

HEGEMONIA E CONTRA-HEGEMONIA NO CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CRITÉRIOS PARA UMA ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA DO CAMPO

Fernanda Geremias Leal

Universidade do Estado de Santa Catarina
fernanda.leal@ufsc.br

Mário César Barreto Moraes

Universidade do Estado de Santa Catarina
mcbmstrategos@gmail.com

María Soledad Oregioni

CONICET-UNICEN-CEIPIL/CIC
soregioni08@hotmail.com

106

RECIBIDO:01/03/2018

ACEPTADO: 02/10/2018

Resumo

O objetivo deste ensaio é propor um arcabouço teórico com critérios para uma análise crítica e reflexiva da hegemonia e da contra-hegemonia no contexto da Educação Superior global contemporânea, considerando os seguintes pressupostos: 1. O fenômeno da internacionalização da Educação Superior encontra-se ontológica e epistemologicamente imerso na matriz cultural do poder colonial, moldado pela desigualdade e pela hierarquia, e atua sob o alicerce de um imaginário global dominante. 2. A Educação Superior refere-se a um campo relacional de poder, composto de redes e relacionamentos tanto competitivos quanto cooperativos, no qual a *rationale* econômica não se insere sem fissuras, contradições ou resistências. Ao questionarmos sob quais circunstâncias uma “outra internacionalização da Educação Superior” é possível, fazemos referência aos estudos pós-coloniais e decoloniais, bem como a antecedentes históricos do nosso lócus de enunciação, a América Latina, para propor dezesseis categorias analíticas; as quais nos permitem pensar em uma perspectiva de internacionalização com racionalidades distintas daquela orientada para suprir às demandas do mercado mundial capitalista. A *extensão universitária* em sentido amplo, associada à ideia de *autonomia condicionada à sociedade* e à *contextualização das atividades universitárias*, é central a essa construção; ao mesmo tempo em que diz respeito a um fenômeno tipicamente latino-americano, legado do Movimento de Córdoba, com indícios de contra-hegemonia e de decolonialidade, trata-se, possivelmente, do aspecto mais negligenciado pela vertente hegemônica da internacionalização.

Palavras-chave: Internacionalização; Educação Superior; Hegemonia.

Hegemonía y contra-hegemonía en el contexto de la internacionalización de la Educación Superior: criterios para un análisis crítico y reflexivo del campo

Resumen

El objetivo de este ensayo es proponer un marco teórico con criterios para un análisis crítico y reflexivo de la hegemonía y de la contra-hegemonía en el contexto de la Educación Superior global contemporánea, considerando los siguientes presupuestos: 1. El fenómeno de la internacionalización de Educación Superior se encuentra ontológica y epistemológicamente inmerso en la matriz cultural del poder colonial, moldeado por la desigualdad y la jerarquía, y actúa bajo el cimiento de un imaginario global dominante. 2. La Educación Superior se refiere a un campo relacional de poder, compuesto de redes y relaciones tan competitivas como cooperativas, en el cual la racionalidad económica no se inserta sin fisuras, contradicciones o resistencias. Al cuestionar bajo qué circunstancias una "otra internacionalización de la Educación Superior" es posible, hacemos referencia a los estudios postcoloniales y decoloniales, así como a antecedentes históricos de nuestro locus de enunciación, América Latina, para proponer dieciséis categorías analíticas; las cuales nos permiten pensar en una perspectiva de internacionalización basada en racionalidades distintas de aquella orientada para suplir las demandas del mercado capitalista mundial. La extensión universitaria en sentido amplio, asociada a la idea de autonomía condicionada a la sociedad y a la contextualización de las actividades universitarias, es central a esa construcción; al mismo tiempo que se refiere a un fenómeno típicamente latinoamericano, legado del Movimiento de Córdoba, con indicios de contra-hegemonía y de decolonialidad, se trata, posiblemente, del aspecto más descuidado por la vertiente hegemónica de la internacionalización.

Palabras claves: Internacionalización; Educación universitaria; Hegemonía.

Hegemony and counter-hegemony in the context of the internationalization of Higher Education: criteria for a critical and reflective analysis of the field

Abstract

The objective of this essay is to propose a theoretical framework with criteria for a critical and reflexive analysis of hegemony and counter-hegemony in the context of contemporary global higher education, given the following assumptions: 1. The phenomenon of internationalization of higher education is ontological and epistemologically immersed in the cultural matrix of the colonial power, shaped by inequality and hierarchy, and works under the umbrella of a dominant global imaginary, and 2. Higher education refers to a relational field of power, composed by competitive and cooperative networks and relationships, in which the economic *rationale* has not entered without fissures, contradictions or resistances. By questioning under what circumstances "another internationalization of higher education" is possible, we take postcolonial and decolonial studies as references, as well as historical antecedents of our locus of enunciation, the Latin America, to propose sixteen analytical categories that allow us to think of a perspective of internationalization based on distinct rationalities from the one oriented to meet the demands of the capitalist world market. The university extension in the broad sense, associated with the idea of autonomy conditioned to the society and with the contextualization of university activities, is central to this construction; at the same time it concerns a typical Latin American phenomenon, legacy of the Córdoba Movement, with indications of counter-hegemony and decoloniality, it is possibly the most neglected aspect of the hegemonic internationalization.

Keywords: Internationalization; Higher Education; Hegemony.

INTRODUÇÃO

Em tempos de reconfiguração do papel exercido pela Educação Superior no mundo, os esforços direcionados à internacionalização intensificam-se e manifestam-se deliberadamente nos discursos como *o caminho* para que os sistemas educacionais e as universidades respondam aos desafios emergentes. Todavia, tratando-se de uma narrativa de vozes provenientes de espaços privilegiados, tais discursos tendem a obscurecer as assimetrias de oportunidades e a hierarquização de saberes adjacentes ao âmbito do ensino e da pesquisa, aqui compreendidas como reflexo da desigualdade e da violência historicamente evidenciadas nas relações Norte-Sul.

No campo científico, o fenômeno da internacionalização da Educação Superior é frequentemente tratado “com fortes pressões políticas” (Kehm e Teichler, 2007, p. 262, tradução nossa), um viés que enaltece suas virtudes e induz diversos pesquisadores a decretar sua inevitabilidade (Lima e Contel, 2011; Stein, 2017). Em contrapartida, na prática, muitos dos benefícios a ele atribuídos – como o aprimoramento da qualidade do ensino e da pesquisa e a formação de “cidadãos globais” dotados de “competências multiculturais” (Rizvi, 2007; Lima e Maranhão, 2011; Jooste e Heleta, 2016) – parecem não ultrapassar a retórica.

Ao trabalharem com categorias e conceitos “abstratos”, tais abordagens acabam por neutralizar e *naturalizar* um “fenômeno social que envolve atores, motivações e interesses distintos” (Lima e Contel, 2011, p. 13); um fenômeno sustentado na lógica da hierarquização, que legitima determinados países, universidades e indivíduos como *naturalmente* superiores em relação a outros. Para Dolby e Rahman (2008, p. 688, tradução nossa), “uma das fraquezas de parte desse subconjunto da literatura é sua postura acrítica tanto em relação às suas próprias práticas quanto às estruturas nas quais opera”. Maringe, Foskett e Woodfield (2013, p. 10, tradução nossa) complementam que “assim como na maior parte das transformações educacionais, a internacionalização tem sido amplamente não-teórica e conduzida pela prática”. Morley *et al.* (2018, p. 1, tradução nossa), por fim, evidenciam que a internacionalização “é frequentemente apresentada como uma intervenção política ideologicamente neutra, coerente, impessoal e baseada no conhecimento – um bem incondicional”.

Uma vertente mais crítica da literatura incide luz sob o caráter circunstancial desse fenômeno e aponta para como as tendências globais na Educação Superior são “digeridas” diferentemente, a depender da constelação de interesses e das oportunidades estruturais que se manifestam em cada contexto. No geral, tais estudos fazem referência ao instrumentalismo econômico que prevalece no campo e cria condições para a implementação de *regimes acadêmicos capitalistas*, em consonância ao neoliberalismo que permeia o discurso socioeconômico da globalização (Sousa Santos, 2011; Whitsed e Green, 2014; Dobbins, 2015; Stein, 2017). Os estudos apontam, assim, para dilemas e contradições decorrentes da racionalidade dominante em curso, dentre os quais pode-se destacar: a hegemonia do Norte no fornecimento de serviços e no recebimento dos fluxos de mobilidade acadêmica; a constituição do Sul como “cliente” de produtos educacionais; a disseminação de provedores privados exclusivamente orientados para o lucro; o elevado *status* atribuído aos *rankings globais* e a conseqüente desvalorização das especificidades contextuais das universidades e das agendas de pesquisa; o “produtivismo acadêmico”; a homogeneização cultural decorrente da

internacionalização do currículo e da imposição do “Inglês global”; as narrativas ocultas dos acadêmicos migrantes; a ameaça à concepção de Educação Superior como bem público e social.

Não significa que as abordagens mais problematizadoras em relação ao fenômeno sejam homogêneas; elas variam significativamente quanto ao lócus de enunciação, às epistemologias e teorias abarcadas e aos meios considerados apropriados para subverter os dilemas evidenciados. Aqui, partimos do pressuposto de que “qualquer esforço crítico para dar sentido à internacionalização da Educação Superior hoje é enriquecido ao situar o momento atual dentro de uma história colonial mais longa” (Stein, 2017, p. 6, tradução nossa) e, nesse sentido, nos fundamentamos nos estudos pós-coloniais e decoloniais para abordar o fenômeno da internacionalização da Educação Superior.

Reconhecemos, também, que a Educação Superior se refere a um *campo relacional de poder*, constituído de redes e relacionamentos tanto competitivos quanto cooperativos (Marginson e Ordorika, 2011), com fissuras, contradições e questionamentos à ordem hegemônica (Leite e Genro, 2012). Assim, embora o processo de internacionalização encontre-se ontológica e epistemologicamente imerso na matriz cultural do poder colonial, moldado pela desigualdade e pela hierarquia, e atue sob o alicerce de um *imaginário global dominante* (Robertson e Komljenovic, 2016; Stein e Andreotti, 2016; Jessop, 2017), podemos questionar sob quais circunstâncias “uma outra internacionalização da Educação Superior” –pautada em racionalidades distintas daquela orientada para atender às demandas do mercado mundial capitalista –é possível.

Diante da relevância de rastreamento de iniciativas de internacionalização com indícios de contra-hegemonia, voltados à emancipação da colonialidade imbricada ao contexto universitário, *nosso objetivo neste ensaio é propor um arcabouço teórico com critérios para uma análise crítica e reflexiva da hegemonia e da contra-hegemonia no contexto da Educação Superior global contemporânea*. Para tanto, nos baseamos nos estudos pós-coloniais e decoloniais, bem como em antecedentes históricos do nosso lócus de enunciação, a América Latina. Organizamos o texto na seguinte lógica: após esta introdução, exploramos os dilemas, as contradições e a colonialidade imbricadas ao contexto da internacionalização da Educação Superior. Na sequência, apresentamos as ideias de internacionalização hegemônica e contra-hegemônica, propondo critérios para a análise de projetos internacionalizantes e exemplificando algumas iniciativas latino-americanas com indícios de contra-hegemonia. Finalmente, expusemos as considerações finais e as referências.

DILEMAS E CONTRADIÇÕES DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A despeito da reduzida quantidade de estudos voltados a problematizar a internacionalização da Educação Superior e a aprofundar seus aspectos indesejáveis (Lima e Contel, 2011; Morley *et al.*, 2018), a quantidade de autores com lentes teóricas mais interpretativas e críticas tem se expandido. Stein (2017, p. 4, tradução nossa) discorre sobre uma emergente área de estudos críticos em internacionalização (*critical internationalization studies*), que “problematiza e complica a natureza esmagadoramente positiva e muitas vezes despolitizada das abordagens convencionais” sobre o tema. As pesquisas descritas no Quadro 1, desenvolvidas por autores latino-americanos, exemplificam a adoção de lentes que buscam problematizar o fenômeno:

Quadro 1:

Pesquisas latino-americanas que problematizam a internacionalização da Educação Superior

- Guadilla (2005), com o conceito de *internacionalización lucrativa*, faz uma análise das tendências comerciais da Educação Superior na região diante da propagação de fornecedores de serviços transfronteiriços. A autora aponta para as consequências negativas do *capitalismo acadêmico*, reivindicando a importância da internacionalização cooperativa;
- Morosini (2006, p. 107), ao apresentar o estado da arte sobre o tema, conclui que “a internacionalização da Educação Superior frente à expansão quase que desordenada do sistema e à complexidade instituída, necessita, urgentemente, de estudos e políticas públicas que freiem a perspectiva mercadológica e contribuam para a qualidade acadêmica social”;
- Lima e Contel (2011), com base nos conceitos de internacionalização ativa, internacionalização passiva e geopolítica do conhecimento, e por meio de uma análise comparativa entre os processos de internacionalização de diferentes países, denunciam a diferença de impacto que esse processo é capaz de exercer entre os países do centro do sistema-mundo e da periferia e semiperiferia;
- Lima e Maranhão (2011, p. 575), por meio de uma leitura crítica de relatórios e artigos que defendem a internacionalização em curso, contestam as políticas de internacionalização curricular, que, no lugar de promoverem a diversidade cultural na academia, defendem uma forma particular de cultura, a qual “busca sua legitimação através da padronização dos *currícula*, dos programas em curso, dos idiomas e das experiências culturais”;
- 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. Assim, o Mercosul, os governos nacionais, a mercantilização geral do setor, a governança regional/global incorporada à área educacional da União Europeia e o Processo de Bologna, bem como os *global players* da Educação Superior, são funcionais ao atual estágio do capitalismo global.
- Leite e Genro (2012, p. 763) discutem os temas de avaliação, acreditação e internacionalização das universidades da América Latina e do Caribe a partir dos conceitos de hegemonia, imperialismo e globalização neoliberal, apontando para evidências de um “imperialismo benevolente” de origem europeia com consequências adversas para o futuro da Educação Superior latino-americana, as quais “geram novos modelos de instituições e induzem à formação de valores que negam o fortalecimento do espaço público e reinvenção das subjetividades democráticas.
- Vieira e Lima (2015) analisam a gênese e a expansão internacional dos *rankings* universitários e concluem que a predominância do valor estratégico dessas ferramentas, entrelaçado ao reducionismo da análise ao contexto da investigação científica e da publicação, revelam o engendramento de uma elite global, de origem principalmente norte-americana, que se orienta para servir aos seus próprios interesses.
- Oregioni (2017, p. 1117, tradução nossa) aborda a internacionalização da Educação Superior de uma perspectiva histórica e situada, tendo como referência a diversidade e os particulares do contexto latino-americano. A autora apresenta os elementos conceituais “internacionalização hegemônica” e “internacionalização não-hegemônica” e classifica a primeira como exógena e mercantil e a segunda como endógena e solidária. Em sua percepção, “a internacionalização não-hegemônica torna-se contra-hegemônica à medida em que encontra instrumentos de ação para fomentar características de internacionalização de forma planejada diferentes das tendências dominantes no nível internacional”.

Fonte: Adaptado de Leal e Moraes (no prelo).

Tais exemplos demonstram que, de maneira geral, os estudos críticos à internacionalização da Educação Superior fazem referência ao instrumentalismo econômico que atualmente prevalece no campo e que cria condições para a implementação de *regimes académicos capitalistas*, em consonância ao neoliberalismo que permeia o discurso socioeconômico da globalização e que se articula na governança universitária global. Em resumo, eles expõem a “explícita coincidência entre capacidade de captação de estudantes, pujança acadêmica, poder político e econômico” (Lima e Maranhão, 2009, p. 606), além do modo com que tais dinâmicas “reforçam assimetrias de poder antigas e novas entre indivíduos, grupos sociais e nações dentro e entre o Norte-Global e o Sul-Global” (Robertson e Komljenovic, 2016, p. 1, tradução nossa). Em outros termos, revelam “a face oculta da internacionalização das universidades” (Kim, 2017, p. 15, tradução nossa).

A governança universitária global pode ser atribuída às pressões e aos impactos das políticas de organizações supranacionais – como o Banco Mundial, 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 (Dobbins, 2015; Shahjahan, 2016), suscitando possíveis tensões entre comprometimentos institucionais, nacionais e globais (Stein, 2017). 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 institucionais (Shahjahan, 2016; Schulze-Cleven e Olson, 2017).

Nesse aspecto, autores como Leite e Genro (2012) e Dobbins (2015) demonstram que a União Europeia refere-se a um importante *player* da Educação Superior internacional contemporânea, 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”. 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 epistêmicas, da limitação da tomada de decisão local e da promulgação de soluções “de tamanho único” baseadas no conhecimento ocidental e no neoliberalismo. Schulze-Cleven e Olson (2017). Finalmente, analisam como a governança universitária nos Estados Unidos, na Alemanha e na Noruega tem fortalecido princípios mercadológicos (independência, rivalidade e tomada de decisão descentralizada) em seus respectivos setores, ainda que em cada um desses contextos a competição tenha se moldado de uma forma particular, consolidando diferentes formas de capitalismo acadêmico.

A lógica do *capitalismo acadêmico* pode ser definida como a 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 essas regras, pesquisadores competem por reputação, enquanto universidades competem por acumulação de capital (Kim, 2017; Schulze-Cleven e Olson, 2017; Jessop, 2017). Nos termos de Schulze-Cleven e Olson (2017):

O conceito de capitalismo acadêmico busca capturar como as autoridades públicas têm deixado de agir diretamente na Educação Superior para incentivar ações específicas por meio de critérios de desempenho. Também se aplica a como os formuladores de políticas têm

usado esses critérios para induzir as instituições de Educação Superior a um engajamento mais próximo dos processos de criação de valor da economia privada. (p. 3, tradução nossa)

Trata-se de um artifício condizente com a atual *economia do conhecimento*, aqui compreendida como 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 e Komljenovic, 2016, p. 6, tradução nossa). Considera-se que imaginários sociais são cruciais à simplificação de mundos complexos para transformar e estabilizar relações sociais. Ao mesmo tempo em que a economia 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 definido por mercados, com vistas à produção de avanço econômico (Kim, 2017; Jessop, 2017).

Portanto, a valorização da Educação Superior não emerge nessa conjuntura como bem público, mas como bem econômico, um *instrumento* a ser utilizado como motor de desenvolvimento econômico e um serviço negociável que visa a aumentar a renda nacional (Robertson e Komljenovic, 2016). Como consequência, o setor se apresenta como mercado mundial atrativo, “passível de ser intensivamente explorado com o aval dos Estados-nacional, o suporte de agências nacionais e multinacionais, além da regulação da OMC” (Lima e Contel, 2011, p. 18).

Nessa perspectiva, a própria instrumentalidade atribuída ao conceito de internacionalização da Educação Superior (“como meio para alcançar um fim”) permeia-se pela ideologia de enriquecer a força de trabalho, aumentar a receita das instituições acadêmicas e consolidar as economias nacionais, com foco na utilidade econômica do conhecimento. Com base no pressuposto de que as universidades funcionam melhor quando operam como empreendimentos econômicos, a Educação Superior se projeta como uma *commodity*, forçada a acomodar-se e a responder proativamente às expectativas das indústrias, dos governos e às necessidades econômicas das sociedades (Dobbins, 2015). Maringe, Foskett e Woodfield (2013) refletem essa tendência:

nas nações ricas ocidentais, a Educação Superior está cada vez mais associada à mercantilização e à comercialização, com uma tendência igualmente crescente de uso de *marketing* agressivo, privatização e preponderância de contribuição financeira mais direta dos estudantes na sua experiência de Educação Superior. (p. 33, tradução nossa)

Um indicativo claro do viés enfatizado por Maringe, Foskett e Woodfield (2013) é a redução, desde os anos 1990, do financiamento público para a Educação Superior em diversos países e as consequentes privatizações universitárias, fenômeno agravado pela inclusão do setor educativo como serviço no Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS), que viabilizou um quadro (des)regulatório para encorajar o comércio internacional da indústria da educação e de serviços relacionados (Altbach e Knight, 2007; Lima e Contel, 2009; Sousa Santos, 2011; Oregioni, 2015; Shahjahan, 2016). Nos termos de Sousa Santos (2011, p. 33), “desde 2000, a transnacionalização neoliberal da universidade ocorre sob a égide da OMC no âmbito do 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”.

Sousa Santos (2011) também situa a redução do financiamento público para a Educação Superior em um contexto histórico mais amplo, que, sob a égide do modelo de desenvolvimento econômico conhecido como “neoliberalismo” ou “globalização neoliberal”, internacionalmente imposto a partir dos anos 1980, induziu à perda geral de prioridade das políticas sociais, sob o argumento da irreformabilidade. Segundo o autor, no contexto da universidade pública isso significou que suas debilidades institucionais, no lugar de servirem de justificação para uma vasta reforma político-pedagógica, foram declaradas insuperáveis e usadas para ratificar uma abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial.

Dado esse cenário, argumentamos que o fenômeno da internacionalização não pode ser apropriadamente compreendido sem uma exploração desse contexto histórico-social em que a Educação Superior atualmente se insere, sobretudo diante das desigualdades estruturais evidenciadas entre o Norte e o Sul-Global. Os dados presentes nos relatórios sobre a Educação Superior mundial e os resultados dos *rankings* acadêmicos globais refletem um flagrante descompasso em relação à colheita dos benefícios proporcionados pela internacionalização da Educação Superior em curso.

O relatório *Education at Glance 2017* da OCDE, por exemplo, demonstra que os maiores receptores de estudantes internacionais nos níveis de mestrado e doutorado são os Estados Unidos, o Reino Unido, a Austrália, a França e a Alemanha e que, em 2015, 3,3 milhões de estudantes estiveram matriculados nos países da OCDE, sendo que a União Europeia recebeu mais da metade deles (OECD, 2017). A classificação do *Times Higher Education World University Ranking* (THE) referente aos anos 2016-2017 fortifica essa tendência, ao demonstrar que entre as cem primeiras universidades classificadas, 41 são norte-americanas. Nenhuma delas situa-se na América Latina ou na África (THE, 2017). O levantamento desenvolvido pelo *Clarivate Analytics* referente aos pesquisadores mais citados do mundo em 2017 na base *Web of Science*, por sua vez, demonstra que eles provêm sobre tudo dos Estados Unidos, com 1644 pesquisadores, enquanto que os números relativos à América Latina são: um pesquisador da Argentina, um do Brasil, um do Chile, um da Colômbia e um do Panamá. No caso do continente africano, somente a África do Sul aparece no mapa, com sete pesquisadores (Clarivate, 2017).

Assim, à medida que a Educação Superior adentra um contexto de competitividade global e a internacionalização cooperativa se afasta das agendas dos países que a protagonizam (Lima e Contel, 2011; Jooste e Heleta, 2016; Robertson e Komljenovic, 2016), o Sul-Global emerge como “um espaço e como uma população em potencial para vender Educação Superior como mercadoria, por meio de abordagens criativas e inovadoras de recrutamento, novas modalidades de provisão [...] e acordos financeiros” (Robertson e Komljenovic, 2016, p. 16, tradução nossa).

Se interpretarmos o processo de internacionalização da Educação Superior como *agente* da globalização, “fenômeno de interesse do capital” e “parte dos processos globais de comercialização da educação” (Sampaio e Saes, 2014, p. 71, tradução nossa), situando ambos os fenômenos como a culminação de uma trajetória de longo prazo do sistema-mundo capitalista, o entendimento da história colonial permite incidir luz sob a estrutura na qual a Educação Superior contemporânea opera.

A IMERSÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MATRIZ CULTURAL DO PODER COLONIAL

Segundo a perspectiva epistemológica adotada neste ensaio, a racionalidade específica da globalização dificilmente poderia ser compreendida sem uma familiarização com o *padrão de poder* estabelecido na América durante o período colonial. Por um lado, esse padrão fundamentou-se na ideia de raça, utilizada para diferenciar colonizadores de colonizados e legitimar a associação de suas respectivas identidades a hierarquias, lugares e papéis sociais. Por outro, assentou-se na articulação de todas as formas históricas de controle e de exploração do trabalho, seus recursos e produtos, em torno do capital e do mercado mundial (Quijano, 2005). A expansão global desse padrão de poder tanto deu origem ao capitalismo mundial como estrutura hegemônica das relações de produção, situando a Europa Ocidental no centro do mundo capitalista, quando alicerçou o desenvolvimento e a superioridade da perspectiva eurocêntrica do conhecimento. Os povos dominados foram posicionados em *situação natural de inferioridade*, e também suas descobertas mentais e culturais (Quijano, 2005; Stein, 2017).

O caráter das relações de exploração e de dominação transcendeu o período das conquistas, dos assentamentos e do controle administrativo sistemático europeu em suas colônias (Nayar, 2015); a descolonização não desfez a *colonialidade*: em grande medida, as divisões coloniais continuam a existir e governam as relações políticas, econômicas e sociais, assim como os modos de existência, “em particular por meio da naturalização da expansão perpetuada do capitalismo e da reinscrição de uma hierarquia radical da humanidade que *racionaliza* a expropriação e a exploração de recursos, de trabalho e de terra dos povos não euro-descendentes” (Stein, 2017, p. 5, tradução nossa).

A consolidação da perspectiva eurocêntrica representou, assim, a articulação de histórias culturais diversas e heterogêneas em torno de uma única ordem cultural global: do mesmo modo que “extirpou a raiz da diversidade” (Césaire, 1978, p. 67), negando a simultaneidade epistêmica e a coexistência de diferentes tempos e espaços, concebeu a *modernidade* e a *racionalidade* como produtos exclusivamente europeus (Quijano, 2005), conduzindo ao desaparecimento das histórias do povo colonizado e à condenação de suas crenças e práticas como primitivas. Segundo essa racionalidade, o nativo precisa ser *aperfeiçoado* (Nayar, 2015); é *menos racional* (racismo epistêmico) e *humanamente inferior* (racismo ontológico) (Mignolo, 2017).

Em consonância com o projeto de colonização, a constituição da Educação Superior no Sul-Global foi historicamente moldada por um Norte-Global hegemônico (Robertson e Komljenovic, 2016), com seu projeto civilizatório de modernidade e por meio do privilégio adquirido pela ciência ocidental como mecanismo de progresso e principal forma de razão (Sousa Santos, 1988). Tais intervenções trouxeram consigo tanto a organização ocidental do conhecimento baseado em disciplinas quanto culminaram em dependências por meio de alinhamentos com universidades do Norte, que incluíam a constituição de uma “missão internacional” para a instituição universitária; o estabelecimento de programas nacionais e regionais de “ajuda técnica” e a educação de estudantes e professores universitários das ex-colônias nos países centrais, conferindo-lhes conhecimentos

especializados para liderar seus países de origem no *caminho da modernização* (Oregioni, 2015; Robertson e Komljenovic, 2016; Stein, 2017).

Nos anos 1990, a submissão dos países do Sul às políticas neoliberais e de ajustamento estrutural, sua conseqüente dependência aos fundos do Banco Mundial e as condicionalidades impostas à expansão de setores nacionais como a educação fizeram com que a relação entre os Estados e as universidades se tornasse particularmente problemática à sobrevivência destas (Robertson e Komljenovic, 2016). Esse quadro induziu à consolidação de um ciclo de crises, cuja tentativa de contorno se deu por meio de ações como a inserção do setor privado como provedor de serviços educacionais; 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 criação de capacidades por meio de parcerias com universidades do Norte (Leite e Genro, 2012; Robertson e Komljenovic, 2016).

Em tempos de internacionalização da Educação Superior, observa-se que são os países do núcleo do sistema mundial— por meio de sua influência nas agências multilaterais e organismos internacionais e através da *hegemonia do poder, do saber e do ser*— que polarizam os fluxos da mobilidade acadêmica internacional, detêm as principais universidades e os principais centros de Pesquisa e Desenvolvimento e comandam os rumos do ensino e da pesquisa mundial. Como Lima e Contel (2009) ponderam,

mesmo no âmbito acadêmico, as relações Norte-Sul tendem a reproduzir o que ocorre em outros campos, fazendo prevalecer relações entre desiguais também no âmbito cultural/científico; por isto, a literatura reconhece algumas manifestações do processo de internacionalização da educação como expressões de uma espécie de *colonialismo moderno*. (p. 7)

Na ausência de uma (auto)consciência coletiva que situe os países do Sul como próprios centros de referências (Ramos, 1996), subordinam-se à aquisição – material e ideológica – de modelos de internacionalização prontos, que em nada se ajustam às suas realidades. Na prática, compram produtos acadêmicos, fornecem cérebros, privilegiam os já privilegiados, contribuem para o afastamento progressivo entre o Norte o Sul. Como Fanon (2005, p. 83) contesta em sua análise das libertações coloniais do Século XIX, “as colônias se tornaram um mercado. A população colonial é uma clientela que compra”.

Prevalece, nesse domínio, um *movimento subjetivo* e um *imaginário social* que fazem da Educação Superior ocidental um produto desejável no mercado global em evidência e moldam a recepção de estudantes internacionais (Stein e Andreotti, 2016). Trata-se de uma lógica colonial, sustentada em desigualdade e hierarquização, que somente pode existir à medida que enfatiza “aquilo que determinada universidade não tem, não faz, não sabe, e que, portanto, impede-a 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).

Esse quadro de desigualdades remete ao desequilíbrio histórico das relações coloniais e leva ao entendimento de que o fenômeno da internacionalização da Educação Superior está imerso na *matriz cultural do poder colonial*. Trata-se de uma dinâmica baseada “na persuasão e na sedução dos ‘sujeitos sujeitados’, atuantes em diferentes instituições de Educação Superior” (Leite e Genro, 2012, p. 771). Portanto, em tempos de *capitalismo acadêmico*, as velhas hierarquias baseadas em identidades

étnicas/nacionais se cruzam com as novas estratificações acadêmicas (Kim, 2017), ainda que elas se manifestem de forma sutil, a exemplo dos padrões de “boa qualidade” e de “excelência” que se tornam uma *necessidade* para sistemas de Educação Superior, universidades e acadêmicos de todo o mundo.

HEGEMONIA E CONTRA-HEGEMONIA NA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA PROPOSTA DE ARCABOUÇO TEÓRICO

O debate em torno da hegemonia em organizações sociais inicia-se com o trabalho de Gramsci (1971), que faz referência a dois diferentes regimes de poder: o primeiro referente à dominação ou à coersão do “Estado como força” e o segundo ao exercício da hegemonia, assegurado sobre tudo por meio da sociedade civil, incluindo as instituições educacionais (Marginson e Ordorika, 2011). O conceito de *hegemonia*, cunhado como o “consentimento espontâneo dado pelas grandes massas da população à direção geral imposta à vida social pelo grupo fundamental dominante” (Gramsci, 1971, p. 12), é indispensável ao entendimento das diferentes formas de manifestação dos fenômenos sociais nas sociedades capitalistas, nas quais as práticas hegemônicas são confundidas com as práticas desejáveis e o pensamento hegemônico se apresenta como pensamento único (Oregioni, 2015a).

Na perspectiva decolonial, hegemonia diz respeito à dominação de determinado grupo étnico, nação, classe, raça ou cultura sob outra; do domínio de não-europeus por europeus. A hegemonia não se refere exclusivamente à conquista militar ou à dominação por força; trabalha mais insidiosamente: a cultura dominante constrói mitos, sistemas de crenças e práticas por meio das quais a cultura do sujeito se apresenta como inferior e vulnerável. Por meio de um processo de *assimilação*, o *colonizado* passa a acreditar nessas representações. Com isso, aceita sua inferioridade e ignorância; crê que o europeu tem superioridade moral, ética e cultural para governar. Trata-se de dominação por meio de consentimento (mais do que por coerção) do dominado (Marginson e Ordorika, 2011; Nayar, 2015). A hegemonia prevalece quando ocorre uma união coerente entre uma configuração material do poder, um conjunto de ideias sobre a ordem mundial e as instituições que manejam essa ordem. Tal junção orienta a agenda da discussão intelectual, fundindo os valores dos interesses da classe dominante com os valores de toda a sociedade (Leite e Genro, 2012; Perrotta, 2017).

No âmbito da Educação Superior, argumentamos que, em nível global, o processo de internacionalização tem sido hegemonicamente guiado pela lógica do *capitalismo acadêmico*, uma concepção de pretensão universalista que se acomoda aos preceitos da governança internacional neoliberal. Portanto, denominamos a primeira perspectiva a que fazemos referência de “hegemônica” (Oregioni, 2015, 2015a; 2017; Gutiérrez, 2015; Abba; Corsetti, 2016; Perrotta, 2017) ou “eurocentrada”. Trata-se de uma perspectiva de internacionalização *exógena*, porque se manifesta a partir do incentivo direto de projetos, atores e interesses extra-regionais, “que historicamente guiaram as assimétricas políticas de vinculação Norte-Sul” (Oregioni, 2017, p. 117, tradução nossa). Mas também pode ser porque, no âmbito do fluxo de ideias, tem como referência as concepções oriundas do Norte-Global, perpetuadas pelas elites locais segundo um processo de *assimilação* (Nayar, 2015), sobretudo por meio do privilégio adquirido pela ciência ocidental como mecanismo

de progresso e principal forma de razão (Sousa Santos, 1988). Nesse sentido, orienta-se para atender às demandas do mercado mundial, concebendo a educação como um serviço a ser comercializado e defendendo uma forma particular de cultura (Gutiérrez, 2015).

Ao adotarmos a decolonialidade como base epistemológica, entendemos que essa perspectiva de internacionalização encontra-se imersa na matriz cultural do poder colonial e atua sob o alicerce de um imaginário global dominante, que se esconde atrás da retórica da modernidade e que permite aos centros hegemônicos comandarem os rumos da Educação Superior mundial em conformidade aos seus interesses. Sousa Santos (2011) observa que os ideais que presidem uma Educação Superior internacional mercantilizada são incomensuráveis em relação ao paradigma institucional e político-pedagógico da universidade pública, uma vez que este não aceita:

que as relações entre os públicos relevantes sejam relações mercantis; que a eficiência, a qualidade e a responsabilização educacional sejam definidas em termos de mercado; que se generalize, nas relações professor-aluno, a mediação tecnológica (assente na produção e consumo de objetos materiais e imateriais); que a universidade se abra (e se torne vulnerável) às pressões dos clientes; que a concorrência entre ‘os operadores do ensino’ seja o estímulo para flexibilidade e adaptabilidade às expectativas dos empregadores (leia-se o recrutamento de estudantes) com mais alto retorno para o capital investido. (p. 31)

Como consequência, existe uma pressão para que o paradigma institucional e político-pedagógico da universidade pública seja substituído pelo empresarial, no qual as instituições universitárias privadas são favorecidas por adaptarem-se mais facilmente aos novos imperativos e condições (Sousa Santos, 2011; Rubião, 2013).

Se considerarmos a Educação Superior como um *campo relacional de poder* – terreno de disputa constituído de redes e relacionamentos tanto competitivos quanto cooperativos (Marginson e Ordorika, 2011), com fissuras, contradições e questionamentos à ordem hegemônica (Leite e Genro, 2012) – podemos fazer referência a um paradigma de internacionalização alternativo, de natureza “contra-hegemônica” (Oregioni, 2015, 2015a; 2017; Gutiérrez, 2015; Abba; Corsetti, 2016; Perrotta, 2017), que busca pensar as relações internacionais acadêmicas a partir das diferentes realidades existentes, reconhecendo a *simultaneidade epistêmica* e a coexistência de *tempos e espaços*.

Cabe ressaltar que 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* na medida em que encontram instrumentos que lhes permitem desenvolver ações opostas a essa lógica (Oregioni, 2017). Assim, cabe considerar o poder relativo dos Estados, das universidades e dos atores regionais, nacionais e institucionais para definir os rumos de seus processos de internacionalização (Oregioni e Piñero, 2017). O papel que o Estado desempenha na construção de alternativas contra-hegemônicas, por exemplo, é enfatizado por Sousa Santos (2011):

O segundo protagonista da resposta aos desafios é o Estado nacional sempre e quando ele optar politicamente pela globalização solidária na universidade. Sem esta opção, o Estado nacional acaba por adotar, mais ou menos incondicionalmente, ou por cedes, mais ou menos relutantemente, às pressões da globalização neoliberal e, em qualquer caso, transformar-se à no inimigo da universidade pública por mais proclamações que faça em contrário. (p. 60)

O viés da “internacionalização contra-hegemônica” é endógeno, porque, nesta concepção, o fenômeno é contemplado de uma perspectiva contextual, *situado no tempo e no espaço* em que se manifesta (Araya e Oregioni, 2015). Assim, põe 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; questiona a lógica do capitalismo acadêmico e reflete sobre seus dilemas e suas contradições, resiste ao imperialismo cultural e à soberania do “Inglês Global”, assim como rejeita sua condição naturalizada de inferioridade.

Igualmente, compreende a educação como direito e bem público; compromete-se com a inclusão social e a integração regional e advoga a preservação das particularidades de cada cultura, enfatizando a reciprocidade, a horizontalidade, a complementaridade e a solidariedade com princípios para a cooperação internacional acadêmica (Gutiérrez, 2015). Em termos decoloniais, a concepção de internacionalização contra-hegemônica *habita a fronteira e pensa na fronteira; é epistemologicamente desobediente; confronta histórias locais com projetos globais* (Mignolo, 2017).

A partir de uma interpretação crítica e reflexiva da literatura sobre internacionalização da Educação Superior e com referência aos estudos pós-coloniais e decoloniais, bem como aos antecedentes históricos provenientes de nosso lócus de enunciação, a América Latina, propusemos, no **Quadro 2**, um arcabouço teórico organizado em torno de dezesseis categorias analíticas, que, juntas, sustentam a epistemologia e o paradigma dominantes no que se refere ao processo de internacionalização, reforçando ou contrapondo o projeto hegemônico em curso.

O principal antecedente histórico referente ao nosso conceito de “internacionalização contra-hegemônica” é o Movimento de Córdoba, de 1918, no qual se levantam “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). A *extensão universitária* em sentido amplo, associada à ideia de *autonomia condicionada à sociedade e à 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) – é central a essa construção: 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) e legado do Movimento de Córdoba, com indícios de contra-hegemonia e de decolonialidade, trata-se, possivelmente, do aspecto mais negligenciado pela vertente hegemônica da internacionalização da Educação Superior. Nos indicadores dos *rankings acadêmicos globais*, por exemplo, não se observa qualquer referência à função social da Universidade. O “modelo participativo” de Universidade proposto por Rubião (2013)¹; os conceitos pós-coloniais de “epistemologias do Sul”² (Sousa Santos

¹ Esse modelo é fortemente inspirado na obra de Boaventura 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 um modelo participativo, uma democratização radical da instituição universitária, e o constrói a partir de um diálogo com os modelos históricos de Humboldt, Newman, Multiversity e, sobretudo, Córdoba.

² A ideia de “epistemologias do Sul” emerge da constatação de que os sistemas econômicos e políticos, assim como as culturas e os saberes de raiz eurocêntrica, se sobrepõem às perspectivas originalmente oriundas dos espaços colonizados, levando-as a uma condição de subalternidade e esquecimento (Sousa Santos & Meneses, 2010). Assenta-

e Meneses, 2010) e de “redução sociológica”³ (Ramos, 1996), bem como os estudos que abordaram a internacionalização da Educação Superior na América Latina de uma perspectiva contextualizada (por exemplo, Oregioni, 2015; 2015a; 2017; Gutiérrez, 2015; Abba; Corsetti, 2016; Perrotta, 2017) também são particularmente importantes à vertente contra-hegemônica a que fazemos referência.

Quadro 2:

Crerios para uma análise crtica e reflexiva da hegemonia e da contra-hegemoniano contexto da Educaão Superior global contempornea

Categoria	Dimensões de análise	
	<i>Internacionalizaão hegemônica</i>	<i>Internacionalizaão contra-hegemônica</i>
<i>Antecedentes histricos e fundamentos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Colonialismo. • Consenso de Washington. • Globalizaão. • Capitalismo de livre mercado/Neoliberalismo. • Modelo gerencial <i>New Public Management</i> • Ciãcia moderna. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conferência de Bandung • Arranjos regionais e subregionais de integraão dos anos 1960. • Movimento de Córdoba. • Ideais da cooperaão Sul-Sul. • Projeto Modernidade/Colonialidade. • Teorias pós-coloniais e decoloniais.
<i>Concepão de educaão superior e de universidade</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Educaão Superior como um empreendimento econômico/comercial e privado; um serviço a ser comercializado, que se integra à OMC e é regrado pelo GATS, com suporte de organismos internacionais como o Banco Mundial e a OCDE e aderência por parte dos blocos regionais e governos nacionais. • Promoão de um modelo de universidade global/emergente (“<i>world class university</i>”). • Universidade concebida como organizaão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Educaão Superior como um bem público, responsabilidade social, agente de transformaão social, direito para o exercício da cidadania e dever do Estado. • Meio para enfrentar as conotaões negativas do mundo globalizado; local para gerar conhecimento relevante à sociedade e conversações reflexivas e crticas sobre futuros alternativos, no complexo balanço entre as necessidades locais, nacionais, regionais e internacionais. • Promoão de um modelo de universidade

se no pressuposto de que as experiências sociais somente se tornam intencionais e inteligíveis por meio do conhecimento vário, que é “sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural como em termos de diferença política” (Sousa Santos & Meneses, 2010, p. 16). Assim, visa 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), “as epistemologias do Sul são o conjunto de intervenões epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos”.

³ A “redução sociológica” emerge de uma preocupação com a produão de conhecimento comprometido e engajado, dotado de valor pragmático, em contraposião a um saber alienado e ideológico, que trata os fatos sociais como estáveis e isolados no tempo e no espaço. A reduão sociológica é perspectivista; refere-se a um procedimento crtico-assimilativo da experiência estrangeira, que se contrapõe à transposião acrtica das determinaões exteriores (Ramos, 1996). Nos termos de Ramos (1996, p. 48), “a consciãcia crtica surge quando um ser humano ou um grupo social reflete sobre tais determinantes e se conduz diante deles como sujeito. Distingue-se da consciãcia ingênua, que é puro objeto de determinaões exteriores”. Fundamenta-se, portanto, na consolidaão 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 ingênua, sensível aos assuntos relevantes de sua sociedade e engajado com o destino de seu povo.

		<p>integral, com um compromisso social inerente, em articulação com atores universitários e pluriversitários (“<i>universidade participativa</i>”).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Universidade concebida como instituição social.
<p><i>Concepción de conocimiento</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Superioridade epistêmica / “Império cognitivo” da perspectiva eurocêntrica de conhecimento (pressupostos da Ciência Moderna/Positivismo): dicotomia cartesiana binária e dualista, com diferenciação hierárquica radical entre a superioridade da humanidade e a inferioridade da natureza. • Conhecimento objetivo, factual e rigoroso, que não tolera a interferência de valores (“rigor científico” e observação “livre e descomprometida”) e que avança pela especialização (fragmentação disciplinar/simplificação arbitrária da realidade). • Negação do caráter racional de todas as formas de conhecimento que não se pautam pelos seus próprios princípios epistemológicos e regras metodológicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento da complexidade e da pluralidade epistemológica do mundo; entendimento de que a ciência moderna não é a única explicação possível da realidade; valorização dos saberes que resistiram à colonização ocidental; antipositivismo; reflexividade; transformação radical da distinção sujeito/objeto. • Conceção de conhecimento total/local (fragmentação temática, não disciplinar). • Diálogo horizontal com diferentes formas de conhecimento (“ecologias de saberes”).
<p><i>Princípios e valores delimitadores da instituição universitária</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Valores, lógicas e instrumentos transplantados do mundo dos negócios para o mundo acadêmico: eficiência, individualidade, independência, possessividade, rivalidade, parcimônia, risco, lucratividade, empreendedorismo, consumismo, tomada de decisão descentralizada, empréstimos e dívidas estudantis. • Autonomia universitária condicionada à lógica do mercado, submetida a interesses econômicos e comerciais. • Massificação usada como argumento de que o financiamento público da educação superior é inviável. 	<ul style="list-style-type: none"> • Democratização/acesso, relevância social e equidade, engajamento/inclusão social. • Autonomia universitária condicionada à sociedade (paradigma de emancipação social): liberdade acadêmica (condição sine qua non para a produção de conhecimento e de inovação) em equilíbrio com responsabilidade social (comprometimento com um projeto de desenvolvimento social integral e responsável).
<p><i>Ratunales predominantes na internacionalização</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acomodada aos preceitos da governança internacional neoliberal. • <i>Rationales</i> econômicas/instrumentais: internacionalização orientada a atender às demandas do mercado capitalista mundial; meio para a proliferação de novos “investidores”, “provedores” e “consumidores”; forma para diversificar recursos e gerar renda; meio para alcançar prestígio e reconhecimento de “excelência”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contrária às tendências de mercantilização da Educação Superior. • <i>Rationales</i> acadêmicas e socioculturais: internacionalização orientada a promover diálogos e trocas de experiências no ensino, na pesquisa e na extensão, fortalecer as instituições universitárias, superar desigualdades sociais, promover diversidade cultural e integrar povos.

<i>Ambito de gestão da internacionalização</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Conformação material e ideológica aos poderes e às políticas supranacionais por meio de uma agenda global “de tamanho único” para a gestão da internacionalização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Universidade, em interação com a sociedade e mediante redes cooperativas de produção e de difusão do conhecimento, como âmbito/espço apropriado para a gestão estratégica e integral de seu processo de internacionalização.
<i>Dimensões e indicadores de internacionalização</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Exógenos, de natureza quantitativa e centrados na produtividade da pesquisa (publicações e citações). • Desconsideração das missões, das funções e das especificidades das diferentes instituições universitárias. • Exclusão da diversidade local e cultural e supressão das histórias, das contextualidades e do cotidiano vivido pelos diferentes sujeitos inseridos nas instituições universitárias, nas organizações e nos movimentos sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Endógenos, de natureza qualitativa e centrados nas funções/propósitos sociais específicos das diferentes instituições universitárias. • Consideração dos três pilares da Educação Superior (ensino, pesquisa, extensão).
<i>Orientação das políticas, dos programas e das estratégias de internacionalização</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Exógena/ “passiva”. • Perspectiva “<i>top-down</i>”: realizada a partir de diretrizes de outras políticas e programas e de modelos de internacionalização prontos, frequentemente desalinhados às realidades contextuais; sobreposição do “global” em detrimento do “local”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Endógena/ ”ativa”. • Perspectiva “<i>bottom-up</i>”: construção coletiva, com a participação da comunidade universitária e da sociedade civil, em constante diálogo e intercâmbio. • Internacionalização contemplada de uma perspectiva contextual, localizada no tempo e no lugar em que se manifesta, com a preservação das particularidades de cada cultura e integrada e ajustada às demandas sociais; • Práticas inovativas de internacionalização, concebidas “no Sul para o Sul”.
<i>Relações internacionais institucionais e acadêmicas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Competitiva/lucrativa: imperialismo benevolente e sutil, uso de <i>soft power</i> e do <i>imaginário social global dominante</i>; práticas de racismo epistêmico e ontológico. • Priorização das relações com o Norte-Global. • Relações hierárquicas e assimétricas; não busca reduzir assimetrias; assistencialismo; imposição de condicionalidades. • <i>Marketing</i> agressivo no recrutamento de estudantes para geração de receita; mobilidade acadêmica enfatizada como necessidade estrutural; comércio de talentos; exploração de estudantes estrangeiros por meios financeiros e/ou oferta de programas de baixa qualidade; ênfase em produtos de fácil comercialização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperativa: solidariedade entre as nações, respeito à soberania; horizontalidade; complementaridade e partilha de conhecimentos; reciprocidade e benefícios mútuos; diversificação de relações; diálogo; valorização das experiências, identidades e realidades locais; relações éticas. • Priorização das relações com o Sul-Global; • Práticas com condições certas de viabilidade e pensadas a partir das diferentes realidades existentes; busca reduzir assimetrias.

<p><i>Relações da Universidade com a Sociedade/ Extensão universitária</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Extensão universitária em sentido reducionista: filantropia/assistencialismo. • Extensão universitária orientada para o Mercado: empresas privadas como parceiros-chave. 	<ul style="list-style-type: none"> • Extensão universitária em sentido amplo: parcerias orientadas para a transformação e a justiça social; democratização e empoderamento comunitário. • Práticas de extensão articuladas com programas pedagógicos, variando de acordo com cada realidade social, com participação ativa das comunidades (um processo dialógico, no qual as universidades não somente fornecem conhecimento, mas também compreendem as particularidades locais, em busca coletiva por soluções de longo prazo).
<p><i>Concepção de “Sul Global” e “Norte Global”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Constituição do Sul-Global como “cliente” e “atrativo mercado educacional”, que se insere passivamente no contexto da internacionalização da Educação Superior. • Concepção naturalizada do Norte-Global como fonte de progresso e de felicidade; assimilação do sujeito do Sul em condição de inferioridade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento do Sul-Global como campo heterogêneo; respeito e promoção da diversidade e da pluralidade decorrentes da riqueza cultural e social dos povos; interlocução com a diferença. • Autoconscientização coletiva por meio de um modo de ver histórico, que permita situar-se como próprio centro de referências e inserir-se ativamente no contexto da internacionalização da Educação Superior, reconhecendo-a como um fenômeno complexo, que envolve atores, motivações e interesses distintos.
<p><i>Políticas avaliativas</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Supervalorização das políticas de avaliação, de regulações externas e de reputação internacional com valor estratégico: ranqueamentos, classificações e indicadores de <i>performance</i>; “produtivismo acadêmico” e competição excessiva entre pares e universidades. • Uso de conceitos, categorizações e indicadores “neutros” e abstratos, que são adotados como se todos os sistemas e universidades contemplassem as mesmas missões, funções e objetivos; desconsideração do contexto estrutural de desigualdade mais amplo em que as avaliações são feitas. • Qualidade avaliada pela produção dos docentes e pesquisadores e índices de citação de seus trabalhos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização da auto-avaliação e consideração das diferentes missões, funções e objetivos que permeiam os sistemas educacionais e as universidades ao redor do mundo. • Elaboração de conceitos e categorizações que representem as realidades dos diferentes sistemas e universidades em termos de missões, funções e objetivos; • Qualidade entendida de maneira integral, sem distinção entre docência, pesquisa e extensão e relacionada à capacidade de contribuir com o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades.

<p><i>Políticas curriculares</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Convergência acrítica com padrões curriculares internacionais. • Homogeneização e padronização cultural (em sentido ocidental/eurocentrado) por meio da internacionalização curricular com lógica reprodutivista demandada pelo sistema de capital. • Ênfase na “cidadania global”, na “competência intercultural” e na “experiência cultural” em defesa de uma forma particular de cultura. • Priorização do ensino a partir da concepção de conhecimento da ciência moderna. • Disciplinaridade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manutenção da relação com o entorno local; busca por complementaridade de propostas. • Políticas curriculares dotadas de interpretatividade e criticidade; valorização dos saberes alternativos; ética e pluriversalidade, pautada na multiplicidade de conhecimento e de formas de ser, em oposição a desenhos globais e totalitários. • Posicionamentos críticos frente a ideologias imperialistas, racistas e sexistas; • Interdisciplinaridade.
<p><i>Políticas linguísticas</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sustentação do monolinguismo; “Inglês Global”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pluridiversidade lingüística. • Inclusão de minorias linguísticas ao contexto da internacionalização da Educação Superior.
<p><i>Tipo de formação almejada</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formação do “cidadão global”: sujeito capitalista, articulado e conectado ao mundo globalizado. • Educação profissional (aquisição das ferramentas intelectuais necessárias para inserir-se no mercado de trabalho, capital humano) no lugar da formação cidadã. • Focada no desenvolvimento individual, na competitividade e na meritocracia; meio para ascensão social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação do “cidadão” reflexivo: sujeito político, com valores éticos. • Educação não limitada à técnica e à profissão, mas focada no seu potencial emancipatório. • União de interesses individuais (individualidade) e coletivos (coletividade).
<p><i>Agendas de pesquisa</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Alinhadas aos “padrões” internacionais e à funcionalidade da pesquisa em termos de capacidade de publicação (cientificismo, lógica “<i>publish or perish</i>”). • Desvalorização de agendas de pesquisa contextualizadas; conformação com interesses econômicos e políticos. • Bases referenciais sustentadas na produção acadêmica Europeia e Norte-americana; soberania do positivismo que caracteriza a ciência moderna (ciência utilitarista). 	<ul style="list-style-type: none"> • Com importância contextual, alinhadas ao ensino e à extensão e além de sua funcionalidade. • Relevantes às sociedades nas quais se integram (consideração das demandas e especificidades locais). • Consideração de bases referenciais sustentadas em epistemologias e paradigmas alternativos ao positivismo da ciência moderna (ciência crítica e reflexiva).

Epistemologia/Paradigma dominante	<ul style="list-style-type: none"> • Modernidade/Colonialidade/Eurocentrismo. • Imersa na matriz cultural do poder colonial; concebido e desenvolvido com base em um imaginário global dominante. • Paradigma econômico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Decolonialidade. • “Habita a fronteira” e “pensa na fronteira”; é epistemologicamente desobediente; confronta histórias locais com projetos globais. • Paradigma emancipatório.
-----------------------------------	---	---

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

A partir do Quadro 2, inferimos que o fenômeno da internacionalização da Educação Superior não pode ser compreendido apropriadamente sem uma articulação com o contexto histórico-social em que ele se integra. As ideias de “internacionalização hegemônica” e “internacionalização contra-hegemônica” são compreendidas como *tipos-ideais*, segundo uma concepção *Weberiana*: conceitos teóricos abstratos e indutivos que, embora inexistem em sua pureza na prática, servem como referência para a compreensão da sociedade e das ações sociais.

Embora o arcabouço proposto se apresente, ao menos nessa primeira construção, de forma dicotômica, trabalha-se com a ideia de hibridismos, de *latências conflitivas*, de coexistência de “internacionalizações hegemônicas e contra-hegemônica” em um mesmo contexto. Essa concepção fica mais evidente quando se entende a internacionalização da Educação Superior segundo uma perspectiva de múltiplos níveis, na qual tanto o contexto global quanto o contexto local são relevantes à sua compreensão, tendo em vista os fatores ambientais, organizacionais e intra-organizacionais que a influenciam (Seeberet *et al.*, 2016). Entende-se que no geral os atores não se engajam ao processo de internacionalização da Educação Superior devido a uma única *rationalidade*, mas por uma combinação de motivações e interesses, hierarquizados em termos de prioridade, que podem se alterar com o tempo e a depender do cenário em que o processo se manifesta (de Wit, 1998). Nesse sentido, classificar um projeto de internacionalização como contra-hegemônico ou cooperativo é uma questão empírica, que não pode ser analisada considerando-se apenas o discurso ou a intenção dos atores envolvidos.

Alguns indicativos de contrapontos à internacionalização hegemônica na América Latina, pautadas em cooperação, solidariedade e integração, ao menos em nível de discurso, são explicitados no **Quadro 3**.

Quadro 3:

Manifestações e projetos latino-americanos de internacionalização com indícios de contra-hegemonia

- Criação de universidades cujas missões amparam-se na promoção da integração regional e na cooperação entre os países do Sul, tais como a Universidade Federal de Integração Latino-americana (Unila/Brasil); a Universidade Federal de Integração Luso-afrobrasileira (Unilab/Brasil) e a Escola Latino-americana de Medicina (Elam/Cuba).
- Realização de debates, de manifestações e de acordos em nível regional pautados em princípios de internacionalização cooperativa:

Em 2008, a 2ª Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e o Caribe (CRES), promovida pelo

Iesalc/Unesco e outros órgãos nacionais da região latino-americana em Cartagena das Índias, Colômbia, representou avanços relativos à concepção de Educação Superior como bem social, direito humano e responsabilidade dos Estados, assim como ferramenta estratégica de desenvolvimento sustentável e de cooperação interinstitucional e internacional como práticas de integração regional (CRES, 2008).

Em 2014, o Fórum Latino-americano de Educação Superior (FLAES), realizado em Foz do Iguaçu, Brasil, “abordou a Educação Superior na América Latina e no Caribe com foco nas necessidades de atender às demandas de mudança das sociedades da região e de desenvolvimento integral das pessoas”, com base nos seguintes princípios: “a qualidade da Educação Superior associada à pertinência, à equidade e à universalidade; a Educação Superior como bem público social; a indissociabilidade entre aquisição, construção e aplicação de conhecimento e a construção de valores éticos; a autonomia e a inclusão nas instituições de Educação Superior e a integração institucional e social nos contextos nacionais, regionais e internacionais” (Declaração de Foz do Iguaçu: pertinência e equidade na Educação Superior na América Latina e Caribe) (FLAES, 2014, p. 1).

Em 2017, a Associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL), em Bogotá, Colômbia, assinou a convocatória intitulada “Por uma ciência e Educação Superior pública, gratuita, crítica, científica, humanista e intercultural, baseada em modelos plurilíngues de investigação e docência”, destinada “às instâncias políticas, às instituições governamentais de administração e fomento da ciência e da Educação Superior e às direções de universidades e de outros centros de investigação” (ALFAL, 2017, p. 3), na qual expressa sua preocupação com determinados processos de reestruturação das ciências e da Educação Superior na região, que incluem os seguintes fenômenos: “1. A crescente expansão do inglês e o deslocamento de outras línguas, como o espanhol e o português, de áreas estratégicas do campo das ciências e da Educação Superior, e 2. A imposição progressiva de sistemas de avaliação, hierarquização e exclusão pertencentes a um modelo empresarial de gestão universitária, alheio ao funcionamento das ciências e da Educação Superior como universidades – públicas ou privadas – orientadas para a investigação e educação crítica, científica e sem fins lucrativos” (ALFAL, 2017, p. 1).

Também em 2017 foram realizados na região diversos eventos preparatórios para a 3ª Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e o Caribe (CRES), a ser realizada em Córdoba, Argentina, em 2018, a exemplo dos seguintes: 1. “Los nuevos conocimientos emancipatorios desde el Sur: repensando el centenario de la Reforma de Córdoba y el cincuentenario de mayo del '68” (Quito, Equador); 2. “Coloquio Regional Balance de La Declaración de Cartagena y Aportes para la CRES 2018” (Buenos Aires, Argentina), nos quais enfatizou-se a ideia de Educação Superior como bem público e social. Na Declaração de Buenos Aires, decorrente desse último evento, lê-se: “[...] nos manifestamos frente à UNESCO, com vista ao CRES 2018, para endossar e manter de forma explícita a orientação e a chamada aos países membros por uma Educação Superior como bem público e social, um direito humano e universal e um dever do Estado. Esta é a convicção e a base do papel estratégico que deve desempenhar nos processos de desenvolvimento sustentável dos países da região” (PRIU, 2017, p. 1); 3. II Seminário Preparatório Rumo à III Conferência Regional de Educação Superior de América Latina e Caribe (Recife, Brasil); 4. Jornadas Hacia el Centenario de la Reforma (Córdoba, Argentina).

- Esforços para a construção do *Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior* (ENLACES), uma plataforma regional de conhecimento, informação e integração em Educação Superior para a América Latina e o Caribe, a ser conduzido pelas universidades com respaldo dos governos, sendo entendido “como prioridade para o desenvolvimento da Educação Superior para todos, sobretudo assentada em princípios de equidade” (FLAES, 2014, p. 8). Seus objetivos explicitados incluem o fortalecimento dos sistemas de Educação Superior, com excelência acadêmica e pertinência que fomentem a inclusão social e a identidade regional como alternativa direta à cidadania global e que permitam dialogar em condições de igualdade com outras regiões do mundo (FLAES, 2014).
- Projetos de redes acadêmicas de integração regional como a *Asociación de Universidades Grupo Montevideo* (AUGM), constituída de universidades públicas, autônomas e autogovernadas da Argentina, da Bolívia, do Chile, do Paraguai e do Uruguai e já apontada na literatura como um programa “de internacionalização ativa de caráter contra-hegemônico” (Lima e Maranhão, 2009, p. 607) e como “um ator importante no processo de internacionalização e uma rede contra-hegemônica frente ao processo de globalização da educação” (Sánchez, Muñoz e Benítez, 2015, p. 153, tradução nossa).
- Projetos e produções teórico-empíricas desenvolvidas a partir de uma concepção problematizadora do

processo de internacionalização da Educação Superior. Destacam-se, nesse sentido, os projetos do *Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur* (Neies) que envolvem redes de pesquisa, seminários, encontros, cursos e publicações; os projetos de capacitação, de pesquisa; as publicações da *Red de Estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América Latina* (Riesal) (Araya, 2015; Araya e Oregioni, 2015; Oregioni e Piñero, 2017) e a obra *Desde el Sur: miradas sobre la internacionalización* (Tangelson, 2014), todas voltadas ao debate das relações internacionais universitárias a partir da realidade latino-americana, inclusive com propostas de indicadores de internacionalização da Educação Superior contextualizados.

- Outros projetos relacionados à integração na Educação Superior da América Latina e nos países do Sul, tais como: Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina (Plolam-USP/Brasil); *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales* (Clasco/vários países); *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales* (Flacso/vários países); *Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y Caribe* (Iesalc/Unesco); Programa Estudante-Convênio de Graduação (Pec-G) e de Pós-graduação (Pec-PG/Brasil).

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

É importante realçar que a América Latina é uma região na qual as tendências contemporaneamente evidenciadas na Educação Superior têm sido altamente funcionais ao atual estágio do capitalismo global em desenvolvimento⁴ (Gomes, Robertson e Dale, 2012). Embora nos limitemos a apontar exemplos advindos dessa região, não excluimos a possibilidade de que iniciativas dessa natureza se manifestem a partir de outras periferias e semiperiferias ou mesmo dos centros do sistema mundial. Contudo, nos inspiramos na ideia de “uma outra globalização” expressada por Milton Santos (2013), segundo o qual as mudanças advirão dos países do Sul:

É previsível que o sistemismo sobre o qual trabalha a globalização atual erga-se como um obstáculo e torne difícil a manifestação da vontade de desengajamento. Mas não impedirá que cada país elabore, a partir de características próprias, modelos alternativos, nem tampouco proibirá que associações do tipo horizontal se deem entre países vizinhos igualmente hegemônicos, atribuindo uma nova feição aos blocos regional e ultrapassando a etapa das relações meramente comerciais para alcançar um estágio mais elevado de cooperação. Então, uma globalização construída de baixo para cima, em que a busca de classificação entre potências deixe de ser uma meta, poderá permitir que preocupações de ordem social, cultural e moral possam prevalecer. (p. 154)

Também cabe pontuar que embora iniciativas e discursos oficiais como os exemplificados no Quadro 3 estejam “comprometidos com a inclusão social e a integração regional” (Lima e Maranhão, 2009, p. 607) e pareçam ancorar-se ante à ideia de cooperação acadêmica do que “subordinadas à lógica de mercado frente à desregulamentação e internacionalização do mercado educacional” (Lima e Contel 2009, p. 2) não se depreende clareza sobre até que ponto eles

⁴ Um exemplo recente desse viés é apresentado por Druck, Filgueiras e Moreira (no prelo) em artigo desenvolvido para contrapor o documento do Banco Mundial que propõe reformas de cunho neoliberal na educação superior brasileira. Os autores evidenciam, por exemplo, que: “As aquisições e fusões ocorridas no ensino superior no Brasil, entre 2005 e 2013, movimentaram R\$ 11 bilhões, com 27 transações. A primeira onda de fusões e aquisições teve início no país em 2005, tendo como marco a aquisição do controle societário da mantenedora da Universidade Anhembi-Morumbi pelo grupo americano Laureate” [...] “Atualmente quatro empresas educacionais brasileiras são negociadas na BMF&BOVESPA: Anhanguera Educacional; Estácio Participações; Kroton; e Sistema Educacional Brasileiro (SEB). A Anhanguera Educacional, a Estácio Participações e a Kroton estão entre as maiores Instituições Privadas de Ensino Superior no Brasil. Essas empresas, por seu porte e capitalização, tornaram-se as principais consolidadoras do domínio das Instituições Privadas no ensino superior”.

superam, em suas práticas, a *colonialidade* que permeia a Educação Superior internacional contemporânea. E também não quais chances têm de integrar-se ao sistema mundial de Educação Superior segundo um posicionamento menos comercial e mais comprometido com valores cooperativos.

Isso porque o imaginário social que permeia a *modernidade* – e que organiza a compreensão e a criação de significados coletivos, normalizando descritivamente as coisas como são e enquadrando-as normativamente como elas deveriam ser – dificulta pensar além da racionalidade dominante (Stein e Andreotti, 2016). Como Mignolo (2017, p. 17) argumenta, “se nos dirigirmos à modernidade, permaneceremos presos à ilusão de que não há outra maneira de pensar, fazer e viver”.

Essa dificuldade de desvinculação do paradigma moderno/colonial é exemplificada em estudos como o de Leite (2010, p. 230, tradução nossa), que aborda a criação das universidades brasileiras de integração do governo de Luís Inácio Lula da Silva de um ponto de vista pós-colonial, uma estratégia de internacionalização amparada em interesses diplomáticos, a qual, segundo seu entendimento, “em vez de enviar cérebros para o Norte-Global, detém cérebros do Sul-Global”, pressupondo a existência de relações imperialistas entre nações semiperiféricas e periféricas. Leal e Moraes (2018), complementarmente, caracterizam o Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) – voltado à formação de estudantes provenientes países em desenvolvimento, sobretudo da África, em universidades brasileiras – na ótica da cooperação Sul-Sul (CSS) e dos padrões historicamente evidenciados na política externa brasileira. Os autores evidenciam que, a despeito da ascensão do PEC-G em um sentido cooperativo, o excesso de condicionalidades impostas aos candidatos e aos participantes, como também a exclusividade do Governo Brasileiro no estabelecimento da agenda do Programa, tornam-no demasiadamente restritivo e seletivo, o que o afasta do discurso oficial empregado para a CSS brasileira, suscitando questionamentos acerca desse discurso.

Carvalho Filho, Ipiranga e Faria (2017), em turno, evidenciam que a Universidade Federal de Integração Luso-afrobrasileira (Unilab) enfrenta importantes dilemas e hibridismos, uma vez que abrange um encontro de interesses tensionais, que induzem a um estado de latência conflitiva em seu contexto. Assim, em nível governamental, sua criação foi sobre tudo motivada por interesses comerciais e políticos, relacionados à projeção internacional brasileira. Sua prática também contempla um legado epistemológico *universalista*, ainda que práticas decoloniais se manifestem em seu domínio. Martinez (2017, p. 106), em linha semelhante, ao analisar o processo de internacionalização de duas universidades públicas brasileiras à luz da epistemologia decolonial, constata que os atores institucionais “parecem responder à globalização de forma *transversal*, concomitantemente limitado pelas forças hegemônicas e hierárquicas, bem como por comportamentos anti-positivistas e contra-hegemônicos”.

Outro indicativo de existência de uma “diversidade de lutas de sujeitos coletivos, em diferentes tempos, territórios e espaços” (Leite e Genro, 2012, p. 767) em relação ao fenômeno da internacionalização é que a literatura associa a construção de um espaço comum de Educação Superior na América Latina quer seja como meio para evitar um potencial agravamento de inserção de políticas supranacionais de “caráter neocolonial” que afetam o continente negativamente, a exemplo do *European Higher Education Area* (EHEA), como o fazem Lamarra e Albarnoz (2014).

Quer seja como sinal de presença de um novo *imperialismo* na Educação Superior, que define os padrões da “boa qualidade” para os setores educacionais latino-americanos – e que conta com a chancela da Unesco, “uma instituição de alta credibilidade por suas iniciativas em relação à Educação Superior” Leite e Genro (2012, p. 765) – a despeito de seu perfil humanista, que se distingue das agências de crédito internacionais em relação ao modelo de internacionalização que promove (Oregioni, 2013). Dada essa complexidade, consideramos que o quadro evidenciado suscita o desenvolvimento de estudos empíricos que, em referência a Santos (2013), investiguem sob quais circunstâncias uma “outra internacionalização da Educação Superior”⁵ – pautada em racionalidades distintas daquela orientada para atender às demandas do mercado mundial capitalista – é possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da relevância de rastreamento de iniciativas contra-hegemônicas de internacionalização da Educação Superior, voltadas à emancipação da *colonialidade* imbricada ao contexto universitário, o objetivo deste ensaio foi propor um arcabouço teórico com critérios para uma análise crítica e reflexiva da hegemonia e da contra-hegemonia no contexto da Educação Superior global contemporânea. Para tanto, nos baseamos nos estudos pós-coloniais e decoloniais, bem como em antecedentes históricos do nosso lócus de enunciação, a América Latina. Inicialmente exploramos os dilemas, as contradições e a colonialidade que permeiam o fenômeno de interesse. Na sequência, apresentamos as ideias de internacionalização hegemônica e contra-hegemônica e propusemos um arcabouço teórico organizado em torno de dezesseis categorias. Finalmente, exemplificamos alguns projetos latino-americanos de internacionalização com indícios de contra-hegemonia.

Embora o arcabouço tenha se apresentado, ao menos neste primeiro momento, de forma dicotômica, trabalhou-se com a ideia de hibridismos, de *latências conflitivas*, de coexistência de “internacionalizações hegemônicas e contra-hegemônicas” dentro de um mesmo contexto: um viés consistente com o entendimento do processo de internacionalização da Educação Superior segundo uma perspectiva de *múltiplos níveis*. Reconhecemos que ambas as dimensões trabalhadas são tanto uma forma de ver quanto de não ver. Nesse sentido, não discordamos de Bordieu (2013) em sua crítica a qualquer tentativa de enquadramento paradigmático nas ciências sociais, considerando que tal delineamento faz com que *visões de mundo alternativas*, que não se enquadrem aos pressupostos de determinadas perspectivas, sejam excluídas. Por outro lado, consideramos que a definição de critérios relativos às ideias de hegemonia e contra-hegemonia no contexto de interesse seja funcional ao entendimento das dinâmicas contemporaneamente evidenciadas, sobretudo tratando-se de um fenômeno pouco explorado em termos epistemológicos e frequentemente tratado com fortes pressões políticas. Afinal, as relações desiguais em andamento

⁵Em suas palavras (2013, p. 18), “devemos considerar a existência de pelo menos três mundos num só. O primeiro seria o mundo tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula; o segundo seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e o terceiro, um mundo como ele pode ser: uma outra globalização” Essa outra globalização, “constituída de baixo para cima, em que a busca de classificação entre potências deixe de ser uma meta, poderá permitir que preocupações de ordem social, cultural e moral possam prevalecer (Santos, 2013, p. 154).

necessitam ser nomeadas para que não continuem a ser compreendidas como naturais ou inevitáveis.

REFERÊNCIAS

- Abba, M. J. e Corsetti, B. (2016). Contribuições para uma internacionalização da educação superior desde e para América Latina. A experiência da UNILA e da ELAM. *Educação Por Escrito*, 7(2), 181–200.
- 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.
- ALFAL. (2017). *Convocatória: por uma ciência e educação superior pública, gratuita, crítica, científica, humanista e intercultural, baseada em modelos plurilíngues de investigação e docência*. Bogotá, Colômbia.
- Altbach, P. G. e Knight, J. (2007). The Internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 290–305.
- Araya, J. M. J. (2015). *Aportes para los estudios sobre internacionalización de la educación superior en América del Sur*. (J. M. J. Araya, Ed.) (1st ed.). Buenos Aires, Argentina: Riesal.
- Araya, J. M. J. e Oregioni, M. S. (2015). *Internacionalización de la Universidad en el marco de la integración regional*. (J. M. J. Araya e M. S. Oregioni, Eds.) (1st ed.). Buenos Aires, Argentina: Riesal.
- Bordieu, P. (2013). O campo científico. In R. Ortiz (Ed.), *A sociologia de Pierre Bordieu*. São Paulo, Brasil: Olho d'Água.
- Carvalho Filho, V., Ipiranga, A. S. R. e Faria, A. de A. (2017). (De)colonialidade na educação em administração: explorando limites e possibilidades. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(47), 1–22.
- Césaire, A. (1978). *Discurso sobre o colonialismo*. (A. Césaire, Ed.) (1st ed.). Lisboa, Portugal: Livraria Sá da Costa Editora.
- Clarivate. (2017). Highly cited researchers - 2017. Retrieved December 19, 2017. Recuperado de <https://clarivate.com/hcr/trends/world-hcr/all/2017/per-number/>
- CRES. (2008). Conferência Regional de Educação Superior 2008. Retrieved September 1, 2017. Recuperado de <http://www.cres2018.org/historia/cres-2008>
- de Wit, H. (1998). Rationales for Internationalisation of Higher Education. *Millennium: Journal of International Studies*, 11(July), 1–8.
- Dobbins, M. (2015). Convergent or divergent Europeanization? An analysis of higher education governance reforms in France and Italy. *International Review of Administrative Sciences*, 83(1), 177–199.
- Dolby, N. e Rahman, A. (2008). Research in international education. *Review of Educational Research*, 78(3), 676–226.
- Druck, G., Filgueiras, L. e Moreira, U. (2017). Ajuste fiscal e as universidades públicas brasileiras: a nova investida do Banco Mundial. Retrieved December 17, 2017. Recuperado de <http://www.edgardigital.ufba.br/?p=5841>
- Fanon, F. (2005). *Os condenados da terra*. Juiz de Fora, Brasil: Editora da UFJF.
- FLAES. (2014). *Declaração de Foz do Iguaçu: pertinência e equidade na educação superior na América Latina e Caribe*. Foz do Iguaçu, Brasil: FLAES.
- Gomes, A. M., Robertson, S. L. e Dale, R. (2012). The social condition of higher education:

- globalisation and (beyond) regionalisation in Latin America. *Globalisation, Societies and Education*, 10(2), 221–245.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*. New York, EEUU: International Publishers.
- Guadilla, C. G. (2005). Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior: interrogantes para América Latina. *Cuadernos Del CENDES*, 22(58), 1–22.
- 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). Buenos Aires, Argentina: Riesal.
- Jessop, B. (2017). Varieties of academic capitalism and entrepreneurial universities: On past research and three thought experiments. *Higher Education*, 73(6), 853–870.
- Jooste, N. e 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.
- Kehm, B. M. e Teichler, U. (2007). Research on Internationalisation in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 260–273.
- Kim, T. (2017). Academic mobility, transnational identity capital, and stratification under conditions of academic capitalism. *Higher Education*, 73(6), 981–997.
- Lamarra, N. e Albornoz, M. (2014). La internacionalización de la educación superior y la ciencia en Argentina. In S. D. Aupetit e V. Escobar (Eds.), *Internacionalización de la educación superior y las ciencias en América Latina: un estado del arte* (1st ed.). Caracas, Venezuela: Unesco-Iesalc.
- Leal, F. G. e Moraes, M. C. B. (no prelo). Decolonialidade como epistemologia para o campo teórico da internacionalização da educação superior. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*.
- Leal, F. G. e Moraes, M. C. B. (2018). Política externa brasileira, cooperação Sul-Sul e educação superior: o caso do Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G). *Educação & Sociedade*.
- Leite, D. (2010). Brazilian higher education from a post-colonial perspective. *Globalisation, Societies and Education*, 8(2), 219–233.
- Leite, D. e Genro, M. E. H. (2012). Avaliação e internacionalização da Educação Superior: Quo vadis América Latina? *Avaliação*, 17(3), 763–785.
- Lima, M. C. e Contel, F. B. (2009). Períodos e motivações da internacionalização da educação superior brasileira. In *5ème colloque del IIFBAE*. Grenoble.
- Lima, M. C. e Contel, F. B. (2011). *Internacionalização da educação superior: nações ativas, nações passivas e geopolítica do conhecimento* (1st ed.). São Paulo, Brasil: Alameda.
- Lima, M. C. e Maranhão, C. M. S. D. A. (2009). O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. *Avaliação*, 14(3), 583–610.
- Lima, M. C. e Maranhão, C. M. S. D. A. (2011). Políticas curriculares da internacionalização do ensino superior: multiculturalismo ou semiformação? *Ensaio*, 19(72), 575–598.
- Marginson, S. e Ordorika, I. (2011). “El central volumen de la fuerza”: global hegemony in higher education and research. In D. Rhoten e C. Calhoun (Eds.), *Knowledge matters: the public mission of the research university* (1st ed., pp. 67–129). New York, EEUU: Columbia University Press.
- Maringe, F., Foskett, N. e 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.

- Martínez, J. Z. (2017). *Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da internacionalização da educação superior*. Universidade de São Paulo.
- Mignolo, W. (2017). Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*, 1(1), 12–32.
- Morley, L., Alexiadou, N., Garaz, S., González-Monteagudo, J. e Taba, M. (2018). Internationalisation and migrant academics: the hidden narratives of mobility. *Higher Education*, 1–18.
- Nayar, P. (2015). *The postcolonial studies dictionary*. (N. Pramod, Ed.) (1st ed.). Pondicherry, India: Wiley Blackwell.
- OECD. (2017). *Education at glance 2017: OECD Indicators*. Paris, França: OECD Publishing.
- Oregioni, M. S. (2013). La universidad como actor de la cooperación Sur-Sur: el caso de la Universidad Nacional de La Plata en la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). *Integración Y Conocimiento*, (2), 53–67.
- 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). Buenos Aires, Argentina: Editorial Teseo.
- Oregioni, M. S. (2015b). La internacionalización de las universidades latinoamericanas como objeto de estudio. In J. M. J. Araya e M. S. Oregioni (Eds.), *Internacionalización de la Universidad en el marco de la integración regional* (1st ed.). Buenos Aires, Argentina: Riesal.
- Oregioni, M. S. (2017). La internacionalización universitaria desde una perspectiva situada: tensiones y desafíos para la región latinoamericana. *Rev. Inter. Educ. Sup.*, 3(1), 114–133.
- Oregioni, M. S. e 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. Buenos Aires, Argentina: Riesal, 1–13.
- PRIU. (2017). *Declaração de Buenos Aires*. Buenos Aires. Recuperado de http://docs.wixstatic.com/ugd/54bdd1_160414d44b264d12ac5aebf8a1c17626.pdf
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *Perspectivas Latino-Americanas*, 227–278.
- Ramos, A. G. (1996). *A redução sociológica* (3rd ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Editora UFRJ.
- Rizvi, F. (2007). Internationalization of curriculum: a critical perspective. In M. Hayden, J. Levy, e J. Thompson (Eds.), *The SAGE handbook of international education*. London, England: SAGE Publications.
- Robertson, S. L. e 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.
- Rubião, A. (2013). *História da universidade: genealogia para um “modelo participativo”* (1st ed.). Coimbra, Portugal: Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra.
- Sampaio, H. e Saes, P. (2014). Internationalization of higher education: a balance of the literature in Brazil. In S. D. Aupetit & V. J. Escobar (Eds.), *Internacionalización de la educación superior y las ciencias en América Latina: un estado del arte* (1st ed., p. 220). Caracas, Venezuela: Unesco-Iesalc.
- Sánchez, E. D., Muñoz, M. D. e Benítez, E. V. (2015). La gestión de internacionalización de la educación superior en las universidades públicas de Paraguay. In J. M. Araya (Ed.), *Aportes para los estudios sobre internacionalización de la educación superior en América del Sur* (1st ed., pp. 137–164). Buenos

Aires, Argentina: Riesel.

Santos, M. (2013). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. (M. Santos, Ed.) (23rd ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Record.

Schulze-Cleven, T. e Olson, J. R. (2017). Worlds of higher education transformed: toward varieties of academic capitalism. *Higher Education*, 73(6), 813–831.

Seeber, M., Cattaneo, M., Huisman, J. e Paleari, S. (2016). Why do higher education institutions internationalize? An investigation of the multilevel determinants of internationalization rationales. *Higher Education*, 72(5), 685–702.

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.

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. (2011). *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. (B. de Sousa Santos, Ed.) (3rd ed.). São Paulo, Brasil: Editora Cortez.

Sousa Santos, B. de, e Meneses, M. P. (2010). *Epistemologias do Sul*. São Paulo, Brasil: 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. e Andreotti, V. de O. (2016). Cash, competition or charity: international students and the global imaginary. *Higher Education*, 72(2), 225–239.

Tangelson, G. (2014). *Desde el Sur: miradas sobre la internacionalización*. (G. Tangelson, Ed.) (1st ed.). Lanús, Argentina: Edunula Cooperativa.

THE. (2017). World University Rankings 2016-2017. Retrieved November 3, 2017. Recuperado de https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2017/world-ranking#!/page/4/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats

Whitsed, C. e 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.