes, 2018a).

Dada a degradação ontológica e epistêmica dos territórios coloniais, que faz com que eles desapareçam enquanto realidade (Sousa Santos, 2010), um movimento subjetivo e um imaginário social prevalecem e transformam a educação superior ocidental contemporânea em um produto desejável no mercado global em evidência (Stein & Andreotti, 2016). Portanto, o Sul emerge nesse cenário como um lugar que demanda “desenvolvimento” e “serviços” na educação superior, com uma população estratificada e uma classe média com acesso a recursos a serem supridos pelo Norte;

¹³ Esse quadro culminou na expansão e consolidação do modelo de universidade ocidental, e, sobretudo, na hegemonia do modelo norte-americano, que passou a ser identificado como o padrão institucional intelectual e profissional a ser seguido pelos países que almejassem se modernizar (Oregioni, 2015). No Brasil, a presença norte-americana no sistema de educação superior nacional entre os anos 1960 e 1970, principalmente por meio da *United States Agency for International Development* (USAid), que exerceu influência direta no Ministério da Educação (MEC), materializa essa abordagem. Além de atuar diretamente na reorganização do sistema, o estreitamento com os Estados Unidos ocorreu por meio ações como a vinda de professores/consultores, investimentos na pós-graduação e multiplicação do número de bolsas de estudos com vistas a ampliar a quantidade de mestres e doutores. Como Lima e Contel (2009, p. 6) descrevem, “para se ter ideia da influência exercida pelas agências do governo norte-americano sobre a reorganização do sistema universitário brasileiro, na década de 60 dois projetos foram determinantes para a reforma educacional, inicialmente implantada pelo presidente Castello Branco: a) o programa MEC-USAid (junho/1965), que se comprometia a criar a Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES) dedicada à formulação de diagnósticos e planos de reestruturação para o sistema universitário, capazes de edificar bases que suportassem a rápida expansão e significativa melhoria deste nível de ensino; e b) o Plano Atcom (1966), que se comprometia a modernizar a administração das universidades pelo envio de experientes consultores norte-americanos”.

uma população cujas aspirações de “ser alguém”; “tornar-se um cidadão global” dotado de “competências interculturais” é valorizada, por exemplo, pelos departamentos de *marketing* de universidades do Norte e seus recrutadores (Robertson & Komljenovic, 2016).

Essa lógica, sustentada na transposição acrítica de determinações exteriores (Ramos, 1996); em desigualdade e hierarquização, leva ao entendimento de que o fenômeno da internacionalização da educação superior somente pode existir à medida que enfatiza “aquilo que determinada universidade não tem, não faz, não sabe, e que, portanto, a impede de se tornar uma instituição internacional ou de se beneficiar das possibilidades que surgem do cenário global da educação superior na contemporaneidade” (Martinez, 2017, p. 78). Trata-se de uma dinâmica baseada “na persuasão e na sedução dos ‘sujeitos sujeitados’ atuantes em diferentes instituições de educação superior” (Leite & Genro, 2012, p. 771). Assim, velhas hierarquias baseadas em identidades étnicas/nacionais se cruzam com novas estratificações acadêmicas (Kim, 2017), ainda que elas se manifestem de forma sutil, a exemplo dos padrões de “boa qualidade” e de “excelência” que se tornam uma necessidade para sistemas de educação superior, universidades e acadêmicos de todo o mundo, suscitando a hegemonia de uma forma particular/eurocentrada de internacionalização.

Para Além da Racionalidade Dominante: Genealogia para “Outras Internacionalizações da Educação Superior” na América Latina

Desprender-se significa não aceitar as opções que lhe brindam. Não pode evitá-las, mas ao mesmo tempo não quer obedecer. Habita a fronteira, sente na fronteira e pensa na fronteira no processo de desprender-se e subjetivar-se. (Mignolo, 2017, p. 19)

Argumentamos, aqui, que o processo de internacionalização da educação superior tem sido hegemonicamente guiado pela lógica do “capitalismo universitário/acadêmico”, uma concepção de pretensão universalista, que se acomoda aos preceitos da governança internacional neoliberal. Trata-se de um viés que se consolida a partir do incentivo direto de projetos, atores e interesses extra-regionais que historicamente guiaram as assimétricas políticas de vinculação entre o Norte e o Sul-Global (Oregioni, 2017) ou que, no âmbito do fluxo de ideias, tem como referência as concepções oriundas do Norte-Global, perpetuadas, entre outras formas, por meio do privilégio adquirido pela ciência ocidental como mecanismo de progresso e principal forma de razão (Sousa Santos, 1988). Assim, orienta-se para atender às demandas do mercado mundial capitalista e defende uma forma particular de cultura. Ao adotarmos a Modernidade/(De)Colonialidade como base epistemológica de reflexão, compreendemos que essa perspectiva de internacionalização da educação superior encontra-se imersa na matriz cultural do poder colonial e atua sob o alicerce de um imaginário global dominante, que se esconde atrás de retóricas e possibilita aos centros hegemônicos comandarem os rumos da educação superior mundial conforme seus interesses.

Se considerarmos a educação superior como um campo relacional de poder; terreno de disputa constituído de redes e relacionamentos competitivos e cooperativos (Marginson & Ordorika, 2011), com fissuras, contradições e questionamentos à ordem hegemônica (Leite & Genro, 2012); e partirmos do pressuposto de que a lógica opressiva da colonialidade constitutiva da modernidade “produz uma energia de descontentamento, de desconfiança, de distanciamento entre aqueles que reagem à violência imperial, e essa energia se traduz em projeto de decolonialidade que, em última instância, também são constitutivos da modernidade” (Mignolo, 2008, p. 249, tradução nossa), podemos vislumbrar perspectivas de internacionalização alternativas à economicista, que busquem

pensar as relações internacionais acadêmicas a partir das diferentes realidades existentes e reconheçam a simultaneidade epistêmica e a coexistência de tempos e espaços diversos¹⁴.

Analisar a internacionalização da educação superior segundo uma perspectiva contextual, situada no tempo e no espaço em que se manifesta (Araya & Oregioni, 2015), permite colocar em cheque certos conceitos, categorizações e indicadores “neutros” e abstratos que são adotados como se todos os sistemas e universidades contemplassem as mesmas missões, funções e objetivos. Também possibilita questionar a lógica do capitalismo acadêmico; refletir sobre seus dilemas e suas contradições, contestar o imperialismo cultural e a soberania do “Inglês Global”, assim como rejeita uma condição naturalizada de inferioridade. Concepções decoloniais de “internacionalização” habitam a fronteira e pensam na fronteira; são epistemologicamente desobedientes; confrontam histórias locais com projetos globais.

Para a América Latina, um importante antecedente histórico para se pensar em “outras internacionalizações da educação superior” é o Movimento de Córdoba, de 1918, no qual levantam-se “bandeiras em defesa da autonomia universitária, da mudança no processo de ensino e de docência, da democratização da universidade, tanto em sua gestão quanto na garantia da permanência e participação de estudantes de todos os grupos sociais” (Alexandre, 2015, p. 29), marcando o surgimento de uma corrente universitária tipicamente latino-americana, cujo principal legado consiste no engajamento da Universidade com a justiça social na busca de uma sociedade mais igualitária e democrática (Prolo, 2019): “Acreditamos não nos equivocar, as ressonâncias do coração nos alertam: estamos pisando em uma revolução, estamos vivendo uma hora americana” (Manifesto Limiar, 21 de junho de 1918, tradução nossa).

A *Universidad de Córdoba* (UNC) sempre foi considerada a mais colonial, elitista e dogmática das Instituições de Educação Superior da Argentina. Com a chegada dos radicais ao poder, um clima de inquietação tomou conta da Universidade, o que contribuiu para que os estudantes entrassem em greve. Após algumas desilusões nas expectativas de uma reforma universitária, eles conseguiram organizar-se, formar alianças e refletir sobre suas reais reivindicações. Em junho de 1918, a publicação do *Manifiesto Liminar*, direcionado “a los hombres libres de Sudamérica”, marcou um movimento cujas demandas ecoaram em reformas universitárias de diversos países da América Latina. Seus princípios essenciais contemplam a autonomia universitária nos aspectos político, acadêmico, administrativo e econômico; a eleição dos corpos diretivos e das autoridades da instituição pela própria comunidade universitária; a gratuidade do ensino; a democratização do acesso e a assistência social aos estudantes; a extensão e o fortalecimento da função social da universidade; a unidade latino-americana (Dalmaso, 2018; Rubião, 2013). Juntos, tais princípios relacionam-se à ideia de que a Universidade destina-se a cumprir um papel fundamental na transformação da sociedade (Dalmaso, 2018).

Embora o “sonho” imaginado por Córdoba não tenha se concretizado em sua plenitude, em parte devido às contra-reformas das ditaduras militares, o Movimento deixou legados importantes, hoje presentes em maior ou menor grau nas universidades públicas da região.

O princípio da participação estudantil inerente à pauta desse Movimento parece particularmente relevante aos rumos que a ‘educação superior’ e a ‘internacionalização’ tomarão nesse contexto:

¹⁴ Atividades de internacionalização são consideradas “não-hegemônicas” quando se desvinculam dos parâmetros tradicionais da lógica do capitalismo global, orientados pelos interesses dos centros mundiais de produção do conhecimento; tornam-se “contra-hegemônicas” à medida que encontram instrumentos que lhes permitem desenvolver ações opostas a essa lógica (Oregioni, 2017). Assim, cabe considerar o poder de agência relativo dos Estados, das universidades dos atores regionais, nacionais e institucionais para definir os rumos de seus processos de internacionalização (Oregioni & Piñero, 2017).

É crucial a retomada de maior protagonismo dos estudantes na reflexão sobre o futuro da educação superior, em especial no âmbito da CRES e de seus desdobramentos. A correlação mundial de forças em defesa da educação pública hoje é pior do que na I Conferência Mundial da Educação Superior realizada em Paris, 1998 e, também, na II Conferência de 2009. Nós temos um contexto muito mais difícil. O giro conservador no mundo, no âmbito da Europa, da América Latina, da Ásia, pode dar maior proeminência à agenda do Banco Mundial e da OCDE. (Reitor da UFRJ; Leal et al., 2018, p. 6)

O Movimento de Córdoba é raiz da vinculação entre reforma universitária e reforma social, que sustenta o conceito de “extensão universitária” em sentido amplo, associado às idéias de autonomia condicionada à sociedade e de contextualização das atividades universitárias, “no sentido de que elas dialoguem com a sociedade, definindo em conjunto o que é melhor para ambas as partes” (Rubião, 2013, p. 235). A extensão, no entendimento de Córdoba, se apresenta antes como metodologia do que como função universitária isolada; refere-se à relevância social do ensino e da pesquisa; atua como motor da geração de práticas universitárias integrais; na busca por um diálogo de saberes científicos e populares (Arocena & Tommasino, 2011; Tommasino & Cani, 2016; Tommasino & Stevenazzi, 2016). Trata-se de um conceito central ao desenvolvimento de perspectivas próprias de internacionalização da educação superior na região: ao mesmo tempo em que diz respeito a um “fenômeno tipicamente latino-americano” (Rubião, 2013, p. 115), tradição das universidades públicas da região (Oregioni, 2015a), trata-se, possivelmente, do aspecto mais negligenciado pela vertente hegemônica da internacionalização da educação superior em curso. Nos indicadores dos *rankings* acadêmicos globais, por exemplo, não se observa quaisquer referências à função social da instituição universitária, deixando transparecer seus papéis na promoção e na hegemonia global de um modelo específico de universidade – a universidade anglo-saxã e elitista de pesquisa.

Além do Movimento de Córdoba e estudos decoloniais (por exemplo, Escobar, 2003; Mignolo, 2008, 2011, 2017; Quijano, 2005, 2010); o “modelo participativo” de Universidade proposto por Rubião (2013); os conceitos pós-coloniais de “globalização contra-hegemônica” (Sousa Santos, 2011), de “epistemologias do Sul” (Sousa Santos & Meneses, 2010) e de “redução sociológica” (Ramos, 1996); bem como os estudos que abordaram a internacionalização da educação superior de uma perspectiva crítica (por exemplo, Jessop, 2017; Jooste & Heleta, 2016; Leal & Moraes, 2018; Leal et al., 2018; Lima & Contel, 2011; Lima & Maranhão, 2011; Mwangi *et al.*, 2018; Robertson & Komljenovic, 2016; Stein, 2017; Stein & Andreotti, 2016; Thiengo, 2018) e/ou analisaram a manifestação desse fenômeno na América Latina de maneira contextualizada (por exemplo, Abba, 2018; Alexandre, 2015; Gomes et al., 2012; Gutiérrez, 2015; Leal & Moraes, 2018a; Oregioni, 2015; 2015a; 2017; Perrotta, 2017; Pineda & Celis, 2017); fornecem terreno epistemológico para pensar em “outras internacionalizações da educação superior” na América Latina.

A epistemologia decolonial distingue-se de outras *epistêmes* e paradigmas por ter sido concebida no “Terceiro Mundo”, com sua diversidade de histórias e de tempos locais. Emerge, portanto, da experiência da colonialidade, “alheia a Descartes e invisível para Marx” (Mignolo, 2017, p. 16). A inflexão decolonial ampara-se no conceito de colonialidade do poder (Quijano, 2005) para opor-se à retórica enviesada que naturaliza a modernidade como um processo universal. Portanto, enfatiza o complexo de relações que se esconde atrás do seu relato de progresso e de felicidade e chama atenção para sua “face oculta” e “lado mais sombrio” (Mignolo, 2011; Restrepo & Rojas, 2010). O deslocamento espaço-temporal das origens da modernidade dá respaldo para que se pense a partir da diferença; fortalece a concepção de que um ‘pensamento outro’ e um ‘conhecimento outro’ são possíveis. No domínio específico da educação superior, conversações decoloniais se

propõem a criticar o modelo acadêmico eurocêntrico dominante, incluindo as práticas normativas e os cânones acadêmicos, para então imaginar como as alternativas para esse modelo poderiam ser. Ao intervirem na discursividade específica da ciência moderna, possibilitam configurar outros espaços para a produção do conhecimento, considerando a força epistemológica de contar as histórias não somente apenas do interior do mundo “moderno”, mas também a partir de suas fronteiras (Escobar, 2003; Mbembe, 2016; Mignolo, 2003).

Por sua vez, o “modelo participativo” de Universidade proposto por Rubião (2013) é inspirado na obra de Sousa Santos, particularmente em sua concepção de “emancipação social”, na qual a universidade desempenha papel relevante. Rubião (2013) busca na história da universidade a genealogia para uma democratização dessa instituição, e a constrói a partir de um diálogo com os modelos históricos de Humboldt, Newman, Multiversity e, sobretudo, Córdoba. Quanto ao conceito de “globalização contra-hegemônica”, Sousa Santos (2011, p. 56), tratando das crises de hegemonia, de legitimidade e de institucionalidade da instituição universitária, considera que “o único modo eficaz e emancipatório de enfrentar a globalização neoliberal é contrapor-lhe uma globalização alternativa”. Segundo o autor, é preciso resituar o papel da universidade pública na definição e na resolução coletiva dos problemas sociais, já que tais problemas, mesmo que locais ou nacionais, somente podem ser resolvidos se contextualizados globalmente.

Na mesma linha, Sousa Santos (2018; Sousa Santos & Meneses, 2010) apresenta o conceito de “epistemologias do Sul”, dada a constatação de que os sistemas econômicos e políticos, assim como as culturas e os saberes de raiz eurocentrada, se sobrepõem às perspectivas originalmente oriundas dos espaços colonizados, levando-as a uma condição de subalternidade e esquecimento. A ideia se assenta no pressuposto de que as experiências sociais somente se tornam inteligíveis por meio do conhecimento válido, que é sempre contextual. Assim, as epistemologias do Sul visam ao reconhecimento da pluralidade epistemológica do mundo, que se apresenta como fonte de enriquecimento significativo das capacidades humanas no que se refere à inteligibilidade e intencionalidade das experiências sociais, em perspectiva contrária à supressão das contextualidades. Nas palavras de Sousa Santos e Meneses (2010, p. 19), trata-se do “conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos”.

Finalmente, a “redução sociológica” emerge de uma preocupação com a produção de conhecimento comprometido e engajado, dotado de valor pragmático, em contraposição a um saber alienado e ideológico, que trata os fatos sociais como estáveis e isolados no tempo e no espaço. A redução sociológica é perspectivista; refere-se a um procedimento crítico-assimilativo da experiência estrangeira, que se contrapõe à transposição acrítica das determinações exteriores. Nos termos de Ramos (1996, p. 48), “a consciência crítica surge quando um ser humano ou um grupo social reflete sobre tais determinantes e se conduz diante deles como sujeito. Distingue-se da consciência ingênua, que é puro objeto de determinações exteriores”. Fundamenta-se, portanto, na consolidação de uma individualidade subjetiva e de um destino próprio, que permitam enxergar-se como próprio centro de referências; como um eu teórico, reflexivo e não ingênuo, sensível aos assuntos relevantes de sua sociedade e engajado com o destino de seu povo.

Classificar um projeto de internacionalização como contra-hegemônico, cooperativo ou decolonial é uma questão empírica, que não pode ser analisada considerando-se apenas o discurso ou a intenção dos atores envolvidos. Uma ressalva importante é que embora iniciativas e discursos presentes no campo pareçam ancorar-se antes à ideia de cooperação acadêmica do que subordinadas à lógica de mercado frente à desregulamentação e à transnacionalização do mercado educacional, não se desprende clareza sobre até que ponto eles superam, em suas práticas, a colonialidade que permeia a modernidade, ou quais chances têm de integrar-se ao sistema mundial de educação superior segundo um posicionamento menos comercial ou mais comprometido com outros valores.

Isso porque o imaginário social da modernidade – que organiza a compreensão e a criação de significados coletivos, normalizando descritivamente as coisas como são e as enquadrando normativamente como elas deveriam ser – dificulta pensar além da racionalidade dominante.

A decolonialidade não emerge de uma genealogia conceitual universalista. Se assim o fosse, cairia em uma visão moderna do conhecimento e da epistemologia que não se vincula a histórias locais, mas a projetos globais. Trata-se de uma agenda de “total desordem” (Fanon, 2005). Como Mignolo (2017, p. 17) observa, “se nos dirigirmos à modernidade, permaneceremos presos à ilusão de que não há outra maneira de pensar, fazer e viver”. Portanto, os limites de propor modelos de internacionalização da educação superior estão no risco de reproduzir dicotomias coloniais e reforçar um mimetismo interinstitucional, de modo que um primeiro passo para se pensar em outras possibilidades de inserção internacional talvez consista em distanciar-se dos discursos político e acadêmico contemporaneamente enfatizados sobre o fenômeno, para então ouvir aos excluídos do processo.

Considerações Finais

O objetivo deste ensaio foi propor uma reflexão epistemológica sobre o discurso e a prática de internacionalização da educação superior predominantes na América Latina, com base nos pressupostos da Modernidade/(De)Colonialidade, bem como em antecedentes históricos do nosso lócus de enunciação, a América Latina. Para tanto, inicialmente contextualizamos a relação entre modernidade e colonialidade, sendo essa a base teórica que forneceu terreno para problematizarmos o fenômeno de interesse. Em seguida, desenvolvemos um balanço das pesquisas que trataram dos dilemas presentes no contexto da educação superior internacional, com foco na relação entre capitalismo universitário/acadêmico e a concepção dominante de internacionalização. Posteriormente, discorremos sobre o modo como o processo de internacionalização da educação superior encontra-se imerso na matriz cultural do poder colonial, para então apresentarmos conceitos que nos possibilitam refletir sobre outras perspectivas de internacionalização na América Latina.

Como matriz cultural de poder, a colonialidade contempla não somente dimensões materiais, quanto também dimensões epistêmicas. Assim, uma das bases em que a perspectiva moderna/colonial em torno da ‘internacionalização da educação superior’ se ampara é nos pressupostos estruturais da literatura *mainstream* sobre o tema, que, majoritariamente amparada em narrativas construídas a partir de relações desigualmente constituídas ao longo da história, tende a enquadrar o fenômeno tanto como inevitável quanto como um fato social estável e isolado no tempo. Como consequência, neutraliza tensões, contradições e contextualidades e estabelece zonas de ‘não ser’ por universalizar o que é situado.

Tal constatação reforça o poder do conhecimento como ferramenta de controle da autoridade e da subjetividade e sugere que a concepção de “outras internacionalizações da educação superior”, desvinculadas da racionalidade dominante, depende significativamente da ampliação do horizonte epistemológico em que tal produção se assenta. Portanto, pensar as relações internacionais e interculturais a partir de uma ótica que, no lugar de suprimir, compreenda a multiplicidade de funções que podem ser atribuídas à instituição universitária – incluindo seu papel no debate sobre futuros alternativos e na decolonialidade do poder, do saber e do ser – significa romper com a hegemonia de visões e enquadramentos vinculados a uma ordem global específica. Em outros termos, implica em distanciar-se dos pressupostos eurocentrados enquadrados como universais e de suas promessas de progresso, felicidade e salvação, parar vislumbrar um “horizonte aberto a

múltiplas possibilidades” (Ramos, 1967, p. 24) ou uma “agenda de total desordem” (Fanon, 2004, p. 2. tradução nossa).

Na prática, as dificuldades para que propostas contra-hegemônicas se consolidem relaciona-se ao fato de que as dinâmicas hegemônicas e coloniais encontram-se profundamente enraizadas nas práticas em curso, não somente no nível político institucional, mas também no nível micro-sociológico. Este ensaio é relevante à desnaturalização das dinâmicas evidenciadas no atual contexto da educação superior internacional, sobretudo pelo fato de que a internacionalização é um fenômeno pouco explorado em termos teóricos e epistemológicos e frequentemente tratado com pressões políticas. Afinal, as relações desiguais em andamento necessitam ser trazidas à tona para que não continuem a ser compreendidas como naturais ou inevitáveis, e tampouco se materializem em práxis recorrente de mimetismos interinstitucionais.

A busca por contradições e diferenças que se manifestam em contraposição à ordem hegemônica em curso permite reconhecer o caráter político e, portanto, transformável do processo de internacionalização da educação superior. Essa compreensão permitirá a vislumbrar dinâmicas de inserção internacional que não são contempladas pelos parâmetros de internacionalização hegemônica, contribuindo para a capacidade de agência para orientar esse processo em outros direcionamentos.

Referências

- Abba, M. J. (2018). *Límites y potencialidades para el desarrollo de una internacionalización de la educación superior necesaria: Estudio de caso de la UNILA (Brasil) y la ELAM (Cuba)*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- Alexandre, S. de P. (2015). *A inclusão da diversidade no ensino superior: Um estudo da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA) na perspectiva das epistemologias contra-hegemônicas*. Universidade Nove de Julho.
- Altbach, P. G. (2018). Anarchy and exploitation in scientific communication. *International Higher Education*, 92(Winter 2018), 4–6.
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The Internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 290–305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- Araya, J. M. J., & Oregioni, M. S. (2015). *Internacionalización de la Universidad en el marco de la integración regional*. (J. M. J. Araya & M. S. Oregioni, Eds.) (1st ed.). Libro digital: RIESAL.
- Bhambra, G., Gebrial, D., & Nişancioğlu, K. (2018). Introduction: Decolonising the University? In G. Bhambra, D. Gebrial, & K. Nişancioğlu (Eds.) *Decolonising the university*. (1st ed.). Pluto Press. 1-15.
- Bianco, M., Gras, N., & Sutz, J. (2016). Academic evaluation: universal instrument? Tool for development? *Minerva*, 54(4), 399–421. <https://doi.org/10.1007/s11024-016-9306-9>
- Dias, M. A. R. (2017). *Educação superior como bem público: Perspectivas para o centenário da Reforma de Córdoba* (1st ed.). AUGM.
- 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. <https://doi.org/10.1177/0020852315580498>
- Dussel, E. (1993). Eurocentrism and modernity (Introduction to the Frankfurt Lectures). *The Postmodernist Debate in Latin America*, 20(3), 65–76.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimiento de otro modo. *Tabula Rasa*, (1), 51–86. <https://doi.org/10.3305/nh.2012.27.4.5846>
- 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.
<https://doi.org/10.1080/01629778.2011.628549>
- Fanon, F. (2005). *Os condenados da terra*. Editora da UFJF.
- Gebrial, D. (2018). Rhodes must fall: Oxford and Movements for change. In G. Bhabra, D. Gebrial, & K. Nişancıoğlu (Eds.), *Decolonising the university* (1st ed., pp. 19–36). Pluto Press.
- Giampapa, F., & Canagarajah, S. (2017). Skilled migration and global English. *Globalisation, Societies and Education*, 15(1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1296658>
- Gomes, A. M., Robertson, S. L., & Dale, R. (2012). The social condition of higher education: Globalisation and (beyond) regionalisation in Latin America. *Globalisation, Societies and Education*, 10(2), 221–245. <https://doi.org/10.1080/14767724.2012.677708>
- Gonzales, L., & Núñez, A.-M. (2014). The ranking regime and the production of knowledge: Implications for academia. *Education Policy Analysis Archives*, 22(31), 1–24.
<https://doi.org/10.14507/epaa.v22n31.2014>
- Gutiérrez, L. F. P. (2015). Internacionalización de la universidad en el marco de la integración regional. In *Internacionalización de la Universidad en el marco de la integración regional* (1st ed., pp. 202–216). Libro digital: RIESAL.
- Halfman, W., & Radder, H. (2015). The academic manifesto: From an occupied to a public university. *Minerva*, 165–187. <https://doi.org/10.1007/s11024-015-9270-9>
- Jessop, B. (2017). Varieties of academic capitalism and entrepreneurial universities: On past research and three thought experiments. *Higher Education*, 73(6), 853–870.
<https://doi.org/10.1007/s10734-017-0120-6>
- 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.
<https://doi.org/10.1177/1028315316637341>
- Kehm, B. M., & Teichler, U. (2007). Research on internationalisation in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 260–273.
<https://doi.org/10.1177/1028315307303534>
- Kim, T. (2017). Academic mobility, transnational identity capital, and stratification under conditions of academic capitalism. *Higher Education*, 73(6), 981–997. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0118-0>
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(5), 5–31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
- 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. <https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1059436>
- Leal, F. G., & Moraes, M. C. B. (2017a). Decolonialismo como perspectiva epistemológica para o campo teórico da internacionalização da educação superior. In *VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração*. Florianópolis.
- Leal, F. G., & Moraes, M. C. B. (2017b). Internacionalização curricular no Sul-Global: Uma perspectiva crítica a partir dos conceitos de redução sociológica e de epistemologias do Sul. *Revista de Educación Superior Del Sur Global (RESUR)*, 3(1), 1–26.
- Leal, F. G., & Moraes, M. C. B. (2018a). Decolonialidade como epistemologia para o campo teórico da internacionalização da educação superior. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(87), 1–19. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3026>
- Leal, F. G., & Moraes, M. C. B. (2018b). One hundred years of the Córdoba Movement: Genealogy for a Latin American perspective of internationalization of higher education. In *Faubai 2018 Conference - Internationalization and research: challenges and strategies*. Faubai.
- Leal, F., Moraes, M. C. B., & Oregioni, S. (2018). Hegemonia e contra-hegemonia no contexto da

- internacionalização da educação superior: Critérios para uma análise crítica e reflexiva do campo. *Integración y Conocimiento*, 2, 106–132.
- Leite, D. (2010). Brazilian higher education from a post-colonial perspective. *Globalisation, Societies and Education*, 8(2), 219–233. <https://doi.org/10.1080/14767721003779738>
- Leite, D., & Genro, M. E. H. (2012). Avaliação e internacionalização da Educação Superior: Quo vadis América Latina? *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 17(3), 763–785.
- Lima, M. C., & Contel, F. B. (2009). Períodos e motivações da internacionalização da educação superior brasileira. In *5ème colloque del l'IFBAE*. Grenoble.
- Lima, M. C., & Contel, F. B. (2011). *Internacionalização da educação superior: Nações ativas, nações passivas e geopolítica do conhecimento* (1st ed.). Alameda.
- Lima, M. C., & Maranhão, C. M. S. D. A. (2009). O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 14(3), 583–610. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000300004>
- Lima, M. C., & Maranhão, C. M. S. D. A. (2011). Políticas curriculares da internacionalização do ensino superior: Multiculturalismo ou semiformação? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 19(72), 575–598. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000400007>
- Lo, W. Y. W., & Tang, H.-H. H. (2017). Dancing with global trends: Higher education policy and university governance in Hong Kong, 1997–2012. *Journal of Educational Administration and History*, 49(1), 53–71. <https://doi.org/10.1080/00220620.2017.1252736>
- Marginson, S., & Ordorika, I. (2011). “El central volumen de la fuerza”: Global hegemony in higher education and research. In D. Rhoten & C. Calhoun (Eds.), *Knowledge matters: The public mission of the research university* (1st ed., pp. 67–129). Columbia University Press. <https://doi.org/10.13140/2.1.4413.2643>
- 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. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.746548>
- Martinez, J. Z. (2017). *Entre fios, pistas e rastros: Os sentidos emaranhados da internacionalização da educação superior*. Universidade de São Paulo.
- Mbembe, A. J. (2016). Decolonizing the university: New directions. *Arts & Humanities in Higher Education*, 15(1), 29–45.
- Melo, D., & Serva, M. (2017). Regulação e acreditação em escolas de gestão: Uma análise sociológica da dinâmica institucional e organizacional. In *EnAnpad 2017* (pp. 1–16). São Paulo, SP: Anpad.
- Mignolo, W. (2003). Pensamento liminar e diferença colonial. In W. Mignolo (Ed.), *Histórias locais, projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento* (pp. 79–130). Ed. da UFMG.
- Mignolo, W. (2008). La opción de-colonial: Desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa, enero-juni*(8), 243–281.
- Mignolo, W. (2017). Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias Do Sul*, 1(1), 12–32.
- Mignolo, W. (2018). The conceptual triad: Modernity/Coloniality/Decoloniality. In C. Walsh & W. Mignolo (Eds.), *On decoloniality* (1st ed., pp. 135–152). Duke University Press.
- Morley, L., Alexiadou, N., Garaz, S., González-Monteaudo, J., & Taba, M. (2018). Internationalisation and migrant academics: The hidden narratives of mobility. *Higher Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0224-z>
- Mwangi, C., Latafat, S., Kommers, S., Thoma, H., Berger, J., & Blanco-Ramiro, G. (2018). Criticality in international higher education research: A critical discourse analysis of higher education journals. *Higher Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0259-9>
- Oregioni, M. S. (2015a). ¿De qué hablamos cuando hablamos de internacionalización universitaria?

- In S. L. Martínez (Ed.), *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI* (1st ed., pp. 325–332). Editorial Teseco.
- Oregioni, M. S. (2015b). La internacionalización de las universidades latinoamericanas como objeto de estudio. In J. M. J. Araya & M. S. Oregioni (Eds.), *Internacionalización de la universidad en el marco de la integración regional* (1st ed.). Riesal.
- Oregioni, M. S. (2017). La internacionalización universitaria desde una perspectiva situada: Tensiones y desafíos para la región latinoamericana. *Revista Internacional de Educação Superior*, 3(1), 114–133. <https://doi.org/10.22348/riesup.v0i0.7667>
- Oregioni, M. S., & Piñero, F. J. (2017). Las redes como estrategia de internacionalización universitaria en el Mercosur: El caso de la RIESAL. *Integración y Conocimiento*, 1, 112–131.
- Perrotta, D. (2017). *La internacionalización en la agenda regional: Del Mercosur a la Alianza del Pacífico*. IEC.
- Pineda, P., & Celis, J. (2017). ¿Hacia la universidad corporativa? Reformas basadas en el mercado e isomorfismo institucional en Colombia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(71), 1–35. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2837>
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *A Colonialidade Do Saber. Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas*, 227–278.
- Quijano, A. (2010). Colonialidade do poder e classificação social. In B. de Sousa Santos & M. P. Meneses (Eds.), *Epistemologias do Sul* (1st ed., pp. 84–130). Cortez. <https://doi.org/10.1645-7250>
- Ramos, A. G. (1996). *A redução sociológica* (3rd ed.). Editora UFRJ.
- Restrepo, E., & Rojas, A. (Eds.) (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. (1st ed.). Editorial Universidad del Cauca. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:No+Title#0>
- Rizvi, F. (2007). Internationalization of curriculum: a critical perspective. In M. Hayden, J. Levy, & J. Thompson (Eds.), *The SAGE handbook of international education*. SAGE Publications.
- 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. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1224302>
- Rubião, A. (2013). *História da universidade: Genealogia para um “modelo participativo”* (1st ed.). Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra.
- Schulze-Cleven, T., & Olson, J. R. (2017). Worlds of higher education transformed: Toward varieties of academic capitalism. *Higher Education*, 73(6), 813–831. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0123-3>
- Seeber, M., Cattaneo, M., Huisman, J., & Paleari, S. (2016). Why do higher education institutions internationalize? An investigation of the multilevel determinants of internationalization rationales. *Higher Education*, 72(5), 685–702. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9971-x>
- Serva, M. (2018). A nova ideologia econômica da ciência e a (re)política do campo. *Ciências Em Debate: Cadernos Interdisciplinares Do Núcleo de Pesquisa ORD/UFSC*, 2, 52–58.
- Shahjahan, R. A. (2016). International organizations (IOs), epistemic tools of influence, and the colonial geopolitics of knowledge production in higher education policy. *Journal of Education Policy*, 31(6), 694–710. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1206623>
- Sousa Santos, B. de. (1988). Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, 46–71.
- Sousa Santos, B. de. (2010). Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In B. de Sousa Santos & M. P. Meneses (Eds.), *Epistemologias do Sul* (1st ed.). Cortez Editora.
- Sousa Santos, B. de. (2011). *A Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade* (3rd ed.). Cortez Editora. <https://doi.org/10.1000173750>
- Sousa Santos, B. de. (Ed.) (2018). *The end of the cognitive empire: The coming age of epistemologies of the South*

- (1st ed.). Duke University Press.
- Sousa Santos, B. de, & Meneses, M. P. (2010). *Epistemologias do Sul*. Editora Cortez.
- 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. de O. (2016). Cash, competition or charity: International students and the global imaginary. *Higher Education*, 72(2), 225–239.
- Thiengo, L. C. (2018). *Universidades de classe mundial e o consenso pela excelência: Tendências globais e locais*. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Vieira, R. C., & Lima, M. C. (2016). A busca pelo selo “universidade classe do mundo” e os rankings acadêmicos globais. *Interfaces Brasil/Canadá*, 16(1), 97–116.
- Vieira, R., & Lima, M. C. (2015). Academic ranking: From its genesis to its international expansion. *Higher Education Studies*, 5(1), 63–72. <https://doi.org/10.5539/hes.v5n1p63>
- Walsh, C. (2018). Decoloniality in/as praxis: Openings. In C. Walsh & W. Mignolo (Eds.), *On decoloniality*. Duke University Press.
- 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. <https://doi.org/10.1177/1028315313491117>

Sobre o Autores

Fernanda Leal

Universidade Federal de Santa Catarina

fernanda.leal@ufsc.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1716-2060>

Doutora em Administração pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), com doutorado-sanduiche no Center for International Higher Education (CIHE), Boston College (BC), Estados Unidos. Secretária-executiva da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Mário César Barreto Moraes

Universidade do Estado de Santa Catarina

mcbmstrategos@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0760-8444>

Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor Titular da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Conselheiro do Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina. Membro do Conselho Consultivo da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração. Presidente da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior.

Maria Soledad Oregioni

Universidad Nacional del Centro de La Provincia de Buenos Aires

soregioni08@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5741-0428>

Doctora en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), Argentina. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina, integrante del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Problemáticas

Internacionales y Locales (CEIPIL) de la UNICEN, Centro Asociado a la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

archivos analíticos de políticas educativas

Volume 28 Número 132

7 de setembre 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

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

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Maria Lúcia Rodrigues Muller** (Universidade Federal de Mato Grosso e Science)

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

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, 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)

Coordinador (Español / Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea, Axel Rivas** (Universidad de San Andrés)

Editor Coordinador (Español / Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español / España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara)

María Teresa Martín Palomo (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Maria Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

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)

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

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

Madelaine Adelman Arizona State University

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale University of Toronto, Canada

Aaron Benavot 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

David E. DeMatthews
University of Texas at Austin

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

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

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

R. Anthony Rolle
University of Houston

A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez 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

A. Chris Torres
Michigan State 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

Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel