

COLEÇÃO

ESTUDOS
LINGÜÍSTICOS
e LITERÁRIOS
em INGLÊS

Juliana Zeggio Martinez

COORDENAÇÃO

Mayumi Ilari

Daniel Ferraz

ENTRE FIOS, PISTAS E RASTROS

os sentidos emaranhados
da internacionalização
da Educação Superior



COLEÇÃO

ESTUDOS
LINGÜÍSTICOS
e LITERÁRIOS
em INGLÊS

Juliana Zeggio Martinez

COORDENAÇÃO

Mayumi Ilari

Daniel Ferraz

ENTRE FIOS, PISTAS E RASTROS

os sentidos emaranhados
da internacionalização
da Educação Superior



| São Paulo | 2023 |



O presente trabalho foi realizado com apoio da
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M385s

Martinez, Juliana Zeggio.

Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da
internacionalização da Educação Superior/ Juliana Zeggio
Martinez. Coordenação: Mayumi Ilari, Daniel Ferraz. – São Paulo:
Pimenta Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-728-0

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.97280

1. Linguística. 2. Internacionalização. 3. Modernidade. 4. Ensino
superior. 5. Neoliberalismo. I. Martinez, Juliana Zeggio. II. Ilari,
Mayumi (Coordenadora). III. Ferraz, Daniel (Coordenador).
IV. Título.

CDD 410

Índice para catálogo sistemático:

I. Linguística.

Jéssica Oliveira – Bibliotecária – CRB-034/2023

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 a autora.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Biblioteca	Jéssica Castro Alves de Oliveira
Imagens da capa	Davidzydd, Unaihuiziphotography, 44437426 - Freepik.com
Tipografias	Swiss 721, Gobold, Sofia Pro
Revisão	Lukelly Fernanda Amaral Gonçalves
Autora	Juliana Zeggio Martinez

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Doroma de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschiqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Bieging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Jacqueline de Castro Rimá <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Lucimar Romeu Fernandes <i>Instituto Politécnico de Bragança, Brasil</i>
Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Marcos de Souza Machado <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Michele de Oliveira Sampaio <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>
Catarina Prestes de Carvalho <i>Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil</i>	Pedro Augusto Paula do Carmo <i>Universidade Paulista, Brasil</i>
Elisiene Borges Leal <i>Universidade Federal do Piauí, Brasil</i>	Samara Castro da Silva <i>Universidade de Caxias do Sul, Brasil</i>
Elizabete de Paula Pacheco <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Thais Karina Souza do Nascimento <i>Instituto de Ciências das Artes, Brasil</i>
Elton Simomukay <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>	Viviane Gil da Silva Oliveira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Francisco Geová Goveia Silva Júnior <i>Universidade Potiguar, Brasil</i>	Weyber Rodrigues de Souza <i>Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil</i>
Indiamaris Pereira <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>	William Roslindo Paranhos <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

[...] na medida em que o educador é um ser político, ele tem que ter uma relativa clareza, pelo menos com relação a sua opção política, o que vale dizer que ele precisa se perguntar: em favor de quem eu trabalho em Educação, em favor de que, ou em outras palavras, qual é o meu sonho enquanto educador. Isso vale perguntar também contra que eu estou trabalhando [...]. Qual é a minha opção, qual é o meu compromisso.

Paulo Freire



SUMÁRIO

PARTE I

Introdução.....	12
Entre fios, pistas e rastros.....	12
A contingência da pesquisa, seus objetivos e perguntas.....	20

Capítulo 1

Programa de pesquisa latino-americano modernidade/ colonialidade: um outro paradigma	40
1.1 A violência irracional da modernidade	48
1.2 A inexistência de justificativa conceitual da modernidade.....	58
1.3 Universidade, ciência e filosofia cúmplices da modernidade.....	70
1.4 O projeto de transmodernidade como alternativa.....	86

PARTE II

Questões sobre internacionalização da educação superior.....	95
O pensamento abissal da internacionalização da Educação Superior.....	98
Vamos ser o Outro em nossos próprios termos	135
Do problema do consenso à proposta de interculturalidade crítica latino-americana	188



Considerações finais..... 225
A inconclusão e o inacabamento 225

Referências 236

Sobre a autora 247

Índice remissivo..... 248



Parte



INTRODUÇÃO

ENTRE FIOS, PISTAS E RASTROS

*Conhecer, como ensinou Platão, é sempre um reconhecer.
É só o que já sabemos, o que já faz parte da nossa
bagagem de experiências que nos permite conhecer o
novo, isolando-o da massa de informações desordenadas
e casuais que chovem continuamente sobre nós.*

(GINZBURG, 2006, p. 304-305).

As coisas sempre poderiam ser diferentes, diz Chantal Mouffe, quase ao final de seu livro sobre *agonismo*. Em uma narrativa na qual clama por outras formas de pensar o mundo politicamente, a autora fala em agonismo¹ como a expressão do embate nas relações desiguais de poder. Para Mouffe (2013), a sociedade é permeada pela *contingência* e a ordem é de natureza *hegemônica*. Nesse sentido, em meio ao emaranhado de formas de vida em existência no planeta, estar em embate no mundo, segundo a autora, é o que nos constitui como sujeitos, em uma experiência de ordem política.

Em suas diversas formas de manifestação, é na/pela *linguagem* que nos engajamos agonisticamente nesses embates. É, também, na/pela linguagem que externalizamos quem somos e manifestamos nossa identidade. Em consequência, a linguagem nunca é algo reproduzível,

1 De acordo com Mouffe (2013; 2000), *agonismo* é a expressão das relações constituídas em *diferença* e *conflito*, e não em oposição. Desse modo, a autora diferencia relações antagonônicas de relações agonísticas. Para a autora, pensar o mundo não significa desenvolver a habilidade de ver as coisas a partir de uma multiplicidade de perspectivas, pois isso significaria vislumbrar o espaço público como um espaço onde o consenso pode ser atingido, já que bastaria reconhecer e aceitar todas as diferenças. Trata-se de abandonar a busca por consenso e a manutenção de uma sociedade reconciliada e harmônica. Em lógicas antagonônicas, portanto, os embates se dão entre inimigos, enquanto no agonismo, os embates ocorrem entre *adversários*.

mas sim um evento, concomitantemente efêmero e não-aleatório, no qual nossas identidades geram necessariamente *diferença* e *conflito*, pois são dialogicamente atravessadas pela hierarquização histórico-social de sujeitos, saberes, línguas, culturas etc.

Considerar o imbricamento entre linguagem, sujeitos e embates no mundo foi o ponto de partida desta pesquisa que se debruça sobre os sentidos emaranhados da internacionalização da Educação Superior. Como professora na área de estudos de linguagem, as discussões que proponho aqui fundamentam-se no entendimento bakhtiniano de que linguagem é realidade material específica da criação ideológica, dependente de suas condições de produção e de seu contexto histórico-social. Entende-se, assim, que a enunciação é de natureza social e que a interpretação dos sujeitos está nas práticas discursivas. Trata-se, portanto, de uma proposta constituída na inseparabilidade entre signo, significante e significado, ou seja, uma proposta na qual os sentidos são construídos, obrigatoriamente, pelos sujeitos localizados em contextos histórico-sociais específicos e marcados por sua classe social, idade, origem geográfica, gênero etc. (BAKHTIN, 2004)².

É nesse sentido que parto do princípio de que o discurso oficial da internacionalização da Educação Superior é uma construção ideológica, 'não caiu do céu' e nem manifesta uma verdade derradeira.

- 2 Bakhtin (2004, p. 31) argumenta que “tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia”. O autor discorre sobre o signo ideológico e social, enfatizando que o signo é material e histórico, dependente de suas condições de produção, de seu contexto histórico-social. Desse modo, a perspectiva bakhtiniana diferencia-se do modelo tradicional de comunicação baseado no pressuposto de que o significado esteja na mensagem transmitida de um emissor a um receptor. Para Bakhtin (2004, p. 109), o significado está na interpretação dos sujeitos envolvidos nas práticas discursivas, ou seja, a conexão entre significante e significado passa obrigatoriamente pelos *sujeitos*, localizados em contextos específicos e marcados por sua classe social, idade, origem geográfica, gênero, etc. Segundo Bakhtin, a forma linguística “sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são as palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN, 2004, p.95).

Pelo contrário, apesar de se apresentar, em muitos casos, como um discurso produzido por um lócus de enunciação neutro, sua vontade de verdade deixa pistas e rastros de um posicionamento fortemente ideológico. Como professora universitária, venho observando como a ideia de internacionalização tem sido subsumida nas rotinas de trabalho das universidades sem uma análise mais profunda de sua genealogia. Na área de Letras, por exemplo, espaço no qual concentro meu trabalho, diversas ações e práticas têm sido implementadas como forma de atender supostas demandas daquilo que se imagina ser a internacionalização.

Nesse contexto universitário, no qual atuo como professora de inglês, é visível o destaque que a língua inglesa tem recebido nos últimos anos nos discursos oficiais da internacionalização. Para exemplificar, relembro, aqui, a implantação do programa Inglês sem Fronteiras (IsF 1), que posteriormente passou a Idiomas sem Fronteiras (IsF 2); a organização de centros de aplicação de exames internacionais de proficiência em inglês nas universidades federais e estaduais; a aplicação em massa de exames TOEFL realizada também em universidades federais desde a implantação do programa Ciência sem Fronteiras (CsF); o aumento da oferta de cursos de inglês preparatórios para mobilidade, tais como inglês para internacionalização, inglês para fins acadêmicos, inglês preparatório para TOEFL e IELTS, inglês como meio de instrução³; o incentivo de políticas institucionais para que cursos de graduação e de pós-graduação passem a ser ministrados em inglês; os convênios das universidades com instituições como Embaixada Americana e Conselho Britânico; a parceria entre Capes e Fulbright no envio de assistentes nativos de língua inglesa⁴ ao Brasil; entre tantos outros.

Incomodada por esse cenário de incentivo, o qual é constantemente enunciado, tanto pelos discursos, práticas e políticas voltadas à internacionalização quanto à expansão da língua

3 Em inglês, definido por EMI – *English as a medium of instruction*.

4 Em inglês, conhecido por ETAs – *English Teaching Assistants*.

inglesa, de maneira neutra, tentei, ao longo desta pesquisa, puxar fios que pudessem oportunizar reflexão crítica sobre as tensões e contradições que fundamentam tal cenário. Em um primeiro momento, portanto, por ser professora de inglês, o enfoque da pesquisa estava justamente no papel que o inglês desempenha na internacionalização da Educação Superior. Com o caminhar da pesquisa, entretanto, fui aprendendo que essas ações e práticas, que destacam o inglês em detrimento de outras línguas, caracterizam-se como *sintoma* de algo mais profundo, de uma racionalidade moderna/colonial instaurada nas sociedades democráticas.

Desse modo, mais do que pensar a internacionalização e a língua inglesa como imperativos da atualidade no contexto da educação, passei a entender que era necessário pensar a atualidade para entender o porquê da enunciação desses imperativos. Isso significou alterar o enfoque principal da pesquisa – do inglês para a internacionalização –, e atrelar a análise da internacionalização à globalização neoliberal da contemporaneidade, buscando os rastros de seu contexto histórico-social. Hoje, entendo que se há algum imperativo, esse está em analisar criticamente a naturalização da globalização, uma vez que a força do discurso oficial da internacionalização surge atrelada à ideia de globalização presente no senso comum da atualidade.

Assim como a internacionalização, a globalização também se apresenta em uma narrativa hegemônica pautada no ponto de vista de quem dela se beneficia, ou seja, do colonizador que sempre buscou civilizar o mundo. Essa narrativa hegemônica se vende a partir de uma imagem de que o mundo está interconectado, de que as pessoas se aproximaram e de que a igualdade se faz mais presente, pois as distâncias se encurtaram diante das tecnologias de comunicação. Nesse discurso, qualquer um, aparentemente, participa e se beneficia do cenário global. Trata-se, certamente, de uma narrativa contada por vozes que ocupam lugares de privilégio e que, portanto, escondem toda e qualquer forma de desigualdade de oportunidades, de riquezas, de saberes (SOUSA SANTOS, 2010; MENEZES DE SOUZA, 2015b).

As sociedades ocidentais, ou as chamadas democracias, vivem, aparentemente, um contexto de trocas e de simetrias, não apenas economicamente, mas também cultural e socialmente. Nesse sentido, torna-se natural aceitar a perspectiva de que estão todos inclusos igualitariamente e que o inglês ocupe a posição privilegiada de língua global. Essa forma de entender a vida em sociedade, entretanto, esconde sua própria genealogia, esconde a história da globalização anterior à atualidade, desde a colonização, na qual trocas sempre foram de mão-única e relações de poder estavam longe de serem simétricas, sendo, pelo contrário, sempre hierárquicas. Na globalização hegemônica sofre-se, assim, do mal de achar que todos os valores são iguais, de que todos os saberes têm o mesmo valor, de que todas as culturas são simétricas, pois essa globalização hegemônica esconde a *colonialidade*⁵.

De forma semelhante, a internacionalização da Educação Superior surge em meio a um discurso oficial de que todos têm condições igualitárias de participação. No cenário da internacionalização, fala-se em intercâmbios, fluxos, mobilidades, trocas, convivências, parcerias, sem nenhuma consideração pelas diferenças e desigualdades entre seus participantes. Assume-se, facilmente, a naturalização da igualdade de todos, inclusive pela exaltação da contingência, ao mesmo tempo em que se esconde a colonialidade diante das forças hegemônicas que insistem em unificação e centralização no mundo da educação.

Foi levando essas questões em consideração que passei a pensar a internacionalização da Educação Superior atravessada por duas grandes linhas. A primeira delas chamo de a *linha da colonialidade*, diante da manutenção das hierarquias histórico-sociais que sustentam as relações entre diferentes participantes e instituições do Sul e do Norte Global⁶. Ao longo deste trabalho,

5 O conceito de colonialidade é discutido, em detalhes, no Capítulo 1 desta obra.

6 Segundo Sousa Santos (2011), por Norte entende-se “os países centrais ou desenvolvidos, quer se encontrem no Norte geográfico, quer no Sul geográfico, como sucede com a Austrália e a Nova Zelândia. Em contraposição, o Sul é o conjunto dos países periféricos e semiperiféricos” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 28-29). Ao mesmo tempo, entendo que não se trata apenas de posicionamento geográfico e sim epistêmico e de geopolítica mundial, o que dá existência ao Sul do Norte e ao Norte do Sul.

busquei problematizar a manutenção de lógicas pautadas em superioridade/inferioridade, recorrente entre participantes em contextos de internacionalização. A segunda *linha* trata da *nova ordem mundial*, manifestada no capitalismo neoliberal, trazendo implicações profundas para a educação na contemporaneidade. O modelo global de capitalismo, instaurado nos países democráticos desde a década de 1980, tem impulsionado práticas de privatização da educação que vêm se alastrando por conta da diminuição dos investimentos públicos na educação (SOUSA SANTOS, 2011).

Essas duas linhas estão, a meu ver, emaranhadas. Ao mesmo tempo em que colonialidade e neoliberalismo se constituem como processos histórico-sociais distintos, um não existiria sem o outro, portanto, a globalização pode ser entendida como a continuação da colonização. A contemporaneidade das sociedades democráticas funciona em meio à manutenção de hierarquias histórico-sociais e de relações desiguais de poder entre as mais diversas línguas, culturas, povos, saberes, nações etc., ou seja, a globalização não alterou a lógica de superioridade/inferioridade e o neoliberalismo, ou capitalismo global, acirrou a lacuna entre pobres e ricos (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007; SOUSA SANTOS, 2016).

Desse modo, essas duas linhas mostraram-se como uma forma de pensar a racionalidade moderna/colonial instaurada nas democracias e que continua a alimentar a geopolítica do sistema-mundo. Passei, assim, a questionar o discurso oficial que incentiva, por um lado, a celebração e a expansão tanto da globalização quanto da internacionalização da educação, enquanto por outro, a geopolítica mundial continua a operar em meio a assimetrias. Foi necessário, portanto, puxar e destrinchar os fios emaranhados da história mundial a fim de rastrear como se chegou ao ponto que se atingiu de entendimento da internacionalização como um imperativo educacional naturalizado na atualidade.

Passei a entender também que antes de investir esforços em multiplicar e/ou replicar discursos, práticas e políticas de internacionalização, torna-se imprescindível entender a favor de quê/quem e contra o quê/quem estamos trabalhando. Por essa razão, entendo, hoje, que é impraticável discutir internacionalização sem entender como a racionalidade moderna/colonial funciona. Na atualidade, tal tarefa mostra-se, mais do que nunca, urgente nos contextos universitários, uma vez que a configuração da universidade moderna – instituída em progresso científico e tecnológico, racionalidade, estado burocrático moderno, reconhecimento das diferenças entre classe, raça, gênero e outras formas de discriminação, institucionalização do conflito social através de processos democráticos, desenvolvimento de culturas e identidades nacionais – já se mostra incapaz de resolver os problemas da atualidade (SOUSA SANTOS, 2012).

A racionalidade da modernidade/colonialidade, na promessa de progresso e de desenvolvimento, não trouxe soluções para a humanidade; pelo contrário, problemas de diversos níveis atravessam o planeta e os seres que nele habitam – perceptíveis em uma variedade de debates envolvendo questões de ecologia, sustentabilidade, racismo, fascismo, guerras, violência, desigualdade, exclusão de minorias, lutas por redistribuição, reconhecimento e/ou representação (SOUSA SANTOS, 2016). Problematicar o imbricamento entre a linha da colonialidade e a linha da nova ordem mundial se tornou espaço de reflexão crítica sobre a racionalidade ocidental moderna/colonial, uma vez que “critical thought is that which gives us the means to *think the world as it is and as it could be*” (WACQUANT, 2004, p. 97)⁷.

O século XXI tem exigido, cada vez mais, que narrativas silenciadas, negadas e/ou escondidas pela/na colonização e globalização sejam recuperadas, pois somente assim será possível,

7 “Pensamento crítico é aquilo que nos dá os meios para *pensar o mundo como ele é e como ele poderia ser*”. (WACQUANT, 2004, p. 97, tradução livre).

talvez, transformar e/ou superar as desigualdades e as hierarquias dos últimos séculos. Por essa razão, o campo da política tem exigido formas de vida agonísticas, com o intuito de se aprender a lidar melhor com diferenças e conflitos.

Vale ressaltar, ainda, que apesar da narrativa hegemônica impulsionar o entendimento de que internacionalizar seja naturalmente o caminho a ser seguido pelas universidades, entendo que a internacionalização se apresenta como espaço de embate e reflexão crítica sobre a função da educação na atualidade. Do ponto de vista bakhtiniano⁸ da linguagem, por exemplo, qualquer unificação e centralização nunca são suficientes para apagar a heterogeneidade. Por essa razão, da forma como vejo, nunca fez sentido conceber internacionalização de forma monológica, ou ainda, insistir no discurso oficial de que não há outra alternativa a não ser adentrar o mundo da internacionalização da educação.

Dessa forma, ao longo da pesquisa, tentei discutir, concomitantemente, aspectos contingentes e hegemônicos da internacionalização da Educação Superior. As tensões e as contradições que o leitor encontrará, aqui, surgem tanto do discurso oficial da internacionalização, como das excepcionalidades das instituições brasileiras participantes da pesquisa, ou seja, ao mesmo tempo em que as forças centrípetas reproduzem as linhas da colonialidade e do neoliberalismo, as forças centrífugas as desafiam, permitindo que as coisas possam sempre ser diferentes.

Para auxiliar o/a leitor/a a acompanhar este trabalho de pesquisa, apresento, a seguir, algumas informações referentes à forma como a pesquisa foi realizada e a organização escolhida para as narrativas aqui compartilhadas.

8 Bakhtin (1981, p. 269-273) argumenta que a linguagem é constituída, simultaneamente, por duas forças: centrípeta e centrífuga. Enquanto as forças centrípetas da linguagem lutam para impor unificação e centralização de sentidos, as forças centrífugas encontram-se em um processo ininterrupto de descentralização e desunificação. Por essa razão, apesar das forças centrípetas lutarem para superar a heterogeneidade da linguagem, nunca são suficientes a ponto de eliminar, por completo, tal heterogeneidade, pois essa não pode ser extinta.

A CONTINGÊNCIA DA PESQUISA, SEUS OBJETIVOS E PERGUNTAS

Quem busca, sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava [...]. Mas encontra alguma coisa nova, a relacionar à coisa que já conhece.

(RANCIÈRE, 2011, p. 56-57).

Antes de apresentar detalhes mais específicos de como a pesquisa foi, em si, realizada, acredito na relevância de ressaltar a tensão que percebo entre o desenvolvimento de uma pesquisa de pós-graduação e a insistência da academia na manutenção de determinadas práticas em defesa do *status quo*. Tradicionalmente, espera-se, e em alguns casos ainda exige-se, que um descritivo metodológico faça parte de teses e de dissertações, dentro de uma lógica linear, pautada em regras precisas e coerentes, para usar as palavras de Agamben (2009).

Essa necessidade de definição exata sobre a pesquisa se remete a um certo determinismo e logocentrismo (DERRIDA, 1967); e todo determinismo pauta-se em uma lógica que acredita que existe o saber correto e a forma de acessá-lo, criando espaços de privilégio para os poucos que têm acesso àquele saber correto. É nesse sentido que determinar o conhecimento é produzir um saber de privilegiados, é fechar-se criando maneiras de controle e de segurança, ao mesmo tempo em que gera privilégio e exclusão. Trata-se de uma forma moderna/colonial de se fazer pesquisa e de trabalhar na manutenção de hierarquias do saber.

Essa forma de trabalho, entretanto, além de pautar-se em lógicas de superioridade e inferioridade, se torna extremamente contraditória. Coloco-me a pensar, por exemplo, nos estudos de caso. Se cada caso é

um caso, é então uma singularidade⁹, portanto, não faz sentido estarem todos os estudos amalgamados em uma mesma lógica metodológica e científica de pesquisa chamada estudos de caso, carregada de sentidos já tão marcados. Amalgamar singularidades torna-se, mesmo que não intencionalmente, uma modalidade panóptica de poder (AGAMBEN, 2009), pois impõe uma lógica na qual complexidade e heterogeneidade devam se apresentar de forma homogênea.

Ao mesmo tempo, não se trata de isolar uma singularidade a ponto de transformá-la em uma verdade única. Ginzburg (2013), por exemplo, traz contribuições interessantes para se pensar as maneiras como se pesquisa. Como historiador e pesquisador de escrituras e pinturas, o autor constata, diante de sua busca por destacar o que diferenciava um pintor de outro, como a história acabou por criar a arte em processos de individualização. Ginzburg (idem) explica que por meio da exaltação de traços individuais a pesquisa acaba por criar centralidades, ou seja, particularidades que precisam ser reveladas e individualidades que se tornam certezas. Em sua perspectiva, o mais significativo está em investigar o que há de convergência naquilo que se pesquisa, pois tais convergências são produtos de contextos histórico-sociais.

Esta pesquisa, portanto, trata de uma singularidade que é resultado de seu contexto histórico-social, bem como da convergência de discursos, políticas e práticas que impulsionam a internacionalização da Educação Superior. Isso significou investigar,

9 Para pensar como se faz ciência e escapar dos moldes e das metodologias deterministas, Agamben (2009) fala em *paradigma* como uma forma de assumir a singularidade da pesquisa. O autor entende que a ciência padrão é governada por um sistema de regras, e questiona o fato de tais regras serem derivadas de paradigmas. Dessa forma, são os paradigmas que acabam por determinar a normalidade da ciência. Uma alternativa, segundo o autor, está em alterar as lógicas para que outros paradigmas existam e para que, assim, a revolução científica ocorra. Agamben (2009) propõe, então, pensar no terceiro analógico com o intuito de enfocar o movimento que surge de uma singularidade a outra singularidade, e não permitindo que ideias universais se instaurem. Para o autor, tratar as coisas como singularidades é uma forma de entendimento que quebra com a totalidade e a universalidade. Ainda, o terceiro analógico acaba por anular a lógica binária de identificação, pois neutraliza o que, no senso comum, é entendido como universal e particular em elementos indiscerníveis.

concomitantemente, a internacionalização nas universidades participantes da pesquisa e a racionalidade da internacionalização da Educação Superior na contemporaneidade. Por meio de um conjunto de dados, que poderia ser entendido, aparentemente, como insignificante, o objetivo, aqui, foi destrinchar uma realidade complexa, emaranhada em seu contexto histórico-social, que não poderia ser experienciada diretamente. Segundo Ginzburg (2013), trata-se de uma justificativa implícita de negar que a realidade seja transparente. É nesse sentido que a construção da pesquisa se deu em meio a um puxar de fios e ao investigar pistas e rastros. Foi uma forma de pesquisar pautada em instinto, *insight*, intuição, pois “[n]o one learns to be a connoisseur or diagnostician by restricting himself to practicing only preexistent rules” (GINZBURG, 2013, p. 124-125).¹⁰

Desse modo, enquanto nas pesquisas tradicionais, geralmente, entende-se que a pesquisa ocorre a partir de uma hipótese, do isolamento de um contexto, da busca por um grau de garantia de veracidade e de reprodutibilidade (LATOUR, 2006); aqui, o conhecimento científico é caracterizado pela habilidade de construção de sentidos (GINSBURG, 2013), pois o elemento filosófico genuíno da pesquisa está em sua capacidade de elaboração (AGAMBEN, 2009). Tal elaboração é compartilhada por meio de uma narrativa, a qual se torna, segundo Ginzburg (2013), um eixo de conexão entre causa e consequência e ordenamento temporal. Para o autor, esse é um princípio metodológico básico quando se procura uma explicação para o fenômeno que se está estudando; trata-se de investigar esses dois eixos, ou seja, buscar explicação para a causa e os efeitos daquilo que se investiga e fazer sentido temporalmente.

Assim, este trabalho de pesquisa não almeja transmitir conhecimentos aos/às seus/suas participantes e/ou leitores/as, como costuma ocorrer em contextos que legitimam o mito pedagógico

10 “ninguém aprende a ser conhecedor ou a diagnosticar se restringindo a praticar regras preexistentes” (GINZBURG, 2013, p. 124-125).

– o mito diante da separação entre uma inteligência considerada superior que precisa explicar as coisas do mundo à outra inteligência tida como inferior (RANCIÈRE, 2011). Nesta pesquisa, portanto, não há nada além de minhas próprias aprendizagens narradas para qualquer um/a que queira colocar suas próprias capacidades em prática e fazer sentido das palavras que aqui estão, já que tudo o que se pode fazer são relações entre coisas. “Não se dirá que adquirimos a ciência, que conhecemos a verdade, ou que nos tornamos gênios” (RANCIÈRE, 2011, p. 47). Trata-se de “reconhecer de repente algo que era perfeitamente ignorado até um instante antes” (GINZBURG, 2006, p. 303).

Isso posto, reforço que esta pesquisa não segue um formato metodológico prévio e nem acredito em sua aplicação e/ou reprodução. Diferente da perspectiva tradicional de ciência, em que teoria e dados são dissociados e os dados são geralmente explicados pelas teorias, aqui compreendo que dados e teorias são indissociáveis no sentido de serem ambos fundamentais para a construção das relações que nesta pesquisa proponho. Assumo-me como alguém que constrói conhecimentos em todas as etapas de geração da pesquisa, da mesma forma como os sentidos são construídos no mundo sempre a partir das interpretações dos sujeitos (BAKHTIN, 2004), imersos a relações de poder (FOUCAULT, 2006) e a hierarquias histórico-sociais (QUIJANO, 2014).

As narrativas compartilhadas ao longo deste trabalho são o próprio processo de como a pesquisa foi aos poucos sendo construída, em sua singularidade, constituída por meu olhar em sua relação com as teorias e os dados gerados e associados em seu contexto social, histórico e cultural. O que o/a leitor/a encontrará, portanto, são histórias localizadas, que ao mesmo tempo em que são legitimadas como narrativas científicas, são questionamentos sobre a organização, a manutenção

e a distribuição do conhecimento e das forças sociais de poder que estruturam a sociedade. Em forma de *ruptura epistemológica*, assumo a partir de meu lócus de enunciação que em nenhum experimento social é possível atuar como um/a simples experimentador/a; qualquer observação nos envolve como parte do próprio experimento (CASTRO-GÓMEZ, 2007).

Dessa forma, com atenção especial aos discursos, práticas e políticas de internacionalização de duas universidades públicas brasileiras¹¹ – uma Federal e outra Estadual –, esta pesquisa se propôs a contribuir com reflexão, análise e problematização a respeito da internacionalização da Educação Superior. A escolha por duas instituições participantes se deu pelo entendimento de que mais de um contexto de pesquisa pudesse garantir a presença de complexidade nas discussões e no conjunto de dados. Ressalto, entretanto, que não houve o propósito de gerar comparações entre as instituições, seus participantes e especificidades. Tomei os dados da pesquisa como uma singularidade complexa e heterogênea. Ainda, perceber a convergências dos dados gerados nas duas instituições foi uma forma de meditar sobre a racionalidade dominante da atualidade.

Tudo o que há, aqui, são relações entre os elementos que surgem das histórias contadas em cada uma dessas instituições; histórias que tratam da função social das universidades e as implicações advindas da existência e/ou da ausência de políticas de internacionalização nesses contextos. Desse modo, os objetivos desta pesquisa são: 1. investigar e discutir o papel que a internacionalização desempenha na Educação Superior nas duas instituições parceiras da pesquisa e 2. problematizar e ressignificar os

11 Com o intuito de manter a identidade dos/as participantes da pesquisa em sigilo, as instituições escolhidas para geração dos dados não são identificadas. Por esse motivo, não será possível explicitar, para o/a leitor/a, as razões pelas quais optei por essas instituições. Ao mesmo tempo, entendo que a escolha de não compartilhar com o/a leitor/a informações mais concretas a respeito dos/as participantes e de suas instituições dificulta a compreensão do lócus de enunciação da pesquisa. Desse modo, informo que as instituições estão localizadas no Sul e no Sudeste do Brasil e são ambas consideradas universidades de referência no país, ocupando assim um lugar de privilégio epistêmico.

sentidos de ética, justiça social, cidadania global e democracia que emergem de discursos, práticas e políticas de internacionalização no contexto da Educação Superior no Brasil. Para tal, as perguntas de pesquisa propostas são as seguintes:

1. Quais princípios epistemológicos orientam:
 - as políticas de internacionalização nas Universidades pesquisadas?
 - os sujeitos responsáveis pela implementação dessas políticas aqui citadas em seus locais?
 - os/as alunos/as e os/as professores/as convidados/as a participar desta pesquisa?
2. Quais são as concepções sobre internacionalização da Educação Superior nas teorias sociais e educacionais na contemporaneidade?
3. Que implicações emergem da relação de aproximação e/ou de distanciamento entre os princípios epistemológicos dos documentos e dos sujeitos (da pergunta 1) e das concepções nas teorias (na pergunta 2)?
4. Que sentidos de ética, justiça social, cidadania global e democracia emergem dessas implicações?

Para discutir e propor reflexões a essas perguntas, fiz uso de dois conjuntos de dados: um gerado na Universidade Federal (UF) e outro na Universidade Estadual (UE). Em cada uma dessas instituições, quatro instrumentos de pesquisa foram utilizados: (1) análise documental, (2) entrevistas, (3) questionários (impressos e *online*) e (4) notas de campo.

Tratar da internacionalização da Educação Superior é uma temática recente em meus interesses de pesquisa; por essa razão, percebi que precisava contatar pessoas envolvidas com políticas,

práticas e ações de internacionalização nas instituições escolhidas para me inteirar, primeiramente, do cenário e, em seguida, propor convites a possíveis entrevistados. Desse modo, a geração de dados foi iniciada com visitas realizadas aos escritórios de relações internacionais em ambas as instituições participantes.

Como não havia uma predefinição dos/as participantes/as que seriam entrevistados/as, foi a partir dessas primeiras visitas e entrevistas a esses escritórios que um contato foi me levando a outro. Conforme fui informando-me a respeito dos envolvidos e/ou dos responsáveis por políticas e práticas de internacionalização em cada uma das instituições, fui construindo pré-roteiros de entrevistas e buscando os agendamentos para a realização dessas. Quando releio, hoje, esses pré-roteiros, percebo como alguns dos meus interesses foram alterados e amadurecidos na convivência com os/as participantes/as da pesquisa. Além disso, ressalto que algumas das entrevistas surgiram como oportunidades espontâneas, portanto, para essas situações não havia roteiro pré-definido. Em alguns casos, consegui realizar gravações junto com notas de campo e em outros, mantive apenas as notas. Acabei, também, por retornar por algumas vezes aos escritórios de relações internacionais como uma forma processual de aprender sobre a temática da pesquisa e acompanhar os desdobramentos da internacionalização nas instituições participantes.

Foi, ao mesmo tempo, essa primeira etapa de entrevistas, realizada em 2014, o que me ajudou na decisão de convidar alunos/as e professores/as dos cursos de Letras e de Engenharia para participarem da pesquisa. A área das Engenharias surgiu como uma descoberta no processo de investigação. Em ambas as universidades, as Engenharias eram citadas como bons exemplos de práticas de internacionalização diante da tradição que carregam na realização de parcerias institucionais, de mobilidade estudantil e de programas de dupla-diplomação.

Há mais de uma década a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) mantém editais contínuos para projetos de pesquisa em parcerias universitárias em todas as especialidades das Engenharias (por exemplo, o programa Brafitec – BRasil France Ingénieur TEChnologie). No caso das instituições participantes desta pesquisa, ambas submetem propostas a esses editais desde o seu princípio. Na UE, por exemplo, encontrei, inclusive, um escritório de relações internacionais implantado e mantido pelos/as alunos/as da graduação nos últimos dez anos. Além disso, descobri um programa consolidado no ensino de língua francesa, voltado à preparação de candidatos à mobilidade acadêmica estudantil nas Engenharias, que tem sido desenvolvido por alguns anos. Em relação à UF, o Assessor Geral de relações internacionais da instituição tem sua formação na área de Engenharia e acabou por me relatar o histórico da dupla-diplomação na instituição, bem como as primeiras atividades de internacionalização ali propostas. Entrar em contato com as Engenharias me oportunizou pensar as lógicas em torno da internacionalização que já compunham, de certa forma, a cultura organizacional dessas instituições, me fazendo refletir sobre o interesse das universidades brasileiras na internacionalização.

O curso de Letras, por outro lado, por ser minha área de atuação, já era alvo da pesquisa. No entanto, foi recorrente ao longo do doutorado perceber como a presença de profissionais da área de Letras cresce nas demandas por internacionalização; e isso acabou se tornando mais um motivo para concentrar esforços e gerar dados nos cursos de Letras. Colegas de diferentes universidades, por exemplo, integram atualmente o quadro administrativo de equipes responsáveis por escritórios de relações internacionais; ou ainda, coordenam projetos que surgem como desdobramentos de políticas de internacionalização.

Além disso, é na área de Letras que algumas das complexidades que emergem da internacionalização podem ganhar espaço para reflexão e debate. Há um conjunto de conhecimentos que compõe o curso de Letras, e esses conhecimentos entrelaçam-se com aspectos

da internacionalização. A área de Letras, ou pelo menos a Linguística Aplicada, organiza-se em torno de questões sobre língua, cultura, identidade, interculturalidade, discurso, prática social, entre tantos outros. Dessa forma, não é raro perceber o quanto profissionais das Letras têm atuado em cursos de línguas para internacionalização, na preparação e seleção de estudantes para mobilidade, na direção e coordenação de centros internacionais, na aplicação de exames internacionais de proficiência, na avaliação de conhecimentos linguísticos de brasileiros/as e de estrangeiros/as, na recepção de visitantes estrangeiros/as em suas instituições, bem como em articulações organizacionais voltadas para a implantação de políticas e de ações de internacionalização nas universidades. É na área de Letras que questões concernentes à interculturalidade e aos aspectos educacionais em torno da internacionalização parecem aflorar e, assim, merecem espaço de debate crítico¹².

Nos quadros a seguir, listo as entrevistas realizadas e cito alguns detalhes de cada uma delas, a fim de ajudar o/a leitor/a a visualizar o processo de geração dessa parte dos dados.

12 Ao longo deste trabalho, certamente, a palavra *crítico* se repete, pois entendo a importância de promover reflexão e debate crítico sobre internacionalização. Pautando-me em Paulo Freire (2000; 2003; 2005), o sentido de crítico que trago, aqui, está em sua proposta de buscar mais rigor e menos ingenuidade em nossa curiosidade sobre quaisquer aspectos e/ou questões da vida. Segundo Freire, trata-se, de estar *no* mundo e *com* o mundo a fim de aprendermos, concomitantemente, sobre nós mesmos e o mundo, pois essa é a possibilidade de tomarmos mais consciência sobre o mundo e sobre nós. Isso significa, portanto, desnaturalizar as coisas, ou permitir que a curiosidade aflore para que outros sentidos possam tomar forma. Re-elaborando esse sentido de crítico de Freire, Menezes de Souza (2011) enfatiza o papel da desnaturalização na crítica, através de perguntas reflexivas como "por que (não) entendi o que (não) entendi?". Desse modo, as reflexões, problematizações e/ou discussões que, ao longo desta pesquisa, busco construir sobre internacionalização, tem o propósito de entender como as coisas têm sido entendidas e como eu mesma as percebo no mundo.

Quadro 1 – Lista de entrevistas realizadas
na Universidade Federal (UF)

Data	Participante Convidado/a	Objetivo e Formato da Entrevista
22/04/2014	Assessor Geral de Relações Internacionais	Conversa informal sem áudio e sem pré-roteiro Visita ao Escritório de Relações Internacionais
12/05/2014	Assessor Geral de Relações Internacionais	Entrevista gravada em áudio com pré-roteiro ¹³ Políticas de internacionalização
04/08/2014	Assessor Geral de Relações Internacionais	Entrevista gravada em áudio com pré-roteiro Concepção de internacionalização
04/08/2014	Assistente Administrativo de Relações Internacionais	Entrevista gravada em áudio com pré-roteiro Concepção de internacionalização
04/08/2014	1ª Diretora do Centro de Línguas e 1ª Coordenadora Geral do Idiomas sem Fronteiras (mesma pessoa ocupava as duas funções)	Entrevista gravada em áudio com pré-roteiro Políticas linguísticas, papel do centro de línguas e ações do programa IsF
06/10/2015	Vice-Reitor	Entrevista gravada em áudio com pré-roteiro Políticas de internacionalização e projetos em andamento
16/11/2015	Coordenador do Curso de Engenharia	Entrevista gravada em áudio com pré-roteiro Ações, projetos e atividades de internacionalização nas Engenharias e histórico do duplo-diploma
20/11/2015	2º Diretor do Centro de Línguas da Universidade (gestão posterior à entrevista realizada em ago. 2014)	Entrevista gravada em áudio com pré-roteiro Políticas linguísticas, papel do centro de línguas e as articulações com as Relações Internacionais
08/12/2015	Assessor Geral de Relações Internacionais	Entrevista gravada em áudio sem pré-roteiro Visita de retorno às Relações Internacionais após período de doutorado sanduíche
10/12/2015	Professora de inglês responsável pelo curso de extensão de inglês para internacionalização	Entrevista gravada em áudio com pré-roteiro Relato de experiência do curso de extensão ofertado para professores de Pós-Graduação

13 Os pré-roteiros utilizados para as entrevistas realizadas durante a pesquisa estão disponíveis no texto original da tese <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07082017-162157/pt-br.php>> Acesso em: 09 mar. 2023.

28/01/2016	1ª Coordenadora Pedagógica do Idiomas sem Fronteiras e 2ª Coordenadora Geral do Idiomas sem Fronteiras (mesma pessoa com experiência nas duas funções; gestão posterior à entrevista realizada em ago. 2014)	Entrevista gravada em áudio com pré-roteiro Políticas linguísticas e desdobramentos do programa IsF na instituição
------------	--	--

Fonte: elaboração própria.

Quadro 2 – Lista de entrevistas realizadas na Universidade Estadual (UE)

Data	Participante Convidado/a	Objetivo e Formato da Entrevista
24/04/2014	Chefe de Serviços e Assistente Administrativa de Relações Internacionais das Humanidades (Duas participantes simultaneamente na entrevista)	Entrevista gravada em áudio com pré-roteiro Políticas de internacionalização
25/04/2014	Diretor Adjunto de Relações Acadêmicas Internacionais e Assessora de ações voltadas à expansão do inglês na instituição (Dois participantes simultaneamente na entrevista)	Conversa informal sem áudio e sem pré-roteiro Visita ao Escritório de Relações Internacionais
31/07/2014	Assistente Administrativa de Relações Internacionais	Entrevista gravada em áudio com pré-roteiro Concepção de internacionalização
31/07/2014	Membro da Comissão de Relações Internacionais das Engenharias	Conversa informal sem áudio e sem pré-roteiro Visita aos Cursos de Engenharias
22/09/2015	Presidente da Comissão de Relações Internacionais das Engenharias	Entrevista gravada em áudio com pré-roteiro Políticas de internacionalização e histórico de internacionalização das Engenharias
22/09/2015	Presidente do Escritório Discente de Relações Internacionais das Engenharias	Entrevista gravada em áudio com pré-roteiro Ações, projetos e atividades de internacionalização promovidas pelos alunos das Engenharias

24/09/2015	Diretora Adjunta das Relações Acadêmicas Nacionais e Coordenadora Geral do Programa Idiomas sem Fronteiras (Duas participantes simultaneamente na entrevista)	Entrevista gravada em áudio com pré-roteiro Políticas linguísticas e o papel do inglês na internacionalização
25/09/2015	Chefe de Serviços e Assistente Administrativa de Relações Internacionais das Humanidades (Duas participantes simultaneamente na entrevista)	Entrevista gravada em áudio com pré-roteiro Visita de retorno às Relações Internacionais após período de doutorado sanduíche
15/10/2015	Assessor Geral de Relações Internacionais	Entrevista sem áudio com pré-roteiro Políticas e concepção de internacionalização
12/05/2016	Vice-Presidente da Comissão de Relações Internacionais das Humanidades	Entrevista gravada em áudio com pré-roteiro Políticas linguísticas e de internacionalização
20/10/2016	Diretora do Centro de Línguas e Professora do curso de francês para internacionalização nas Engenharias (mesma pessoa ocupava as 2 funções)	Entrevista gravada em áudio sem pré-roteiro Relato de experiência do curso de francês ofertado na preparação de alunos de Engenharia para mobilidade

Fonte: elaboração própria.

Em relação aos documentos oficiais e/ou diretrizes analisados, procurei acompanhar aqueles que orientam: as políticas de internacionalização e as políticas linguísticas – principalmente aquelas relacionadas ao inglês e vinculadas à internacionalização nas duas universidades participantes. Como a internacionalização é uma prática em ebulição nas universidades, tais documentos e diretrizes nem sempre estão acessíveis de forma transparente, pois eles mesmos podem estar em um processo de construção. Dessa forma, a aparente desorganização institucional pode não significar ausência de políticas – uma das questões que busquei discutir na pesquisa a partir da vivência com os/as participantes.

Isso significou, ao longo da pesquisa, entender que as orientações institucionais a respeito de suas políticas de internacionalização estão

disponíveis em diferentes formatos. Há, por um lado, as políticas oficiais, impressas em seus planejamentos estratégicos, em resoluções internas, na publicação de portarias e/ou regimentos. No entanto, há também a construção de políticas que se dão por meio das práticas rotineiras das universidades públicas. Em ambas as universidades participantes da pesquisa, diferentes práticas e ações estão em curso e dizem respeito a lógicas de internacionalização sendo colocadas em curso. Desse modo, e na medida do possível, procurei acompanhar discursos extraoficiais que circulam nessas universidades, muitas vezes em informações noticiadas em seus sítios eletrônicos, bem como em chamadas de editais, divulgação de eventos e oferta de cursos.

Os questionários foram respondidos por alunos/as e professores/as dos cursos de Letras e das Engenharias. Essa etapa da geração de dados entrelaçou-se com minha participação em um projeto internacional de pesquisa¹⁴ que buscou investigar, em diferentes universidades do mundo, concepções de internacionalização de alunos/as, professores/as e administradores/as –certamente, um terreno fértil de colaboração e de aprendizagem.

Na época, a equipe de pesquisadores/as desse projeto internacional havia elaborado questionários para alunos/as e professores/as universitários/as, contemplando várias questões referentes à internacionalização e aos interesses específicos de investigação do próprio projeto. Como eu estava envolvida com a aplicação desses questionários em universidades brasileiras, decidi analisar algumas das questões de caráter qualitativo, referentes à temática da internacionalização, e utilizar esses dados nesta pesquisa de doutorado.

No entanto, esses questionários não faziam qualquer menção a aspectos linguísticos na internacionalização. Diante disso, em

14 Infelizmente, informações mais concretas a respeito deste projeto não serão informadas aqui em virtude do sigilo das identidades dos/as participantes da pesquisa, conforme explicado anteriormente.

conjunto com colegas brasileiros/as também participantes deste projeto internacional, inserimos uma nova sessão de perguntas específica sobre a importância das línguas e o papel do inglês na contemporaneidade. Dessa forma, os dados gerados com a participação dos/as alunos/as e professores/as resultam de questões que tratam da internacionalização, da globalização, de diversidade, da presença de estudantes internacionais nas universidades, bem como do papel das línguas na internacionalização da Educação Superior.

Interessante mencionar que em um primeiro momento a escolha pela análise de questões específicas dos questionários, no caso questões referentes às línguas e ao inglês, foi feita com o objetivo de delimitar o escopo da pesquisa. Entretanto, no contato com os dados gerados e envolvida por um fluxo intenso de ideias, reflexões e questionamentos sobre a internacionalização, percebi que o mais significativo da pesquisa não estava nos dados que tratavam apenas de questões linguísticas e/ou sobre o papel do inglês na internacionalização. Aos poucos, imersa na análise de dados, fui repensando o quanto o foco no inglês se deu apenas como o princípio das reflexões propostas nesta pesquisa. Passei a entender o quanto o inglês é um *sinthoma* da internacionalização, portanto, era necessário pensar a internacionalização como um todo para não perder os rastros do emaranhado dos sentidos da internacionalização da Educação Superior.

O questionário¹⁵ dos/as discentes foi aplicado em formato impresso, em suas salas de aula nas universidades. Na UE, 100 estudantes de Letras participaram da pesquisa, sendo que 70 responderam o questionário entre os meses de setembro e outubro de 2014 e os outros 30 em setembro de 2015. Ainda na UE, 103 estudantes de Engenharia participaram da pesquisa em setembro de 2015. No caso da UF, 108 questionários foram respondidos por alunos/as de

15 Os questionários respondidos por docentes e discentes participantes da pesquisa estão disponíveis no texto original da tese <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07082017-162157/pt-br.php>> Acesso em: 09 mar. 2023.

Letras, e, infelizmente, não foi possível contar com a participação dos alunos de Engenharia, apesar das inúmeras tentativas em encontrar professores/as que permitissem a aplicação dos questionários em suas turmas.

Em relação aos/às professores/as, o questionário foi aplicado *online* por duas razões. Primeiro, o fato de convidar docentes para participação em pesquisas por e-mail torna-se mais acessível, uma vez que o/a docente responde de acordo com sua disponibilidade. Em segundo lugar, a participação com formulário *online* garantiu o sigilo de suas identidades, o que talvez pudesse ser objeto de preocupação de parte deles/as diante da necessidade de avaliar políticas institucionais de suas próprias universidades. No entanto, o índice de participação foi baixo. Apesar do convite aos/às professores/as ter se dado em três tentativas distintas, apenas 40 dos 273 convidados participaram da pesquisa.

Isso não me impediu, entretanto, de construir uma análise baseada na participação dos/as respondentes; apenas me levou a mais uma evidência da sobrecarga de atividades desempenhada pelos/as docentes neste momento em que a internacionalização atinge as universidades. Curioso foi observar que dos/as 40 respondentes, 28 estão envolvidos/as em alguma atividade de internacionalização, ou seja, ao mesmo tempo em que a internacionalização adentra as universidades com determinada força, ela pode não ser objeto de preocupação ou de atenção da grande maioria das pessoas em suas comunidades universitárias, o que justificaria a baixa participação dos/as docentes na pesquisa.

Ressalto, ainda, que além das notas de campo advindas das entrevistas sem pré-roteiro ou sem gravação de áudio, conforme citei acima, as anotações foram resultantes de vários momentos ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Há um conjunto de atividades que vão tomando forma durante o doutoramento e, assim, alimentam ideias e fazem reflexões suscitar. Por essa razão, entendo

os encontros de orientação, os grupos de estudo, as visitas aos escritórios de relações internacionais, as conversas informais com assessores gerais e assistentes administrativos nas universidades, a colaboração entre pesquisadores/as brasileiros/as e estrangeiros/as como espaços riquíssimos para geração de notas de campo de pesquisa. Além disso, um pequeno conjunto de notas de campo é resultado de meu acompanhamento de notícias veiculadas na mídia e nos debates em eventos acadêmicos sobre a internacionalização da Educação Superior.

Análise dos dados foi feita de forma *artesanal*. Sua concretização se deu por uma sequência de leituras e de releituras das respostas dos/as participantes e das transcrições das entrevistas, que me levaram à construção de categorias de análise criadas especialmente para tratar desta pesquisa. Essas categorias são resultado da relação construída entre meu olhar de pesquisadora e os posicionamentos compartilhados pelos/as participantes/as. Trata-se de um conjunto de dados complexo que envolve temáticas, ideias, perspectivas e conceitos considerados relevantes para serem discutidos. Dessa forma, sinto-me grata pela oportunidade de dialogar com esse grupo diverso de participantes; forem eles e elas, sem dúvida, que me oportunizaram a meditar sobre as tensões e as contradições discutidas na pesquisa. Como bem disse Latour (2006), se não considerarmos os sujeitos participantes da pesquisa ativos, podemos ir direto à causa, pois significa que já sabíamos o que iríamos encontrar.

Ainda, vale lembrar que não há busca pelo esgotamento da análise dos dados, pois não é possível uma totalidade de análise; o que há, é aquilo que pude observar enquanto pesquisadora (ALCOFF, 2006). Desse modo, a escolha pelos aspectos analisados na pesquisa é resultado de minha busca pelas complexidades da internacionalização da Educação Superior, e percebidas na justaposição entre a linha da modernidade/colonialidade ocidental e a linha da nova ordem mundial, ou seja, as linhas geopolíticas do sistema-mundo.

Tomando essas linhas como ponto de partida da argumentação deste estudo, as categorias criadas para análise dos dados buscavam destacar a forma emaranhada como a internacionalização resulta da continuação da modernidade/colonialidade e do neoliberalismo. A internacionalização acontece, simultaneamente, como um globalismo localizado¹⁶ – em virtude dos imperativos do capitalismo global –, e como práticas contra-hegemônicas – diante das excepcionalidades locais que emergiram dos dados. A construção das categorias de análise fundamentou-se, assim, nas tensões e nas contradições da internacionalização da Educação Superior emaranhadas nessas duas linhas. Por essa razão, foi imprescindível, a meu ver, analisar os dados e tratar do papel que a educação exerce em práticas de internacionalização.

No caso dos questionários respondidos pelos/as alunos/as, procurei observar temáticas que emergiram das respostas e, assim, destaquei trechos a partir das categorias que criei. Por exemplo, alguns participantes reforçavam a relação vertical entre Sul Global e Norte Global, enquanto outros a questionavam. Muitos alunos mencionavam os encontros culturais como uma forma de multiculturalismo, celebrando as diferenças em uma suposta neutralidade de trocas interculturais. Algumas respostas enfatizavam a importância da construção de sentidos e do aprender a lidar com as diferenças na internacionalização. Outros estudantes relacionavam os fenômenos do inglês e da internacionalização com o mercado de trabalho, tanto no sentido de concordar com o contexto neoliberal quanto em posição de questionamento. Procurei, também, observar aspectos mais citados, tais como língua, cultura, conflito, diferença, diversidade, identidade, nacionalismo. Ainda, no caso em que o questionário solicitava a escolha de uma alternativa como resposta, como, por exemplo, em relação à forma como a internacionalização afeta a sociedade,

16 *Globalismo localizado* é um conceito desenvolvido pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2010) e apresentado, em mais detalhes, na segunda parte deste livro.

procurei observar, de maneira geral, a tendência das respostas entre as alternativas disponíveis.

De forma semelhante, destaquei aspectos das respostas dos/as docentes. Primeiramente, busquei agrupar possíveis ações de internacionalização desenvolvidas pelos/as respondentes. Dos 40 participantes, 8 mencionaram trabalhos de parceria internacional, 5 disseram estar envolvidos/as em cursos ou projetos locais de internacionalização e 7 em algum aspecto de mobilidade acadêmica. Ainda, 3 destacaram a pesquisa em contexto de internacionalização, 2 em aspectos de seleção e avaliação de alunos e 3 fazem parte de comissões de relações internacionais. Em seguida, procurei observar seus posicionamentos em relação ao papel do inglês e de outras línguas na internacionalização, às atividades de mobilidade acadêmica, à implantação de programas federais tais como CsF e IsF, às ações promovidas localmente, aos efeitos da internacionalização nas sociedades. Além disso, tentei analisar os diferentes entendimentos de internacionalização que suscitaram, bem como se havia ou não questionamento em relação à disposição geopolítica da internacionalização. Por fim, criei categorias relacionadas aos entendimentos das línguas estrangeiras por parte dos/as docentes, observando se mencionavam construção de sentidos, aspectos comunicativos, possibilidade de acesso ao mundo por meio da língua, oportunidade de ascensão no mercado de trabalho etc.

Em relação às categorias de análise das entrevistas, o processo de construção mostrou-se mais desafiador diante do volume de dados. Primeiramente, li e reli as transcrições e destaquei trechos a partir de temáticas e de conceitos que me saltavam aos olhos. Em uma segunda etapa, agrupei esses trechos previamente selecionados e os separei de acordo com os seguintes eixos de pesquisa: a) aspectos da internacionalização; b) posicionamentos sobre o inglês e outras línguas na contemporaneidade; c) pressupostos relacionados, de

alguma forma, à interculturalidade e d) características que ressoavam ou desafiavam as lógicas neoliberais no contexto da educação.

Logo após, conforme percebi que esses eixos me ajudavam a visualizar o conjunto de dados gerado e a relacioná-lo às linhas da geopolítica mundial, agreguei a esse conjunto trechos das respostas advindas dos questionários de discentes e docentes. Com o conjunto final de dados analisados e pré-selecionados, a última etapa foi constituída pela escolha dos aspectos trabalhados na produção escrita desta obra. Os textos, compartilhados com o/a leitor/a, tratam das questões que entendi serem as mais relevantes no momento; mesmo porque, minha intenção jamais foi esgotar a análise dos dados. Desse modo, alguns dos aspectos mencionados aqui, nesse descritivo da pesquisa, não necessariamente são debatidos nos capítulos seguintes desta obra.

Além disso, a organização da produção escrita deste trabalho de pesquisa apresenta-se de forma diferente das pesquisas tradicionais. Esta obra está dividida em duas grandes partes. Na primeira parte, o/a leitor/a encontra, além desta introdução, um capítulo de base teórica no qual apresento alguns dos conceitos mais relevantes para tratar da questão da colonialidade. Esse primeiro capítulo traz subsídios, portanto, para as discussões que busquei propor ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

A segunda parte é constituída por três diferentes narrativas, que podemos nomeá-las de capítulos uma vez que integram o corpo escrito deste livro. No entanto, essas três narrativas não seguem, necessariamente, uma linearidade de organização textual. Trata-se de três capítulos independentes que dialogam entre si. Com o objetivo de investigar o emaranhado dos sentidos da internacionalização, tentei encontrar uma forma de compartilhar com o/a leitor/a a complexidade com a qual eu convivi ao longo da pesquisa. Desse modo, as temáticas discutidas são, a meu ver, inseparáveis. Encontrei, portanto, a impossibilidade de decidir o que deveria ser apresentado primeiro, ou seja, se o discurso oficial da internacionalização, se as especificidades encontradas nas universidades parceiras da pesquisa ou, ainda, se a problemática da interculturalidade.

A solução momentânea que encontrei foi trabalhar com cada uma dessas temáticas em um capítulo diferente, mas não organizá-los em uma sequência de leitura. Como pesquisadora, minha intenção foi mostrar ao/à leitor/a que as discussões propostas em cada um desses capítulos estão inteiramente emaranhadas e poderiam, portanto, ser lidas simultaneamente. Desse modo, em vez de uma sequência de capítulos, que pré-organizam o pensamento do/a autor/a e dos/as leitores/as, o que o/a leitor/a encontrará aqui são três narrativas independentes e amarradas pela introdução, discussão sobre colonialidade e considerações finais. A ordem de leitura dos textos que constituem a segunda parte desta obra, portanto, é de escolha do/a leitor/a.

Por fim, ressalto que o desejo de realizar uma pesquisa desta natureza pautou-se na expectativa de encontrar diferenças, tensões e contradições entre as vozes dos sujeitos participantes da pesquisa, entre os sujeitos e os documentos analisados, entre os sujeitos e as teorias adotadas e, ainda, entre os documentos e as teorias, por considerar a pluralidade de perspectivas que acompanham os contextos educacionais ou, mais especificamente, as políticas linguísticas e de internacionalização ponto fundamental. Ao mesmo tempo, as convergências encontradas nos dados gerados nas duas universidades participantes trouxeram a oportunidade de discussão a respeito da indissociabilidade entre questões locais e forças globais.

Acredito que analisar, contrapor, problematizar, questionar as diferenças epistemológicas e ontológicas dos textos utilizados ao longo do desenvolvimento desta pesquisa pode auxiliar a vislumbrar outros entendimentos e outras propostas de internacionalização na Educação Superior no Brasil, de formação de professores/as e ensino de línguas e de interculturalidade de forma mais inovadora, complexa e condizente com a realidade múltipla, plural, heterogênea e desigual da sociedade atual.



1

**PROGRAMA DE PESQUISA
LATINO-AMERICANO
MODERNIDADE/
COLONIALIDADE:**
um outro paradigma

[...] la ciencia social contemporánea no ha encontrado aún la forma de incorporar el conocimiento subalterno a los procesos de producción de conocimiento. Sin esto no puede haber decolonización alguna del conocimiento ni utopía social más allá del occidentalismo. La complicidad de las ciencias sociales con la colonialidad del poder exige la emergencia de nuevos lugares institucionales [...] desde donde los subalternos puedan hablar y ser escuchados.¹⁷

(CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 21).

O colonialismo, como antiga experiência da espécie humana, pode ter terminado enquanto processo histórico. A *colonialidade*, que se originou com a conquista, dominação e colonização dos povos e dos territórios de *Abya Yala*, o que hoje se chama de América, e em particular a América Latina, permanece, entretanto. Colonialidade ainda se caracteriza como a forma mais comum de dominação no mundo, desde que o colonialismo como uma ordem política explícita foi encerrado (QUIJANO, 2007, p. 170). Colonialidade não é simplesmente o resultado de qualquer tipo de relação colonial; ela emergiu de um contexto histórico-social muito particular com a colonização das Américas e trata-se do projeto mais ambicioso de poder da história da humanidade, entrelaçado com o capitalismo em profundas implicações ontológicas e epistemológicas que se alastram até os dias de hoje (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

A distinção entre colonialismo e colonialidade apresenta-se como o ponto de partida de pesquisa do grupo¹⁸ de estudiosos/as e de pensadores/as latino-americanos (cf. Quijano, Dussel, Escobar, Mignolo, Alcoff, Walsh, Castro-Gómez, Grosfoguel, Maldonado-

17 “[...] a ciência social contemporânea ainda não encontrou uma forma de incorporar o conhecimento subalterno aos processos de produção de conhecimento. Sem isso, não é possível haver decolonização alguma do conhecimento, nem utopia social que para além do ocidentalismo. A cumplicidade das ciências sociais com a colonialidade do poder exige o surgimento de novos lugares institucionais a partir dos quais os subalternos possam falar e ser ouvidos.” (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 21, tradução livre).

18 Esclareço que utilizo, por diversas vezes, essa terminologia que se refere ao *grupo* latino-americano. No entanto, ressalto que não estou generalizando seus/suas participantes, apenas indicando suas afinidades.

Torres, entre outros/as) que se debruça sobre a inseparabilidade de *modernidade/colonialidade*. Para esse grupo, o processo de violência da colonização se constitui como a fundação da *hierarquização* e da *desigualdade* expressa em diversos elementos, como raça, classe, gênero, cultura, língua, saber. O grupo entende que com o término da Guerra Fria, o fim das administrações coloniais e a formação dos Estados-nação, o colonialismo da modernidade terminou, mas o processo de colonização global continua instaurado. Por esta razão, é preciso transcender a suposição de certos discursos acadêmicos e políticos como se estivéssemos em um mundo descolonizado e pós-colonial, desvinculado da colonialidade do poder (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOQUEL, 2007).

Desde a Segunda Guerra Mundial, novas instituições do capitalismo global, em um suposto fim do colonialismo, mantêm periferias em posição de subordinação. A divisão internacional do trabalho entre centros e periferias, assim como a hierarquização étnico-racial das populações, formada durante vários séculos de expansão colonial europeia, não se transformou significativamente até hoje (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOQUEL, 2007). A independência jurídica e política das ex-colônias não alterou a organização do sistema-mundo global; mantém-se um *sistema-mundo europeu/euro-norte-americano capitalista/patriarcal moderno/colonial* (GROSGOQUEL, 2013). Dessa forma, o que se tem na atualidade é a transição do colonialismo moderno para a colonialidade global. O capitalismo global contemporâneo ressignifica as exclusões e as desigualdades existentes e provocadas pelas hierarquias epistêmicas, espirituais, raciais/étnicas, de gênero/sexualidade implantadas pela modernidade (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOQUEL, 2007).

Diferentes fontes que envolvem estudos culturais, antropológicos, sociais, políticos inspiram os trabalhos desenvolvidos por esse grupo. O início dos trabalhos se deu com os estudos do sociólogo peruano Aníbal Quijano, associado à teoria da dependência; com as análises

do sistema-mundo do sociólogo estadunidense Immanuel Wallerstein; e com um grupo grande de pensadores/as latino-americanos/as, como Sylvia Wynter, Enrique Dussel, Walter D Mignolo (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007). Segundo o antropólogo colombiano Arturo Escobar (2007), a genealogia do grupo inclui debates em teologia da libertação, filosofias e ciências sociais latino-americanas nas décadas de 1960 e 1970; os debates latino-americanos de modernidade e pós-modernidade na década de 1980; seguidos por discussões de estudos culturais, antropológicos e de comunicação na década de 1990.

Santiago Castro-Gómez, filósofo colombiano, e Ramón Grosfoguel, sociólogo porto-riquenho (2007), relatam que, desde o final do século XX, o grupo encontra-se ativo, em cooperação acadêmica, envolvido em uma sequência de produções e de discussões acadêmicas e políticas com uma extensa área de temáticas, com trabalhos voltados às heranças coloniais na/da América Latina, à filosofia da libertação, aos estudos e teorias pós-coloniais, aos debates e análises do sistema-mundo. Trata-se de uma comunidade de argumentação, como definiu Escobar (2007)¹⁹, por isso também há, certamente, desacordos e tensões entre seus/suas participantes.

Em um grande conjunto de trabalhos, o grupo problematiza profundamente a narrativa ocidental da história mundial, que mantém a Europa em uma posição de superioridade e exclui todas as formas não-ocidentalizadas de ser/conhecer. A partir de conceitos que ajudem na problematização e na reconstrução da geopolítica mundial, o trabalho do grupo complementa a categoria de descolonização das ciências sociais do fim do século XX, ao mesmo tempo em que traz uma outra forma de pensar a modernidade/colonialidade (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007). De acordo com Escobar,

[...] this body of work, still relatively unknown in the English-speaking world for reasons that go beyond language and

19 Escobar destaca que o termo *comunidade de argumentação* vem do antropólogo brasileiro Gustavo Lins Ribeiro (ESCOBAR, 2007, p. 190).

that speak to the heart of the program, constitutes a novel perspective from Latin America but not only for Latin America but for the world of the social and human sciences as a whole. (ESCOBAR, 2007, p. 179).²⁰

Para o grupo latino-americano, boa parte das ciências sociais modernas estão marcadas pelas dicotomias civilização/barbárie, desenvolvimento/subdesenvolvimento, ocidental/não-ocidental; permitindo e alimentando o entendimento de Europa/Euro-norte-américa como vivendo uma etapa de desenvolvimento (cognitivo, tecnológico, social) mais avançada que o resto do mundo e, portanto, a ser imitada. O resultado de tais dicotomias pode ser confirmado na negação da simultaneidade epistêmica e da coexistência de diferentes tempos e espaços, bem como na manutenção da racionalidade de que há superioridade nas formas de vida ocidentais (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007).

O grupo entende que é imprescindível tratar do surgimento das estruturas de conhecimentos modernos/coloniais que são a fundação epistemológica das universidades ocidentalizadas (GROSFUGUEL, 2013). A constituição das ciências do homem no século XVIII encontrou seu sentido e sua condição de possibilidade na experiência colonial europeia, que se torna a fundação do que hoje se entende por ciências sociais e humanas (CASTRO-GÓMEZ, 2005). Dessa forma, os conceitos e as teorizações do grupo buscam um projeto diferente do ocidental; buscam uma filosofia que não seja nem cega e nem cúmplice da desumanização e do sofrimento causado pelas formas de dominação desde a colonização (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 129)²¹.

20 "[...] esse conjunto de trabalhos, ainda relativamente desconhecido no mundo anglófono por razões que ultrapassam a questão da língua e dizem respeito ao cerne do programa, constitui uma perspectiva diferente proveniente da América Latina, mas não somente para a América Latina, senão para o mundo das ciências sociais e humanas como um todo." (ESCOBAR, 2007, p. 179, tradução livre).

21 A filosofia cega refere-se ao dualismo cartesiano; e a filosofia cúmplice à ontologia de Heidegger, que apesar de rearticular a questão do *ser* ultrapassando a separação sujeito *versus* objeto, não tratou da diferença epistêmica (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 128-129).

Para o grupo latino-americano, os estudos pós-coloniais e os do sistema-mundo enfatizam e problematizam diferentes determinantes dessas complexidades geopolíticas; entretanto, suas ênfases não dialogam da forma como poderiam. Enquanto a ênfase dos estudos pós-coloniais está na agência dos sujeitos e o sistema-mundo concentra-se na estrutura econômica resultante da incessante acumulação de capital, os latino-americanos entendem que a inseparabilidade dessas análises deveria emergir.

[...] algunos investigadores de la teoría poscolonial anglosajona, como Gayatri Spivak (1988), reconocen la importancia de la división internacional del trabajo como constitutiva del sistema capitalista, mientras que otros investigadores del sistema-mundo, como Immanuel Wallerstein (1991a, 1991b), reconocen la importancia de los discursos racistas y sexistas como inherentes al capitalismo histórico. Sin embargo, en general, los dos campos todavía están divididos entre las oposiciones binarias discurso/economía y sujeto/estructura. En parte esto es una herencia de las 'dos culturas' que dividen a las ciencias (naturales y sociales) de las humanidades, división basada en el dualismo cartesiano mente/cuerpo. (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007, p. 15).²²

Desse modo, o grupo busca uma forma de intervenção discursiva nas ciências modernas com o intuito de construir outro espaço para a produção de conhecimento, outra forma de pensar, outro paradigma; uma busca pela possibilidade de falar sobre os mundos e os conhecimentos *otherwise* (ESCOBAR, 2007, p. 179). Em uma tentativa de caracterizar o grupo, Escobar (2007) destaca sua interdisciplinaridade; o fato de estar ancorado na América Latina – não como região, mas como perspectiva epistêmica –; seu formato de

22 "[...] alguns pesquisadores da teoria pós-colonial anglo-saxã, como Gayatri Spivak (1988), reconhecem a importância da divisão internacional do trabalho como constitutiva do sistema capitalista, enquanto outros pesquisadores do sistema-mundo, como Immanuel Wallerstein (1991a, 1991b), reconhecem a importância dos discursos racistas e sexistas como inerentes ao capitalismo histórico. No entanto, em geral, os dois campos ainda estão divididos entre as oposições binárias discurso/economia e sujeito/estrutura. Isso, em parte, é uma herança das 'duas culturas' que dividem as ciências (naturais e sociais) das humanidades, divisão essa baseada no dualismo cartesiano mente/corpo." (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007, p. 15, tradução livre).

comunidade – que trabalha coletivamente com conceitos e estratégias, não apenas para mudar o conteúdo, mas os termos da conversa; e, ainda, sua constituição baseada em três grupos de agentes principais: os movimentos e os atores sociais subalternos, os/as ativistas/as intelectuais em seus diferentes contextos e as universidades, como uma forma de constituir um desafio às práticas acadêmicas normativas e canônicas.

Essa reunião de diferentes ações, experiências e pessoas faz o programa de pesquisa latino-americano se caracterizar como um outro *paradigma* (ESCOBAR, 2007); um *giro decolonial*²³, calcado em teoria crítica e pensamento heterárquico (CASTRO-GÓMEZ; GROSGUÉL, 2007). O grupo defende a necessidade de um novo entendimento de modernidade, explica Escobar (2007), principalmente em tempos em que a globalização implica na universalização e na radicalização da modernidade. O grupo passa, então, a se perguntar: o que nos sobra? Como é possível pensar mudança social? Torna-se ainda possível pensar em alteridade radical?

Is modernity finally becoming universalized, or is it being left behind? The question is the more poignant because it can be argued that the present is a moment of transition: between a world defined in terms of modernity and its corollaries, development and modernization, and the certainty they instilled – a world that has operated largely under European hegemony over the past two hundred years if not more; and a new (global) reality which is still difficult to ascertain but which, at opposite ends, can be seen either as a deepening of modernity the world over or, on the contrary, as a deeply negotiated reality that encompasses many heterogeneous cultural formations – and of course, the many shades in between. This sense of a transition is well captured by

23 Com o intuito de diferenciar e enfatizar o trabalho do grupo latino-americano como um outro paradigma, portanto, diferente da *descolonização* enquanto processo histórico das ex-colônias, bem como dos estudos pós-coloniais desde o final do século XX, o grupo adota os termos *decolonial* e *decolonialidade* (CASTRO-GÓMEZ; GROSGUÉL, 2007).

the question: Is globalization the last stage of capitalist modernity, or the beginning of something new? (ESCOBAR, 2007, p. 181).²⁴

Para o grupo latino-americano, qualquer tentativa de resposta a essas perguntas significa retomar, genealogicamente, a história dos últimos 500 anos da colonialidade global. Sem uma análise crítica e cuidadosa das bases que fundamentam o que hoje se entende por modernidade, capitalismo, globalização, neoliberalismo não será possível uma descolonização de fato; dificilmente se entenderá os problemas da atualidade e/ou encontrará maneiras de ultrapassar a forma de vida ocidental. Sousa Santos (2010), repetida e incansavelmente, diz que sem *justiça epistêmica* não haverá nenhum outro tipo de justiça no mundo. Dessa forma, as questões levantadas pelo grupo de pesquisadores/as latino-americano citado conectam-se diretamente com a temática de investigação desta pesquisa, pois tratar da internacionalização sem falar em modernidade/colonialidade é perder as pistas e os rastros do que nos fez chegar até aqui.

Para aprofundar a discussão sobre internacionalização, trago alguns dos conceitos que fundamentam o trabalho de pesquisa desse grupo latino-americano, os quais me auxiliaram a analisar e discutir a proposta desta pesquisa.

24 "A modernidade finalmente está se tornando universalizada ou está sendo deixada para trás? Esta pergunta é a mais desconcertante, porque é possível argumentar que o presente é um momento de transição: entre um mundo definido em termos da modernidade e seus corolários, desenvolvimento e modernização, e a certeza que instigaram – um mundo que operou, em grande parte, sob a hegemonia europeia ao longo dos últimos duzentos anos, se não mais; e uma nova realidade (global) que ainda é difícil de avaliar, mas que pode ser vista, nos dois extremos opostos, como uma intensificação da modernidade no mundo todo ou, pelo contrário, como uma realidade profundamente discutida que abrange várias formações culturais heterogêneas – e, é claro, as várias nuances intermediárias. Essa noção de transição é bem captada através da seguinte pergunta: A globalização é o último estágio da modernidade capitalista ou é o início de algo novo?" (ESCOBAR, 2007, p. 181, tradução livre).

1.1 A VIOLÊNCIA IRRACIONAL DA MODERNIDADE

*What is termed globalization is the culmination of a process that began with the constitution of America and colonial/modern Eurocentered capitalism as a new global power. One of the fundamental axes of this model of power is the social classification of the world's population around the idea of race, a mental construction that expresses the basic experience of colonial domination and pervades the more important dimensions of global power, including its specific rationality: Eurocentrism. The racial axis has a colonial origin and character, but it has proven to be more durable and stable than the colonialism in whose matrix it was established.*²⁵

(QUIJANO, 2000, p. 533).

Aníbal Quijano foi quem cunhou o conceito *colonialidade do poder*, um dos conceitos fundadores dos estudos e pesquisas desse grupo de pensadores/as latino-americanos. De acordo com Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), Quijano mostrou com a colonialidade do poder que a dominação e a exploração econômica do Norte Global sobre o Sul Global se funda em uma estrutura étnico-racial de longa duração, constituída desde o século XVI pela hierarquia europeu *versus* não-europeu. Este tem sido o ponto cego das teorias sociais marxistas e das teorias pós-coloniais: a suposta política do 'sem lugar de enunciação' assumida pelas ciências humanas no século XVIII e que de fato tinha um lugar muito específico no mapa da sociedade colonial (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 14). Esse cenário tem sua

25 "O que se chama globalização é o ápice de um processo que se iniciou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno eurocentrado como um novo poder global. Um dos eixos fundamentais deste modelo de poder é a classificação social da população mundial partindo da ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e permeia as dimensões mais importantes do poder global, incluindo a sua racionalidade específica: o eurocentrismo. O eixo racial tem origem e caráter colonial, mas demonstrou ser mais duradouro e estável do que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido." (QUIJANO, 2000, p. 533, tradução livre).

implicação fundamental no fato do mundo não estar completamente descolonizado e continuar estruturado por esses eixos hierárquicos.

Quijano (2000) argumenta que antes do século XV, da invasão da América, do encontro das populações ameríndias com os espanhóis, não havia nada equivalente em relação à forma de dominação que se estabeleceu nesse encontro. Diante de um longo rastreamento histórico, anterior à chegada dos europeus à América, o sociólogo não encontrou sinais de que os povos se denominavam como sendo de diferentes raças, e nem organizados de forma hierárquica. A existência de etnocentrismo ao longo da história da humanidade não significava que havia *diferença racial*. Apesar de existirem divergências e lutas entre diferentes povos e comunidades, essas não eram pautadas em relações de superioridade e de inferioridade. De acordo com Dussel (2000, p. 470), o eurocentrismo do europeu moderno é o único que clama por uma universalidade. O autor explica que antes de 1492, data que os latino-americanos marcam como o início do sistema-mundo, impérios e sistemas culturais distintos simplesmente coexistiam; foi apenas no século XV, com a expansão dos portugueses e a chegada dos espanhóis na América, que o planeta inteiro se tornou espaço de uma história universal.

A dúvida, relata Quijano (2010), posta pelos espanhóis, quando questionam se os ameríndios eram homens, humanos, bestas, semi-humanos, semi-bestas, se tinham ou não alma, foram dúvidas que instauraram e produziram um conceito mental hoje conhecido por *raça*. Esse foi o princípio do que Quijano (2010) denominou de padrão de dominação social, um novo eixo de dominação social sem precedente algum na história e que atravessa as relações humanas até hoje. O construto mental *raça* classifica as pessoas naturalmente como inferiores e superiores, um conceito que se redefine em um conjunto de práticas de dominação social, começando pela forma mais antiga: a dominação dos sexos, que hoje se conhece por gênero (QUIJANO, 2010).

Para tratar dessa complexidade que envolve hierarquia e dominação, Dussel (1977) propõe um pensamento filosófico sobre a forma como o *Outro* é visto na relação colonial, cuja dominação e pressuposição de superioridade e inferioridade marcam a *relacionalidade*. Dussel (1977, p. 40) se remete aos gregos e explica que esses entendiam que tudo aquilo que estava para além dos muros da cidade era visto como bárbaro, ou seja, o que estava fora da civilização era a barbárie. Nessa lógica, a civilização representa a *totalidade*; e a barbárie é o que está excluído da civilização, na zona do que ele define como sendo o *não-ser*.

O autor coloca-se, então, a pensar essa distinção – civilização e barbárie – no encontro ocorrido entre ameríndios e espanhóis, problematizando a base que fundamenta a dúvida do espanhol em relação ao ameríndio ser ou não-ser homem. Dussel (idem) argumenta que essa dúvida coloca em dúvida a humanidade do ameríndio, colocando-o, assim, na zona do não-ser. Para Dussel (1977, p. 40), decidir se o ameríndio era uma besta, é pautar-se em um pressuposto de que o ameríndio deve ter perdido, ou nunca alcançado, sua racionalidade, e sem sua racionalidade torna-se uma coisa à disposição do espanhol, tanto para receber a civilização quanto para servir como objeto de dominação.

O que ocorre a partir daí, segundo Dussel (1977), é a *negação* do Outro – do ameríndio –; uma ontologia que ele define como imoral, que faz de sua própria totalidade um fenômeno de invisibilidade do Outro. Dussel (idem) explica que a experiência de estar frente ao Outro e reconhecer o Outro como alguém que está além de meu próprio mundo é a experiência de reconhecer o limite de meu próprio mundo, me reconhecendo como não único e finito. Quando não há, entretanto, nenhuma esperança no Outro como Outro, o que se faz é totalizar a relação de forma que esse Outro se torne uma parte do meu mundo.

Essa é a lógica da totalidade, uma lógica assassina e imoral na visão de Dussel (1977), usada na produção do apagamento da diferença. Uma vez que a alteridade foi negada, ela passa a ser

exterior à relação; perde-se a noção da alteridade como constitutiva da relação, transformando-se, assim, no que Dussel definiu como *exterioridade*. Noções de totalidade e de exterioridade foram o que fundamentou a relação colonial entre ameríndios e espanhóis, fazendo emergir diferença racial, colonial, epistêmica (DUSSEL, 1977; MIGNOLO, 2011; GROSFUGUEL, 2013).

Durante mais de meio século, os ameríndios foram sendo escravizados e submetidos a outras formas de ser, diferentes de seus conhecimentos, de sua existência anterior; foram admitidos como humanos, mas no nível mais baixo do que se poderia admitir como humano (QUIJANO, 2010). A diferença que se instaura nesse momento da história caracteriza-se como uma diferença não apenas ético/racial, mas principalmente *epistêmica*, o que Grosfoguel (2013)²⁶ define como *racismo epistêmico*: a construção mental de que alguns conhecimentos são superiores e outros inferiores.

A escravidão e a dominação dos ameríndios pautavam-se na ideia de inferioridade, e essa ideia caminhava na população como se fosse natural, penetrando profundamente nas relações sociais, na construção de identidades sociais (QUIJANO, 2000). Um pouco mais tarde, os denominados *negros* entram no cenário de exploração onde as noções de totalidade e de exterioridade, bem como as relações de inferioridade e de superioridade, já estavam instauradas, e os negros são, assim, submetidos a violências desumanas. De acordo com o sociólogo peruano,

26 Para problematizar o conceito de racismo epistêmico, Grosfoguel (2013) analisa quatro genocídios usualmente vistos como não inter-relacionados: a) contra a população de origens judias e muçulmanas na conquista de Al-Andalus, b) contra os povos indígenas na conquista das Américas, c) contra os africanos sequestrados e escravizados nas Américas e d) contra as mulheres queimadas vivas sob acusações de feitiçaria na Europa. O autor conclui que o privilégio epistêmico do homem ocidental resulta nesses genocídios, que podem também ser definidos como *epistemicídios*, fazendo referência a Sousa Santos (2010, in Grosfoguel 2013). Segundo Grosfoguel (2013), a outra face do privilégio epistêmico é a inferioridade epistêmica. As epistemologias, cosmologias e visões de mundo das vítimas desses quatro genocídios são formas de conhecimento consideradas inferiores por não serem ocidentais. Por essa razão, a imposição civilizatória da colonização e o apagamento de conhecimentos *outros*, que não ocidentais, produziram essas violências irracionais.

[s]ocial relations founded on the category of race produced new historical social identities in America – Indians, blacks, and mestizos – and redefined others. Terms such as *Spanish* and *Portuguese*, and much later *European*, which until then indicated only geographic origin or country of origin, acquired from then on a racial connotation in reference to the new identities. Insofar as the social relations that were being configured were relations of domination, such identities were considered constitutive of the hierarchies, places, and corresponding social roles, and consequently of the model of colonial domination that was being imposed. In other words, race and racial identity were established as instruments of basic social classification. (QUIJANO, 2010, p. 534).²⁷

É neste sentido que Quijano (2010) destaca que novas *id-entidades* vão sendo produzidas constitutivamente em relações hierárquicas, raciais e desiguais. A primeira id-entidade foi a *raça*, justamente por conta da identidade desconhecida dos ameríndios por parte dos europeus; e junto com a *raça* nasce a id-entidade da América, a primeira identidade histórica deste novo período, ou seja, a América torna-se a primeira id-entidade da modernidade; não como alteridade, mas como exterioridade.

Raça foi, assim, usada no período da colonização na América como uma forma de conceder legitimidade para as relações de dominação impostas na conquista. A consequência, explica Quijano (2010), é que depois da colonização da América e da expansão do colonialismo europeu para o resto do mundo, a constituição da Europa como uma nova id-entidade foi elaborada em uma perspectiva eurocêntrica do conhecimento, que se constituiu na *naturalização da diferença racial*, ou seja, das relações coloniais entre europeus e não-europeus; ou, como diria Mignolo (2011), a identidade se constituiu na *diferença colonial*.

27 “As relações sociais fundadas na categoria de *raça* produziram novas identidades sociais históricas na América – índios, negros e mestiços – e redefiniram outras. Termos como *espanhol*, *português* e, posteriormente, *europeu*, que até então indicavam somente origem geográfica ou país de origem, passaram a adquirir naquele momento uma conotação racial em referência às novas identidades. Na medida em que as relações sociais que estavam sendo configuradas eram relações de dominação, tais identidades eram consideradas componentes de hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes e, conseqüentemente, do modelo de dominação colonial que estava sendo imposto. Em outras palavras, *raça* e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica.” (QUIJANO, 2010, p. 534, tradução livre).

Desde o século XVI, esse tem sido o princípio de dominação social universal. Segundo Quijano (2010), conquistar e dominar pessoas é uma prática entendida a partir da construção mental de que há uma posição natural de inferioridade, resultante de traços fenotípicos, bem como de características culturais. Dussel (2000) ressalta que, em contrapartida, é importante enfatizar que os espanhóis e portugueses não tiveram a mesma atitude de superioridade cultural em relação às culturas turca, muçulmana e chinesa, o que nos leva a entender que realmente escolheram se posicionar diante dos ameríndios da forma como o fizeram. O que de fato havia de superior entre ameríndios e europeus eram as vantagens da Europa em termos de condições militares para lutar com Astecas, Maias e Incas (DUSSEL, 2000).

Para Quijano (2000; 2010), esse primeiro eixo de padrão de dominação social, constituído pelo conceito de raça, é o que permite um segundo eixo, também sem precedente na história, se instaurar. Baseado na ideia de dominação e de hierarquia, o segundo eixo se configura como todas as formas de exploração e de exportação de trabalho, que se dão por meio de escravidão, servidão, produção de mercadorias, reciprocidade e salários. As formas de controle do trabalho tornam-se extensão de seus antecedentes históricos, ou seja, a ideia de raça, o racismo epistêmico e a diferença colonial atravessam o labor. Isso faz com que um novo modelo global de controle do trabalho seja estabelecido pela primeira vez no que se conhecia da história, justamente pelo trabalho estar também atrelado a uma lógica de dominação. Essa é a estrutura singular de relações de produção na experiência histórica do mundo conhecida por *capitalismo global*, um modelo mundial de controle do trabalho que é simultaneamente constituído à serviço do capital e com caráter capitalista (QUIJANO, 2010).

Quijano (2000; 2010) esclarece que o capital não estava apenas na relação de força de trabalho fundado na compra e venda, mas no processo histórico de um novo padrão de exportação sociológico e historicamente constituído. De acordo com o sociólogo,

esse novo padrão faz nascer o capitalismo colonial/global, que vai se formando dentro de um novo padrão de conflito social, baseado em dominação e exportação social. Pode-se concluir daí que as lógicas capitalistas de compra e venda, existentes até hoje, nascem nas violentas práticas de exploração da colonização. A escravidão foi arquitetada de maneira deliberada para produzir mercadorias para o mercado mundial; o eixo central do tráfico comercial entre Atlântico e Mediterrâneo vai aos poucos se constituindo. Como bem disse Eduardo Galeano (2016), “a América era um negócio para a Europa”.

Raça e divisão do trabalho permaneceram estruturalmente ligadas e mutuamente se reforçando. “Uma distribuição racista do trabalho no interior do capitalismo colonial/moderno que se manteve ao longo de todo período colonial” (QUIJANO, 2010, p. 536). Ao longo do século XVIII, continua Quijano, o mesmo critério de classificação social foi imposto para toda população mundial, fazendo nascer cada vez mais posições de privilégio baseadas em distribuições hierárquicas de raça, classe, gênero etc. Essa especificidade histórica que se dá por um padrão de poder que não apenas se configura historicamente, mas fundamenta a constituição de gênero/raça/etnia de forma indissociável ao capitalismo colonial/global, é definida por Quijano como *colonialidade do poder*.

A categoria social raça foi o elemento chave para a classificação e distinção social entre colonizadores e colonizados. Novas identidades sociais foram produzidas em todo o mundo, bem como novas identidades geoculturais foram se constituindo. A distribuição do trabalho do sistema capitalista mundial foi organizada em linhas raciais, de acordo com a classificação global social (QUIJANO, 2007). Segundo Castro-Gómez (2005), essas relações de poder coloniais implicam em uma profunda dimensão cognitiva, que se reflete na produção, circulação e assimilação do conhecimento. A colonialidade do poder que se instaura em um primeiro momento nas

mãos dos colonizadores e mais tarde nas mãos das elites crioulas²⁸ estatais, ao longo do Iluminismo, é vista como um mecanismo para eliminar muitas maneiras de conhecer em detrimento de uma única maneira de saber da população mundial, prevista pela racionalidade técnico-científica da modernidade (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 16).

Pautando-se na indissociabilidade entre raça/gênero/etnia e capital, o grupo latino-americano se contrapõe aos entendimentos de que modernidade e capitalismo se formaram internamente à Europa e se expandiram pelo mundo a partir do século XVIII com o advento da Revolução Industrial. Para esse grupo, o que há de fato é que sem as Américas, sem colonialismo, sem escravidão, não haveria nem Europa Ocidental, nem capitalismo europeu e nem capitalismo ocidental. Quijano (2000) esclarece que a Revolução Industrial continuou a fábrica de exploração dos escravos negros na produção do café, da cana e do cacau, portanto, sem escravidão não haveria capitalismo industrial. Sem a escravidão humana das Américas, não há capital industrial. O capitalismo global sempre foi, desde então, colonial/moderno e eurocêntrico.

Desse modo, para o grupo de pensadores/as latino-americano, o conceito de colonialidade do poder está fortemente ligado ao processo de eurocentramento, pois a formação da Europa Ocidental, como uma nova entidade histórica, não existiria sem o imbricamento dos eixos de: classificação social de raça e de distribuição racista do trabalho (QUIJANO, 2000). De acordo com Quijano, os europeus associaram o não pagamento de trabalho à ideia de dominação de raças, daquelas entendidas como inferiores, na zona do não-ser, para retomar Dussel. Isso resultou no controle da exploração do ouro, da prata e de outras mercadorias produzidas diante do não pagamento do trabalho realizado por ameríndios, negros e mestiços, ao mesmo tempo em que

28 *Crioulo* é o termo usado pelo grupo latino-americano para definir os descendentes de europeus que assumem posturas de colonizadores como elite nas práticas sociais nos contextos das colônias, e assim perpetuam a lógica da superioridade *versus* a inferioridade (CASTRO-GÓMEZ, 2005; GROSFUGUEL, 2007).

se concedia vantagem decisiva àqueles que controlavam o comércio mundial em posição de privilégio.

Ocorria, assim, um emaranhado de aspectos fundamentais; uma espécie de associação mental entre colonialismo, sistema de classificação racial universal, capitalismo, eurocentrismo e modernidade. Tal circunstância acabou por auxiliar os europeus a se verem como centro do mundo, e não só se sentirem superiores a todos os outros povos, mas *naturalmente* superiores (QUIJANO, 2000). Forma-se a geografia social do capitalismo, como descreve Quijano, que vai se formando com a Europa se vendo como centro do mundo capitalista. Uma espécie de operação mental que atravessa as relações intersubjetivas e permite com que uma nova perspectiva *temporal* da história fosse gerada e realocasse as populações colonizadas dentro de uma trajetória histórica cuja culminação era Europa. A perspectiva imaginava modernidade e racionalidade como produtos e experiências exclusivas dos europeus.

Em uma perspectiva diferente dessa europeia, 1492 é a data do nascimento da modernidade para os latino-americanos. Segundo Dussel (1994), a modernidade se originou nas cidades europeias medievais, mas nasceu quando a Europa se confrontou com o Outro e o controlou, o venceu, o violentou; quando se definiu com um ego descobridor, conquistador, colonizador da alteridade constitutiva da mesma modernidade. “1492 será el momento del “nacimiento” de la Modernidad como concepto, el momento concreto del “origen” de un “mito” de violencia sacrificial muy particular e, al mismo tiempo, un proceso de “en-cubrimiento” de lo no-europeo” (DUSSEL, 1994, p. 08).²⁹

A práxis da violência e da desumanização, muito particular da experiência da colonização, é o foco de análise de Enrique Dussel. Para o autor, uma vez que o europeu negou a alteridade ameríndia como

29 “1492 será o momento do ‘nascimento’ da Modernidade como conceito, o momento concreto da ‘origem’ de um ‘mito’ de violência sacrificial muito particular e, ao mesmo tempo, um processo de ‘en-cobrimiento’ do não europeu.” (DUSSEL, 1994, p. 08, tradução livre).

constitutiva da relação entre eu e o Outro, transformou o ameríndio em exterioridade, o colocou em uma zona de negação que se instaura na constituição da modernidade, ou seja, da negação do Outro. Dussel explica que o Outro não foi *des-cubierto*, mas sim *en-cubierto*, em uma práxis de *encubrimiento*³⁰.

Essa é a razão basilar para se negar que o europeu – conquistador, desbravador e superior –, existia por si só. Dessa forma, Dussel entende que é necessário negar essa negação para que a negação do ameríndio possa emergir. Para que o europeu pudesse constituir seu ego de superioridade, ele precisou do Outro, isso significa que esse Outro sempre existiu, portanto, não foi negado, apenas colocado na zona (dissimulada) de invisibilidade da alteridade, no outro lado da *linha abissal*³¹ para usar os termos de Sousa Santos (2007). A modernidade se constituiu na negação do Outro, em uma *violência irracional* que se mantém oculta de si mesma (DUSSEL, 1994)³².

- 30 Interessante observar que *encubrimiento* em espanhol, além de carregar o sentido de ação e/ou resultado de esconder/encobrir algo, tem também seu sentido aproximado à palavra *dissimulação* em português, pela ocultação de um delito cometido por seu autor (cf. Dicionário El Mundo).
- 31 O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2007) conceitua como *pensamento abissal* a desigualdade epistêmica resultante da forma como o conhecimento científico ocidental é entendido como superior a todo e qualquer outro saber. Para o autor, pensar a hegemonia de um determinado conhecimento como sendo superior a qualquer outro constituiu um sistema de saberes visíveis e invisíveis separados por uma linha chamada por ele de abissal. O maior problema dessa hierarquização entre saberes está na impossibilidade da coexistência de diferentes saberes, transformando assim “o outro lado da linha abissal” em uma completa inexistência. Retomando aqui os quatro genocídios analisados por Grosfoguel (2013), o pensamento abissal é o que sustentou a razão de tais genocídios/epistemicídios.
- 32 Enrique Dussel (1994) faz uma distinção entre perspectivas pós-modernas/pós-estruturalistas que emergem no século XX e a latino-americana. Para o autor, a pós-modernidade critica a razão moderna, enquanto os latino-americanos criticam a razão moderna por encobrirem o mito irracional da modernidade. A filosofia da libertação, proposta pelo autor, parte da alteridade em um diálogo assimétrico, no reconhecimento da diferença colonial. Para os latino-americanos, essa situação de assimetria não foi seriamente considerada pela pós-modernidade (DUSSEL, 1994, p. 8-9).

1.2 A INEXISTÊNCIA DE JUSTIFICATIVA CONCEITUAL DA MODERNIDADE

Entender o mundo como um fenômeno exclusivamente europeu, ou Euro/euro-norteamericano segundo Grosfoguel (2007; 2013), é o que fundamenta hoje grande parte das análises sobre modernidade e globalização. Segundo Escobar (2007), isso ocorre porque a atual globalização é baseada nessa visão de modernidade essencialmente como um fenômeno europeu, o que leva muitas análises a explicarem modernidade referindo-se apenas a fatores internos à Europa.

Dentro dessa lógica, Escobar (idem) descreve diferentes formas de caracterizar modernidade. Uma maneira seria *historicamente*, considerando as origens temporais e espaciais da modernidade no século XVII, especialmente no Norte Europeu, como parte dos processos da Reforma, do Iluminismo, da Revolução Francesa, processos que se cristalizam com o final do século XVIII e se consolidam com a Revolução Industrial. Do ponto de vista *sociológico*, o autor explica que a ideia de modernidade caracteriza-se por certas instituições, em particular pelo Estado-nação, pelo desmembramento da vida social de seus contextos locais e pelo crescimento de forças translocais, alterando assim o distanciamento entre tempo e espaço dos mais diferentes contextos. *Culturalmente*, modernidade pode ser entendida em termos do aumento de apropriação de diferentes origens culturais pelas formas de conhecimento ligadas aos aparatos de administração do Estado e do capital. Ainda, *filosoficamente*, pode-se ver a modernidade em termos da ascensão do homem como a fundação do conhecimento e a organização do mundo, na separação entre o natural e o divino, e na fundação da racionalidade a partir do conhecido, das coisas e dos seres (ESCOBAR, 2007, p. 181-182).

Escobar (2007, p. 183) também ressalta a existência de crítica à modernidade em relação ao processo de deslocamento global que produziu marginalização local. São perspectivas, segundo o autor,

que se debruçam sobre a ordem e a racionalidade que vieram com a secularização e a predominância instrumental da razão com o intuito de normalizar a vida e a disciplina das populações; como ficou marcado pelos trabalhos de Foucault (1979, in ESCOBAR, 2007) mostrando como o Iluminismo trouxe liberdades e inventou disciplinas. Há ainda, segundo Escobar (idem), análises que partem da modernidade como um projeto cultural de ordenar o mundo de acordo com princípios racionais de perspectivas da consciência eurocêntrica masculina, na construção de um mundo supostamente ordenado, racional e previsível.

Apesar de haver diferença entre essas várias formas de tratar modernidade, o autor questiona se esses descritivos todos são a única forma de entender o mundo, interrogando tanto o posicionamento de Giddens (1990, in ESCOBAR, 2007, p. 183), quando esse diz: “from now on, it’s modernity all the way down, everywhere, until the end of times”³³, quanto discursos mais recentes, de autores como Appadurai (1996, in ESCOBAR, 2007), que mostram a modernidade como desterritorializada, híbrida, contestada, desigual, heterogênea, múltipla. Para Escobar (2007, p. 183), “these modernities end up being a reflection of a eurocentered social order, under the assumption that modernity is now everywhere, an ubiquitous and ineluctable social fact”.³⁴

Nesse sentido, Escobar (2007) ressalta que a grande maioria de teóricos europeus, em especial os defensores da patente europeia da modernidade, como definiu Quijano, são cegos à diferença colonial e à subalternização do conhecimento e das culturas envolvidas. Para o grupo latino-americano não há, portanto, modernidade sem colonialidade, sendo a última constitutiva da primeira na Ásia, África, América Latina/Caribe (ESCOBAR, 2007). O autor explica que o grupo latino-americano coloca em debate a possibilidade de pensar

33 “[...] a partir de agora, é a modernidade ininterruptamente, em todos os lugares, até o fim dos tempos”. (GIDDENS, 1990, in ESCOBAR, 2007, p. 183, tradução livre).

34 “[...] essas modernidades acabam sendo um reflexo de uma ordem social eurocentrada, partindo do pressuposto de que a modernidade ocorre agora em todos os lugares, um fato social onipresente e inevitável”. (ESCOBAR, 2007, p. 183, tradução livre).

modernidade de uma forma diferente, a partir de uma posição de exterioridade do sistema-mundo moderno.

This is precisely the possibility that may be gleaned from the work of a group of Latin American theorists that in refracting modernity through the lens of coloniality engage in a questioning of the spatial and temporal origins of modernity, thus unfreezing the radical potential for thinking from difference and towards the constitution of alternative local and regional worlds. (ESCOBAR, 2007, p. 183-184).³⁵

Dessa forma, na busca por outra racionalidade, a perspectiva central do grupo latino americano concentra-se no imbricamento de modernidade/colonialidade, diferenciando-se radicalmente das modernidades citadas por Escobar. De acordo com Dussel (2000), o primeiro estágio da modernidade se dá no final do século XV com a Espanha se tornando a primeira nação moderna, o que ocorreu a partir da confluência de alguns acontecimentos – o consenso da Inquisição Espanhola, a formação de um poder militar nacional, a criação das primeiras gramáticas de língua vernácula, a subordinação da igreja ao Estado. Espanha era a única potência europeia com capacidade de conquista territorial externa; não se configurando mais em um mundo propriamente feudal, mas sim como nação renascentista em seu princípio de modernidade (DUSSEL, 1994). A consequência é conhecida: Espanha foi a primeira região europeia com a experiência de constituir o Outro como dominado pelo conquistador, criando a distinção entre inferioridade e superioridade, bem como centro e periferia.

Além disso, Dussel (2000) relembra que o descobrimento e a exploração de minas à época permitiram que os espanhóis acumulassem riqueza monetária suficiente para derrotar os turcos, fazendo com que o circuito atlântico substituísse aos poucos o

35 «É exatamente esta possibilidade que pode ser inferida do trabalho de um grupo de teóricos latino-americanos que, ao refletir a modernidade através do prisma da colonialidade, dedicam-se a questionar as origens espaciais e temporais da modernidade, descongelando assim o potencial radical para pensar a partir da diferença e em direção à constituição de um local alternativo e de mundos regionais.» (ESCOBAR, 2007, p. 183-184, tradução livre).

mediterrâneo. Desse modo, o autor entende que desde 1492, a Espanha se alimentava de um *ego conquistador*, construído ontológica e epistemologicamente na colonialidade do poder e na exterioridade do Outro. Por essas razões, para o grupo latino-americano, a modernidade começou com a chegada dos espanhóis na América, sendo a experiência da colonização o que deu origem à modernidade.

O século XVII, portanto, é consequência da modernidade, momento em que Holanda se emancipa da Espanha e Inglaterra e França expandem ultrapassando a hegemonia espanhola, segundo Dussel (2000). No século XVIII, continua o autor, ocorre outro estágio da modernidade ocidental, que vem com a Revolução Industrial, quando Inglaterra e França realmente substituem Espanha e Portugal na posição de hegemonia mundial. A perspectiva latino-americana, portanto, opõe-se às interpretações hegemônicas que posicionam a modernidade na Europa Moderna no século XVIII.

Tal visão hegemônica é entendida pelo grupo como uma forma eurocêntrica, provincial e regional de tratar da geopolítica mundial; uma forma de modernidade baseada na visão de emancipação de Kant, que pregava a lógica da modernidade por meio da razão, como uma forma de saída da imaturidade humana. Na lógica kantiana, a modernidade é entendida como um processo crítico que proporcionava à humanidade a possibilidade de um novo desenvolvimento a partir da criação do princípio da *subjetividade moderna*. No entanto, essa subjetividade moderna é datada no século XVIII, de forma a tornar todos os acontecimentos ocorridos do século XV ao XVII invisíveis, como se não tivessem afetado a constituição do homem iluminista (DUSSEL, 2000; CASTRO-GÓMEZ, 2005).

De fato, explica Dussel (2000), vários foram os eventos históricos que marcaram o século XVIII, tais como: a Reforma, o Iluminismo, a Revolução Francesa, bem como processos outros culturais, desde a Renascença Italiana e a Reforma Alemã até o Iluminismo; uma sequência de eventos que ocorre desde a Itália até a Alemanha,

Inglaterra e França. No entanto, assim como mencionado por Escobar anteriormente, essa narrativa sequencial de acontecimentos da modernidade indica um fenômeno intra-Europa; um fenômeno que se vê como tendo a Europa como ponto de partida e de chegada, e assim se autoexplica sem considerar nada externo a si mesma, estando, portanto, presa em si mesma (DUSSEL, 2000).

A oposição de Dussel (1994; 2000) à lógica intra-Europa encontra-se no fato da modernidade não poder ser vista como algo estrangeiro à América Latina, da mesma forma como o europeu não pode se colocar como superior sem inventar a inferioridade do Outro. Como já mencionado anteriormente, a Europa Moderna não seria Europa Moderna sem a experiência da colonização; portanto, essa visão apenas contribui para legitimar a centralidade da história mundial europeia e alimentar a razão kantiana como traços essenciais do mundo moderno.

The colonized peoples were inferior races and in that manner were the past vis-à-vis the Europeans. That perspective imagined modernity and rationality as exclusively European products and experiences. From this point of view, inter-subjective and cultural relations between Western Europe and the rest of the world were codified in a strong play of new categories: East-West, primitive-civilized, magic/mythic-scientific, irrational-rational, traditional-modern – Europe and not Europe. Even so, the only category with the honor of being recognized as the other of Europe and the West was “Orient” – not the Indians of America and not the blacks of Africa, who were simply “primitive”. (QUIJANO, 2000, p. 542).³⁶

36 “Os povos colonizados eram raças inferiores e, dessa maneira, eram a antiga face oposta dos europeus. Essa perspectiva imaginava a modernidade e a racionalidade como produtos e experiências exclusivamente europeus. De acordo com esse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa Ocidental e as demais partes do mundo foram codificadas em uma potente atuação de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno, Europa e não Europa. Ainda assim, a única categoria com a honra de ser reconhecida como a outra além da Europa e do Ocidente era o ‘Oriente’ – não os indígenas da América, nem os negros da África, que eram simplesmente ‘primitivos’.” (QUIJANO, 2000, p. 542, tradução livre).

A consequência de todo esse processo histórico da colonização marca o início do século XIX, quando a Europa Moderna define, pela primeira vez na história, todas as outras culturas não-europeias como periféricas. O grupo latino-americano entende que essas diferentes fases da modernidade ocorrem justamente porque a Europa Moderna já ocupava o centro da história mundial desde 1492, ou seja, tudo o que vem depois da colonização é consequência e não ponto de partida (DUSSEL, 2000).

Desse modo, o que se conhece por modernidade/colonialidade fundamenta-se em uma racionalidade constituída a partir das experiências de ser/conhecer no/do colonialismo. De acordo com Quijano (2007), a confluência que ocorre entre colonialidade do poder e racionalidade da modernidade europeia é um projeto nada acidental. Para o autor, o universo intersubjetivo produzido por todo o poder colonial capitalista eurocentrado foi ordenado, formalizado e estabelecido como um produto exclusivamente europeu, como um paradigma universal de conhecimento e de relação entre a Europa e o resto do mundo.

In fact, the coloniality of power had decisive implications in the constitution of the [modernity] paradigm, associated with the emergence of urban and capitalist social relations, which in their turn could not be fully explained outside colonialism and coloniality particularly not as far as Latin America is concerned. The decisive weight of coloniality in the constitution of the European paradigm of modernity/rationality is clearly revealed in the actual crisis of that cultural complex. (QUIJANO, 2007, p. 172).³⁷

O grupo latino-americano debruça-se, assim, em análises e conceitos que possam trazer outra racionalidade para as narrativas de modernidade/colonialidade, baseados no entendimento que sem

37 "De fato, a colonialidade do poder teve implicações decisivas na constituição do paradigma [da modernidade], associado ao surgimento das relações sociais capitalistas e urbanas, que, por sua vez, não poderiam ser explicadas de maneira completa fora do colonialismo e da colonialidade, especialmente na América Latina. O ônus decisivo da colonialidade na constituição do paradigma europeu de modernidade/racionalidade é claramente revelado na atual crise daquele complexo cultural." (QUIJANO, 2007, p. 172, tradução livre).

tratar da sobreposição de diversos elementos, talvez não seja possível explicar a formação do eurocentrismo. Para o grupo, quando se parte do entendimento de que modernidade é um processo longo resultante dos últimos cinco séculos e derivado da construção da centralidade europeia na história mundial e, por conseguinte, da constituição de outras culturas como periféricas, torna-se claro que o eurocentrismo europeu moderno foi o único etnocentrismo a se impor como universal.

Há um processo, portanto, que não é simplesmente de caráter histórico, mas originário da constituição da subjetividade moderna. O ego europeu está relacionado com a constituição dessa subjetividade que ocorre ao longo do período de 1492 até 1636, pois em 1637 foi o momento em que Descartes expressa definitivamente o *ego cogito* em *Discurso sobre o Método* (DUSSEL, 1994, p. 12). Para entender a constituição desse processo é preciso incluir na análise as várias camadas emaranhadas e puxar fios desde a experiência da colonização, seguindo rastros da negação do Outro, da formação do capitalismo, do ego conquistador europeu e das diferentes fases da modernidade pela perspectiva latino-americana.

Dussel (2000, p. 471) argumenta que o *ego cogito, ergo sum* de Descartes foi antecipado por mais de um século pelo *ego conquiro*, e essa é a razão pela qual o eurocentrismo da modernidade pauta-se em uma grande confusão entre pensar o universalismo abstrato quando de fato se vivia um mundo concreto de hegemonia, imposições e desigualdade. Para entender a crítica de Dussel à filosofia cartesiana, certa genealogia é necessária aqui considerando duas questões: a condição periférica da Europa anterior à colonização de *Abya Yala* e a formação de um único sistema histórico ao longo do período de 1450 a 1650.

Em relação à primeira questão, Dussel (2000; 2007) faz um trabalho minucioso e argumenta que o conceito *Europa* foi descuidado pelos teóricos; em suas análises, ele entende que há

um deslize semântico em relação ao que se toma por Europa³⁸. Seu trabalho problematiza a história mundial voltada apenas aos gregos e narrada a partir da exclusão de todas as outras epistemologias. Dussel (2012, p. 36) insiste em situar a América Latina na história mundial, e tal tarefa demandou uma nova visão da história capaz de questionar o padrão de universalidade que centraliza o europeu e exclui todos os outros, vistos como uma interpretação distorcida das culturas europeias desde a conquista do continente americano.

Em uma retomada à Europa mitológica, Dussel (2000; 2007) desenvolve algumas teses para complexificar a diacronia unilinear Grécia-Roma-Europa. O autor explica que essa linha sucessória se trata de uma construção conceitual e ideológica. Em seus estudos, ele encontra não só uma posição geográfica diferente de onde se localiza essa futura Europa, mas também semelhanças da Europa com o Oriente. Ainda, essa Europa que se tornou a Europa Moderna futuramente, relata Dussel (*idem*), era considerada a casa de tudo o que era bárbaro, enquanto Ásia e África não eram vistas assim. O Ocidente se constituía por uma série de territórios do Império Romano que falavam latim, inclusive o Norte da África fazia parte desse Ocidente. Não havia, portanto, uma justificativa conceitual relevante que considerasse o que a Europa se torna mais tarde.

No início do século VII, explica Dussel (2000), Constantinopla, que era parte do Império Romano, confrontava o mundo árabe muçulmano; e o mundo latino europeu medieval confrontava o mundo turco muçulmano. Nesse momento, pela primeira vez na história, a Europa se diferenciava da África. Dussel (*idem*) entende que a Europa Latina pode ser vista como a primeira tentativa de se impor ao mediterrâneo

38 Enrique Dussel faz um extenso e profundo trabalho de reconstrução/análise da história mundial. Seu objetivo é superar os limites da história. Assim, o autor analisa o helenocentrismo, o ocidentalismo, o eurocentrismo, o secularismo, o colonialismo teórico e mental, as origens da modernidade etc. Ressalto, portanto, que as indicações feitas aqui são ínfimas perto da dimensão de seu trabalho. O objetivo nesta obra não é resgatar a Europa mitológica em si, mas a importância de se considerar a descentralização europeia. Para mais detalhes, ver *Política de la liberación - historia mundial y crítica* (DUSSEL, 2007).

oriental; entretanto, essa Europa Latina fracassou e se manteve isolada pelo mundo turco muçulmano. De acordo com o autor, se havia alguma universalidade na época, essa era das populações muçulmanas que atingiam áreas do atlântico ao pacífico.

Isso significa que até o século XIII, a Europa era secundária, uma cultura periférica que nunca havia sido o centro da história. O Império Romano, devido a sua localização extrema no Ocidente, nunca se tornou o centro da história do continente que envolvia o eixo Europa-África-Ásia. Durante o século XV, ressalta Dussel (idem), a cultura mais extensiva planetariamente era a dos muçulmanos. Foi só então quando o mundo ocidental latino se juntou ao mundo oriental grego que juntos confrontaram o mundo turco e as circunstâncias permitiram a equação de que o mundo veio da Europa. Dussel concluiu que a história da Ásia é a pré-história da Europa; e que no século XV a Europa é periférica e cercada pelo mundo muçulmano, nunca tendo sido o 'berço' de civilização nenhuma.

Para Dussel (2000), a perspectiva que insiste em uma sequência tradicional e padrão de desenvolvimento dos povos e das nações é errônea; tanto pelo fato de não haver uma história mundial em seu sentido empírico, pois o que existiam eram histórias locais e isoladas de comunidades em tempos e espaços simultâneos, bem como pelas posições geopolíticas que não permitiam que nenhuma delas fosse centro. A insistência na narrativa greco-romana torna-se uma espécie de patente em defesa do eurocentrismo, repetindo os termos de Quijano. "The defenders of the European patent on modernity are accustomed to appeal to the cultural history of the ancient Greco-Roman world and to the world of the Mediterranean prior to the colonization of America in order to legitimize their claim on the exclusivity of its patent". (QUIJANO, 2000, p. 543).³⁹

39 "Os defensores da patente europeia sobre a modernidade estão acostumados a recorrer à história cultural do antigo mundo greco-romano e ao mundo do Mediterrâneo anterior à colonização da América com o intuito de legitimar sua pretensão sobre a exclusividade dessa patente". (QUIJANO, 2000, p. 543).

O que ocorre a partir de 1492, explica Dussel (2000), é o fato de a Europa Moderna utilizar a conquista da América como trampolim para obtenção de uma vantagem comparativa e significativa em relação a outras culturas antagônicas, tais como a muçulmana e a chinesa. A superioridade da Europa nada mais é do que a acumulação de riquezas, experiência e conhecimento derivado da conquista do continente latino-americano (DUSSEL, 2000, p. 471).

A condição periférica da Europa, anterior à colonização, entrelaça-se, assim, com a segunda questão, referente ao período de 1450 a 1650, que corresponde aos duzentos anos de formação de um único sistema histórico denominado por Wallerstein de sistema-mundo ou economia-mundo europeia ou, ainda, economia-mundo capitalista (GROSFOGUEL, 2013, p. 33). Como já apontado pelo conceito de colonialidade do poder, enquanto esse sistema-mundo capitalista vai se constituindo desde o princípio da colonização, a Europa vai se constituindo como centro do mundo pelo capitalismo, em um processo geopolítico e cognitivo. Dessa forma, tratar da modernidade significa pensar esse novo modelo global de poder que integrou todas as pessoas no globo em um mesmo processo, em um sistema mundial único, que só foi possível de ser feito pautando-se na ideia de que o planeta inteiro está em um mesmo período histórico, bem como descende de uma mesma linha histórica (QUIJANO, 2000).

It would not be possible to explain the elaboration of Eurocentrism as the hegemonic perspective of knowledge otherwise. The Eurocentric version is based on two principal founding myths: first, the idea of the history of human civilization as a trajectory that departed from a state of nature and culminated in Europe; second, a view of the differences between Europe and non-Europe as natural (racial) differences and not consequences of a history of power. Both myths can be unequivocally recognized

in the foundations of evolutionism and dualism, two of the nuclear elements of Eurocentrism. (QUIJANO, 2000, p. 542).⁴⁰

Um aspecto interessante de se observar nessa integração global – momento em que as navegações ultrapassam seu sentido de descoberta e passam a servir ao tráfico de pessoas e de mercadorias no sistema-mundo capitalista – está no papel que as cartografias exercem em práticas de hierarquização de conhecimentos, ou seja, com seu intuito sempre pautado na busca por *privilegio epistêmico*. Mignolo (2014) explica que

[g]eopolitical naming and mapping are fictions in the sense that there is no ontological configuration that corresponds to what is named and mapped. The act is possible through a control of knowledge; and it requires epistemic privilege that makes naming and mapping believable and acceptable. (MIGNOLO, 2014, s/p).⁴¹

O autor relembra que o primeiro mapa global foi feito com o objetivo de servir ao mundo colonial, um ato que desde o seu princípio impõe uma forma de organização de um determinado conhecimento⁴². Segundo Mignolo (2014), a cartografia ocidental confinou

40 "Não seria possível explicar de outra forma a elaboração do eurocentrismo como a perspectiva hegemônica do conhecimento. A versão eurocêntrica baseia-se em dois principais mitos fundadores: primeiramente, a ideia da história da civilização humana como trajetória que se afastou de um estado de natureza e culminou na Europa; em segundo lugar, uma visão de diferenças entre a Europa e não-Europa como diferenças naturais (raciais), e não como consequências de uma história de poder. Ambos os mitos podem ser reconhecidos evidentemente nos fundamentos do evolucionismo e do dualismo, dois elementos centrais do eurocentrismo." (QUIJANO, 2000, p. 542, tradução livre).

41 "A denominação e o mapeamento geopolíticos são ficções no sentido de que não há uma configuração ontológica que corresponde ao que é nomeado e mapeado. O ato é possível através de um controle do conhecimento; e isso requer um privilégio epistêmico que torne a atribuição de nomes e o mapeamento críveis e aceitáveis." (MIGNOLO, 2014, s/p, tradução livre).

42 Mignolo (2014) faz referências a vários exemplos de mapeamento: às Índias Ocidentais, ao Tratado de Tordesilhas, ao Tratado de Zaragoza, ao meridiano secular de Greenwich quando Inglaterra passa a substituir Roma como centro do mundo, a divisão do mundo em Ocidente/Oriente como invenção do cristianismo ocidental, a divisão Norte/Sul que legitima a missão de desenvolvimento e de modernização, ao apagamento da Rússia como segundo mundo fazendo crescer o binarismo entre Norte/Sul, a introdução da Oceania no Norte Global que comprova a invenção do Sul Global tanto quanto foi o Orientalismo.

a humanidade em único mapa e nos fez ver o planeta de acordo com os olhos dos cartógrafos ocidentais.

Até as primeiras décadas do século XVI, explica Mignolo, não havia um único mapa; não se tinha uma visão totalitária do planeta em relação à quantidade de terra e água, como se tem hoje. Cada civilização (Chinesa, Indiana, Persa, Africana, Maia, Asteca, Inca etc.) tinha sua própria configuração espacial do que seria o céu, a terra e o mar. “When the first global maps were devised, the previous local territorialities were subsumed and colonized by the local world map that served as the foundation of western civilization” (MIGNOLO, 2014: s/p)⁴³. Dessa forma, Mignolo argumenta que nenhuma enunciação pode ser global; o Ocidente cria um local de enunciação global, mas é de fato sempre local. O resultado é o Sul Global que se torna uma metáfora precisamente para afirmar o que o Norte Global desvaloriza.

Assim sendo, com o intuito de desconstruir a visão totalitária que continua a alimentar a Europa/Euro-norte américa como centro do mundo, o grupo latino-americano faz constantes questionamentos, reconstruções e problematizações a respeito da fundação da modernidade/colonialidade, do eurocentrismo, do capitalismo etc. Há um conjunto de operações estruturando modernidade/colonialidade que precisam ser analisados com a devida atenção.

The conceptualization of modernity/coloniality is grounded in a series of operations that distinguish it from established theories of modernity. Succinctly put, these include the following: (1) an emphasis on locating the origins of modernity with the Conquest of America and the control of the Atlantic after 1492, rather than in the most commonly accepted landmarks such as the Enlightenment or the end of the eighteenth century; (2) a persistent attention to colonialism and the making of the capitalist world system as constitutive of modernity; this includes a determination not to overlook the economy and

43 “Quando os primeiros mapas globais foram concebidos, as territorialidades locais foram subsumidas e colonizadas pelo mapa mundo local que serviu como fundamento da civilização ocidental”. (MIGNOLO, 2014, s/p, tradução livre).

its concomitant forms of exploitation; (3) consequently, the adoption of a world perspective in the explanation of modernity, in lieu of a view of modernity as an intra-European phenomenon; (4) the identification of the domination of others outside the European core as a necessary dimension of modernity, with the concomitant subalternization of the knowledge and cultures of these other groups; (5) a conception of eurocentrism as the knowledge form of modernity/coloniality – a hegemonic representation and mode of knowing that claims universality for itself, and that relies on ‘a confusion between abstract universality and the concrete world hegemony derived from Europe’s position as center’. (DUSSEL 2000, p. 471; QUIJANO 2000, p. 549 in ESCOBAR, 2007, p. 184).⁴⁴

1.3 UNIVERSIDADE, CIÊNCIA E FILOSOFIA CÚPLICES DA MODERNIDADE

Eurocentrismo não significa incluir, em um conjunto, todos os conhecimentos de toda a Europa, ou de toda a Europa Ocidental em particular, explica Quijano (2000, p. 549); trata-se, entretanto, de uma *racionalidade* específica ou de uma determinada perspectiva

44 “A conceptualização da modernidade/colonialidade está baseada em uma série de operações que a distinguem das teorias consagradas da modernidade. Em suma, elas incluem o seguinte: (1) uma ênfase na localização das origens da modernidade com a Conquista da América e o controle do Atlântico depois de 1492, em vez dos marcos de referência mais comumente aceitos, como o Iluminismo ou o fim do século XVIII; (2) um foco persistente no colonialismo e na formação do sistema mundial capitalista como constituintes da modernidade; isso inclui uma determinação para não desconsiderar a economia e suas concomitantes formas de exploração; (3) consequentemente, a adoção de uma visão mundial na explicação da modernidade, em vez de uma visão da modernidade como um fenômeno intra-europeu; (4) a identificação da dominação dos que estão fora do núcleo europeu como uma dimensão necessária da modernidade, com a subalternização do conhecimento e das culturas desses outros grupos; (5) uma concepção do eurocentrismo como a forma de conhecimento da modernidade/colonialidade – uma representação e um modo hegemônico de conhecer que, por si só, exige universalidade e que depende de ‘uma confusão entre a universalidade abstrata e a hegemonia mundial concreta decorrente da posição da Europa como o centro’.” (DUSSEL 2000, p. 471; QUIJANO 2000, p. 549 in ESCOBAR, 2007, p. 184, tradução livre).

de conhecimento que foi instaurada global e hegemonicamente, colonizando e subjugando outros conhecimentos prévios e/ou vindos de diferentes formações conceituais. Trata-se, portanto, de analisar os processos histórico-mundiais que produziram estruturas de conhecimento fundadas em racismo e privilégio epistêmico, aspectos que fundam a racionalidade eurocêntrica. Por essa razão, vários pensadores/as do grupo latino-americano problematizam questões centrais da *filosofia ocidental*, questões essas que fundamentam a estrutura da *universidade ocidentalizada*.

De acordo com Grosfoguel (2007; 2013), os conhecimentos da universidade são fruto da modernidade ocidental, pois as disciplinas do conhecimento – sociologia, antropologia, história, geografia, filosofia, estudos da linguagem – repetem racionalidades advindas de leituras dos mesmos pensadores, das mesmas filosofias, das mesmas epistemologias. A partir da *superioridade epistêmica*, produzida em contextos universitários, o provincianismo se disfarça de universalidade ao supor que suas teorias sejam suficientes para explicar as realidades histórico-sociais do resto do mundo (GROSFOGUEL, 2013). Isso significa uma estrutura social e historicamente construída e mantida que desqualifica os saberes de praticamente toda a população planetária, pois teoriza a partir de um ínfimo conjunto teórico disponível no planeta (GROSFOGUEL, 2016).

Para Grosfoguel (2013), é desta forma que ocorre concomitantemente um controle do conhecimento e se trabalha a favor da estrutura global de poder na qual a universidade ocidentalizada prepara alguns para hierarquicamente ocuparem posições de privilégio histórico-sociais e que dificilmente o fariam sem a estrutura da universidade. É a famosa história da Educação Superior servindo às elites e a organização global do mundo estando na mão dessas elites. Grosfoguel (2013) propõe, assim, no mínimo, desconfiar de tal organização colonial, disciplinar e institucional.

¿Cómo es posible que el canon de pensamiento en todas las disciplinas de las ciencias humanas (ciencias sociales y humanidades) en la *universidad occidentalizada* (Grosfoguel, 2012) se base en el conocimiento producido por unos cuantos hombres de cinco países de Europa occidental (Italia, Francia, Inglaterra, Alemania y los EE.UU.)? ¿Cómo es posible que los hombres de estos cinco países alcanzaran tal privilegio epistémico hasta el punto de que hoy en día se considere su conocimiento superior al del resto del mundo? ¿Cómo lograron monopolizar la autoridad del conocimiento en el mundo? ¿Por qué lo que hoy conocemos como teoría social, histórica, filosófica o crítica se basa en la experiencia socio-histórica y la visión del mundo de hombres de estos cinco países? ¿Cómo es que en el siglo XXI con tanta diversidad epistémica en el mundo, estemos todavía anclados en estructuras epistémicas tan provinciales? (GROSFOGUEL, 2013, p. 34).⁴⁵

Desse modo, para tratar das estruturas de conhecimento das/ nas universidades ocidentalizadas, Grosfoguel (2013) entende que é preciso retomar a filosofia cartesiana. O autor explica que, nas lógicas de modernidade advindas da intra-Europa, há o pressuposto de que a filosofia moderna foi fundada por René Descartes, com seu *ego cogito, ergo sum*, momento em que um novo fundamento de conhecimento se constituiu e desafiou a autoridade tanto do conhecimento quanto

45 “Como é possível que o cânone do pensamento em todas as disciplinas das ciências humanas (ciências sociais e humanidades) na *universidade ocidentalizada* (Grosfoguel, 2012) esteja baseado no conhecimento produzido por alguns poucos homens de cinco países da Europa Ocidental (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e EUA)? Como é possível os homens destes cinco países terem alcançado tal privilégio epistêmico até o ponto de hoje em dia seu conhecimento ser considerado superior ao do resto do mundo? Como conseguiram monopolizar a autoridade do conhecimento no mundo? Por que o que hoje conhecemos como teoria social, histórica, filosófica ou crítica se baseia na experiência sócio-histórica e na visão de mundo de homens desses cinco países? Como é que no século XXI, com tanta diversidade epistêmica no mundo, ainda estamos amparados em estruturas epistêmicas tão provincianas?” (GROSFOGUEL, 2013, p. 34, tradução livre).

da cristandade⁴⁶, que decorria desde o Império Romano. No cartesianismo, o Deus Cristiano desaparece e Descartes faz um novo *ego* surgir. Grosfoguel (2013) explica que apesar de Descartes nunca ter definido quem é esse novo *eu* que substitui Deus, em sua filosofia torna-se claro que esse *eu* constitui a secularização dos atributos do Deus cristão. Uma vez que esse *eu* toma o lugar de Deus, passa também a ocupar uma posição de neutralidade com verdadeiras condições, além do tempo e do espaço, de produzir conhecimento e enxergar o mundo com o olho de Deus.

Para sustentar tal afirmação, continua Grosfoguel (2013), Descartes precisa de justificativas ontológicas e epistemológicas. Ontologicamente, Descartes separa mente e corpo quando afirma que a mente é uma substância diferente do corpo, o que a permite existir independentemente, uma vez que o corpo nem a condiciona e nem a determina. É a conhecida dualidade cartesiana de separação entre mente e corpo. Tal separação faz a mente equivaler-se a Deus, a transforma em uma mente que não é determinada por nenhum aspecto do mundo real, permitindo que esse ser, em suposta neutralidade, produza um conhecimento equivalente ao olho de Deus. Grosfoguel (idem) enfatiza que se a mente fosse considerada uma substância similar ao corpo, o dualismo cartesiano se desmontaria, pois estando a mente localizada em um corpo seria necessário pensar a forma como

46 Segundo Grosfoguel (2013), cristandade e cristianismo são distintos. Enquanto cristianismo sempre existiu como tradição espiritual e religiosa, cristandade emergiu no século IV quando o Imperador Constantino transforma o cristianismo em uma ideologia oficial do Império Romano. Grosfoguel (2016) explica que a figura de Jesus Cristo não falava em Deus e sua ideologia pregava outros sentidos; a palavra "Deus" se caracterizou como uma tradução muito limitada ao longo da história. Na época de Cristo, diferentes noções de "Deus" coexistiam, em uma preponderante diversidade holística de crenças. No momento em que se traduz "Deus", o cristianismo se transforma em cristandade; e quatro séculos mais tarde, a figura da trindade (o pai, o filho e o espírito santo) foi criada a partir da *imagem* que se fez de Deus. De acordo com Grosfoguel (2016), entretanto, a força que cria a vida é uma força cósmica que não cabe na imagem de um objeto exteriorizado, pois a força é transcendental e imanente e não está em um único ser. A cristandade apaga a diversidade que sempre existiu e força a instauração da homogeneidade. O Imperador Constantino transformou o Império Romano em um Império Cristão e, portanto, forçou uma mudança de cosmologia, com o intuito de apagar a diversidade como forma de controle.

esse corpo condiciona essa mente. O conhecimento seria, assim, assumido como *situado* em um espaço particular de mundo.

Do ponto de visto epistemológico, Grosfoguel (2013) explica que a única maneira desse *eu* cartesiano alcançar a certeza da produção do conhecimento é por um método de solipsismo que combata qualquer atividade inquisitiva e de questionamento. Por essa razão, Descartes desenvolve sua teoria considerando uma espécie de monólogo interno do sujeito consigo mesmo e Grosfoguel (idem) argumenta que se não fosse dessa forma, mais uma vez, a argumentação cartesiana pretenciosa de um *eu* capaz de produzir certeza em um conhecimento isolado de relações sociais com outros seres humanos se desmoronaria, pois seria difícil negar que os sujeitos produzem conhecimentos de forma *dialógica* em relações sociais com outros seres humanos.

O grupo latino-americano (DUSSEL, 1994; CASTRO-GÓMEZ, 2005; GROSFUGUEL, 2013) entende que antes de Descartes nenhuma tradição de pensamento teve a pretensão de produzir um conhecimento não-situado, não-dialógico e que equivallesse à Deus. Esse universalismo inaugurado por Descartes é a tradição do pensamento masculino ocidental.

¿Cuáles son las condiciones de posibilidad políticas, económicas, históricas y culturales para que alguien a mediados del siglo XVII produjera una filosofía que pretenda ser equivalente al ojo de Dios y reemplazar a la divinidad de la cristiandad? ¿Quién habla y desde qué corpo-política de conocimiento o geopolítica de conocimiento lo hace? (DUSSEL, 1995 in GROSFUGUEL, 2013, p. 38).⁴⁷

A arrogância e a pretensão da filosofia cartesiana de ocupar uma posição de divindade vem de alguém que pensa a si mesmo como

47 "Quais são as possíveis condições políticas, econômicas, históricas e culturais para que alguém, em meados do século XVII, produzisse uma filosofia que pretendia ser equivalente aos olhos de Deus e substituir a divindade do cristianismo? Quem fala e a partir de que corpo-político do conhecimento ou da geopolítica do conhecimento faz isso?" (DUSSEL, 1995 in GROSFUGUEL, 2013, p. 38, tradução livre).

centro do mundo porque *conquistou* o mundo. É nesse sentido que para Dussel (1994; 2000) o *eu conquisto* antecede o *eu penso, logo existo*.

Según Dussel (2005), es el *Ser Imperial*. El «yo conquisto», que comenzó con la expansión colonial europea en 1492, es el cimientó y la condición de posibilidad del «yo pienso» idólatrico que seculariza todos los atributos del Dios cristiano y reemplaza a Dios como nuevo fundamento del conocimiento. Una vez los europeos conquistaron el mundo, el Dios de la cristiandad se hizo desechable como fundamento del conocimiento. Después de conquistar el mundo, los hombres europeos alcanzaron cualidades «divinas» que les daban un privilegio epistemológico sobre los demás. (GROSFOGUEL, 2013, p. 38).⁴⁸

Esse privilégio epistêmico, do qual fala Grosfoguel, está na fundação do que hoje se conhece por ciências humanas. Ao longo do período entre 1492 e 1700, de acordo com Castro-Gómez (2007), as ciências começaram a pensar em si mesmas, substituindo uma visão mais orgânica de mundo pelo sistema-mundo ocidental que se instaurava – conforme apontado anteriormente pelo trabalho de Wallerstein. Surge, nesse período, o paradigma hegemônico das universidades ocidentalizadas existente até hoje, o qual produz a ciência moderna que se vê a partir do *eu* cartesiano e observa o mundo com os olhos de Deus, portanto, se vê em uma posição de neutralidade em suas buscas, se vê observando o mundo de uma *plataforma inobservável* (CASTRO-GÓMEZ, 2005). O conhecimento acadêmico é, assim, colocado em uma posição de superioridade em relação a todos os outros saberes planetários, produzindo práticas de auto-legitimação por meio dos saberes que a academia decide legitimar como científicos e os diferencia dos saberes considerados não-científicos.

48 “Segundo Dussel (2005), é o *Ser Imperial*. O ‘eu conquisto’, que começou com a expansão colonial europeia em 1492, é a base e a condição da possibilidade do ‘eu penso’ idólatrico que seculariza todos os atributos do Deus cristão e substitui Deus como novo fundamento do conhecimento. Uma vez que os europeus conquistaram o mundo, o Deus do cristianismo tornou-se descartável como fundamento do conhecimento. Depois de conquistar o mundo, os homens europeus alcançaram qualidades ‘divinas’ que lhes davam um privilégio epistemológico sobre os demais.” (GROSFOGUEL, 2013, p. 38, tradução livre).

Nesse sentido, o grupo latino-americano discute a profunda influência da filosofia cartesiana nos projetos ocidentais de produção de conhecimento.

La pretensión de «no localización» de la filosofía de Descartes, de un conocimiento «no-situado», inauguró el mito de la egopolítica del conocimiento: un «yo» que asume producir conocimiento desde un no-lugar. (...) La importancia de René Descartes para la epistemología occidentalizada puede verse en que después de 370 años, las universidades occidentalizadas siguen llevando el legado cartesiano como criterio de validez para la producción de la ciencia y el conocimiento. (GROSFOGUEL, 2013, p. 37).⁴⁹

Castro-Gómez (2007) esclarece que a universidade se torna a materialidade da ilusão da totalidade do conhecimento e da construção dos cânones⁵⁰, que nada mais são do que dispositivos de poder que servem para fixar os conhecimentos em certos lugares. Essa é a herança colonial que contribui para reforçar a hegemonia cultural, econômica e política do Ocidente. Segundo o autor, a universidade reproduz um pensamento disciplinar imbricado em uma organização arbórea de sua estrutura; a universidade se inscreve em uma estrutura triangular de colonialidade: a colonialidade do ser, do poder e do saber. O conhecimento científico e a

49 "A pretensão da 'não localização' da filosofia de Descartes, de um conhecimento 'não-situado', inaugurou o mito da egopolítica do conhecimento: um 'eu' que assume produzir conhecimento de um não-lugar. (...) A importância de René Descartes para a epistemologia ocidentalizada pode ser vista pelo fato de que, 370 anos depois, as universidades ocidentalizadas continuam carregando o legado cartesiano como critério de validação para a produção da ciência e do conhecimento." (GROSFOGUEL, 2013, p. 37, tradução livre).

50 Sobre a construção dos cânones e a propriedade intelectual do conhecimento, Paul Veyne (2013, p. 19-34) apresenta uma proposta interessante de reflexão. O autor explica que editores de textos latinos e gregos não viam a necessidade de determinar a árvore genealógica dos manuscritos que analisavam. Do mesmo modo, os historiadores antigos recopiavam uns aos outros. Supunha-se que um escritor tinha predecessores, pois ninguém é tabula rasa; assim um historiador não utilizava fontes e documentos, ele mesmo era a fonte e o documento. Veyne (2013, p. 26) argumenta que o entendimento estava baseado na investigação de algo, ou seja, "não é pelo respeito às fontes que julgamos um jornalista, mas pela crítica interna, ou por um detalhe em que o pegamos por acaso em flagrante delito de erro ou parcialidade". De acordo com Veyne, o hábito de citar autoridades veio das controvérsias teleológicas e da prática jurídica, ou seja, com a origem das comunidades científicas. "O grande motivo disso é a ascensão da Universidade, com seu monopólio cada vez mais exclusivo sobre a atividade intelectual" (2013, p. 28). Para mais, ver Paul Veyne em *Os gregos acreditavam em seus mitos?*

comunidade acadêmica tornam-se fiscalizadores do saber dentro desse modelo epistêmico moderno/colonial (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 81).

A colonialidade do poder, o sistema-mundo capitalista e a filosofia cartesiana participam e impactam o projeto iluminista do século XVIII. De acordo com Castro-Gómez (2005), a partir do conjunto de discursos de diferentes lugares de produção e de enunciação no contexto colonial no século XVIII, que desfrutavam de uma circulação mundial, havia uma pretensão central manifestada no entendimento de que ciência carecia de um lugar empírico de enunciação que coadunasse com a saída do homem de sua imaturidade, conforme proposta da filosofia kantiana (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 21).

Essa estrutura de exaltação da razão é, a meu ver, o princípio da reflexão do autor, que questiona a política do sem lugar assumida pelas ciências humanas e definida por ele como a construção do *ponto zero* (CASTRO GÓMEZ, 2005, p. 14). Para Castro-Gómez (idem), o lócus de enunciação do Iluminismo, muito bem posicionado, marcou e constituiu a política de controle sobre a vida das colônias em meados do século XVIII. Nesse sentido, o autor ressalta a importância de perceber o modo como os filósofos do Iluminismo traduzem as narrativas que lhes chegam sobre outras vidas, conhecimentos, espaços e tempos, e que são incorporadas em suas análises a partir de uma visão teleológica da história, pois mantém o Ocidente sempre como vanguarda do progresso da humanidade.

El contraluz que establecen los filósofos iluministas entre la barbarie de los pueblos americanos, asiáticos o africanos ("tradición") y la civilización de los pueblos europeos ("modernidad ") no sólo provee a futuras disciplinas como la sociología y la antropología de categorías básicas de análisis; también sirve como instrumento para la consolidación de un proyecto imperial y civilizatorio ("Occidente") que se siente llamado a imponer sobre otros pueblos sus propios valores

culturales por considerarlos esencialmente superiores. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 17).⁵¹

A consequência, conforme explica o autor, está no fato de boa parte da teoria social dos séculos XIX e XX pautar-se, concomitantemente, na lógica moderna de progresso e na colonialidade como um aspecto passado da modernidade. O século das luzes, entretanto, está fundado em um discurso colonial e na geopolítica do conhecimento; portanto, para pensar a modernidade é necessário investigar o Iluminismo articulando ciência, geopolítica e colonialidade.

Castro-Gómez (2005, p. 23-24) relata uma mudança de mentalidade que ocorre na passagem entre os séculos XV e XVI para o século XVIII. Nos séculos XV e XVI, segundo o autor, estava instaurada na Europa uma concepção mais prática de conhecimento, em que as questões filosóficas vinculavam-se com problemas relativos à experiência da vida humana. Nesse período, pensadores refletiam sobre assuntos morais, políticos, religiosos, jurídicos e cotidianos de sua época descartando todo tipo de dogmatismo teórico e abstrato. Durante o século XVIII, uma mudança epistemológica ocorre diante de um conjunto de fatores, tais como: a utilização de instrumentos precisos para observação dos astros e cálculo de movimentos, o desenvolvimento das matemáticas e das físicas, os novos assentamentos coloniais da Europa e a concomitante expansão da economia capitalista, que transforma o olhar sobre o mundo social e natural. A ciência ganha um caráter de rigor, exemplificado nas figuras de Descartes, Galileu e Newton.

Nesse contexto, explica Castro-Gómez (idem), passa-se a pensar em uma organização racional da sociedade emaranhada em uma nova

51 "O contraponto que os filósofos iluministas estabelecem entre a barbárie dos povos americanos, asiáticos ou africanos ('tradição') e a civilização dos povos europeus ('modernidade') não somente fornece categorias básicas de análise para futuras disciplinas, como sociologia e antropologia; ela também serve de instrumento para a consolidação de um projeto imperial e civilizatório ('Occidente') que se sente designado para impor sobre outros povos os seus próprios valores culturais por considerá-los essencialmente superiores." (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 17, tradução livre).

configuração epistêmica que fazia referência a uma nova *Cosmópolis*. A nova racionalidade fundava-se em *cosmos* como resultado da natureza ordenada, regida por leis fixas e eternas, descobertas pela razão e na *polis* que representava a comunidade humana e suas práticas de organização. Pautando-se em Toulmin (1990, in CASTRO-GÓMEZ, 2005), o autor argumenta que estava posta aí a pretensão de criar uma sociedade, uma *Cosmópolis*, com a ajuda da ciência e da soberania do Estado, que fosse racionalmente ordenada tanto pela ordem natural de *cosmos* quanto pela ordem racional da *polis*.

Essa sociedade, vista por um ponto neutro de observação, é muito bem expressa pelas ideias de René Descartes (1984, in CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 25), quando expõe, em *Meditações Metafísicas*, que a certeza do conhecimento científico só será possível se o observador se desfizer previamente de todas as opiniões e do senso-comum, para assim eliminar todas as fontes de erros. Castro-Gómez (idem) ressalta que Descartes recomenda que as opiniões ordinárias da vida cotidiana sejam suspensas com o objetivo de encontrar um ponto sólido de partida na construção do novo conhecimento. Para o autor, esse ponto de partida zero e absoluto de Descartes, do qual o observador faz tabula rasa de todos os seus conhecimentos aprendidos previamente, é o que ele define por *la hybris del punto cero*.

Comenzar todo de nuevo significa tener el poder de nombrar por primera vez el mundo; de trazar fronteras para establecer cuáles conocimientos son legítimos y cuáles son ilegítimos, definiendo además cuáles comportamientos son normales y cuáles patológicos. Por ello, el punto cero es el del comienzo epistemológico absoluto, pero también el del control económico y social sobre el mundo. Ubicarse en el punto cero equivale a tener el poder de instituir, de representar, de construir una visión sobre el mundo social y natural reconocida como legítima y avalada por el Estado. Se trata de una representación en la que los "varones ilustrados" se definen a sí mismos como observadores neutrales e imparciales de la realidad. La construcción de *Cosmópolis* no solo se convierte en una utopía para los reformadores sociales durante todo el siglo XVIII, sino también en una obsesión para los imperios europeos que en

ese momento se disputaban el control del mundo.(CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 25).⁵²

Castro-Gómez (2005) explica que o Iluminismo estava em busca de uma fundação *transcendental*, cujo propósito era estabelecer mediações racionais em todos os âmbitos da atividade humana, postulando um novo ordenamento metafísico do mundo. Tal projeto somente foi possível porque desconsiderou a colonialidade, se utilizou das hierarquias e das desigualdades existentes, bem como da negação da simultaneidade e da diferença étnico/racial, colonial, epistêmica.

Para entender como essa lógica transcendental se instaura, Castro-Gómez (2005) discorre sobre alguns marcos⁵³ que sucedem o cartesianismo. O autor relembra que David Hume escreve *Tratado da natureza humana* em 1734, abalizando a formulação de um projeto de ciência fundado em um plano transcendental da natureza humana com uma base racional para a construção da Cosmópolis. Segundo Castro-Gómez (2005, p. 27), o objetivo era formular leis que regiam a natureza humana. Para tal, se investigava o comportamento humano sem tomar como ponto de partida uma ideia pré-concebida de homem, mas sim se utilizando de dados empíricos proporcionados pela experiência e observação.

Essa lógica empírica, segundo Castro-Gómez (idem), transparece a pretensão de Hume e Descartes em fazer emergir a ciência do homem

52 "Começar tudo de novo significa ter o poder de nomear o mundo pela primeira vez; de traçar fronteiras para determinar quais conhecimentos são legítimos e quais são ilegítimos, definindo, ademais, quais comportamentos são normais e quais são patológicos. Por isso, o ponto zero é o ponto do começo epistemológico absoluto, mas também o do controle econômico e social sobre o mundo. Estar situado no ponto zero equivale a ter o poder de instituir, de representar, de construir uma visão sobre o mundo social e natural reconhecida como legítima e garantida pelo aval do Estado. Trata-se de uma representação na qual os 'homens ilustres' definem a si mesmos como observadores neutros e imparciais da realidade. A construção da Cosmópolis não somente se torna uma utopia para os reformadores sociais durante todo o século XVIII, mas também uma obsessão para os impérios europeus que naquele momento disputavam o controle do mundo." (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 25, tradução livre).

53 Castro-Gómez (2005) faz menção a uma série de pensadores iluministas, entre os quais menciono aqui apenas alguns dos que considero mais relevantes neste momento. Para mais detalhes, ver Santiago Castro-Gómez em *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en Nueva Granada (1750-1816)*.

em um ponto zero de observação; ambos desejavam converter a ciência em uma plataforma inobservável de observação. Isso significava deixar de lado qualquer consideração moral, religiosa ou metafísica sobre o homem, uma forma neutra de a ciência explicar a sociedade (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 27-28). Para esses pensadores, explica Castro-Gómez, a sociedade deve ser regida por leis impessoais, análogas e que governam o mundo físico. Um pouco mais tarde, Adam Smith, discípulo de Hume, está convencido de que a ciência do homem deve se sustentar no modelo da física de Newton, portanto, as atividades econômicas dos homens são ideais para observar o modo como operam as leis da natureza humana (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 29).

Castro-Gómez (idem) ressalta, entretanto, que Hume e Smith se diferenciavam nas soluções da Cosmópolis. Enquanto Hume considerava necessário reprimir, através da lei, o desejo natural da satisfação individual a fim de assegurar a convivência pacífica, Smith pensava que antes de reprimir era necessário potencializar as tendências egoístas que mobilizam as ações dos homens. Por essa razão, Smith pregava a necessidade de deixar os indivíduos em sua própria vontade, para que seu próprio enriquecimento gerasse benefícios para toda coletividade. De acordo com Castro-Gómez (idem), o ponto neutro de observação leva Smith e Hume partirem do pressuposto inquestionável de que a natureza humana tem uma fundação transcendental que vale igualmente para todos os povos e comunidades do planeta independentemente de suas questões culturais e subjetivas. De forma semelhante aos questionamentos de Dussel, Castro-Gómez (2005, p. 31) coloca a pergunta: “¿cuál es el lugar de enunciación que permite a Smith y Hume afirmar que su enunciación no tiene lugar?”⁵⁴

Segundo o autor, o lócus de enunciação de Smith e Hume está no marco do capitalismo inglês, em um momento histórico em que Inglaterra, Holanda e França se encontravam disputando o controle do circuito do

54 “qual é o lugar de enunciação que permite que Smith e Hume afirmem que sua enunciação não tem lugar?” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 31, tradução livre).

Atlântico. Tal fato comprova que o Outro do Iluminismo foi o que permitiu cimentar a economia dos Estados-nação europeus (HARDT; NEGRI 2001, in CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 32). O resultado desse caminho transcendental do Iluminismo alimentou a lógica evolucionista da história, na qual alguns são considerados econômica, social e culturalmente mais avançados do que outros, a lógica inexorável do progresso e do desenvolvimento (CASTRO-GÓMEZ, 2005), ou para usar a expressão de Enrique Dussel (1994, p.73): “a falácia do desenvolvimento”.

Transcendentalismo e progresso pautam o entendimento de evolução da história; a lógica pressupõe que se a natureza é uma só, torna-se possível reconstruir a história da humanidade de forma evolucionista⁵⁵. Desse modo, seguindo um método analítico, era possível determinar quais sociedades pertenciam a um estágio inferior (ou anterior ao tempo) e quais eram superiores na escala evolutiva. Diante da impossibilidade de se analisar empiricamente o passado, observar uma comunidade menos desenvolvida era uma forma de tratar a história e a ciência de forma evolucionista uma vez que o começo da história de todos os homens era igual em escassez e barbárie. Nessa lógica, os ameríndios eram vistos em estado infantil da humanidade (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 33-37).

55 Outra referência está no trabalho de Johannes Fabian (2006) em sua reflexão sobre os usos do tempo por parte da antropologia. Segundo o autor, os antropologistas evolucionistas *espacializaram* o tempo por meio da construção classificatória baseada em subsunção e hierarquia. “Civilization, evolution, development, acculturation, modernization (and their cousins, industrialization, urbanization) are all terms whose conceptual content derives, in ways that can be specified, from evolutionary time. They all have an epistemological dimension apart from whatever ethical, or unethical, intentions they may express. A discourse employing terms such as primitive, savage (but also tribal, traditional, Third World, or whatever euphemism is current) does not think, or observe, or critically study the “primitive”; it thinks, observes, studies *in terms of* the primitive. Primitive being essentially a temporal concept, is a category, not an object, of Western thought”. [“Civilização, evolução, desenvolvimento, aculturação, modernização (e suas palavras parentes, a industrialização e a urbanização) são todos termos cujo conteúdo conceitual deriva, de maneiras que podem ser especificadas, do tempo evolutivo. Todos têm uma dimensão epistemológica além de quaisquer intenções éticas, ou antiéticas, que podem expressar. Um discurso que emprega termos como primitivo, selvagem (e também tribal, tradicional, Terceiro Mundo, ou qualquer eufemismo atual) não reflete, nem observa, nem estuda de maneira crítica o ‘primitivo’; ele reflete, observa, estuda *em termos do* primitivo. O primitivo, sendo basicamente um conceito temporal, é uma categoria, e não um objeto, do pensamento Ocidental”] (2006, p. 17-18, tradução livre). Para mais, ver Johannes Fabian (2006) em *Time and the Other - how anthropology makes its object*.

Havia o pressuposto de que ainda que existisse uma grande quantidade de experiências de sociedades simultâneas em relação ao espaço, nem todas seriam simultâneas no tempo. Essa forma de entendimento, de acordo com Castro-Gómez, coloca as sociedades europeias e as outras em uma relação de *não-simultaneidade*, ou seja, de assimetria temporal, em estágios diferentes de desenvolvimento da humanidade. Vistas do ponto zero de observação, todas as sociedades aparecem regidas pela lei inexorável que as conduzirá à economia capitalista moderna (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 35), ou seja, a evolução do homem é um entendimento baseado em evolução econômica, e o progresso da humanidade é a razão do capital.

Así, los hombres aprenderán a dominar técnicamente las fuerzas de la naturaleza, a organizar racionalmente la fuerza de trabajo, y la economía pasará lentamente de ser una economía doméstica de subsistencia, a ser una economía de producción sustentada en el mercado. Para Turgot, el “progreso de la humanidad” combina dos factores que van de la mano: de un lado, el despliegue paulatino de las facultades racionales y el consecuente tránsito del mito hacia el conocimiento científico (paso de la doxa a la episteme); del otro, el despliegue de los medios técnicos y de las competencias organizacionales que permiten dominar la naturaleza através del trabajo (paso de la escasez a la abundancia). (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 36).⁵⁶

Atrelada às perspectivas de evolução e de progresso da humanidade está a filosofia de Kant, citada inicialmente, com seu conceito de *imaturidade*, o qual vincula seu pensamento ao projeto Iluminista. Nesse sentido, as teorizações de Kant ofereceram profunda justificativa filosófica para classificação superior/inferior das raças (EZE, 2001 in CASTRO-GÓMEZ, 2005). Castro-Gómez

56 “Assim, os homens aprenderão a dominar tecnicamente as forças da natureza, a organizar racionalmente a força de trabalho, e a economia deixará lentamente de ser uma economia doméstica de subsistência para ser uma economia de produção sustentada no mercado. Para Turgot, o ‘progresso da humanidade’ combina dois fatores que caminham juntos: de um lado, a implantação paulatina das faculdades racionais e a consequente transição do mito em direção ao conhecimento científico (transição da doxa para a episteme); de outro, a implantação dos meios técnicos e das competências organizacionais que permitem dominar a natureza através do trabalho (transição da escassez para a abundância).” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 36, tradução livre).

explica que Kant estava convencido de que o homem deveria ser visto como parte integral do reino da natureza, portanto, um objeto de estudo, mas seu determinismo natural, entretanto, escapava diante de sua natureza moral. Para tratar da moral do homem, um método diferente deveria ser usado pelas ciências empíricas com o intuito de superar o determinismo da natureza física e elevar-se ao plano da liberdade pela razão universal, ou seja, uma lógica observada novamente a partir do ponto zero da moral (CASTRO-GÓMEZ, idem).

Posicionando-se na neutralidade da observação, Kant considerou a questão das raças simplesmente como categorias da história; um exemplo clássico do estatuto da cientificidade na visão de Castro-Gómez. O autor explica que para Kant, raça – em particular a cor da pele –, era vista como um indicativo da capacidade/incapacidade que um povo tem para civilizar a natureza moral inerente a todos os homens. Dessa forma, africanos, asiáticos, americanos eram vistos por Kant como raças moralmente imaturas, pois suas culturas revelavam incapacidade para superar o determinismo da natureza. Segundo Castro-Gómez, em sua *Physische Geographie*, Kant estabelece claramente que: “La humanidad existe en su mayor perfección (Vollkommenheit) en la raza blanca. Los hindues amarillos poseen una menor cantidad de talento. Los negros son inferiores y en el fondo se encuentra una parte de los pueblos americanos” (KANT, 1968, p. 316, apud CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 41).⁵⁷

Desde o Iluminismo, explica Castro-Gómez (2005, p. 45), todas as culturas têm sido contrapostas à Europa. Outras formas culturais da humanidade, diferentes da ocidental, são comumente interpretadas como tradicionais, primitivas, pré-modernas. É como dizer que a existência simultânea de formas distintas de conhecer e produzir conhecimentos seja ilegítima. Por essa razão, Castro-Gómez (2005,

57 Kant estabelece claramente que: “A humanidade existe na sua maior perfeição (Vollkommenheit) na raça branca. Os hindus amarelos possuem uma quantidade menor de talento. Os negros são inferiores e, por fim, encontra-se uma parte dos povos americanos”. (KANT, 1968, p. 316, apud CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 41, tradução livre).

p. 47) entende que a “a la expropiação territorial y económica que hizo Europa de las colonias, corresponde una expropiação epistémica que condenó a los conocimientos producidos en ellas a ser tan solo el “pasado” de la ciencia moderna”.⁵⁸ As muitas formas de conhecer estão assim localizadas em uma concepção de história que deslegitima a coexistência espacial e ordena o mundo de acordo com um esquema teleológico e de progresso temporal.

Aproximando-se do pensamento abissal de Sousa Santos (2007), Castro-Gómez (2005) explica que a divisão geopolítica do mundo entre centros e periferias se trata de uma questão ontológica.

De un lado está la cultura occidental (the West), presentada como la parte activa, creadora y donadora de conocimientos, cuya misión es *llevar* o “difundir” la modernidad por todo el mundo; del otro lado están todas las demás culturas (the Rest), presentadas como elementos pasivos y receptores de conocimiento, cuya misión es “acoger” el progreso y la civilización que *viene* desde Europa. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 46-47).⁵⁹

Para Dussel (1994, p. 70), o discurso dos últimos quinhentos anos, desde a conquista da América até as últimas guerras, pauta-se na presunção da modernidade de que o progresso é para o bem de todos. O autor argumenta que as bases de tal discurso estão calcadas em uma cultura que se auto-define como superior a todas as outras. Isso resulta em práticas de dominação (colonização, guerras, violências) exercidas sobre o Outro em nome da necessidade de emancipação, civilização e desenvolvimento desse Outro, entendido como bárbaro. Essa lógica pauta-se no entendimento de que o sofrimento causado ao Outro (colonizado, subdesenvolvido) é o *sacrifício* necessário para

58 “a expropiação territorial e econômica que a Europa fez das colônias corresponde a uma expropiação epistémica que condenou os conhecimentos nela produzidos a serem tão somente o ‘passado’ da ciência moderna”. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 47, tradução livre).

59 “De um lado está a cultura ocidental (the West [o Ocidente]), apresentada como sendo a parte ativa, criadora e doadora de conhecimentos, cuja missão é *llevar* ou ‘difundir’ a modernidade pelo mundo todo; do outro lado, estão todas as demais culturas (the Rest [o Resto]), apresentadas como elementos passivos e receptores de conhecimento, cuja missão é ‘acolher’ o progresso e a civilização que *viene* da Europa.” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 46-47, tradução livre).

a modernização. Trata-se, segundo Dussel (idem), de processos de dominação que se justificam em salvacionismo.

1.4 O PROJETO DE TRANSMODERNIDADE COMO ALTERNATIVA

Pôde-se notar até aqui pelo menos duas questões centrais na formação da alteridade e da subjetividade nas reflexões propostas pelo grupo latino-americano. A primeira trata do apagamento da alteridade, incluindo a alteridade epistêmica, como resultado da lógica totalizadora imposta às populações indígenas e africanas a partir do século XVI, inicialmente por parte dos espanhóis e depois mantida pelos crioulos; uma lógica que se alastrou ao longo da história e ainda hoje encontra-se instaurada nas relações interculturais e histórico-sociais. A segunda está no fato de no século XVIII o pensamento Iluminista ter sido desenvolvido a partir de uma visão de si mesmo, um discurso sobre suas próprias origens segundo o qual a modernidade seria um fenômeno exclusivamente europeu (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Essas duas questões, portanto, escondem os Outros que participam do processo de constituição da Europa Moderna. Para problematizar tal complexidade, Dussel propõe uma forma de análise alternativa a fim de desafiar o pensamento dominante que alimenta lógicas eurocêtricas. De acordo com Dussel (1999 in CASTRO-GÓMEZ, 2005), o princípio da modernidade e da centralidade da Europa não podem ser pensados de forma independente da periferia do mundo. A modernidade é um fenômeno do sistema-mundo que surge como resultado da administração dos diferentes impérios que se colocam em posição de centralidade nesse sistema. Desse modo, todos os eventos entendidos como intra-Europa (tais como Iluminismo, Revolução Francesa etc.) estão imbricados na relação assimétrica entre Europa e sua periferia colonial; sendo a modernidade, portanto, resultado desses eventos e não sua causa.

Como apontado anteriormente, ao longo de seu trabalho, Dussel (2012) carregava certa obsessão por situar a América Latina dentro da história mundial. Aos poucos, com o aprofundamento das análises, o autor relata que o mais relevante era questionar a visão padrão (*standard*) da história universal, na qual se excluiu ou se construiu interpretações distorcidas das culturas não europeias. Não aceitar a suposta não existência de uma cultura latino-americana levou o autor, bem como outros/as pesquisadores/as latino-americanos/as, a descobrir uma visão crítica tanto das culturas periféricas quanto da Europa, o que significou situar a América Latina *em confronto* com a cultura moderna.

O sistema-mundo, explica Castro-Gómez (2005, p. 50), nasce da constituição simultânea entre América Latina e Espanha. “No hay modernidad sin colonialismo y no hay colonialismo sin modernidad porque Europa sólo se hace ‘centro’ del sistema-mundo en el momento en que constituye a sus colonias de ultramar como ‘periferias’”.⁶⁰ Isso significa que “modernity, colonialism, the world-system, and capitalism were all simultaneous and mutually-constitutive aspects of the same reality” (DUSSEL, 2012, p. 38).⁶¹

Dessa forma, o Iluminismo, por exemplo, foi simultaneamente enunciado em vários lugares do sistema-mundo moderno/colonial, tendo seus discursos circulado pelo sistema-mundo e não impostos do centro para periferia. A modernidade é assim um fenômeno mundial com manifestações diferentes. Nos dois momentos iniciais de modernidade descritos por Dussel, e já apontados aqui⁶², as subjetividades estão em *coexistência*. Castro-Gómez (2005, p. 53) explica que ocorre “coincidência

60 “Não há modernidade sem colonialismo e não há colonialismo sem modernidade porque a Europa somente se torna o ‘centro’ do sistema-mundo a partir do momento em que constitui suas colônias ultramarinas como ‘periferias’”. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p.50, tradução livre).

61 “a modernidade, o colonialismo, o sistema-mundo e o capitalismo eram todos aspectos simultâneos e mutuamente constitutivos da mesma realidade”. (DUSSEL, 2012, p. 38, tradução livre).

62 Segundo Dussel (1994; 2000), a primeira modernidade ocorre no final do século XV com o *ego conquiro* na chegada dos espanhóis nas Américas e a segunda no final do século XVII com o *ego cogito* europeu que se auto-intitula um ser superior no início do Iluminismo.

de lugares de enunciação", mas que não se trata de hibridismo, e sim de um lugar próprio da modernidade na periferia colonial.

Por se tratar de coexistências constitutivas nas/das diferenças étnico/raciais, epistêmicas e coloniais, a dificuldade de o diálogo intercultural ocorrer reside no fato das relações serem assimétricas. Embora a descoberta do *eu* esteja sempre atrelada ao *não-eu*, tal descoberta não se dá na horizontalidade, mas em uma relação em que as diferenças estão previamente marcadas por hierarquias. A complexidade da interculturalidade reside na ilusão de se estabelecer diálogos simétricos em práxis de diferença colonial.

É nesse sentido que no processo de busca pela cultura latino-americana, Dussel (2012) descobre uma América Latina vista e que se vê em uma condição cultural de dependência e de periferia em relação ao centro europeu. O autor explica que desde que a América Latina se entende como América Latina, bem como a Europa se entende como Europa, suas condições foram articuladas de forma explícita e implícita a partir de diferenças, desigualdades e hierarquias entre classes, gêneros, raças, línguas, saberes.

No processo de descoberta da posição e da identidade latino-americano no sistema-mundo e com o intuito de recuperar a alteridade negada na modernidade, Dussel (2012) introduz uma nova proposição teórica, um projeto que ele nomeia de *transmodernidade*. Grosfoguel (2013) ressalta que essa proposta vem cumprir o projeto inconclusivo da descolonização, o que significa ir além da modernidade eurocentrada. Alcoff (2012) explica que Dussel oferece, por meio da transmodernidade, uma metanarrativa da modernidade. De acordo com a autora, transmodernidade não significa descentrar o sujeito, mas recolocá-lo na posição que lhe foi negada, portanto, situar a história por outro lócus de enunciação.

Modernity must be transcended by a retelling of its history, which will reincorporate the other who it has abolished to the periphery and downgraded epistemologically and politically. The idea of

transmodernity is meant to signify the global networks within which European modernity became possible, the larger frame of reference than the Eurocentric account includes. Transmodernity displaces the linear and geographically enclosed timeline of Europe's myth of autogenesis with a planetary spatialization that includes principal players from all parts of the globe. (ALCOFF, 2012, p. 63).⁶³

Desse modo, o projeto de transmodernidade se propõe a recontar a história da Europa com a incorporação dos Outros em sua formação, de uma forma mais precisa e consistente. Não se trata, entretanto, de ensinar a verdade sobre a colonialidade aos europeus (ALCOFF, 2016). Trata-se, segundo Dussel (2012), de um processo de libertação no diálogo intercultural transmoderno como possibilidade de mútua libertação de culturas pós-coloniais, uma vez que todos precisam se rever na história universal.

Nessa proposta, portanto, a Europa está tão inclusa quanto quaisquer outras culturas, o que é uma forma de tratar a modernidade de forma solidária e não hierárquica, como explica Alcoff (2012). A modernidade europeia não é, assim, deixada para trás ou excluída da transmodernidade; ao contrário, ela é incorporada na necessária ressignificação de sua particularidade em uma formação mais ampla e profunda de relações. Para Dussel (in ALCOFF, idem), sem uma práxis de inclusão e avaliação da modernidade/colonialidade, as múltiplas formas de ser/conhecer não podem emergir em libertação.

It is my contention here that these operations can still be performed from enlightened reason when one ethically discovers the dignity of the other (of the other culture, sex, or gender), when one pronounces innocent the victims of modernity by affirming

63 "A modernidade deve ser transcendida através de outra narrativa de sua história, que reincorporará o outro o qual ela aboliu para a periferia e rebaixou epistemológica e politicamente. A ideia de transmodernidade se destina a significar as redes globais dentro das quais a modernidade europeia se tornou possível, o quadro de referência maior do que aquele que a narrativa eurocêntrica inclui. A transmodernidade desloca a linha do tempo introduzida linear e geograficamente do mito europeu da autogênese com uma espacialização planetária que inclui os principais atores de todas as partes do mundo." (ALCOFF, 2013, p. 63, tradução livre).

their alterity as identity in the exteriority. In this manner, modern reason is transcended not as denial of reason as such, but rather as denial of the violent, Eurocentric, developmentalist, hegemonic reason. What is at stake here is what I have called “transmodernity”, a worldwide ethical liberation project in which alterity, which was part and parcel of modernity, would be able to fulfill itself. (DUSSEL, 2000, p. 473).⁶⁴

Dussel (2012, p. 42) ressalta, ainda, que culturas e identidades em posição de exterioridade foram certamente excluídas, mas não aniquiladas; portanto, terem sido colocadas na zona de invisibilidade, ou como diria Sousa Santos (2007), no outro lado da linha abissal, resultou em uma práxis que as desdenhou, as negou e as ignorou, mas não a ponto de exterminá-las. Segundo Dussel (idem), o sistema-mundo capitalista/colonial foi constituído de forma a exercer a colonialidade do poder com o intuito de acumular riquezas maciças. Desse modo, as culturas excluídas, dominadas e exploradas nessa lógica foram consideradas insignificantes e inúteis, e tal desprezo lhes permitiu sobreviver em silêncio nas sombras.

Para Dussel (2012, p. 42), reside na exterioridade, ou na alteridade negada, uma riqueza cultural ignorada que é lentamente reavivada na atualidade. Não se trata, adverte o autor, de uma exterioridade cultural substantiva, neutra e sem contaminação; ao contrário, essas exterioridades também se transformam em face da própria modernidade. O foco do autor, entretanto, está no fato dessas identidades e culturas – assimétricas em termos de suas condições econômicas, políticas, científicas, tecnológicas e militares – terem sempre se modificado e se mantido como exterioridade,

64 “O meu argumento aqui é que essas operações ainda podem ser realizadas pela razão esclarecida quando uma pessoa eticamente descobre a dignidade de outra (de outra cultura, sexo ou gênero), quando uma pessoa declara inocente as vítimas da modernidade ao afirmar suas alteridades como identidade na exterioridade. Desta forma, a razão moderna é transcendida, não como uma negação da razão enquanto tal, mas como negação da razão violenta, eurocêntrica, desenvolvimentista, hegemônica. O que está em questão aqui é o que chamei de ‘transmodernidade’, um projeto de liberação ética mundial no qual a alteridade, que era parte integrante da modernidade, seria capaz de se concretizar por si mesma.” (DUSSEL, 2000, p. 473, tradução livre).

em uma posição de coexistência com a modernidade, o que as permite, criativamente, responder aos desafios globais a seu modo. Assim, essas culturas estão vivas e em meio a um processo de renascimento.

Es esta *exterioridad relativa* la que según Enrique Dussel brinda la esperanza y la posibilidad de un mundo transmoderno: «un mundo donde muchos mundos sean posibles» para usar la consigna zapatista.[...] La existencia de la diversidad epistémica proporciona el potencial para que las luchas de descolonización y despatriarcalización ya no estén centradas en epistemologías y visiones del mundo occidentalocéntricas. (GROSFOGUEL, 2013, p. 53).⁶⁵

Na modernidade eurocêntrica, explica Grosfoguel (2013, p. 54), o Ocidente raptou e monopolizou a heterogeneidade de compreensões de democracia, direitos humanos, libertação da mulher, da economia etc. Desta forma, continua o autor, a transmodernidade implica em redefinir esses elementos em outras direções trans-ocidentais, assumindo a diversidade epistêmica do mundo bem como um mundo pluriverso. A transmodernidade é, portanto, o reconhecimento da diversidade epistêmica, sem reproduzir o relativismo epistêmico (GROSFOGUEL, idem)⁶⁶. O resto do mundo se apresenta, para o grupo de pensadores latino-americano, como esperança e alternativa de saída do atual emaranhado de complexidades no qual o sistema-mundo se encontra.

Five hundred years after the beginning of modern Europe, the Human Development Report 1992 issued by the United Nations reveals that the wealthiest 20 percent of humanity (principally Western Europe, the United States, and Japan) consume 82

65 «É esta *exterioridade relativa* que, segundo Enrique Dussel, traz a esperança e a possibilidade de um mundo transmoderno: 'um mundo onde muitos mundos sejam possíveis', para usar o lema zapatista. [...] A existência da diversidade epistêmica enseja o potencial para que as lutas de descolonização e despatriarcalização não sejam mais centradas em epistemologias e visões de mundo centradas no mundo ocidental.» (GROSFOGUEL, 2013, p. 53, tradução livre).

66 Grosfoguel (2013, p. 54) exemplifica mencionando os zapatistas, quando esses falam em democracia a partir de uma perspectiva não ocidental e/ou eurocêntrica, mas de uma visão indígena conhecida pela prática de *mandar obedecendo*, pautada em lógicas diferentes da democracia liberal.

percent of the world's resources. Meanwhile, the poorest 60 percent (the historical periphery of the world system) consume only 5.8 percent of these resources. This amounts to an accumulation never before seen in the history of humanity, a structural injustice never imagined on a world scale. Is this not the offspring of modernity, of the world-system started by Western Europe? (DUSSEL, 2000, p. 475).⁶⁷

Para que a transmodernidade possa tomar forma e acontecer, os autores advertem que estratégias interculturais serão necessárias, a fim de que trocas menos violentas possam ocorrer nas mais diferentes relações assimétricas. Nesse sentido, Sousa Santos (1997) argumenta que a troca em um diálogo intercultural acontece entre diferentes saberes e diferentes culturas, portanto, em universos de sentidos muito distintos, e em grande medida, incomensuráveis. Para Sousa Santos (2005) e Dussel (2012), essas diferentes culturas e esses diferentes saberes estão em zonas de contato no sistema-mundo; seus participantes precisam, portanto, construir práticas de inter-compreensão de forma recíproca para que o diálogo seja estabelecido. Sousa Santos (2005) ressalta, assim, a importância da *tradução*, que consiste em um trabalho de interpretação entre culturas

67 "Quinhentos anos após o início da Europa moderna, o Relatório de Desenvolvimento Humano de 1992 emitido pelas Nações Unidas revela que os 20% mais ricos da humanidade (principalmente a Europa Ocidental, os Estados Unidos e o Japão) consomem 82% dos recursos do mundo. Enquanto isso, os 60% mais pobres (a periferia histórica do sistema mundial) consomem somente 5,8% desses recursos. Isso equivale a um acúmulo nunca antes visto na história da humanidade, uma injustiça estrutural nunca imaginada em uma escala mundial. Não é esse o resultado da modernidade, do sistema-mundo iniciado pela Europa Ocidental?" (DUSSEL, 2000, p. 475, tradução livre).

e saberes. Para o autor, reciprocidade é *condition-sine-qua-non* de diálogo transcultural.⁶⁸

Transmodernidade, pluriversalidade e tradução são necessidades do século XXI. Para tal, não há como usar a mesma epistemologia para resolver problemas e desigualdades da atualidade. Quijano (2010) ressalta que tendências do capital global estão cada vez mais perversas porque o padrão de poder é cada vez mais conflituoso e violento. *Decolonialidade* é uma nova forma de resistência, pois no pensamento latino-americano, “it would be possible to live in a much better world today and not tomorrow” (SOUSA SANTOS, 2005, p. 22).⁶⁹

68 O/A leitor/a certamente pôde perceber, ao longo deste capítulo, que utilizei os prefixos *inter* e *trans* para me referir aos encontros e às trocas culturais, bem como a aspectos relacionados à reconceituação latino-americana de modernidade/colonialidade. Ressalto que me pautei nos conceitos desenvolvidos pelo grupo latino-americano e decidi adotar também as formas *inter* e *trans* por eles/as utilizadas. O que pude apreender durante meus estudos de colonialidade foi o fato do *inter* estar atrelado a um encontro e/ou a uma troca sempre a partir da diferença racial, epistêmica e colonial. Para este grupo de pesquisadores/as, o *inter* parece significar a necessidade de assumir as diferenças constituídas histórico-socialmente, por isso fala-se em *práticas* de inter-compreensão, *estratégias* interculturais e *tradução*, enfatizando a importância da atitude com o qual nos colocamos no mundo frente aos encontros com tudo e todos diferente de nós. Por essa razão, o grupo constantemente ressalta a complexidade da *interculturalidade*, já que qualquer inter-relação se dá sempre em assimetria. Isso talvez signifique enfatizar mais o *eu* nas relações e minha forma de me colocar no mundo do que a contingência que surge na interação em si, pois para esses autores a contingência não existe de forma independente da hegemonia, todos precisam, portanto, se enxergar na geopolítica mundial e assumir a impossibilidade da totalidade da compreensão do outro. Em relação ao *trans*, este prefixo parece atrelado ao questionamento da organização moderna/colonial do mundo. Desse modo, o *trans* parece utilizado para se pensar *além* das formas de vida ocidentais. O projeto de transmodernidade, por exemplo, propõe pensar outras formas de coexistência planetária, por isso fala-se em vida trans-ocidental, diálogo transcultural e, novamente, tradução. Não se trata, portanto, de apenas pensar o encontro ou a fronteira entre diferentes, mas sim dos limites das relações humanas e não-humanas.

69 “seria possível viver em um mundo muito melhor hoje, e não amanhã”. (SOUSA SANTOS, 2005, p. 22, tradução livre).



Parte



QUESTÕES SOBRE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Conforme mencionei na introdução, nesta segunda parte do trabalho, trago três capítulos que não seguem, exatamente, uma sequência padrão. Trata-se de três narrativas independentes e inter-relacionadas nas quais abordo questões diversas conectadas à internacionalização da Educação Superior. Desse modo, o/a leitor/a tem a liberdade de escolher a ordem que prefere ler os textos que compõem esta segunda parte do livro. O intuito está em compartilhar questões que foram sendo amadurecidas ao longo do decorrer da própria pesquisa, ou seja, foi a partir dessas três narrativas que possíveis respostas às perguntas e aos objetivos da pesquisa puderam emergir. Minha intenção foi destacar ao/a leitor/a o fato das discussões apresentadas em cada uma dessas três narrativas estarem emaranhadas e possibilitarem que uma complemente aspectos de outra.

Ressalto, ainda, que quando fiz referência, na introdução, à indissociabilidade de teoria e de dados de pesquisa, estava considerando, justamente, as narrativas desta segunda parte. O sentido de indissociabilidade que compartilho, aqui, não está na forma como dados e teoria são apresentados em si na pesquisa, mas na maneira como a pesquisa foi construída. Isso significa que dados e teoria foram simultaneamente compondo o arcabouço necessário para as reflexões que hoje encontram-se neste trabalho. Por essa razão, os dados não são simplesmente explicados pela teoria, pelo contrário, busquei mostrar como esses dados desafiam alguns conceitos teóricos. Ao mesmo tempo, a teoria não teve sua existência sem a convivência real com os/as participantes da pesquisa; ou seja, teoria e dados foram sendo constituídos ao longo de todo o processo da pesquisa, por isso indissociáveis e indispensáveis para concretização deste trabalho.

Como já mencionei anteriormente, as discussões sobre internacionalização da Educação Superior propostas, aqui, buscam problematizar a relação da internacionalização com o mundo real, ou seja, com o capitalismo, a globalização, o neoliberalismo, as sociedades ocidentalizadas, o programa latino-americano modernidade/colonialidade. Por essa razão, os três textos que compõem esta segunda parte dialogam com vários dos conceitos apresentados anteriormente, tais como: colonialidade do poder, capitalismo global, racismo epistêmico, exterioridade, pensamento abissal, hybris do ponto zero etc.

Em *O pensamento abissal da internacionalização da Educação Superior*, o/a leitor/a encontra uma discussão sobre aspectos da internacionalização na contemporaneidade, bem como sua relação com a globalização e o neoliberalismo, portanto, aspectos usualmente entendidos como o discurso oficial da internacionalização. Esse texto, em especial, problematiza o impacto e o imbricamento da linha da nova ordem mundial no cenário da educação internacional. Foi o capítulo em questão que me auxiliou a pensar concepções de internacionalização nas teorias sociais e educacionais da contemporaneidade, apontando questões relevantes para a segunda e a quarta perguntas de pesquisa deste trabalho.

Vamos ser o Outro em nossos próprios termos trata, principalmente, das excepcionalidades encontradas nas universidades participantes da pesquisa, em relação aos princípios epistemológicos que orientam: suas políticas de internacionalização; os sujeitos responsáveis pela implementação dessas políticas nas universidades pesquisadas e os/as alunos/as e os/as professores/as convidados/as a participar da pesquisa. Desse modo, esse capítulo é o que traz tentativas de respostas à primeira pergunta de pesquisa, pois sua análise está na internacionalização em âmbito local. Ao longo da geração de dados e da convivência com os/as participantes, pude observar uma série de contradições que emergiram das instituições brasileiras como tentativa de responderem

à internacionalização na contemporaneidade. O que compartilho aqui, não como verdade derradeira sobre essas instituições, mas como uma leitura possível, são algumas dessas tensões e contradições.

Por fim, em *Do problema do consenso à proposta de interculturalidade crítica latino-americana*, o/a leitor/a encontra uma problematização sobre o papel da interculturalidade no contexto da internacionalização da educação. Nesse texto, tratei especialmente da contradição que percebo entre a busca pela convivência harmoniosa em contexto de internacionalização mesmo diante das experiências de racismo, conflito e dissenso. O intuito foi problematizar o apagamento da linha da colonialidade no contexto das sociedades democráticas constituídas na racionalidade moderna/ocidental. Tal contradição foi a oportunidade que encontrei para discutir algumas das implicações que surgem dos princípios epistemológicos dos sujeitos participantes e das teorias estudadas, ou seja, uma forma de responder à terceira e à quarta perguntas de pesquisa.

Relembro o/a leitor/a, mais uma vez, que os detalhes mais específicos a respeito da forma como os dados desta pesquisa foram gerados já foram detalhados na introdução desta obra.



O PENSAMENTO ABISSAL DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Critical thought must tirelessly pose the question of the social costs and benefits of the policies of economic deregulation and social dismantling which are now presented as the assured road to eternal prosperity and supreme happiness under the aegis of "individual responsibility" – which is another name for collective irresponsibility and mercantile egoism.

(WACQUANT, 2004, p. 101)⁷⁰.

Um dos aspectos que me intriga quando se fala em internacionalização da Educação Superior aqui no Brasil é a ideia de que há um problema a ser resolvido e que suas soluções estão visivelmente disponíveis. Trata-se, normalmente, de apontar aquilo que determinada universidade não tem, não faz, não sabe; e que, portanto, a impede de se tornar uma instituição internacional ou de se beneficiar das possibilidades que surgem do cenário global da educação na contemporaneidade. É uma lógica pautada em causa e consequência, em que apenas a identificação de suas deficiências, tanto as administrativas e de gerenciamento quanto de infraestrutura e de recursos humanos, bastaria para resolver seus problemas e/ou supostos entraves.

Na busca por superar tais deficiências, passa-se a fantasiar, muitas vezes, um passado cheio de lacunas institucionais e um futuro promissor a ser alcançado em termos do que se imagina ser a internacionalização, constituído, assim, por anseios e conjecturas. E se os/as funcionários/as das universidades públicas falassem inglês? E se os/as alunos/as de graduação e de pós-graduação tivessem acesso a cursos de línguas estrangeiras gratuitos? E se as publicações de pesquisadores/as brasileiros/as submetidas em tais e tais periódicos fossem aceitas? E se o fluxo de mobilidade de estudantes e de pesquisadores/as fosse mais equilibrado entre Sul e Norte Global?

70 "O pensamento crítico deve incansavelmente colocar em questão os custos e os benefícios sociais das políticas de desregulamentação econômica social e do desmantelamento que agora são apresentados como a certeza para a prosperidade eterna e a felicidade suprema sob a égide da "responsabilidade individual" – que se trata de outro nome para irresponsabilidade coletiva e egoísmo mercantil". (WACQUANT, 2004, p. 101, tradução livre).

E se as aulas dos programas de pós-graduação fossem ministradas em inglês? E se os *websites* das universidades estivessem traduzidos em outras línguas? E se o ementário dos cursos estivesse também disponível em várias línguas? E se a universidade pudesse oferecer moradia universitária de qualidade para os/as alunos/as estrangeiros/as? E se conseguíssemos ocupar uma posição um pouco melhor nos *rankings* universitários? E se a infraestrutura da universidade fosse mais adequada? E se houvesse mais bolsas de mobilidade disponíveis para alunos/as e professores/as brasileiros/as? E se conseguíssemos mais parcerias de pesquisa com universidades de ponta? E se... ?

Essa lista de hipóteses não tem fim, porque do ponto de vista do projeto ocidental de promoção da internacionalização da universidade, a dificuldade da Educação Superior se tornar internacional reside na *deficiência*, e a deficiência é algo sempre do *Outro*. As instituições reconhecidas como tendo sucesso na internacionalização estão centralizadas em princípios e características de tal forma que todas as outras, excluídas dessa centralidade pela razão que for, tornam-se as Outras, sendo descritas como tendo insuficiências, falhas e carências. Pautando-se no conceito de violência simbólica de Bourdieu, Marginson (2008) explica que as práticas de internacionalização legitimam algumas instituições como naturalmente superiores ao mesmo tempo em que se vestem de uma intencionalidade de inclusão de outras. O que ocorre, de fato, é um aparente jogo competitivo pelo sucesso em melhores posições nos *rankings* acadêmicos, pois as posições dos jogadores já estão estabelecidas pela própria dinâmica desigual da internacionalização, baseada em hierarquias historicamente sedimentadas no universo das instituições universitárias ocidentalizadas.

Por outro lado, não estou discordando das suposições listadas acima ou entendendo que nenhuma delas deveria ser implementada. O que quero levantar aqui é que não se trata de uma questão de inversão de perspectiva, isto é, de ser a favor ou contra a internacionalização da universidade; trata-se de buscar outra racionalidade para entender de onde vêm nossos entendimentos de passado e de futuro para, então,

pensar sobre os anseios do presente que transparecem nessa lista de deficiências sem fim. A meu ver, lógicas pautadas em deficiência e hierarquias entendidas como naturais são o próprio reflexo da *colonialidade* na Educação Superior.

Para problematizar a forma como nossos entendimentos são construídos e estão sempre imbricados em colonialidade, Scott (2004) propõe pensar a relação entre passado, presente e futuro de forma narrativa; o que significa que as histórias contadas sobre o passado interferem na organização do presente e projetam futuros. O autor propõe desafiar as formas pelas quais se contam histórias, para que outros passados produzam outros presentes e outros futuros mais úteis possam ser reimaginados. A forma como se concebe o passado, em sua relação com o presente e o futuro, explica o autor, acaba por eleger formas de realidade social e política percebidas a partir de limites normativos. Considerando o caso da internacionalização e da busca por superar deficiências nas universidades, a forma como se materializam os entendimentos apontados como falhas no presente constitui os limites do que se narra como passado e do que se imagina como futuro.

Do ponto de vista do grupo latino-americano, em seus estudos sobre colonialidade, perceber que o problema, ou a falha, do presente é sempre do Outro é um dos pontos de partida para se fazer outras perguntas sobre o passado, o presente e o futuro. Ao longo do que se narra da história da humanidade, pautada em lógicas de superioridade e de inferioridade, o problema tem sido constantemente narrado como algo que pertence ao Outro. Trata-se do problema da mulher, do índio, do negro, do judeu, dos sem-terra, do homossexual, do latino, do migrante, do refugiado, enfim é uma questão do Outro, de todos os que ocupam a posição de exterioridade, para retomar o termo de Enrique Dussel. Grosfoguel (2016) propõe, então, inverter a pergunta, ou seja, o problema não seria a modernidade ocidental? Não seria a racionalidade, que produz essas subjetividades, o problema em si?

Inverter a pergunta pode ajudar a enxergar a constante negação do Outro e da simultaneidade de diferentes tempos e espaços, como já mencionado na primeira parte deste livro.

A universidade está imbricada na reprodução de saberes privilegiados em hierarquias histórico-sociais sedimentadas e relações desiguais de poder. A linha de continuidade da colonialidade traz a herança colonial que a universidade carrega, e mais recentemente se encontra com a linha da nova ordem mundial que impõe imperativos globais para a Educação Superior e para a educação de forma geral. Falar, portanto, em internacionalização sem considerar o imbricamento dessas linhas pode ser, talvez, um trabalho em prol da sustentação das linhas abissais que continuam a insistir na visibilidade de determinados saberes e sujeitos em detrimento da invisibilidade de Outros, bem como não atentar aos efeitos e às implicações enfrentadas pela educação nas sociedades democráticas atualmente diante do avanço do neoliberalismo.

Para entender as lógicas que apontam problemas, deficiências e falhas e trabalham na reprodução da colonialidade no contexto da internacionalização da Educação Superior, este capítulo traz aspectos usualmente discutidos pelas instituições do Norte Global. Do ponto de vista da colonialidade, esses aspectos acabam narrados como o discurso oficial da internacionalização, portanto, é extremamente significativo entendê-los e problematizá-los. A partir de um lócus de enunciação calcado em perspectivas Euro/Euro-norteamericanas, os discursos oficiais acabam por apagar a linha da colonialidade e enfatizar inquietações que surgem da linha da nova ordem mundial. Em consideração às perguntas de pesquisa deste trabalho, as questões discutidas neste capítulo contribuem para tratar das concepções sobre internacionalização da Educação Superior nas teorias sociais e educacionais na contemporaneidade.

Apesar do termo internacionalização ser citado desde os anos 1990 (KNIGHT; DE WIT, 1995), internacionalizar a Educação Superior é entendido como um *fenômeno* e um fenômeno *recente*, que atravessa discursos, práticas e políticas em contextos educacionais ao longo das últimas décadas. Seus efeitos parecem atualmente mais acentuados e visíveis em virtude do neoliberalismo e do desinvestimento da educação pública, e, conseqüentemente, da Educação Superior, por parte do Estado (SOUSA SANTOS, 2011).

Não é raro, em contextos universitários, encontrar práticas pedagógicas e políticas institucionais justificadas a partir do entendimento de que internacionalizar a universidade seja um imperativo. Como uma espécie de mantra que estabelece um estado coletivo de contemplação e de aceitação, planos pedagógicos institucionais, editais lançados por agências de fomento, projetos e programas nacionais e internacionais, índices de avaliação institucional, critérios de avaliação de produção científica, *rankings* universitários e inclusive estratégias em campanhas eleitorais e reitorias são alguns dos exemplos em que a internacionalização aparece de forma naturalizada, como vocabulário recorrente⁷¹.

71 Naturalizada também está a língua inglesa nesse cenário, que aparece como língua oficial da internacionalização. Grande parte desses projetos, planos, editais, critérios enfatizam a condição *sine qua non* do inglês se tornar uma das prioridades nas ações voltadas à internacionalização. Em ambas as universidades parceiras desta pesquisa, não parece haver dúvidas, por parte dos Assessores de Relações Internacionais, que a expansão do inglês nas universidades deva acontecer urgentemente. Para exemplificar, trago três trechos das entrevistas. O primeiro vem do Presidente da Comissão de Relações Internacionais das Engenharias da UE: "...o inglês é fundamental, né? O inglês é fundamental. [...] não tenho a menor dúvida. Ah, não tenho a menor dúvida, é, eu não tenho a menor dúvida se o aluno, se a pessoa tem que conhecer alguma língua, é o inglês, não precisa conhecer nenhuma outra, obrigatoriamente" (em 22 set. 2015). O segundo vem do Assessor de Relações Internacionais da UF: "[n]ão há necessidade de falar italiano, eu acho assim, seria obrigatório no Brasil todo mundo ter um bom nível de inglês e de espanhol, estamos rodeados [...] de países hispânicos [...] eu acho que nós deveríamos ter um bom nível de espanhol, não deportunhol, e inglês é obrigatório [...]» (em 12 mai. 2014). O último exemplo vem da Diretora do Centro de Línguas da UE: "[a]qui na [universidade], é perceptível a orientação de ser desejável ter todas as áreas lecionando em inglês, do ponto de vista institucional esta é a demanda que vem" (em 20 out. 2016). De modo semelhante, a comissão especial de acompanhamento do PNPQ 2011-2020, no relatório final de avaliação (BRASIL, 2013, p. 12), destaca a necessidade de "prover as condições para maior domínio de *língua inglesa* e de outras línguas estrangeiras, por docentes, pesquisadores e alunos nas IES brasileiras (na linha proposta pelo IsF do MEC – Inglês sem Fronteiras)".

A partir do entendimento de que é impossível evitar a globalização, a internacionalização da Educação Superior é vista como uma alternativa de políticas e de programas específicos, criados e explorados por governos e instituições, para dar conta das exigências da globalização (ALTBACH, 2004). Desse modo, contextos da Educação Superior buscam estratégias e abordagens que tratem da internacionalização, tanto em seus locais quanto em situações transfronteiriças (KNIGHT, 2004); ou seja, há expansão de atividades internacionais em universidades, adotadas tanto por indivíduos quanto por instituições que lidam com o ambiente acadêmico global (ALTBACH, 2004).

É na aproximação entre internacionalização e globalização que parece enfatizada a crença de que a qualidade da Educação Superior possa ser melhorada diante da integração de diferentes parceiros internacionais, bem como da unificação de sistemas de educação e de avaliação que venham a seguir os mesmos critérios educacionais. Para Knight e Wit (1995), essa justaposição, entre globalização e internacionalização, fundamenta-se no entendimento de que a expansão de mobilidade de pessoas e de serviços venha a garantir o desenvolvimento de habilidades internacionais e qualidade dos serviços oferecidos por meio da identificação e da mensuração de competências globais. Apartir do entendimento de que o mundo está altamente interdependente e interconectado, o fluxo de pessoas, conhecimentos, competências, valores, inovação, economia, tecnologia e cultura encontra-se

disponível de forma que a educação internacional deva usufruir das qualidades das instituições parceiras (KNIGHT; WIT, 1995)⁷².

Para que isso ocorra, uma forma de aproveitar a internacionalização da universidade, na perspectiva desses pesquisadores, é desenvolver estratégias de negociação, mediação, colaboração, comprometimento e facilitação que deem conta das diferenças entre os participantes das práticas de internacionalização (KNIGHT, 2014). Junta-se a isso a compreensão de que diante dos efeitos da globalização na educação, não mais apenas indivíduos cruzam fronteiras, mas práticas e políticas educacionais, materializadas em universidades binacionais, redes de conhecimento multinacionais, programas de mobilidade global, centros de excelência e de educação internacional e circulação mundial de reformas da Educação Superior (KNIGHT, 2014). Para os pesquisadores Altbach e Knight (2007), a integração da pesquisa, o uso de inglês como língua franca na comunidade científica, o crescimento do mercado internacional de trabalho para acadêmicos, o crescimento das empresas de comunicações e multinacionais de publicação, bem como o uso de tecnologias de informação são resultados da globalização que se materializam em práticas de internacionalização nas universidades⁷³.

72 Essa perspectiva que se pauta na circulação e no fluxo global de pessoas, culturas e conhecimentos aproxima-se, a meu ver, da imagem ocidentalizada que se faz do inglês como uma espécie de passaporte para o mundo globalizado. Na geração dos dados da pesquisa, essa questão salta aos olhos, como por exemplo, neste trecho em conversa com a Coordenadora do Programa IsF na UF: "... acho que o que todo mundo concorda, e tem no imaginário que eu vejo, [é que] internacionalização [é] igual a inglês, igual a falar essa língua e ser proficiente [...] (em 28 jan. 2016). Desse modo, a língua inglesa continua a ocupar uma posição de superioridade em relação as outras línguas. As diferenças epistêmicas e coloniais entre os falantes que usam o inglês ficam, assim, apagadas e a hegemonia do inglês, como argumentou Robert Phillipson (1992) quando tratou de imperialismo linguístico, mantém-se como natural, distanciada da linha da colonialidade. Segundo Rajagopalan (2011, p.52) não há nada de natural na língua inglesa; sua expansão é "um fenômeno produzido pela geopolítica do mundo pós-colonial, pós-guerra fria. [Trata-se do] fruto do trabalho do homem que precisa se comunicar com seus pares, a longas distâncias e contra as barreiras de toda sorte – cultural, social, nacional e por aí vai".

73 Vale ressaltar que grande parte dessas práticas e políticas citadas acontecem em língua inglesa. Os centros, as escolas e as universidades chamados de binacionais, multinacionais e/ou internacionais, quase que majoritariamente, quando definidos como instituições bilíngues, por exemplo, carregam o inglês como uma de suas línguas fundamentais.

Interessante observar aqui que o entendimento de globalização no qual esses pesquisadores se pautam é distante do locus de enunciação do grupo latino-americano sobre modernidade/colonialidade, pois o discurso da globalização como um fenômeno recente distancia-se da história da colonialidade. Além disso, esses autores parecem apenas constatar os efeitos da globalização e da internacionalização, sem apresentarem análises mais críticas. A meu ver, considerar a internacionalização como algo disponível é reflexo de um locus de enunciação de alguém que ocupa uma posição de privilégio nas assimetrias entre os diferentes participantes do cenário geopolítico internacional.

Um dos aspectos que alimenta os discursos de que a globalização diz respeito a um fenômeno recente está na expansão da mobilidade acadêmica global. Dados divulgados em 2014 pela *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD)⁷⁴ indicam que 4.5 milhões de estudantes universitários matricularam-se em instituições de Educação Superior fora de seu país de cidadania apenas em 2012, um aumento significativo quando comparado com o índice de 0.8 (milhões de estudantes internacionais) no ano de 1975. O relatório também indica que 82% desses universitários, em 2012, matricularam-se em instituições universitárias em países do G20⁷⁵, e que tais proporções entre os destinos escolhidos pelos estudantes internacionais permanecem estáveis durante a última década. Os locais que mais receberam estudantes internacionais foram Austrália, Canadá, França, Alemanha, Reino Unido e Estados Unidos, sendo o último a escolha absoluta da maioria.

Autores como Beck (2012), entretanto, questionam o fato de grande parte das pesquisas sobre internacionalização apenas constatarem os efeitos da globalização e da internacionalização, sem chegar a uma análise mais complexa da relação entre os dois

74 Em português, *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico*.

75 G20 refere-se ao Grupo constituído por 19 países e a União Européia – Argentina, Austrália, Brasil, Canadá, China, França, Alemanha, Índia, Indonésia, Itália, Japão, México, Rússia, Arábia Saudita, África do Sul, Coreia, Turquia, Reino Unido e Estados Unidos.

fenômenos. Segundo a autora, globalização e internacionalização estão imbricadas em uma racionalidade mercadológica, fundamentadas em lógicas de competitividade, que vem alimentando a visão da educação como produto e serviço⁷⁶, e que pode ser, portanto, vendida e distribuída mundo afora. De forma semelhante, Menezes de Souza (2016) argumenta que apesar do contexto de conexão estabelecido entre internacionalização da educação e globalização, pouca atenção é dada ao contexto político e econômico da globalização em si, desconsiderando por completo o imbricamento da globalização com a colonialidade.

Desse modo, falar em mobilidade, fluxos e contextos sem fronteiras torna-se uma forma naturalizada de entender os efeitos da globalização e da internacionalização no século XXI. Nessa lógica, a história da globalização distancia-se da narrativa da colonialidade. Aqui, globalização surge em fins da década de 1980, após a queda do muro de Berlim e da abertura dos mercados globais com o fim das rígidas fronteiras do longo período da Guerra Fria, desembocando em novas dinâmicas econômicas e políticas implicadas em difusão cultural, processos de hibridização e preocupações com a homogeneização cultural diante da possibilidade da americanização (APPADURAI, 2014).

Ainda nessa lógica, entende-se que a diminuição dos custos de transporte, a propagação das novas tecnologias bem como o fato de a comunicação ter se tornado mais ágil e acessível resultaram na atual interdependência de economias e sociedades, um fenômeno que vem ocorrendo desde a década de 1980 e foi acentuado nos

76 Na mesma linha de reflexão, na qual a lógica da constatação se sobrepõe a da análise, pesquisas têm apontado o crescimento do mercado global do inglês (PARK; WEE, 2012; ALTBACH, 2004). Cada vez mais, a língua inglesa é vista como uma mercadoria que pode ser vendida e distribuída mundo afora. Não é por acaso que a indústria de livros didáticos, os cursos online a distância, a exportação de instituições acadêmicas, as instituições binacionais, a contratação de falantes nativos, a aplicação de exames de proficiência de língua inglesa, a prestação de serviços de revisão de textos, o controle sobre a propriedade intelectual por parte das corporações editoriais cresce exponencialmente. Todos esses exemplos são fonte de lucro em contextos de internacionalização. Desse modo, o ensino-aprendizagem de inglês tem se caracterizado cada vez mais como um serviço, distanciando-se de propósitos educacionais.

anos 1990 (OECD, 2008 in MARGISON *et al.*, 2010). Conclui-se aqui que a globalização modifica as dinâmicas sociais, culturais e políticas e amplia a abertura de contato, de mobilidade e de integração entre diferentes pessoas, povos e nações. É nessa lógica que se constata a necessidade de se criar estratégias para responder aos efeitos da globalização e conseqüentemente de seus fluxos. É uma forma de interpretar a interdependência de economias e sociedades como natural, apagando por completo a violência irracional da modernidade. Uma forma que parece esquecer que a livre circulação é do mercado e não das pessoas, como bem disse Rancière (s/d).

Ao mesmo tempo, percebo que faz sentido a virada do milênio ficar marcada pela queda do muro de Berlim e pelo término tanto do comunismo chinês quanto do socialismo soviético, possibilitando assim a expansão do capitalismo global. Certamente, outras dinâmicas na geopolítica mundial alteraram os fluxos de pessoas migrantes pelo mundo. Pessoas se movem por várias razões, desde escolhas pessoais até imperativos resultantes de situações como guerras ou colonização, ou seja, o cenário da contemporaneidade precisa dar conta das línguas, culturas, saberes, povos cada vez mais sobrepostos, sendo a educação um dos cenários mais expostos a essas sobreposições.

No entanto, pautando-me nos estudos da colonialidade, o mundo me parece mais complexo do que apenas constatar relações de interdependência e de mobilidade. Isso só parece possível quando não se problematiza a organização geopolítica mundial, ou seja, quando não se aprofunda reflexões da inseparabilidade entre globalização, neoliberalismo e colonialidade. Nunca é demais enfatizar que os processos dinâmicos e plurais da globalização, em suas formas de livre mercado, fluxos, mobilidades, contatos, não alteraram as hierarquias sedimentadas ao longo da história entre países, povos, nações, línguas, culturas. Pelo contrário, a lacuna em termos de redistribuição de recursos e de oportunidades está exponencialmente ampliada (DUSSEL, 2000; STIEGLER, 2015; SOUSA SANTOS, 2016).

É nesse sentido que não tratar da desigualdade entre pessoas, línguas, culturas, nações, saberes acaba configurando-se em uma perspectiva apolítica e a-histórica. De fato, o mundo está cheio de conflitos, com uma crescente crise de refugiados⁷⁷ e vivemos em uma época em que episódios de racismo, xenofobia, homofobia, entre tantos outros, ressurgem, e nos sentimos incapazes de entendê-los. Análises mais cautelosas deveriam ser priorizadas, a meu ver, interrompendo a racionalidade ocidental que pauta-se na história única da humanidade em busca de progresso e de desenvolvimento.

São as palavras de Sara Ahmed (2008) e suas críticas ao consenso e às narrativas nostálgicas que vem a minha mente. Lembro-me sempre das perguntas que havia lido em um de seus textos: “How better to justify an unequal distribution of labour, than to say that such labour makes people happy? How better to secure consent to unpaid or poorly paid labour than to describe such consent as the origin of good feeling?” (AHMED, 2008, p. 121)⁷⁸. Na mesma linha de raciocínio, me pergunto: como melhor justificar internacionalização, colonialidade, globalização e neoliberalismo do que neutralizar e/ou negar suas tensões e contradições?

Para além dos fluxos globais sem fronteiras e das relações diplomáticas harmoniosas, acredito ser imprescindível enfatizar que há enorme assimetria entre os participantes nas práticas de internacionalização no cenário da Educação Superior, diante da maneira como a distribuição de recursos e de oportunidades ocorre. Trata-se do resultado da injusta geopolítica da internacionalização (THIAGO; ANDREOTTI, 2017). Os dados de mobilidade, citados anteriormente,

77 Reece Jones (2016, p. 13), por exemplo, relata que o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados descobriu que 14 milhões de pessoas foram deslocadas devido à situação de guerra em 2014, o maior número de refugiados concentrado em apenas um ano desde a Segunda Guerra Mundial. Nesse mesmo ano, as Nações Unidas também informam que quase sessenta milhões de pessoas sofreram deslocamentos, quase o dobro do número relatado em 2005.

78 “Como melhor justificar uma distribuição desigual de trabalho do que dizer que o trabalho faz as pessoas felizes? Como melhor garantir o consentimento do não-pagamento ou do mal-pagamento do trabalho do que descrever o consentimento como a origem de um bom sentimento?” (AHMED, 2008, p. 121, tradução livre).

apontam o fluxo de alunos internacionais em sentido majoritariamente Norte-Sul Global, ou seja, o fluxo global da internacionalização é dinâmico e desigual (MARGINSON, 2008). Além disso, os dados também enfatizam a posição de vantagem dos países em que inglês é língua nativa (ALTBACH, 2004)⁷⁹.

Vale ressaltar ainda que as pesquisas fazem críticas em relação à hegemonia das instituições estadunidenses (ALTBACH, 2004; MARGINSON, 2008; RHEE, 2009). Entende-se que há um mundo não-estadunidense à margem do estadunidense, o qual permite que a hegemonia global se estenda de forma a não apenas normatizar um modelo único de pesquisa e um ideal de instituição, mas também acabar por se cristalizar em um contexto global. A publicação acadêmica e os *rankings* mundiais, por exemplo, podem ser entendidos como a tecnologia que sustenta as estruturas hegemônicas; e o efeito de homogeneização que surge é materializado na língua, nesse caso no inglês (MARGINSON, 2008).

No caso do Brasil, Morosini (2011) encontra em suas pesquisas dois modelos de cooperação internacional desenvolvidos em contexto de pós-graduação: a tradicional e a horizontal. Ao analisar dados estatísticos da OECD, Unesco, CNPq e Capes, a autora mostra o predomínio da cooperação tradicional baseada em um modelo periférico de internacionalização da Educação Superior, já que não há uma distribuição igualitária do grau de internacionalização entre programas, instituições e países. De maneira similar, Lima e Maranhão (2009) distinguem internacionalização passiva e ativa, argumentando

79 Altbach (2004) constata que a área de tecnologia de informação e a globalização andam de mãos dadas; sendo a Internet e os bancos de dados dominados pelas maiores universidades do Norte Global, o que as auxilia na oferta de cursos online a distância para países em desenvolvimento. Para o autor, isso se caracteriza como forma de influência global por parte dessas instituições do Norte; a meu ver, uma forma colonial de exploração e de controle, nomeada de propriedade intelectual, dos diferentes conhecimentos existentes no mundo. Além disso, vale lembrar que o uso do inglês aqui funciona também como estratégia de controle.

que a internacionalização ativa limita-se a poucos países⁸⁰ que se beneficiam dos aspectos hegemônicos da internacionalização no sistema mundial da Educação Superior. A internacionalização passiva, por outro lado, se faz presente em grande parte dos países semiperiféricos e periféricos da economia-mundo.

Com base em dados divulgados pela Unesco em 2010, Castro e Neto (2012) analisam a perspectiva da internacionalização no Brasil também pelo viés comparativo entre países centrais e periféricos. Os autores apontam a América Latina em situação periférica e de dependência dos países do Norte Global. A análise dos autores baseia-se na quantidade de alunos enviados ser muito superior ao número de alunos recebidos em casos de mobilidade, mesmo quando se trata de mobilidade entre os países latino-americanos. Apenas Chile e Cuba destacam-se como países receptores; e Venezuela e Peru como países que enviam universitários para outras regiões da América Latina e do Caribe⁸¹.

No entanto, apesar dessas pesquisas serem desenvolvidas por pesquisadores/as do Sul Global, nenhuma delas trata da questão da colonialidade, o que me parece muitas vezes a razão para se manterem no nível da constatação da desigualdade na internacionalização, sem aprofundarem as razões que fundamentam a desigualdade. A meu ver, essas distinções entre internacionalização ativa-passiva, horizontal-tradicional, central-periférica são a linha de

80 Apenas lembrando que esses países, citados anteriormente nos dados estatísticos da OECD, são majoritariamente falantes de inglês como língua nativa.

81 Considerando a mobilidade de alunos, os dados da pesquisa confirmam o movimento Norte-Sul Global. Tal movimento ocorre, principalmente, entre o Brasil e os Estados Unidos e países europeus. Ao mesmo tempo, o Brasil se torna o Norte Global da América Latina em muitos casos. Para exemplificar, incluo aqui trecho da entrevista realizada com o Presidente da Comissão de Relações Internacionais da EU quando conversamos sobre mobilidade estudantil: “[é] sempre maior. Isso aí é uma coisa que sempre ocorreu, a gente sempre envia mais do que a gente recebe. Tem várias explicações para isso, uma delas é que o interesse dos alunos em irem para a Europa é maior do que o interesse dos Europeus de virem para cá. Então, uma das nossas metas agora é termos programas com os países da América Latina, porque aí é o contrário. Os alunos deles têm mais interesse de vir para cá do que os nossos em irem para lá. [...] temos 30 alunos do México e não tem nenhum nosso lá” (em 22 set. 2015).

continuidade da colonialidade. Dizem respeito, portanto, à hierarquia que sempre existiu entre Sul e Norte Global.

Dessa forma, aquilo que se denomina por internacionalização requer análise crítica, uma vez que se caracteriza por desafios globais, mas se configura de formas muito distintas, em virtude das diferenças entre os países participantes e de seus recursos que variam dependendo da posição que ocupam no sistema mundial moderno (SOUSA SANTOS, 2011). A operacionalização desse sistema mundial ocorre, concomitantemente, por forças e tensões impostas pela globalização neoliberal, bem como pela reprodução e pela manutenção das relações de colonialidade que continuam a se alastrar ao longo dos séculos.

É nesse momento que as reflexões propostas por Grosfoguel (2007; 2013) e Castro-Gómez (2005; 2007) a respeito da cumplicidade da universidade, da filosofia e das ciências humanas na modernidade/colonialidade tomam forma e emergem em sua razão de ser. Por essa razão, a visão de normalidade e de naturalização da internacionalização, como consequência da globalização e implementada a partir da racionalidade da modernidade ocidental, muito me incomoda, pois internacionalização deveria ser espaço de questionamento sobre o papel da educação no século XXI, principalmente em contextos de educação pública.

Isso significa mudar talvez as perguntas feitas sobre internacionalização. Em vez de se concentrar no problema da deficiência institucional de alguns e insistir na busca do que é imaginado como necessário para se internacionalizar, entendo que repensar a racionalidade que alimenta a ideia de que há algo insuficiente e carente deva ser o ponto de partida. Pensar a internacionalização requer, portanto, complexificar as estruturas ocidentalizadas de conhecimento, as práticas de formação de subjetividade e de sociedade que organizam as lógicas da Educação Superior no sistema mundial moderno.

Trata-se, portanto, de uma proposta de trabalho que compartilha princípios epistemológicos com a análise realizada por Stein *et al.* (2016). As autoras questionam o fato de haver um consenso geral a respeito dos aspectos positivos da internacionalização, bem como uma relutância ao engajamento com os desafios e os paradoxos mais difíceis e desconfortáveis que emergem da realização do que se chama internacionalização. Desse modo, o grupo propõe repensar os fundamentos da internacionalização, em vez de manter, como transparece no trabalho de Jane Knight (2011; 2014), por exemplo, análises dos aspectos considerados fundamentais na internacionalização. É uma passagem sutil, portanto, daquilo que é naturalizado como fundamental para uma reflexão mais profunda sobre o que fundamenta o fundamental.

Um dos pressupostos que naturaliza a internacionalização está justamente na forma como se define globalização. Sousa Santos (1997; 2006), considerando o sistema mundial moderno e em diálogo com os estudos latino-americanos de colonialidade, propõe expandir as interpretações a respeito de globalização transformando-as em quatro diferentes globalizações. Segundo o autor, em um feixe de relações sociais, as globalizações envolvem muitos conflitos que ficam apagados, pois frequentemente o discurso oficial sobre globalização é a história do sucesso, do progresso, do desenvolvimento, ou seja, a história dos vencedores contada por eles mesmos.

Para o autor, não existe globalização genuína. O que se conhece por globalização é sempre o sucesso de um determinado local, pois não existe uma condição global sem raízes locais, sem uma cultura específica. Para problematizar a questão, Sousa Santos (1997; 2006) teoriza quatro processos de globalização que dão origem a dois modos de produção de globalização. O primeiro trata dos processos de *localismo globalizado* e de *globalismo localizado*, que operam em conjunção e se caracterizam pela globalização hegemônica, ou também conhecida por neoliberal, isto é, a versão mais recente do capitalismo.

O *localismo globalizado* é o processo pelo qual determinado fenômeno, entidade, condição ou conceito local é globalizado com sucesso, seja a transformação da língua inglesa em língua franca, o ajustamento estrutural, a globalização do fast food ou a adoção mundial das leis de propriedade intelectual dos EUA. Neste processo de globalização o que se globaliza é o vencedor de uma luta pela apropriação ou valorização de recursos, pelo reconhecimento hegemônico de uma dada diferença cultural, racial, sexual, étnica, religiosa ou regional, ou pela imposição de uma determinada (des)ordem internacional. Esta vitória traduz-se na capacidade de ditar os termos da integração, da competição/negociação e da inclusão/exclusão. [...] [O] *globalismo localizado* [c]onsiste no impacto específico de condições locais das práticas e imperativos transnacionais que emergem dos localismos globalizados. Para responder a estes imperativos transnacionais, as condições locais são desintegradas, marginalizadas, excluídas, desestruturadas e, eventualmente, reestruturadas sob a forma de inclusão subalterna. Tais globalismos localizados incluem: a eliminação do comércio tradicional e da agricultura de subsistência como parte do “ajustamento estrutural”; a criação de enclaves de comércio livre ou zonas francas; desflorestamento e destruição maciça dos recursos naturais para pagamento de dívida externa; o uso turístico de tesouros históricos, lugares ou cerimônias religiosas, artesanato e “reservas naturais” à disposição da indústria global do turismo; desemprego provocado pela deslocalização de empresas. (SOUSA SANTOS, 2006, p. 438).

O resultado dessa trama entre globalismos localizados e localismos globalizados, segundo o autor, está no fato dos países centrais especializarem-se em localismos globalizados, enquanto aos países periféricos cabe apenas a escolha de globalismos localizados (SOUSA SANTOS, 1997, p. 17). Tal trama “determina ou condiciona de forma crescente as diferentes hierarquias que constituem o mundo capitalista global” (SOUSA SANTOS, 2006, p. 438). Dessa forma, entendo que a análise de Sousa Santos se aproxima dos estudos da colonialidade do poder do sociólogo peruano Aníbal Quijano (2000), pois ambos tratam da organização geopolítica global.

As resistências a esse primeiro modo de produção da globalização constituem o segundo modo, que são as globalizações contra-hegemônicas, alternativas que surgem de baixo para cima, definidas por Sousa Santos (2006) como *cosmopolitismo insurgente* e *subalterno* e *patrimônio comum da humanidade*. Esses dois últimos processos ocorrem, de acordo com o autor (1997, p. 17), pelo fato de as formas predominantes de dominação não excluírem a possibilidade de locais, supostamente subordinados, usufruírem das lógicas transnacionais em defesa de seus próprios interesses e, assim, se beneficiarem das possibilidades que emergem do sistema-mundo.

A meu ver, reside no cosmopolitismo insurgente e subalterno o espaço das comunidades invisíveis que, apesar da colonialidade, se mantêm vivas e desenvolvem estratégias de sobrevivência (DUSSEL, 2012; GROSGOUEL, 2013). Para exemplificar, Sousa Santos (1997) menciona algumas atividades cosmopolitas, como os diálogos e as organizações Sul-Sul, as organizações mundiais de trabalhadores, as práticas de filantropia transnacional, as redes internacionais de assistência alternativa, as organizações transnacionais de direitos humanos, as redes mundiais de movimentos feministas, as militâncias anticapitalistas, os movimentos ecológicos, entre tantos outros.

O patrimônio comum da humanidade trata da sustentabilidade da vida humana na Terra, ou seja, diz respeito a questões tão globais como o próprio planeta, envolvendo assim temas ambientais, de preservação e de biodiversidade. Sousa Santos (2006, p. 441) explica que esse processo de luta em defesa do patrimônio comum da humanidade pode vir a integrar práticas de globalização contra-hegemônicas, entretanto, isso não significa que seus sentidos ocorram de forma consensual. Entendo que tal integração não-consensual e contra-hegemônica atrela-se ao projeto de decolonialidade latino-americano (DUSSEL, 2012; CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007), pois valoriza o ressurgimento de conhecimentos que até então estavam escondidos do outro lado da linha abissal.

Implicada em processos de globalização hegemônica, a função da educação na contemporaneidade vem sofrendo profundos impactos. A educação torna-se uma mercadoria, que pode ser vendida e comprada, importada e exportada, pois entra no jogo das lógicas de mercado de oferta e de demanda; e a internacionalização da educação surge em meio a um cenário em que práticas de conhecimento e de aprendizagem interagem com práticas de economia. Diante do desinvestimento público da educação e do avanço do capitalismo global em sua forma neoliberal, outras alternativas são aventadas no cenário educacional, sendo a internacionalização uma delas, especialmente em universidades do Norte Global onde o recrutamento de estudantes internacionais cresce de maneira exponencial como uma fonte altíssima de recursos financeiros (STEIN; ANDREOTTI, 2015; THIAGO; ANDREOTTI, 2017).

Margison *et al.* (2010) explicam que a mobilidade transfronteiriça tem raízes na globalização, mas também em políticas e forças de mercado. Enquanto em um passado não muito distante, políticas públicas tinham o objetivo de promover e de alimentar laços acadêmicos, culturais, sociais e políticos entre diferentes países, enfocando assim lógicas de troca, atualmente as forças que pressionam esses encontros são de natureza econômica; ou seja, ocorreu aí uma mudança de concepção em relação ao papel da educação internacional em sua passagem de *aid* (práticas de assistência) para *trade* (lógicas de mercado).

Vale ressaltar, entretanto, que tal distinção entre assistência e mercado não é tão nítida quanto possa parecer. Knight (2005) entende que internacionalização significa coisas diferentes para pessoas diferentes, em uma variedade de maneiras; o que acaba gerando, na perspectiva da autora, certa confusão.

For some it means international activities, such as academic mobility for students and teachers; international linkages, partnerships, and projects; and new international academic programs and research initiatives. For others it means the

delivery of education to other countries through new types of arrangements, such as branch campuses or franchises, and the use of a variety of face to face and distance techniques. To many it means the inclusion of an international, intercultural, or global dimension in the curriculum and the teaching/learning process. Still others see international development projects and the increasing emphasis on trade in Higher Education as internationalization (KNIGHT, 2005, p. 02).⁸²

Mesmo assim, a autora percebe que internacionalização tem sido um termo usado para descrever três grandes tipos diferentes de atividades transfronteiriças: trocas e parcerias internacionais, empreendimentos comerciais transfronteiriços e desenvolvimento de projetos internacionais. É interessante observar que mesmo fazendo menção aos termos trocas, parcerias e projetos, esses podem também fundamentarem-se em aspectos mercadológicos da internacionalização.

Em outro contexto de pesquisa, Stein e Andreotti (2015) fazem uma discussão sobre as facetas da experiência estudantil internacional em universidades canadenses, quando a Educação Superior ocidental é posicionada como um produto desejável no mercado global. As autoras apresentam três visões dominantes que constituem as práticas de recrutamento de alunos internacionais: fonte de renda (*cash*), que sustenta a prosperidade contínua e a lógica do Estado-nação; competição (*competition*), quando alunos se tornam competidores da mobilidade social em meio a oportunidades educacionais e de empregabilidade; e caridade (*charity*), quando alunos são vistos como recipientes do conhecimento universal ocidental.

82 "Para alguns, significa atividades internacionais, tais como mobilidade acadêmica para estudantes e professores; relações, parcerias e projetos internacionais; e novas iniciativas de pesquisa e programas acadêmicos internacionais. Para outros, significa o fornecimento de educação para outros países através de novos tipos de estruturação, como franquias e campi internacionais, e o uso de uma série de técnicas presenciais e a distância. Para muitos, significa a inclusão de uma dimensão internacional, intercultural ou global no currículo e no processo de ensino/aprendizagem. Além disso, outros enxergam projetos de desenvolvimento internacional e a crescente ênfase da Educação Superior no mercado como internacionalização" (KNIGHT, 2005, p. 02, tradução livre).

Com base em dados publicados pela OECD, Margison *et al.* (2010) esclarecem que para o Banco Mundial e para a própria OECD, a educação internacional é um meio de expansão da oferta de serviços para nações que a importam, a partir do entendimento de que suas ofertas internas não atendem a todas as necessidades locais e/ou são consideradas inadequadas em termos de qualidade; reflexo da forma hierárquica de relação entre diferentes nações. Além disso, os autores enfatizam que o recrutamento de alunos estrangeiros, em muitos países da OECD, faz parte de uma estratégia mais ampla de recrutar imigrantes altamente qualificados. Isso mostra que serviços educacionais têm sido exportados e alunos internacionais importados, sendo que metade dessas importações é para países de língua inglesa (MARGINSON *et al.*, 2010). A educação de alunos estrangeiros e o treinamento internacional são a quinta maior indústria de exportação no mundo (RHEE, 2009).

Soma-se a isso o papel que as organizações multilaterais, ou supranacionais, na atualidade, tais como a Organização Mundial do Comércio, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Unesco, a ONU, a União Europeia, a OECD etc. vêm desempenhando no cenário educacional nacional e internacional. Em uma aparente neutralidade de interesses e visões de mundo, esses órgãos participam do cenário educacional por meio de relatórios, diagnósticos, políticas e metas para o futuro da educação. No entanto, a “posição do Banco Mundial na área da educação é talvez das mais ideológicas que este tem assumido nas últimas décadas”, explica Sousa Santos (2011, p. 32). Grande parte dos discursos dessas organizações é proveniente de analistas financeiros, mostra-se contra a educação pública, potencializa a educação como uma mercadoria e direciona o gerenciamento da educação a partir de uma lógica empresarial.

Em atuação no Brasil, pode-se citar Banco Itaú, Santander, Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, entre outros. Um exemplo recente desse cenário está na construção da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), atrelada a instituições como a Fundação Lemann, fazendo assim suscitar a óbvia pergunta: “por que uma elite financeira estaria interessada em promover iniciativas na educação em âmbito nacional?”⁸³

Desse modo, essas organizações prescrevem soluções futurísticas para a educação; muitas vezes baseando-se em dados numéricos e relatórios quantitativos de forma generalizante, enfatizando uma relação ideológica entre investimento e lucro. Olham, portanto, a partir da plataforma inobservável da *hybris* do ponto zero, ao se negarem a enxergar a simultaneidade de diferentes tempos e espaços – para retomar aqui as contribuições de Castro-Gómez (2005). Assim, suas bases epistemológicas, além de permeadas pelo cenário mercadológico, acabam por desconsiderar ou negar as hierarquias histórico-sociais e as relações desiguais de poder entre realidades distintas.

Segundo Sousa Santos (2011, p. 20), do final da década de 1980 até meados da década de 1990 ocorre a expansão e a consolidação do mercado universitário nacional; ao seu lado, está o mercado transnacional da Educação Superior que é apresentado como solução global para os problemas da educação por parte do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio. O autor relata que as

[...] despesas mundiais com a educação ascendem a 2000 bilhões de dólares, mais do dobro do mercado mundial do automóvel. É, pois, à partida, uma área aliciante e de grande potencial para um capital ávido de novas áreas de valorização. Desde o início da década de 1990, os analistas financeiros têm chamado a atenção para o potencial de a educação se transformar num dos mais vibrantes mercados do século XXI. (SOUSA SANTOS, 2011, p. 29).

83 Disponível em: <https://www.academia.edu/28265282/A_Base_Nacional_Comum_Curricular_e_a_educac%C3%A7%C3%A3o_banqueira>. Artigo de Alexandre Freitas, “A Base Nacional Comum Curricular e a educação financeira”, publicado em 11 mar. 2016. Acesso em: 09 mar. 2023.

Similarmente, Siqueira (2004) explica que o setor educacional movimenta um expressivo volume de recursos que acaba por atrair o interesse de diversos grupos com fins lucrativos, tais como empresariais, da área da comunicação e da informática. A autora também salienta que em 1998, a Organização Mundial do Comércio publica um documento revelando o potencial de gastos com comércio de serviços educacionais, destacando principalmente a busca crescente de fontes alternativas de recursos por conta da redução de recursos públicos, bem como da adoção de práticas de administração empresariais.

Ambos os autores, Siqueira e Sousa Santos, chamam a atenção para o fato de a educação estar entre um dos doze serviços abrangidos pelo Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS), e conseqüentemente para os riscos que a educação vem a sofrer com sua normatização a partir das regras gerais do comércio. A ideia subjacente ao GATS é a de que o conhecimento é uma mercadoria como qualquer outra que pode ser comercializada livremente pelo mundo (ALTBACH, 2004). Desse modo, Siqueira (2004) explica que a lógica de mercado não só afeta a concepção de educação como direito social, mas também a identidade e a soberania dos países. Sousa Santos (2011) argumenta que a transformação da universidade em um serviço modifica seu papel antes voltado à formação para cidadania para uma via de apenas consumo.

Ocorre, portanto, em grande parte das democracias, um choque de interesses e de perspectivas na mudança da concepção da educação como um direito social, de responsabilidade e de controle do Estado para sua expansão mercadológica. Ao atribuir à educação características mercadológicas, passa-se a negar o papel que a educação ocupa na formação da cidadania, uma vez que “schools cannot teach for democratic citizenship if they are not, in fundamental ways, democratic institutions themselves” (HYSLOP-MARGISON;

SEARS, 2006, p. 16).⁸⁴ Para lidar com tal questão torna-se premente entender como as lógicas de mercado são subsumidas pela educação, pois só me parece possível revertê-las ou resisti-las, se as entendemos.

No entanto, apesar de diferentes concepções educacionais coexistirem no cenário da internacionalização e tornar-se cada vez mais claro o fato da educação se materializar em formatos mercadológicos na atualidade, a linha da colonialidade não parece atrelada à linha da nova ordem mundial em muitas análises. A meu ver, somente quando se parte da perspectiva latino-americana, e assumindo assim o capitalismo como fruto da colonialidade, é que a problematização do viés mercadológico da educação torna-se mais visível, fazendo emergir as desigualdades do mundo, inclusive às de condição econômica resultantes da história da colonização.

Desse modo, a colonialidade é o que vem sustentando o mercado da internacionalização; um mercado que se faz e se vende a partir das hierarquias historicamente sedimentadas. Se não houvesse a história de desigualdades entre Sul e Norte Global, não seria possível vender a qualidade da educação do Norte Global como um serviço e uma mercadoria para o Sul Global. Por essa razão, analisar a internacionalização sem considerar suas complexidades mercadológicas imbricadas na colonialidade é perder as pistas e os rastros da história dos últimos cinco séculos.

Ao mesmo tempo, o que se entende hoje por capitalismo se alterou profundamente na última década; de capitalismo industrial passou-se a falar em capitalismo financeiro. Sousa Santos (2016), com o intuito de enfatizar, explica que se trata de um capitalismo fascista social, ou ainda um totalitarismo hegemônico, que ameaça e esvazia a Democracia. Segundo o autor, vive-se hoje um neoliberalismo disciplinar, que vem destruindo recursos ambientais e se sustenta em um modelo de concentração de riquezas; portanto, faz uso da

84 "Escolas não podem ensinar cidadania democrática se elas em si não são instituições democráticas". (HYSLOP-MARGISON; SEARS, 2006, p. 16, tradução livre).

Democracia, do direito, dos meios de comunicação e das tecnologias a seu próprio benefício. Uma forma contraditória de vida na qual o direito, em vez de usado para lidar com as desigualdades sociais, passa a ser usado a serviço das classes dominantes. Nesse sentido, Sousa Santos (2016) argumenta que, na crescente mercantilização da vida, não haverá humanização do capitalismo sem que alguns grupos se desumanizem; como tem sido ao longo da história do colonialidade do poder.

Nesse cenário, uma tarefa fundamental está na reflexão dessas mudanças que ocorreram nas lógicas do capitalismo e fazem nascer o que se chama neoliberalismo. A reconfiguração das sociedades, das subjetividades e, conseqüentemente, da educação está implicada na desestabilização que o neoliberalismo trouxe na contemporaneidade; atrelado também à linha da colonialidade, uma vez que investimentos e lucros de mercado são atravessados pelas hierarquizações de vários elementos histórico-sociais. Para alguns pesquisadores, entretanto, a questão da colonialidade não é transparente no contexto neoliberal. Desse modo, suas análises tendem a se concentrar em críticas que consideram a complexidade econômica da atualidade sem tratar das hierarquias histórico-sociais.

Para Hyslop-Margison e Sears (2006), por exemplo, os desafios que as democracias ocidentais vivem são cada vez mais descritos em termos econômicos do que em termos políticos ou morais, após a triunfante vitória capitalista ao longo do período da Guerra Fria. Uma forma comum de análise tem sido a constatação de um novo modelo econômico neoliberal instaurado nas sociedades ocidentais desde a década de 1970 (TORRES, 2014; BURBULES; TORRES, 2000) e imposto como modelo global do capitalismo a partir da década de 1980 (SOUSA SANTOS, 2011).

Essa forma de compreensão, que percebe as mudanças que ocorrem no final do século XX como questões de ordem econômica, enfatiza a crise de acumulação excessiva que atingiu profundamente

o mundo ocidental e impactou de forma avassaladora as democracias industrializadas. Nessa lógica, o debate se resume a tratar a crise do Ocidente como uma crise econômica, pois enfatiza as dificuldades que atingiram os países mais ricos do mundo, desencadeando desvalorização de salários e queda de bens de consumo e de serviços. Ainda, observa-se que com a produção limitada da indústria, instituições de crédito reforçaram o controle sobre o capital, as demissões de trabalhadores tornaram-se recorrentes e as taxas de juros cresceram de forma considerável, o que levou ao aumento de falências pessoais e de pequenas empresas (TORRES, 2014; TORRES, 2015; HYSLOP-MARGISON; SEARS, 2006).

Para Dardot e Laval (2016), esse período de crise mobilizou diferentes estratégias para se alcançar no melhor prazo objetivos muito bem definidos, tais como o desmantelamento do Estado social e as privatizações de empresas públicas. Desse modo, essas estratégias são parte de uma política qualificada, ao mesmo tempo conservadora e neoliberal, marcada pelo rompimento da social-democracia e a implementação de novas políticas que supostamente poderiam superar a inflação galopante, a queda dos lucros e a desaceleração do crescimento. Os autores argumentam, portanto, que essa política não é resultado apenas da crise do capitalismo e nem surgiu de repente, mas foi precedida e acompanhada por uma luta ideológica contra o Estado de bem-estar social. O mercado financeiro torna-se uma ferramenta política no cenário neoliberal e, portanto, seus efeitos são mais profundos do que apenas uma crise financeira do mundo ocidental.

A grande questão para Dardot e Laval (2016) surge com o ápice da suposta crise do neoliberalismo, marcada pela falência do banco dos irmãos Lehman. Em um momento que se pensava que o neoliberalismo havia chegado ao seu fim ocorre o contrário, o neoliberalismo se reforça e sobrevive à crise. Segundo os autores, era preciso então pensar em como as oligarquias foram capazes de encontrar alternativas para suas crises e jogar suas perdas nos trabalhadores. Como eles mesmos enfatizam,

[e]nganar-se sobre a verdadeira natureza do neoliberalismo, ignorar sua história, não enxergar suas profundas motivações sociais e subjetivas era condenar-se à cegueira e continuar desarmado diante do que não ia demorar a acontecer: longe de provocar o enfraquecimento das políticas neoliberais, a crise conduziu seu brutal fortalecimento, na forma de planos de austeridade adotados por Estados cada vez mais ativos na promoção da lógica da concorrência dos mercados financeiros. (DARDOT; LAVAL, 2016, p.13-14).

Além disso, Dardot e Laval (2016) questionam o fato do neoliberalismo em si não ter sido colocado em dúvida; pelo contrário, explicam os autores que se trata de uma lógica infernal de concorrência, capaz de se alastrar em todos os níveis da sociedade e de destruir tudo o que a ele se opõe, inclusive a democracia. Dessa forma, a lógica neoliberal desfaz todos os coletivos e promove a individualização, transformando esquerda e direita, por exemplo, em partes de um mesmo sistema. Toda e qualquer forma de organização de classes é enfraquecida, como por exemplo, sindicatos, associações e outros movimentos sociais, pois essas organizações não fazem sentido se a coletividade de determinada classe se desfez. Na lógica da individualidade, a competitividade é centralizada, diferente da lógica do coletivo que mantém a solidariedade em sua fundação. A coletividade se torna uma ameaça e abre portas para o racismo e o fascismo diante do medo e do pânico social (DARDOT; LAVAL, 2016).

Como resultado, a cidadania nas democracias parece ter se esvaído. O papel do cidadão dentro desse contexto passa a ser o de conformidade em vez de envolvimento político, uma vez que a estrutura neoliberal imposta quase que inteiramente opera pela lógica de mercado, na promoção da individualidade e da competição (HYSLOP-MARGISON; SEARS, 2006); passa-se do papel de cidadão ao de mero consumidor. Tal dinâmica afeta profundamente a construção das subjetividades, os modelos públicos de governança, os sentidos atribuídos à educação.

O que Dardot e Laval não parecem avistar, entretanto, é a linha da colonialidade. Apesar de se surpreenderem com o poder que o neoliberalismo apresenta quando se autossustenta mesmo em crise, os autores não o relacionam com a colonialidade do poder. No entanto, se o neoliberalismo é fruto do capitalismo e este último nasceu da colonialidade, o poder de sustentação do neoliberalismo, portanto, está emaranhado com a história da colonização. E, se a história da colonização sempre foi resultado de exploração e de violência, na qual uns se beneficiam muito mais do que Outros e/ou inclusive lucram a partir da desumanização de Outros, a linha da nova ordem mundial pode ser a continuação da linha da colonialidade.

Em uma perspectiva latino-americana, Quijano (2010) ressalta que é justamente a colonialidade do poder que está em crise; o primeiro padrão global efetivo da história está em crise. Para o autor, trata-se de uma especificidade histórica em que aquilo que se conhece por poder global, simultaneamente, encontra-se em crise e representa a crise, por conta de suas categorias e conceitos estarem desestabilizados. As diferentes estratégias, citadas por Dardot e Laval (2016), para supostamente sair de uma crise financeira são reflexo da racionalidade da modernidade/colonialidade que continua a buscar alternativas para manutenção das hierarquias histórico-sociais sedimentadas. O sistema capitalista neoliberal existe na história colonial da desigualdade, portanto, aqueles que ocupam posições de privilégio continuam a olhar o mundo da plataforma de observação inobservável.

Em relação à educação, especificamente, enquanto na fase do capitalismo industrial as massas populares de trabalhadores caracterizavam-se pela mão de obra operária, a educação democrática servia essencialmente à elite econômica. No contexto neoliberal, com o avançar do capitalismo global, a educação torna-se mercadoria para as massas que precisam de capital humano para sobreviver em um

sistema de individualização e de competição. Desse modo, a relação dos sujeitos com a educação e com o trabalho é alterada (RIBEIRO, 2015; HYSLOP-MARGISON; SEARS, 2006).

De acordo com Read (2009), uma redefinição do trabalho e do trabalhador ocorrem no neoliberalismo e o trabalhador se torna capital humano. O capitalismo industrial baseava-se na relação e na diferença entre trabalhador e trabalho, portanto, em um trabalho de origem material, com características físicas; no capitalismo global, trabalho e trabalhador integram-se de tal forma que se transformam em *capital humano*. Tudo o que se ganha como salário, por exemplo, se torna a receita de um investimento, de um investimento em suas próprias capacidades e habilidades; qualquer atividade que possibilite aumento de renda, de satisfação, de migração é entendida como um investimento em capital humano.

O capital, ou o lucro que antes era resultado material da realização de um trabalho físico, na atualidade é resultante de conhecimento intelectual; seu lucro é proveniente de um trabalho imaterial, ou seja, trata-se de formas de conhecimento e não em si de algo mecânico e/ou operacional. O lucro e o investimento que se voltavam ao material, passam a priorizar o imaterial, isto é, o capital humano. Isso significa que em vez de se investir em práticas mecânicas e operacionais, o investimento do trabalho concentra-se no conhecimento intelectual, tornando-se um auto-investimento. É assim que a arquitetura da sociedade do conhecimento se estabelece (MENEZES DE SOUZA, 2015a; RIBEIRO, 2015).

A dita “sociedade do conhecimento” gerou a mística de que: 1. o valor não vem do trabalho, portanto, a riqueza capitalista não advém da exploração do trabalhador; 2. a riqueza vem do conhecimento, o que desloca o conflito entre capital e trabalho para uma leitura superficial da realidade que reside em: quem tem mais conhecimentos tem mais riqueza e quem não tem riqueza não possui conhecimentos suficientes; 3. a luta de classes não existe, o que existe é a concorrência entre os que possuem ou não conhecimentos mais adequados para a sociedade do

capital; e 4. a “aquisição” de conhecimentos funciona como um “passaporte para a empregabilidade” e como forma de atenuar a pobreza no caso dos países periféricos. (RIBEIRO, 2015, p. 34).

Resulta daí a concentração das lógicas do capitalismo no nível do indivíduo, pois o conhecimento intelectual pertence ao indivíduo, diz respeito ao que ele tem ou não tem, ao que sabe ou não sabe, ao que conhece ou desconhece. Desse modo, surge um novo sujeito que se torna empresário, ou empreendedor, em sua natureza, pois precisa administrar seus próprios conhecimentos, uma vez que o lucro e o investimento do trabalho são operacionalizados a seu próprio benefício. É um sujeito que se torna sua própria empresa, sendo a lucratividade resultado de seu conhecimento e experiência. Tal prática de investimento acaba por individualizar os indivíduos, pois cada sujeito se torna seu próprio capital e passa então a investir em si mesmo (READ, 2009; MENEZES DE SOUZA, 2015a).

Nesse cenário, a transformação da subjetividade gera consumo, individualidade e competição; uma forma social de existência que altera e contradiz os valores e os princípios que organizam o Estado-nação. Se as democracias usavam suas formas de organização na tentativa de defesa de cidadãos e de seus direitos com o intuito de garantir uma suposta igualdade e redistribuição; no neoliberalismo, a lógica de mercado é o que faz a organização social operar, portanto, não faz sentido falar em igualdade e/ou questões concernentes à coletividade, uma vez que seus fundamentos baseiam-se em competição, lucro e individualidade (SOUSA SANTOS, 2006; 2016).

Dessa forma, quando se fala em lógicas de mercado que operam nas sociedades globalizadas se está falando de indivíduos que se auto-operam, provocando assim um impacto profundo em suas vidas cotidianas. Por essa razão, o neoliberalismo não é um sistema econômico ou uma ideologia política; o que se vive nas sociedades contemporâneas ocidentais hoje não se trata de uma transformação *em* ideologia, mas uma transformação *da* ideologia, pois suas alterações

se dão no nível da existência humana e com uma capacidade altamente penetrante (READ, 2009). Para além das tensões e das transformações que ocorrem no nível do Estado-nação e das contradições em relação à função da educação, nacional e internacional, essa nova ordem mundial neoliberal atinge os indivíduos e transforma a produção da subjetividade (DARDOT; LAVAL, 2016).

Nesse sentido, um conjunto de estudos emerge na tentativa de pensar a produção da subjetividade na nova ordem mundial. Muitos de seus autores pautam-se nas críticas de Foucault ao neoliberalismo, ao que ele chamou de nascimento da *biopolítica*, quando considerou essa forma particular de produção da subjetividade dos indivíduos constituídos como capital humano (READ, 2009; RHEE, 2009; DARDOT; LAVAL, 2016). Seguindo o rastro dos estudiosos de Foucault, neoliberalismo produz relações sociais, maneiras de viver e subjetividades. Nossa forma de existência, as maneiras como somos conduzidos e nos relacionamos uns com os outros estão implicadas no neoliberalismo. Desse modo, o neoliberalismo define uma forma existencial das sociedades ocidentais, e em todas as sociedades que seguem o caminho da modernidade (DARDOT; LAVAL, 2016; GROSFUGUEL, 2013). Nas palavras de Read,

[in] terms of its conditions, it is an ideology that is generated not from the state, or from a dominant class, but from the quotidian experience of buying and selling commodities from the market, which is then extended across other social spaces, "the marketplace of ideas," to become an image of society. Secondly, it is an ideology that refers not only to the political realm, to an ideal of the state, but to the entirety of human existence. It claims to present not an ideal, but a reality; human nature. (READ, 2009, p. 26).⁸⁵

85 "Quanto às suas condições, trata-se de uma ideologia que é proveniente, não do Estado ou de uma classe dominante, mas da experiência cotidiana de comprar e vender *commodities* do mercado, que é então estendida em direção a outros espaços sociais, o 'mercado das ideias', para se tornar uma imagem da sociedade. Em segundo lugar, é uma ideologia que se refere não somente ao âmbito político, a um ideal do Estado, mas a totalidade da existência humana. Ela pretende apresentar não um ideal, mas uma realidade; a natureza humana." (READ, 2009, p. 26, tradução livre).

Com o intuito de enfatizar a condição humana implicada no neoliberalismo, tanto Read (2009) quanto Dardot e Laval (2016) enfatizam que em muitas análises, o neoliberalismo é visto como uma ideologia ou um sistema político-econômico. Read (idem), por exemplo, destaca o trabalho de Harvey explicando que apesar de tratar de muitos aspectos essenciais do neoliberalismo, desde sua origem até a forma como se espalha globalmente, não se examina o ponto hegemônico do neoliberalismo que está em sua capacidade de se tornar senso comum. Dardot e Laval (2016) chamam essa lacuna teórica de *diagnóstico do erro*; entendem os autores que há um erro ao interpretar o neoliberalismo como ideologia e política econômica informada por tal ideologia. Para esses dois pesquisadores, esse erro encorajou o entendimento de que o mercado é uma realidade natural, portanto, seu crescimento, estabilidade e equilíbrio são inerentes a si bem como a qualquer intervenção do Estado; o Estado só viria a causar distúrbio, sendo assim sua abstenção encorajada.

Além disso, Dardot e Laval (2016) argumentam que para quem trata o neoliberalismo como ideologia e/ou política econômica, suas análises tendem a enfocar apenas ações e políticas governamentais, excluindo assim o ponto fundamental da subjetividade quando separam sujeitos e instituições. Por outro lado, quando se passa a considerar o neoliberalismo como uma *racionalidade*, passa-se a refletir sobre dois aspectos fundamentais na tarefa de entender o impacto do neoliberalismo na formação da subjetividade: a forma como a competição se tornou uma norma comportamental e a forma como a organização empresarial se tornou um modelo de subjetivação. A linha de análise desses autores define neoliberalismo, portanto, como a racionalidade do capitalismo contemporâneo; ou, como disse Read (2009), uma nova forma de entender a natureza humana e a existência social, sendo assim muito mais do que um programa político.

Read (2009) explica que o neoliberalismo estende o processo da atividade econômica para uma matriz geral de relações sociais

e políticas, que antes enfocava a troca e agora passa a enfatizar a competição. Segundo Foucault (in READ, 2009, p. 4), o liberalismo clássico e o neoliberalismo compartilham a ideia geral do *homo economicus*, ou seja, o homem como um sujeito econômico na base da política; no entanto, essa passagem de um indivíduo que *troca* para um indivíduo que *compete* implica uma mudança na forma como o ser humano se faz e é feito sujeito. Qualquer atividade que o ser humano tente realizar na atualidade, como por exemplo, se casar ou cometer um crime, fundamenta-se em uma análise econômica a partir de um cálculo particular entre custo e benefício. Essa mudança que enfatiza lógicas de competição, e não mais de troca, desencadeia efeitos profundos no nível da subjetividade.

Esse modelo de sujeito empresarial com comportamento competitivo funciona a partir de práticas de governar, denominadas por Foucault de *governamentalidade*, em que sujeitos governam sujeitos. Uma maneira de governar estados ou economias que está intimamente conectado a governar o indivíduo, transformando-se assim em uma maneira particular de viver (READ, 2009). “This is the operation of governmentality through which we learn “how to govern oneself, how to be governed, how to govern others, how do the people accept being governed by whom, and how to become the best governor”” (FOUCAULT, 1994 in RHEE, 2009, p. 76).⁸⁶ Trata-se, portanto, não de governar ou ser governado por instituições, mas sim de uma atividade humana, quando sujeitos administram seus capitais humanos, se autogovernam e governam outros sujeitos. Dardot e Laval (2016) explicam que se trata de uma atividade que consiste em governar a conduta das pessoas pautando-se em uma estrutura previamente determinada, portanto, se utiliza de elementos do Estado-nação.

86 “Esta é a operação da governamentalidade pela qual se aprende “como governar a si mesmo, como ser governado, como governar os demais, como as pessoas aceitam ser governadas e por quem, e como se tornar o melhor governante””. (FOUCAULT, 1994 in RHEE, 2009, p. 76, tradução livre).

Ainda, de acordo com Dardot e Laval (idem), não se trata de como as relações capitalistas são impostas na consciência dos trabalhadores como leis auto-evidentes. Mais especificamente, é uma questão de como a governamentalidade neoliberal fundamenta-se em uma estrutura normativa global na qual em nome da liberdade e apoiando-se nessa liberdade dita como sendo dos indivíduos, orienta a sua conduta, escolhas e práticas. Governar, portanto, é conduzir a conduta de outros seres humanos e por meio da liberdade, para que se conformem com as regras do acordo. Dessa forma, o neoliberalismo emprega técnicas de poder, sem precedentes, nas condutas e nas subjetividades (DARDOT; LAVAL, 2016).

Na perspectiva latino-americana, o precedente do neoliberalismo é a colonialidade. Castro-Gómez (2005, p. 16) explica que o conceito de biopolítica de Foucault já podia ser observado no século XVIII, quando o Império Espanhol buscou implementar uma política de controle sobre a vida de suas colônias. Segundo o autor, os questionamentos de Michel Foucault em relação ao Iluminismo kantiano trataram do estatuto ontológico do presente. No entanto, ressalta Castro-Gómez (2005), o que Foucault não viu é que o presente se fundamenta em um discurso colonial das ciências humanas, nas relações estabelecidas entre Europa e suas colônias. Desse modo, para os latino-americanos, não há como desatrelar a análise do presente da colonialidade do poder. Isso significa ser possível, talvez, considerar que o fio condutor do *homo economicus* teve seu ponto de partida no ego conquistador cartesiano.

Falar em liberdade e democracia pode soar contraditório quando se considera que o ato de governar se resume a governar a conduta de outros seres humanos por meio da própria liberdade, mas é exatamente aí que reside a justaposição entre colonialidade do poder, Estado e neoliberalismo: todos tornam-se uma forma moderna/colonial de organização social e das relações entre os sujeitos. Aqui está, mais uma vez, o encontro da linha da colonialidade com a linha da nova ordem mundial, um processo de transição do colonialismo moderno para a

colonialidade global. Read (2009, p. 4) ressalta que “a large portion of “human capital”, one’s body, brains, and genetic material, not to mention race or class, is simply given and cannot be improved”.⁸⁷ Para muito além do ser humano operar pelas lógicas mercadológicas, a forma empresarial e competitiva de ser na contemporaneidade é atravessada pelas hierarquias histórico-sociais, pois a diferença entre os humanos, ou se poderia dizer entre os capitais humanos, é epistêmica, trata-se de uma diferença colonial (GROSFOGUEL, 2013; MIGNOLO, 2011).

Essa questão, entretanto, é minimamente problematizada, inclusive por quem faz críticas excepcionais ao neoliberalismo em relação aos seus impactos no nível da subjetividade. Uma das consequências de não se problematizar a diferença colonial é que a insistência no entendimento do sujeito neoliberal como um ser autossuficiente leva a crer que tudo o que este faz é seu mérito próprio, não se trata de privilégios, mas sim de investimentos em si mesmo. Desse modo, a meritocracia é enfatizada enquanto a colonialidade é mais uma vez apagada.

Nesse cenário, o problema da deficiência, temática que abriu esse capítulo, acaba aprofundado na educação mercadológica. Para dar conta de se integrar ao contexto de políticas e de práticas estabelecidas globalmente, sujeitos e instituições tomam decisões, ou embarcam em determinadas escolhas, a fim de sanar suas deficiências almejando conquistar o *ad infinitum* do cenário global. Tal forma de proceder fundamenta-se na racionalidade da modernidade ocidental, em um eterno jogo comparativo entre singularidades incomparáveis e na busca por progresso e desenvolvimento sem fim. A reprodução das relações coloniais e a manutenção das hierarquias entre povos, culturas, línguas, saberes continuam a operar supostamente como lógicas naturalizadas.

87 “uma grande parte do ‘capital humano’, o corpo, o cérebro e o material genético de uma pessoa, isso sem mencionar a raça ou a classe, simplesmente é dada e não pode ser aprimorada”. (READ, 2009, p. 4, tradução livre).

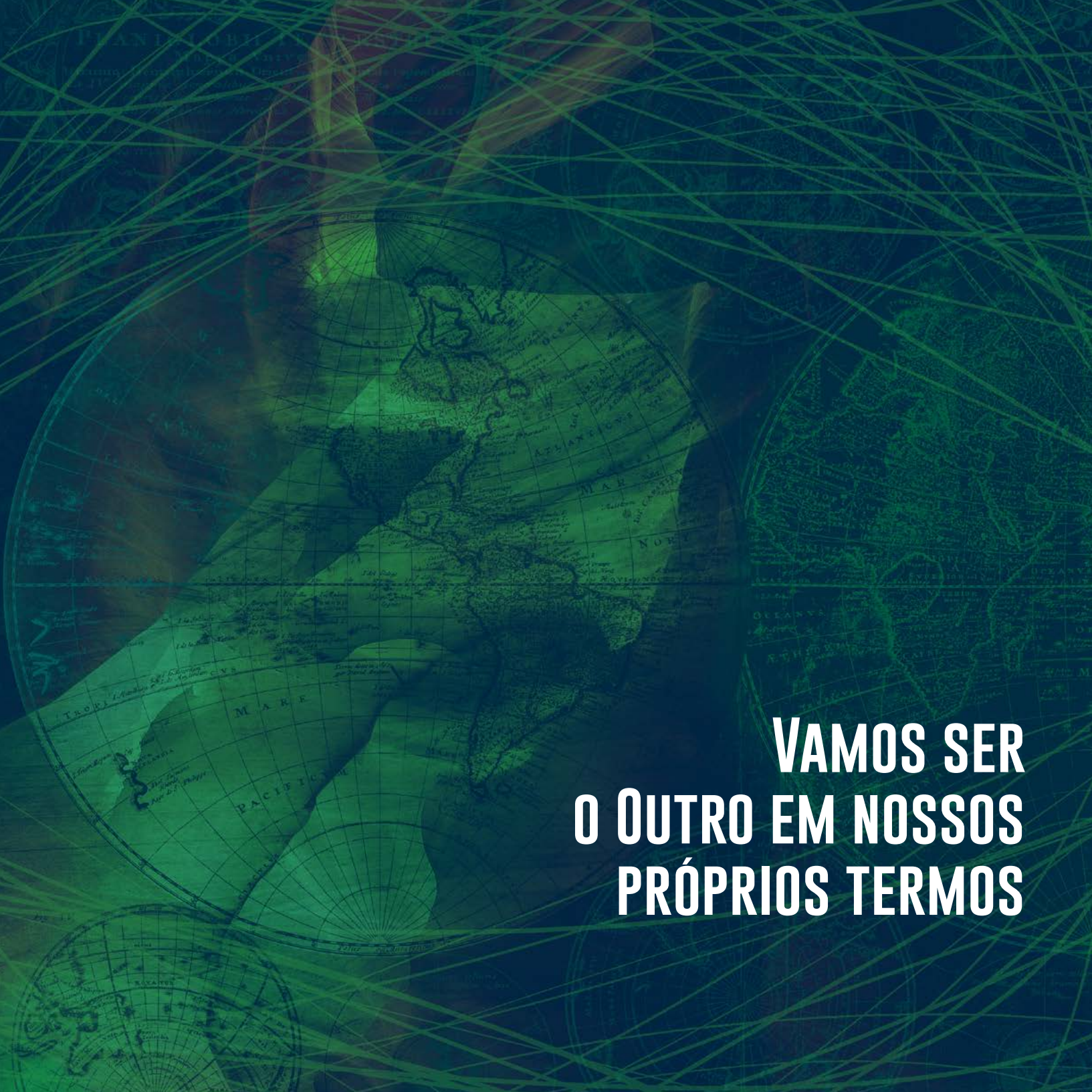
No campo da educação, a racionalidade neoliberal é uma grande geradora de exclusão, atinge o pensamento pedagógico e trabalha em prol da manutenção das desigualdades. Patrick (2013), por exemplo, argumenta que o sistema educacional moldado por forças e lógicas pautadas no neoliberalismo pressupõe os aprendizes como sujeitos mercantilizados. O termo sociedade do conhecimento, explica a autora, traz consigo a ideia de que a educação será a força motriz do crescimento da economia, do desenvolvimento e da competitividade nas nações que estão sob os efeitos do mercado globalizado. Um dos pontos mais complexos dessa questão está nas desigualdades já existentes entre os sujeitos, conforme explica a autora:

[t]he caveat to this, and it is a serious one, is that individual capabilities to become self-determining and to flourish depend crucially on socioeconomic contexts. Children come to school already affected by differences in their abilities to engage with learning because of factors arising from social and economic inequality. Lack of socioeconomic justice delimits the extent to which children will be able to develop capabilities to their fullest extent. For many children, having a positive sense of themselves as capable (in any domain) has begun to be closed down by life experience before the point of entry to school. This sense of self is then further impacted upon by a system predicated on views of successful learning as the meeting of outcomes, the passing of tests, and the expectation of compliance with a regulatory educational habitus. (PATRICK, 2013, p. 06).⁸⁸

Justapostas à desigualdade social e econômica, estão as diferenças epistêmicas e coloniais, raramente tratadas com seriedade

88 "Uma ressalva em relação a isso, e trata-se de uma ressalva séria, é o de que as competências individuais, para se tornarem auto-determinantes e florescerem, dependem essencialmente do contexto socioeconômico. Crianças já chegam na escola afetadas pelas diferenças nas suas habilidades para participar da aprendizagem por causa de fatores resultantes da desigualdade social e econômica. A falta de justiça socioeconômica delimita em que medida a criança será capaz de desenvolver competências em toda a sua plenitude. Para muitas crianças, começa-se a perder oportunidades de ter uma percepção positiva de si mesmas como pessoas capazes (em qualquer área) pelas experiências de vida antes do momento de entrar na escola. Essa percepção de si mesmo é mais afetada ainda por um sistema baseado nas visões de aprendizado exitoso como o atendimento de resultados, a aprovação em provas e a expectativa de cumprir com o habitus educacional regulatório". (PATRICK, 2013, p. 06, tradução livre).

nos contextos educacionais. A agenda educacional organizada por lógicas de investimento e de lucratividade acaba por privilegiar o conhecimento intelectual, e o objetivo da educação torna-se o de produzir o auto-interesse e a auto-regulação dos sujeitos (MENEZES DE SOUZA, 2016). Nesse sentido, em contextos de internacionalização, o que move uma pessoa a se tornar um sujeito globalmente educado, ou seja, imbuído de competências globais, é uma aspiração insaciável de alcançar o topo e o sucesso da governança de si, sem uma definição muito clara do que esses objetivos significam. Qualquer semelhança com o ego cartesiano, *não* é mera coincidência. A educação torna-se um processo de individuação universal através de modos a-históricos, desculturalizados e despolitizados de pensar o ser (RHEE, 2009).



**VAMOS SER
O OUTRO EM NOSSOS
PRÓPRIOS TERMOS**

[...] why the colonial strategy of eliminating difference has not fully worked? The answer lies in the very concept of difference (or identity). From the Eurocentric colonial perspective, difference or identity is seen statically as a substance, a set of values, beliefs or contents, or as a point of arrival in which one may supposedly, finally and victoriously proclaim the elimination of difference or the imposition of identity. From the indigenous perspective, however, identity or difference are relationships and processes, spaces to be constantly filled and not substances or contents.

(MENEZES DE SOUZA, 2007, p. 166)⁸⁹.

A globalização é uma coisa ambígua, diz o antropólogo brasileiro Eduardo Viveiros de Castro (in SAVAZONI; COHN, 2009); fica tudo igual, mas não é o mesmo exatamente. Há o problema da estandardização, explica o autor, mas a universalização não diminui as diferenças; algumas diferenças se potencializam, enquanto outras se equalizam. É uma forma de pensar o mundo, talvez próxima das reflexões de transmodernidade de Enrique Dussel (2012), em consideração ao emaranhado de conhecimentos que permanecem vivos mundo afora, mesmo diante do histórico de violências coloniais e epistêmicas. Para Viveiros de Castro, a cultura ocidental vai explodir de diferenças internas,

[...] vai se universalizar e, no que ela se universalizar em termos de extensão, ela vai se particularizar em termos de compreensão, vai se tornar cada vez mais caótica internamente, cada vez mais dividida, produzindo toda sorte de esquisitices e originalidades e assim por diante [...]. (VIVEIROS DE CASTRO, in SAVAZONI; COHN, 2009, p.87).

Esquisitices e originalidades, talvez, sejam uma forma interessante de descrever, o que acredito ter encontrado nas práticas, políticas e discursos de internacionalização das universidades participantes

89 “[...] por que a estratégia colonial de eliminar a diferença não funcionou totalmente? A resposta está no próprio conceito de diferença (ou de identidade). Na perspectiva colonial eurocêntrica, diferença ou identidade é vista estaticamente como uma substância, um conjunto de valores, crenças ou conteúdos, ou como um ponto de chegada, em que alguém supostamente, finalmente e vitoriosamente possa anunciar a eliminação da diferença ou a imposição de identidade. Do ponto de vista indígena, entretanto, a identidade ou a diferença são relacionamentos e processos, espaços a serem constantemente preenchidos e não substâncias ou conteúdos”. (MENEZES DE SOUZA, 2007, p. 166, tradução livre).

desta pesquisa. Longe de serem políticas, discursos e práticas universalizadas, elas esbanjam particularidades. Fui, assim, constantemente surpreendida pelas tensões e contradições em que essas instituições se colocam e as quais enfrentam.

Confesso que esperava encontrar sentimentos, atitudes e relações de subserviência e de inferioridade no contexto da internacionalização – talvez pelo fato de ser professora de inglês e, nas últimas décadas, acompanhar discussões sobre as relações de poder desiguais entre falantes nativos e não nativos de inglês, bem como sobre a herança colonial que o ensino de inglês no Brasil carrega com a presença estadunidense e britânica nas metodologias de ensino e nos materiais didáticos, por exemplo. Além disso, do ponto de vista dos estudos da colonialidade, durante muito tempo, e talvez ainda hoje, a América Latina se veja como uma extensão da Europa (DUSSEL, 2012). Essa forma de relação estabelecida nas lógicas da modernidade/colonialidade, ao longo dos últimos séculos, reforça a verticalidade das relações entre os chamados Sul e Norte Global, por vezes ainda definidos como centros e periferias, primeiro e terceiro mundos, nações desenvolvidas e em desenvolvimento.

No entanto, os sentimentos de subserviência e de inferioridade que pude observar ao longo da pesquisa estão tensionados não apenas pela linha da colonialidade, mas também pela linha da nova ordem mundial. Mesmo diante do fato das relações entre Sul e Norte Global continuarem pautadas nas imposições da colonialidade do poder, no racismo epistêmico e no capitalismo global, a pesquisa encontrou pistas que parecem indicar mudança nas amarras coloniais. As lógicas neoliberais de expansão mercadológica e de incentivo à competição e à individualidade parecem ter alterado, de alguma forma, a verticalidade das relações. Os/as participantes/as da pesquisa parecem responder à globalização de forma transversal, isto é, concomitantemente limitados pelas forças hegemônicas, hierárquicas e historicamente sedimentadas, bem como por comportamentos anti-positivistas e contra-hegemônicos (MENEZES DE SOUZA, 2015b).

Por um lado, as universidades participantes da pesquisa buscam operar nas lógicas democráticas, pautadas na organização do Estado-nação e, portanto, informadas pela racionalidade da modernidade/colonialidade. Junta-se a isso o fato de serem instituições de caráter público e constituídas pela/na ideologia de que sua função social está no tripé: ensino, pesquisa e extensão de qualidade, pública e gratuita. Desse modo, ambas estão pautadas na linha da colonialidade, em que a Educação Superior, tradicionalmente, se fundamenta nos conhecimentos universais e na formação da elite. Ao mesmo tempo, as duas universidades também têm seu funcionamento tensionado no complexo contexto brasileiro no qual programas de inclusão⁹⁰, ao longo da última década, estão voltados aos grupos historicamente excluídos das universidades.

Por outro lado, uma vez que essas instituições são ocidentalizadas, ambas participam do cenário neoliberal e, assim, buscam alternativas para responder aos imperativos da nova ordem mundial, os quais se apresentam contraditórios à ideologia da educação pública e voltam-se à educação mercadológica. Ainda, o cenário neoliberal ultrapassa os limites de organização do Estado-nação, uma vez que a geopolítica mundial interfere nas organizações locais. Por essa razão, as decisões tomadas por essas instituições públicas, neste cenário atual, mostram-se contraditórias, pois ambas, simultaneamente, resistem e operam nas lógicas da colonialidade e do neoliberalismo. O resultado de tais tensões e contradições se mostra cheio de esquisitices e originalidades, um emaranhado de políticas, práticas e discursos em tentativas de priorizar as necessidades locais e responder à pressão neoliberal global.

Essa constatação de que há mudança na forma como o Sul Global responde à geopolítica mundial tem sido alimentada

90 Para exemplificar, pode-se considerar a Lei de Cotas para a Educação Superior, as novas entradas nas universidades públicas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes (Provar) também nas instituições públicas, bem como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

também pelo momento histórico-social do Brasil e da América Latina no século XXI na forma como temos, nós latinos/as, nos relacionado com as hegemonias do Norte Global e do capitalismo global. Pesquisadores/as latino-americanos/as têm mostrado que a América Latina já se coloca em outra posição, muito distinta dos comportamentos supostamente subservientes e normatizados entre Sul e Norte Global (DUSSEL, 2016; ALCOFF, 2016) e vem buscando alternativas para lidar com o neoliberalismo⁹¹.

Nesse sentido, diferentes projetos parecem emergir de forma justaposta. Há, por exemplo, projetos de decolonialidade em pauta que seguem o rastro da linha da colonialidade e buscam pensar o que acontece depois da modernidade, depois que aprendemos sobre as violências e desigualdades da modernidade/colonialidade ocidental – como é o caso do grupo latino-americano. Ao mesmo tempo, nas últimas décadas, o avanço neoliberal nas sociedades ocidentalizadas é visível, o que tem permitido uma aparente igualdade de saberes e culturas. Alcoff (2006), por exemplo, argumenta que há um ar de liberdade no capitalismo, que, por sua vez, pode ser ligado ao liberalismo, mas as estruturas em nível global continuam fortemente estruturadas. Desse modo, ocorre também expansão de projetos que continuam a perpetuar a diferença colonial e o

91 Chantal Mouffe (2013, p. 75-76), por exemplo, destaca como os governos progressistas da América do Sul provaram que ainda é possível fazer profundas transformações institucionais por meio de formas políticas de representação. A autora menciona os governos esquerdistas da Venezuela, Argentina, Bolívia, Equador e Brasil que demonstraram a capacidade de desafiar as forças neoliberais e implementar reformas com impacto significativo nas camadas populares. Segundo a autora, isso ocorreu diante da colaboração do Estado em conjunto com uma variedade de movimentos sociais. Para Mouffe (idem), essas experiências provam que, ao contrário do que muitos teóricos falam sobre o fim do Estado e das instituições representativas, é possível contribuir de maneira crucial em mudanças sociais. No caso do Brasil, um exemplo pode ser observado na criação da Lei de Cotas (Lei Federal nº 10.639/2003), a qual trouxe a estudantes negros acesso à Educação Superior, bem como a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica. Conforme aponta a pesquisadora brasileira Aparecida de Jesus Ferreira (2012), o papel desempenhado pelos movimentos sociais foi significativo na criação da Lei de Cotas por parte do Estado. Ainda, outro exemplo está na formação do Estado Plurinacional Boliviano que se deu com o protagonismo de comunidades indígenas e camponesas na redação da nova constituição em um projeto de descolonização e transformação do Estado, conforme explica Salvador Schavelzon (2012) em *El nacimiento del Estado Plurinacional de Bolivia: etnografía de una Asamblea Constituyente*.

racismo epistêmico em nome do progresso e do desenvolvimento ocidental e, assim, trabalham em prol do apagamento da linha da colonialidade diante de uma suposta igualdade.

Nesta pesquisa, o intuito de investigar tensões e contradições no cenário da internacionalização foi motivado, em grande parte, pela tentativa de perceber os excepcionalismos que emergiram das universidades participantes em relação ao que essas entendem por internacionalizar. Trata-se de uma investigação que buscou compreender se os/as participantes percebem e questionam o rastro da colonialidade ou se o apagam e, assim, perpetuam lógicas de violência colonial e epistêmica. Foi um exercício que se concretizou diante da convivência real com essas instituições, ou seja, uma problematização distinta dos discursos oficiais advindos das teorizações sobre internacionalização do Norte Global – mesmo daqueles advindos de críticas à modernidade ocidental e/ou engajados em propostas de descolonização.

Trata-se, de fato, de uma forma situada e localizada de produzir conhecimento nessas universidades participantes da pesquisa; em uma forma politicamente engajada com a construção de mundos menos organizados por eixos de dominação (HARAWAY, 1988). É um esforço, a partir de meu lócus de enunciação, de enxergar e de examinar ações locais com o intuito de fazer com que outras perspectivas, distintas do discurso oficial, possam emergir e contribuir no debate sobre internacionalização da Educação Superior na contemporaneidade. Isso significa problematizar as tentativas dos/as participantes da pesquisa de serem o Outro em seus próprios termos.⁹²

Dussel (2012; 2016) salienta que muitos dos teóricos que produziram críticas importantíssimas à modernidade ocidental são pesquisadores europeus, tais como os trabalhos de Lyotard, Rorty, Vattimo, Rancière, portanto, eles só contribuem nos debates político-

92 A frase “Vamos ser o Outro em nossos próprios termos” é do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, em entrevista publicada em Cultura Digital.br, com a organização de Rodrigo Savazoni e Sérgio Cohn (2009).

sociais deste século até certo ponto. Eles não tratam de questões locais e concernentes à América Latina, por exemplo, já que seu lócus de enunciação está calcado em uma perspectiva europeia. Para Dussel (2012), entender e explicar a modernidade como um fenômeno homogêneo e interno à Europa, como apontado na primeira parte deste livro, torna-se uma nova espécie de Eurocentrismo, como ele mesmo expõe:

[in] effect, beginning with the “postmodern” problematic about the nature of Modernity – which is still, in the final instance, a “European” vision of Modernity – we began to notice that what we ourselves had called “postmodern” was something distinct from that alluded to by the Postmodernists of the 1980s (or at least their definition of the phenomenon of Modernity was different from the understanding I had developed through my works, which sought to situate Latin America in confrontation with a modern culture as seen from the perspective of the colonial periphery). For this reason, we saw need to reconstruct the concept of “Modernity” from an “exterior” perspective, that is to say, a *global* perspective (not provincial like the European perspective). This was necessary because “Modernity,” in the United States and Europe, had (and continues to have) a clearly Eurocentric connotation, notorious from Jean-François Lyotard or Gianni Vattimo through Jürgen Habermas, and in another, more subtle manner even in Immanuel Wallerstein, which I have called a “second Eurocentrism”. (DUSSEL, 2012, p. 37)⁹³.

Desse modo, busquei indícios que poderiam sugerir em que circunstâncias essas universidades participantes da pesquisa

93 “[com] efeito, a partir da problemática “pós-moderna” sobre a natureza da Modernidade – a qual ainda é, em última instância, uma visão “européia” da Modernidade – começamos a perceber que o que nós chamamos de “pós-moderno” era algo distinto da alusão feita pelos pós-modernistas dos anos 1980 (ou pelo menos de sua definição do fenômeno da Modernidade era diferente da compreensão que eu desenvolvi através de meus trabalhos, os quais buscaram situar a América Latina em confronto com a cultura moderna vista da perspectiva da periferia colonial). Por essa razão, vimos a necessidade de reconstruir o conceito de “Modernidade” de uma perspectiva “exterior”, isto é, uma perspectiva *global* (não provincial como a perspectiva europeia). Isto era necessário porque a “Modernidade”, nos Estados Unidos e na Europa, tinha (e continua a ter) uma conotação claramente eurocêntrica, notória em Jean-François Lyotard ou Gianni Vattimo através de Jürgen Habermas, e em outras, de forma mais sutil, mas até mesmo em Immanuel Wallerstein, o que chamei de “segundo eurocentrismo””. (DUSSEL, 2012, p. 37, tradução livre).

sentem os impactos neoliberais, se por meio de globalismos localizados⁹⁴, pelo fato de serem instituições situadas no Sul Global; e/ou se produzem, de alguma forma, localismos globalizados em suas relações institucionais e interinstitucionais. Ainda, interessava-me perceber como se posicionam de forma contra-hegemônica na promoção de práticas de internacionalização que interrompam ou se apresentem como alternativas ao neoliberalismo – como algumas pesquisas apontam que o contexto brasileiro vem fazendo (ALPERIN, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2016; GIMENEZ *et al.*, 2016; TIAGO & ANDREOTTI, 2017). Meu interesse voltou-se em tentar entender se/ quando essas universidades se beneficiam de movimentos globais, internacionais ou transnacionais, e/ou se/quando sofrem os impactos desses de maneira mais contundente.

Além disso, como ambas as instituições são públicas, busquei tratar da forma como elas parecem entender a função da educação dentro do cenário neoliberal em que a internacionalização emerge; principalmente pelo fato de o contexto brasileiro se diferenciar de outros contextos educacionais quando sustenta um sistema de educação pública em meio às lógicas mercadológicas que atravessam as relações sociais e a construção de subjetividades nas sociedades ocidentais. Não estou afirmando, entretanto, que a racionalidade neoliberal não tenha adentrado as universidades públicas; estou ressaltando a contradição de se conceber educação como bem público em tempos neoliberais, em que a sociedade do conhecimento emerge com outros valores. Dessa forma, os escritos que seguem neste capítulo são resultado das tensões e das contradições que acredito ter encontrado ao longo da geração de dados e da convivência com os/as participantes da pesquisa. Essa análise, em especial, me informou os princípios epistemológicos que orientam as políticas institucionais e os sujeitos participantes da pesquisa em relação à internacionalização.

94 *Globalismos localizados e localismos globalizados* são as duas formas hegemônicas de globalização teorizadas por Sousa Santos (1997; 2010). Mais detalhes, sobre cada uma delas, encontram-se no primeiro texto da Parte II deste livro.

Para a Educação Superior brasileira, em especial para as duas universidades participantes desta pesquisa, internacionalizar talvez não seja um fenômeno recente em resposta à globalização, mas um processo que vem sendo construído ao longo das últimas décadas, principalmente com o fortalecimento da pesquisa no país. A pós-graduação brasileira passou por um processo de criação e de consolidação nas últimas décadas, diante do fortalecimento de instituições envolvidas na afirmação da comunidade acadêmica e no desenvolvimento nacional⁹⁵.

Nesse sentido, é visível a ampliação de programas *stricto sensu* diante do investimento do governo federal e de iniciativas locais em desenvolvimento científico, em formação de docentes e de pesquisadores/as, bem como em práticas que impulsionam o desenvolvimento científico-econômico do país. Além disso, houve ampliação de condições de trabalho científico e de consolidação de grupos e de institutos de pesquisa. Desse modo, a principal motivação da internacionalização para o Brasil parece atrelada a atividades de fortalecimento e de desenvolvimento nacional (LIMA; CONTEL, 2009; BRASIL, 2010).

Esse foi um dos primeiros aspectos que me surpreendeu ao longo da pesquisa. Se por um lado, estava eu esperando que os/as participantes fossem se colocar em posição de inferioridade em relação aos parceiros internacionais, por outro, estavam eles/as, sentindo-se

95 Lima e Contel (2009), por exemplo, discorrem sobre diferentes períodos e motivações da internacionalização da Educação Superior brasileira, apontando as principais características que percebem em relação à evolução da internacionalização no país. Para os autores, os anos de 1930 a 1970 representam duas fases distintas de um longo período no qual o Brasil mostrava-se mais dependente do Norte Global, tanto pela contratação de especialistas estrangeiros para atuarem em pesquisas e pós-graduação no Brasil quanto no envio de pesquisadores brasileiros ao exterior para realizar seus doutorados em instituições do Norte Global. Vale ressaltar que os autores explicam que sempre houve manifestação de resistência em relação a essa suposta dependência, ou seja, desde sempre a ideia de subserviência pode ser colocada em questionamento. Foi a partir do final da década de 1970 e no início da década de 1980, segundo os autores, que o processo de consolidação da pesquisa e da pós-graduação no Brasil se iniciou.

em posição de igualdade em termos de desenvolvimento científico e em busca de melhorias para seus locais. Nesse contexto, a pesquisa acadêmico-científica parece ser uma das principais razões para se buscar cooperação e parceria internacional. O que, comumente, parece ser a dificuldade dos/as brasileiros diz respeito à infraestrutura das universidades públicas no Brasil, mas não em relação à qualidade do trabalho que pode ser desenvolvido ou à capacidade dos/as pesquisadores/as. Os excertos abaixo exemplificam essas questões.

[...] algo que nós temos praticado [...] seria a parceria em pesquisa. Até para aumentar o potencial daquela instituição e gerar conhecimento. Você desenvolver parcerias com universidades de fora. É o que nós temos buscado fazer hoje, que é a parceria em pesquisa, e a formação de doutores em cotutela. (Assessor de Relações Internacionais da UF, em 04 ago. 2014, grifo nosso).

[...] nós participamos de redes, então tem as redes, agora mesmo, hoje, tem um colega meu, da nossa comissão, tá em Lisboa, participando da assembleia de uma dessas redes [...] e nós conhecemos as pessoas, isso facilita se você quiser algum dia ter algum tipo de atividade em pesquisa [...]. (Presidente da Comissão de Relações Internacionais das Engenharias da UE, em 22 set. 2015, grifo nosso).

[...] eu fui com essa expectativa, de que eles iam pensar só na coisa do vamos lá [no Norte Global] sugar, mas eu acho que não [...] eles me parecem que vêem que a gente tem sim o que levar, o que contribuir, mas também tem muitas deficiências que as universidades de fora não têm. [...] O que eles falam muito é em termos de infraestrutura, porque eles dizem assim: nós temos gente, pessoas inteligentes, pessoas criativas, pessoas, mas nós não temos equipamento, então eles lá têm equipamento de ponta, então pra eles é muito a coisa de ir pra lá [no Norte Global], pra fazer as suas pesquisas naqueles equipamentos, mas são as suas pesquisas, entende? [...] eu acho que a relação deles com os colegas pesquisadores do Norte, por exemplo, é de igual, eles me deram a entender, eu não sei porque eu não vi essa relação, né, mas eles me dão a entender que é de igual pra igual. (Professora do Curso de

Extensão de Inglês para Internacionalização da UF, em 10 dez. 2015, grifo nosso)⁹⁶.

As vozes dos/as docentes, participantes da pesquisa, também ressoaram seu interesse pela internacionalização no estabelecimento de vínculos e de cooperação com outras instituições de Educação Superior, em especial com o intuito de expandir e se beneficiar de pesquisas acadêmicas. As narrativas abaixo exemplificam a forma como esses/as docentes entendem as razões pelas quais a internacionalização deva ocorrer em suas instituições.

Creio que não é possível termos ensino superior de qualidade sem trocas, intercâmbios acadêmicos, profissionais e culturais entre instituições de diferentes países. Desta forma, todas as iniciativas contemplando estreitamento de laços e trocas entre instituições de diferentes países são favoráveis e tendência nesse início de século. (Docente de Engenharia da UF, participante 12).

Uma universidade que está inserida internacionalmente apresenta um grau de maturidade nas suas pesquisas, possui convênios de pesquisas mais sólidos e duradouros com outras instituições nacionais e internacionais [...]. (Docente de Letras da UF, participante 15).

A internacionalização é o processo mais importante de renovação e “oxigenação” de uma universidade. Ela permite uma troca [...] de experiências acadêmicas e administrativas com parceiros estrangeiros que aportam novas perspectivas para abordar problemas educacionais, didáticos, de pesquisa e de gestão. (Docente de Engenharia da UE, participante 32).

96 Interessante observar, contudo, que a professora destaca o fato de o mesmo não ocorrer quando se trata da língua inglesa. De acordo com a professora, os participantes do curso de extensão – professores e pesquisadores da UF – sentem-se em relação de igualdade perante os pesquisadores das universidades do Norte Global quando se trata de suas pesquisas, mas, quando se trata do uso do inglês nas trocas interculturais, parece surgir um sentimento de inferioridade. Nas palavras da professora, “[...] eu acho que em relação ao inglês [...] eles se sentem sim mais infantilizados [...] porque eles têm dificuldade de se expressar com [a mesma] eficácia [de] quando falam português”. Para a professora, há um sentimento de que “o meu inglês é deficiente, por isso que eu não entendo o nativo, agora quando é um não nativo, eu divido com ele a responsabilidade [do entendimento]”. (Professora do Curso de Extensão de Inglês para Internacionalização da UF, em 10 dez. 2015).

Traz mudanças nos objetivos da universidade, na ampliação do escopo das pesquisas e do ensino etc. (Docente de Letras da UE, participante 35).

Esse entendimento de internacionalizar como processo pode, também, ser percebido no fato de o Brasil estar engajado em uma série de ações que poderiam ser definidas como internacionalização. O Ministério da Educação (MEC) e as agências de fomento, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vêm investindo em pesquisas e pesquisadores brasileiros, bem como implementando diferentes práticas e políticas voltadas à internacionalização da Educação Superior do/no Brasil, tanto em parcerias entre instituições do Sul e Norte Global como entre Sul e Sul Global.

Alguns exemplos a citar são: os Programas de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e de Pós-Graduação (PEC-PG); as Universidades de Integração – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), Universidade de Integração da Amazônia (Uniam) e Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); as mobilidades acadêmicas em formatos de doutorado pleno, doutorado sanduíche, pesquisa pós-doutoral, estágio sênior; o programa de licenciaturas internacionais (PLI); o crescimento dos grupos de pós-graduação com parcerias e colaborações nacionais e internacionais; o programa Ciência sem Fronteiras (CsF); os acordos de dupla-diplomação e de co-tutela em diferentes áreas do conhecimento; as parcerias em redes e associações, tais como a Associação de Universidades do Grupo Montevidéu (AUGM); o envio de professores/as pesquisadores/as brasileiros/as e a recepção de professores/as pesquisadores/as estrangeiros/as; a organização de conferências internacionais; entre tantos outros.

Especificamente em relação à mobilidade acadêmica de brasileiros/as, por exemplo, dados da GeoCapes⁹⁷ indicam considerável expansão na última década, comprovando, assim, os investimentos por parte do país. Enquanto no ano 2000 a Capes subsidiou 2.438 bolsas de estágio no exterior, em 2012 esse número foi elevado para 11.983. O mesmo ocorreu com os financiamentos por parte do CNPq⁹⁸, com a variação de 529 bolsas de estágio no exterior, financiadas em 2006, para 8.380 em 2013. Nesse contexto está, também, o programa Ciência sem Fronteiras (CsF)⁹⁹ que se destacou por sua amplitude orçamentária, com a meta de financiamento de 101.000 bolsas de estágio no exterior para estudantes e pesquisadores.

Em 2007 ocorre, ainda, a institucionalização da Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da Capes, que se torna o órgão responsável por programas no exterior e de cooperação internacional. De acordo com o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 (BRASIL, 2010, p. 234), uma série de ações foram colocadas em prática visando concessão de bolsas, parcerias, associações. Trata-se, segundo o documento, de uma forma de responder às demandas dos grupos de pesquisa, de órgãos governamentais e das universidades, o que levou o orçamento da DRI de R\$ 122 milhões, em 2009, para uma previsão orçamentária de R\$ 222 milhões, em 2010.

De forma semelhante aos relatos dos/as participantes e os dados compartilhados, pesquisadores/as têm apontado a ênfase das instituições brasileiras em pesquisa quando se trata de internacionalização. Alperin (2013), por exemplo, apresenta uma reflexão significativa, mostrando como o interesse principal do Brasil está na pesquisa e não no recrutamento de alunos, o que diferencia,

97 Disponível em <<http://geocapes.capes.gov.br/>> Acesso em: 09 fev. 2015.

98 Disponível em <http://estatico.cnpq.br/portal/paineis/painel_bolsa_exterior_area/index.html> Acesso em: 15 jun. 2015.

99 Disponível em <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>> Acesso em: 09 fev. 2015.

assim, o país de lógicas de internacionalização informadas por aspectos mercadológicos da educação. Segundo o autor, o Brasil se caracteriza como uma exceção no movimento mundial de competitividade e de ascensão das universidades de classe mundial¹⁰⁰, que buscam estratégias de *marketing* para auto-promoção. O interesse do Brasil está em melhorar a qualidade e quantidade de pesquisa no país, com o intuito deliberado de ultrapassar suas próprias fronteiras, bem como cruzar outras. O autor mostra, ainda, dados indicando o crescimento do desenvolvimento de pesquisa e de publicações científicas do Brasil, afirmando o investimento do país em âmbito nacional.

[...] the vast majority of Brazilian science is published in journals not indexed by Web of Science. Thanks in large part to the support of Capes, Brazil is the 20th in the world and 1st in the region in the number of journals published (Haider, 2005) and has its own home-grown version of Web of Science, namely, the Scientific Electronic Library Online (SciELO), which is made up of the leading Brazilian journals and that is, unlike Web of Science, publicly funded and provides free online access to all its journals. Having a large body of journals, Brazilian scholars have sufficient outlets for disseminating their work and enough of a national audience for that work to be read and built upon. Citation analysis using both the Web of Science and SciELO databases show that many Brazilian journals have a strong national audience (Meneghini, Mugnaini & Packer, 2006). As measured by number of citations, this national

100 O termo vem da tradução de *world class university*, como é utilizado na língua inglesa. Alperin (2013) explica que, apesar de não existir uma definição específica para tal termo, esse parece intrínseco a questão dos rankings mundiais da educação, relacionados por sua vez com a designação de algo como classe mundial. Dessa forma, a ideia de classe mundial torna-se auto-referencial, pois as instituições que aparecem no topo dos rankings universitários se auto-beneficiam desta criação da exclusividade de um determinado grupo que se auto-denomina classe mundial. O autor ainda ressalta que o prestígio e a reputação de tais universidades de classe mundial nada mais são do que as próprias relações de poder desiguais e hierárquicas historicamente constituídas entre diferentes universidades do mundo.

audience appears to be as important, if not more important, than the international audience. (ALPERIN, 2012, p. 08).¹⁰¹

Nesse sentido, a base epistemológica que informa os/as participantes desta pesquisa sobre as razões pelas quais a universidade deva ou não se internacionalizar não parece, em si, alterada, mas implicada pelo/no neoliberalismo. Os relatos dos/as participantes indicam que as novas demandas institucionais, na área de relações internacionais, são fruto do processo de transformação e de crescimento institucional e não, necessariamente, diante de um novo cenário educacional atravessado por aspectos mercadológicos, de lucratividade e de competitividade, por exemplo.

Nos relatos abaixo, os/as participantes demonstram a percepção de que houve mudança institucional, principalmente pelo fato da internacionalização estar atrelada à institucionalização de práticas e de políticas locais, mas tal mudança não parece ter alterado o sentido epistemológico da internacionalização.

Na verdade, assim, se a gente considerar a história de cooperação internacional na [universidade], isso já existe há mais de 30 anos [...] porque vários professores foram tanto fazer doutorado fora quanto já chegaram com os seus doutorados e, na verdade, é isso que move todo esse processo de cooperação internacional, são contatos pessoais. E sempre há professores mais ou menos ativos nisso. [...] Então eu considero que, essas pessoas que têm alguma atividade internacional, justificam esses mais de 30 anos de alguma atividade, só que eu diria que

101 “[...] grande parte da ciência brasileira é publicada em revistas não indexadas pela *Web of Science*. Em grande parte, graças ao apoio da Capes, o Brasil é o vigésimo no mundo e o primeiro na região no número de revistas publicadas (Haider, 2005) e tem sua própria versão da *Web of Science*, conhecida por *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), que é composta pelos principais periódicos brasileiros e que, ao contrário da *Web of Science*, é financiada publicamente e oferece acesso on-line gratuito a todos os seus periódicos. Com um grande número de periódicos, os estudiosos brasileiros têm condições suficientes para divulgar seu trabalho e uma audiência nacional também suficiente para que esse trabalho seja lido e disseminado. A análise de citação usando as bases de dados da *Web of Science* e da SciELO mostra que muitas revistas brasileiras têm uma forte audiência nacional (Meneghini, Mugnaini & Packer, 2006). Pautando-se no número de citações, esta audiência nacional parece ser tão importante, senão mais importante, do que a audiência internacional”. (ALPERIN, 2012, p. 08, tradução livre).

até 2008 foi muito dependente das vontades pessoais. Quem quis fez, quem quis se envolveu [...]. (Assessor de Relações Internacionais da UF, em 12 mai. 2014, grifo nosso).

[...] na década de 1990, já existia uma comissão de relações internacionais, mas ela era, sobretudo, para, voltada para..., não havia internacionalização na graduação, então, ela era ligada, sobretudo, a assuntos de pós-graduação e pesquisa. (Presidente da Comissão de Relações Internacionais das Engenharias da UE, em 22 set. 2015, grifo nosso).

[...] a internacionalização para nós [...] é o pão cotidiano, a gente vive convidando pessoas de fora, recebendo pessoas que estão passando por aqui, indo participar de eventos no exterior quando convidados, fazendo estágios pós-doutorais no exterior, tentando ver se nossos alunos fazem dupla-diplomação, sanduíche, todas as possibilidades existentes para que eles passem um tempo no exterior, isso tudo faz parte. (Vice-Presidente da Comissão de Relações Internacionais das Humanidades da UE, em 11 fev. 2016, grifo nosso).

Dos relatos compartilhados até aqui, percebe-se que o enfoque dos brasileiros está na busca pela parceria, cooperação internacional, integração em redes institucionais e por melhores condições de infraestrutura no trabalho científico. Uma das explicações para essa base epistemológica se manter, mesmo em tempos neoliberais, pode estar no fato dessas duas universidades participantes da pesquisa, localizadas no Sul Global, não atrelarem a internacionalização a lógicas de recrutamento e lucratividade. Sendo ambas as instituições de caráter público, tratar a internacionalização como fonte de renda não parece fazer sentido, uma vez que não há recebimento de taxas acadêmicas de alunos. Ainda, em alguns momentos da geração de dados, entendi o quanto essas instituições têm buscado formas contra-hegemônicas de driblar a pressão neoliberal e sustentar seus interesses, como se pode observar no relato abaixo sobre a importância da participação em redes interinstitucionais.

Inclusive nós temos alguns acordos com algumas universidades estrangeiras, aonde nós conseguimos, por exemplo, duas

vagas [...] sem necessidade de pagar as taxas. É claro que nesse caso dessa universidade, [é preferível] usar essas duas vagas para uma parceria em pesquisa que nós estamos desenvolvendo. Outra possibilidade é fazer parte de redes, existe, por exemplo, a rede Conahec. Nós temos universidades canadenses, americanas e mexicanas que são os nossos grandes destinos. Tem também africanas, europeias, asiáticas, mas mesmo que uma universidade americana ou canadense, que faça parte dessa rede, do ponto de vista bilateral ela cobra a taxa? Fazendo parte da rede Conahec, não. [...] Não é um problema para nós conseguirmos. Claro que com algumas talvez seja um pouco mais difícil. Mas de maneira geral não, isso não é um problema. (Assessor de Relações Internacionais da UF, em 04 ago. 2014, grifo nosso).

Nas entrevistas com os assessores e os funcionários dos escritórios de relações internacionais de ambas as instituições, lembro-me a forma como esses foram surpreendidos quando comentei o fato de pesquisas na área de internacionalização destacarem o aspecto mercadológico da educação internacional. Para as universidades brasileiras, lucrar com mobilidade acadêmica internacional parece fora de questão, como se pode observar nos relatos abaixo.

Como assim? Gera renda para quem? [...] Jamais pensei na renda. [...] desde 1996 que eu estou envolvido com relações internacionais. [...] Eu jamais pensei em renda institucionalmente. [...] Na verdade isso é sim uma grande verdade para eles. Porque parte do financiamento da própria universidade vem das anuidades dos alunos. Então eles têm essa preocupação. Então quando você vai visitar algumas dessas universidades, eles se preocupam muito com o recrutamento. [...] É claro que eu jamais vou receber uma instituição aqui na [universidade], representando a minha instituição, para falar de recrutamento para fora. Abominável. (Assessor de Relações Internacionais da UF, em 04 ago. 2014, grifo nosso).

[...] algumas universidades que nos procuram, ou procuram as universidades brasileiras, no sentido de vender cursos, no sentido de recrutar alunos pra pagar e eu e todos os meus colegas deixamos muito claro, das universidades públicas, né? Não se fala de recurso, não se fala de pagamento, nós jamais vamos assinar um acordo com uma universidade, onde

está previsto que o aluno vai fazer mobilidade, onde ele vai ter que pagar as taxas absurdas que são. (Assessor de Relações Internacionais da UF, em 12 mai. 2014, grifo nosso).

[...] a gente também não consegue firmar convênios com as universidades de língua inglesa porque elas não abrem mão das taxas acadêmicas e tem aquela lei da reciprocidade, assim como um aluno estrangeiro [...] não paga nada para estudar aqui, um aluno da [universidade] que vai para a universidade estrangeira também não pode pagar nada [...] o [professor] não consegue [firmar convênios] porque justamente as universidades não abrem mão das taxas acadêmicas e não abrindo mão das taxas a gente fica nesse jogo, né? [...] aí não firmando convênio a gente não divulga no nosso edital e o aluno só vai realizar intercâmbio naquelas universidades que a gente conseguiu efetivamente firmar esse convênio. (Chefe de Serviços de Relações Internacionais das Humanidades da UE, em 24 mai. 2014, grifo nosso).

Não, não. Nunca tem que pagar nada na instituição. Em todos os nossos acordos está dito que o aluno só paga a instituição de origem. Como a [universidade] é de graça, ele não paga. (Presidente da Comissão de Relações Internacionais das Engenharias da UE, em 22 set. 2015, grifo nosso).

Essa distinção entre contextos institucionais que recebem ou não taxas acadêmicas de alunos, locais e/ou internacionais, seja talvez um dos aspectos fundamentais na constituição dos princípios que fundamentam as razões pelas quais uma universidade busque se internacionalizar. Ao longo do doutorado sanduíche e em outras atividades com colegas de instituições do Norte Global, por exemplo, acabei por presenciar e participar de uma série de discussões sobre os aspectos mercadológicos do recrutamento e da mobilidade de alunos como fonte de recursos financeiros, principalmente em nível de graduação. Encontrei, ao mesmo tempo, resistência e dificuldade para conversar com colegas do Norte Global sobre os sentidos ideológicos de uma instituição pública no Brasil, isto é, explicar o que significa um sistema de Educação Superior sem taxas acadêmicas nunca foi tarefa fácil.

Para as universidades do Norte Global, a arrecadação das taxas acadêmicas dos alunos internacionais tem funcionado como uma alternativa para sustentar seus trabalhos de pesquisa diante da redução de recursos na área educacional. Marginson *et al.* (2010) mostram que alunos internacionais chegam a pagar, pelo mesmo curso, quase três vezes mais em taxas acadêmicas do que alunos domésticos. Em uma universidade canadense, cheguei a presenciar uma manifestação de alunos internacionais contra o aumento abusivo das mensalidades. Em meio a uma série de cartazes e gritos, os alunos protestavam dizendo que eram *students* e não *\$tudent\$*.

Aqui nesta pesquisa, a experiência de estágio vivenciada pela Chefe de Serviços de relações internacionais da UE, em escritórios de relações internacionais em duas universidades no Norte Global, uma na Irlanda e outra nos Estados Unidos, exprime a forma como ela diferencia os interesses e as práticas de internacionalização entre sua instituição, no Brasil, e as duas instituições que visitou no exterior.

[...] vou ser bem realista assim: eles estão buscando dinheiro dos alunos. [...] o que eu percebi, que eu fiquei no [departamento] estratégico, é isso, porque a parte de recrutamento é muito forte e eles investem muito nesses funcionários de recrutamento porque eles querem, justamente, atrair os alunos por causa das taxas. [...] Isso foi a impressão que eu tive, assim, é diferente da gente porque assim a gente quer essa internacionalização mas a gente não ganha nada pra isso. A gente que eu digo a [universidade], né? Não tem as taxas acadêmicas, então, aqui é mesmo a troca cultural, é trazer um aluno pra conhecer a realidade da [universidade] [...] é um crescimento que você vê que é mais acadêmico mesmo, enquanto que fora é mais negócio, por isso, que eu falei: a universidade é uma empresa. (Chefe de Serviços de Relações Internacionais das Humanidades na UE, em 25 set. 2015, grifo nosso).

Ao mesmo tempo, apesar dos dados indicarem que a base epistemológica da internacionalização nas instituições brasileiras participantes da pesquisa não foi alterada mesmo em tempos neoliberais, os/as participantes reconhecem impactos neoliberais na

educação e a considerável expansão de demandas de trabalho em suas instituições. Nesse sentido, há constante tensão entre gerenciar os imperativos globais da educação e manter a ideologia da instituição pública. Há décadas as universidades públicas brasileiras enfrentam dificuldades em relação à falta de recursos públicos e de investimentos, o que as impede de competir em melhores condições no cenário global.

De acordo com Sousa Santos (2011), nos países democráticos, foi a partir da década de 1980 que ocorre um imbricamento entre a afirmação da autonomia universitária e a privatização da Educação Superior, o que levou ao aprofundamento da crise financeira das universidades públicas no cenário do capitalismo global. O sociólogo explica que nas três últimas décadas “a crise institucional da universidade na grande maioria dos países foi provocada ou induzida pela perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela consequente secagem financeira e descapitalização das universidades” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 16). Desse modo, com a falta de recursos, abriu-se ao setor privado a produção do bem público da universidade, o que acabou por obrigar a universidade pública a concorrer em condições desleais no mercado de serviços universitários.

Isso ocorre, segundo Sousa Santos (2011), pois enquanto governos comunistas, socialistas e ditatoriais mantinham o controle absoluto do Estado, esses acabavam por manter também o controle e a distribuição dos gastos públicos. Com o amadurecimento das Democracias e o avançar do capitalismo na globalização, no que atualmente chamamos de neoliberalismo, as lógicas do bem público, que existiam no início do século XX e no início da industrialização, foram substituídas por lógicas neoliberais, ou seja, de caráter empresarial e pautadas em lucratividade, individualidade e competitividade. Ao mesmo tempo, o sociólogo ressalta que tal perda de prioridade na universidade pública, nas políticas do Estado, não é, em si, um caso isolado, mas resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (nas áreas da educação, saúde e previdência) diante da indução desse modelo de desenvolvimento econômico neoliberal global.

Esse cenário constituído na/pela racionalidade do capitalismo global perpassa as universidades públicas e tais tensões, entre os sentidos de educação pública e privada, podem ser observados, da mesma forma, nos dados da pesquisa. Os relatos a seguir, por exemplo, fazem transparecer a constante contradição em que as instituições públicas brasileiras se colocam entre o caráter ideológico do que significa ser público e administrar em prol da coletividade e, simultaneamente, operar em uma sociedade regida, cada vez mais, por lógicas empresariais. Ao mesmo tempo, essas instituições sentem-se em defasagem em relação a sua competência de gestão do sistema público e encontram dificuldades de sustentá-lo. A meu ver, essas tensões e contradições exemplificam tanto a linha da colonialidade quanto a linha da nova ordem mundial. Concomitantemente, as universidades buscam formas de superar o que entendem serem suas próprias carências e incompetências, comparando-se, assim, com outras instituições aparentemente entendidas como superiores, demonstrando o quanto aspectos do neoliberalismo estão imbricados em suas formas de operar na contemporaneidade.

[...] a gente tá falando do modelo de gestão da universidade pública [...] quem gere a universidade pública? Os próprios professores que estão ali [...] forçados ou porque alguns descobrem ali aquela habilidade e vão se tornando coordenadores, pró-reitores, reitores e tal, e vão gerindo a universidade assim, mas eles são professores, a sua grande maioria não tem formação pra isso, eles não são gestores, eles se tornam, alguns se tornam, na prática [...] que é diferente da maioria das outras universidades que você tem gestores gestores, e os professores e os pesquisadores [...], mas a gestão em si é feita por gestores, por pessoas que tem uma ideia do todo, do isso, do aquilo, do mercado e tal, não sei. [...] De uma outra forma, [...] agora como coordenadora geral eu sou uma gestora, eu teria que saber, eu tive que aprender minimamente [...] de questões de orçamento, de licitação, de leis, de meandros, de todas as questões porque lidava com dinheiro, lidava com pessoas, lidava com bolsa e isso é um papel de gestor, é um papel que eu não tenho esse conhecimento e não tenho esse perfil [...]. (Coordenadora Geral do Programa Idiomas sem Fronteiras da UF, em 28 jan. 2016, grifo nosso).

Eu queria deixar claro para vocês [...] eu não sei nada. Eu estou entrando aqui na [agência de relações internacionais] agora. Eu quero que isso fique claro, porque eu ainda não me inteirei realmente qual é a política linguística da [universidade] como marco da instituição. Então eu não posso falar pela instituição, nem por mim mesma, porque pela instituição eu estou me inteirando agora, por mim mesma, eu não sou da área [...]. (Diretora Adjunta de Relações Acadêmicas Nacionais da Agência de Relações Internacionais da UE, em 24 set. 2015, grifo nosso).

[...] o [centro de línguas] tem facilidade em agregar pessoas [...] e por quê? Porque temos uma receita própria, nós temos auxílios e, se eu tenho um programa com data definida eu posso fazer um contrato provisório [...] tenho uma liberdade administrativa/financeira [...] então tem a União e tem um apêndice que tem uma receita própria que se chama [centro de línguas] e isso possibilita a ele servir como uma ferramenta de execução de programas de suma importância dentro da universidade [...]. No meu entender não é o início da privatização, mas é uma saída que a gente tem porque não tem o apoio governamental. (Diretor do Centro de Línguas da UF, em 20 nov. 2015, grifo nosso).

Em relação à expansão de demandas institucionais, essas podem ser observadas, também, na área de relações internacionais. Em termos de organogramas, por exemplo, a UE ampliou sua vice-reitoria de relações internacionais para uma agência de cooperação acadêmica nacional e internacional. Além disso, houve ampliação de unidades de atendimento setoriais de alunos, professores e funcionários, locais e estrangeiros, bem como investimento em mobilidade promovido pela penúltima gestão da reitoria. Ainda na UE, as unidades setoriais são constituídas por escritórios de relações internacionais vinculados a unidades acadêmicas da universidade e, assim, algumas de suas ações concentram-se na agência central enquanto outras estão nos escritórios setoriais. A expansão das demandas internas à instituição pode ser evidenciada, aqui, pelos relatos dos/as participantes.

[...] acho que uns cinco anos atrás, mais ou menos, existia só a reitoria, que se chamava de comissão de cooperação internacional da [universidade], que cuidava de tudo, de

convênio, mobilidade, enfim, era centralizado [...] Mas como aumentou bastante o serviço, a demanda de trabalho, foi publicada uma portaria dando autonomia para as unidades para a criação de setores de relações internacionais independentes. (Chefe de Serviços do Escritório de Relações Internacionais das Humanidades da UE, em 24 abr. 2014, grifo nosso).

[...] nós temos essa nossa comissão, que depois ela foi crescendo, porque nós temos muito trabalho. E aí hoje nós temos 10 professores membros e 4 funcionários. [...] 4 funcionários que cuidam porque são muitos alunos. Esse semestre foram para o exterior 350 alunos nossos, vieram pra cá 190 alunos. Então, somando tudo isso dá muita gente. (Presidente da Comissão de Relações Internacionais das Engenharias da UE, em 22 set. 2015, grifo nosso).

De forma semelhante, a UF transformou, em um primeiro momento, seu escritório de relações internacionais em uma assessoria e, mais recentemente, passou a assessoria para uma agência internacional. Além dessa agência central, cada uma das unidades setoriais da instituição possui uma comissão de relações internacionais, formada por docentes dos diferentes cursos que constituem aquele setor. A parte administrativa das ações de internacionalização, entretanto, como gerenciamento de mobilidade acadêmica, é concentrada na agência central. Ainda na UF, as ações de internacionalização expandiram-se de tal forma que atualmente há atividades vinculadas diretamente à reitoria da instituição pelo fato de a agência de relações internacionais não absorver toda a demanda. Desse modo, os relatos dos/as participantes abaixo indicam, também, mudanças e expansão na área de relações internacionais.

Bom, então eu não diria que consolidou a [assessoria], mas na verdade, ela se transformou pela primeira vez numa assessoria de internacionalização, ou melhor, eu diria uma agência, mais do que numa assessoria, é uma agência de internacionalização [...] eu prefiro chamar de agência de internacionalização, claro não mudou o nome, ainda continua assessoria, mas eu vou te dizer porque nem todas as questões de internacionalização estão dentro da [assessoria], portanto hoje a agência tá ainda meio espalhada porque, claro, falta fôlego às vezes pra [assessoria]

fazer tudo que ela tem que fazer e, portanto, algumas coisas você vai ver que a gente fez por fora, mas pensando numa agência. (Vice-Reitor da UF, em 06 out. 2015, grifo nosso).

Essa era a grande meta de início. Institucionalizar e dar acesso à toda a comunidade [da universidade], professores, alunos e técnicos aos vários acordos que já havia na época, afinal assinava acordos e tal. Mas não servia pra grande coisa, por exemplo, eu cansei de ver alunos de um determinado curso [...] irem conversar com o professor de outro setor, que coordena um determinado acordo, para então ter a chance de ir pra aquele país e o professor dizia, mas eu não tenho nada a ver com esse curso, eu sou desse curso. Era isso que a gente queria acabar, era a figura do dono do acordo e que só ele poderia responder sobre aquela modalidade [...] a gente passou a institucionalizar esses acordos e [...] atender uma demanda reprimida grande dos alunos, que era de mobilidade. [...] Em 2009, nós propusemos para o reitor as bolsas da [universidade] para mobilidade, ele prontamente aceitou, isso já em junho de 2009. [...] Nunca houve até 2009 uma instância de fato geradora de política internacional ou responsável por internacionalizar a universidade. (Assessor de Relações Internacionais da UF, em 12 mai. 2014, grifo nosso).

Até aqui, esses relatos se mostraram relevantes, a meu ver, para pensar as circunstâncias nas quais as universidades brasileiras encontram-se na atualidade. As duas instituições parceiras da pesquisa parecem buscar na internacionalização o crescimento da pesquisa científica, o fortalecimento nacional e a cooperação acadêmica. Isso significa que o foco da internacionalização para essas universidades participantes localiza-se na ampliação de possibilidades institucionais de formação e de troca. Desse modo, nessas instituições, boa parte de suas práticas parecem calcadas em lógicas não-mercadoológicas e sim no entendimento de educação como bem público, apesar do desinvestimento por parte do Estado. Uma razão para isso talvez esteja no fato do setor educacional do país permanecer subordinado aos interesses do Estado e a cooperação institucional incidir sobre o caráter internacional das universidades (LIMA; CONTEL, 2009).

Ao mesmo tempo, ressalto, novamente, que não estou negando o fato do neoliberalismo atravessar as sociedades ocidentalizadas.

Desse modo, quando esses/as participantes mencionam o desafio de institucionalizar a internacionalização em suas universidades, tal situação poderia ser entendida como uma lógica de gerenciamento empresarial fundamentada, portanto, em aspectos mercadológicos da educação. Ainda, a busca incessante pela pesquisa e desenvolvimento nacional pode ser também entendida como uma busca por *status*, a qual imprime o aspecto colonial pautado em superioridade e inferioridade entre instituições ocidentalizadas.

Em contrapartida, as lógicas dessas instituições apresentam-se distintas das demandas da atualidade, pois a institucionalização de seus locais não parece ser instituída pela pressão neoliberal global e, sim, para dar conta das necessidades internas, ou seja, da coletividade local. É nesse sentido que a internacionalização para as universidades brasileiras parece recair em uma constante contradição entre participar do cenário global, pautado em características neoliberais de lucratividade e competitividade, e trabalhar em prol do seu local, constantemente imerso nos sentidos públicos e coletivos da educação.

Na busca pelos sentidos de internacionalização nas universidades participantes da pesquisa, descobri um intenso movimento de atividades internacionais na área das Engenharias, conforme mencionei na introdução. Há mais de duas décadas, as Engenharias estão envolvidas em acordos de dupla-diplomação. Grande parte dessas atividades, relatadas pelas universidades foram iniciadas no final dos anos 1990 e no início do ano 2000, ou seja, uma época em que já se vivia o contexto neoliberal nas sociedades ocidentais – conforme explicam Dardot e Laval (2016) quando dizem que há pelo menos trinta anos as lógicas mercadológicas operam nas democracias. Nessa mesma época, também já estavam em curso práticas de desinvestimento no âmbito da Educação Superior (SOUSA SANTOS, 2011).

No entanto, apesar desse cenário, as instituições brasileiras parecem ter estabelecido acordos de dupla-diplomação baseados em atividades de cooperação e em função da formação dos alunos. De acordo com os relatos dos/s participantes, o foco do duplo-diploma sempre esteve na ampliação de possibilidades pessoais, educacionais e profissionais dos alunos, ou seja, o valor de uma experiência internacional tem sido caracterizado pelo valor da convivência com o diferente. Trata-se, portanto, de um valor cultural, em princípio, com nuances distintas da racionalidade neoliberal, como se pode observar nas falas abaixo.

[...] não é exatamente na informação que ele recebe, é muito mais na questão, no fundo, olha, é a experiência de ter morado no exterior, é a língua, é ele ter convivido, ter aprendido a conviver com pessoas de outras culturas, perceber a diferença que existe entre elas, então, é a rede de relacionamento que ele faz. Então, no fundo é isso, mais do que de fato ele aprender lá, claro que ele aprende coisas que não teria aqui, sobretudo, da área de humanas, porque lá tem muito mais coisa da área de humanas do que aqui na [universidade], que é muito mais científico, mas então é, é na formação do aluno, muito mais do que ele aprendeu em si. (Presidente da Comissão de Relações Internacionais das Engenharias da UE, em 22 set. 2015, grifo nosso).

[...] as principais motivações que eu vejo em querer estudar fora e ver como é que é o ensino do país, ver como aquele assunto é ensinado em outro país, muitos também, porque eles querem alguma coisa que não tem aqui na [universidade], então eu conheço um cara que, por exemplo, foi pra Itália fazer aeronáutica porque aqui na [universidade] não tem engenharia aeronáutica, então ele foi fazer algumas matérias de aeronáutica lá [...] (Presidente do Escritório Discente de Relações Internacionais da UE, em 22 set. 2015, grifo nosso).

[...] o que normalmente acontece, o aluno vai selecionar coisas diferentes do que ele viria aqui né? (Coordenador do Curso de Engenharia da UF, em 16 nov. 2015, grifo nosso).

De modo simultâneo, a experiência dessas universidades com a dupla-diplomação, aparentemente, desafia a linha da colonialidade, pois os/as participantes não demonstram sentimentos de inferioridade e/ou

de subserviência. Os dados gerados evidenciam um posicionamento crítico por parte dos/as participantes nas relações estabelecidas com instituições do Norte Global. Pelos relatos gerados nas Engenharias, percebe-se que, desde o princípio do duplo-diploma entre Sul e Norte Global, o Brasil nunca se curvou diante das imposições do Norte, como tento exemplificar pela narrativa abaixo.

[...] os programas de graduação começaram com um programa do governo federal na área de Engenharias. Foi um programa da Capes, que ela organizou junto com três países, era a França, Alemanha e Estados Unidos. Durante 3 anos mandaram 100 alunos de Engenharia pra França, 100 pra Alemanha e 30 para o Estados Unidos. [...] em 2000, a Capes organizou uma viagem de avaliação dos programas na França e aí, as [universidades] que tinham o maior número de alunos, foram convidadas a participar. [...] nós fizemos uma viagem de uma semana para avaliar os programas e a [universidade] me indicou como representante nessa viagem e a partir dessa viagem, a Capes chegou à conclusão de que os programas eram bons para os alunos, mas que não havia envolvimento das instituições, e não havia mesmo, e que seria mais interessante um programa que envolvesse as instituições. Então, eles criaram o Brafitec que existe até hoje [...]. Os alunos foram para o exterior e algumas [universidades] que receberam os alunos vieram nos propor programas de duplo-diploma. Eu nunca perguntei isso de forma explícita para os franceses, mas eu suponho que o governo francês estimulou as [instituições] a fazerem programas de duplo-diploma com [universidades] no Brasil, porque, na mesma ocasião, veio aqui um grupo de [instituições] centrais da França, foram os primeiros que vieram, em 2000, propor um programa de duplo-diploma [...]. Não havia nenhum programa de duplo-diploma na [universidade]. [...] a intenção deles, naquele momento, não foi explícita, mas uns 2 ou 3 anos depois veio um ministro de pesquisa da França e aí ele deu uma palestra aqui e ele disse, muito claramente, o seguinte: a França, no século XIX, tinha um papel internacional importante, que ela acabou perdendo para os Estados Unidos e que eles queriam retomar um pouco dessa influência que eles haviam perdido. É claro que tudo isso tem, no fundo, razão econômica, né? Para eles, então, terem mais mercado, essa coisa toda. E ele disse nessa ocasião que ele veio aqui, que eles haviam então escolhido

3 países para fazerem essa ação, e era o Brasil, a China e a Índia, mas isso foi lá no início dos anos 2000 [...]. Bem, mas então eles propuseram esses programas, nós não tínhamos nenhum programa de duplo-diploma na [universidade]. [...] quando os franceses vieram aqui a primeira vez, eles já queriam naquele momento escolher os alunos para levar pra lá, e aí nós falamos não, mas isso aqui na [universidade] não é assim, nós vamos ter que discutir, é uma universidade, tem que discutir na universidade, não dá, isso demora meses ou anos para ser aprovado. (Presidente da Comissão de Relações Internacionais das Engenharias da UE, em 22 set. 2015, grifo nosso).

Vale ressaltar que grande parte das informações compartilhadas por esse participante foi reproduzida, de forma semelhante, em outras entrevistas. Essas narrativas fizeram suscitar uma série de reflexões ao longo da pesquisa, como, por exemplo: a forma como a Capes instiga o Brasil a avaliar o Norte Global, portanto, sem tomar este último imediatamente como superior; o posicionamento brasileiro quando se coloca como o Outro em seus próprios termos, em busca daquilo que lhe interessa na relação; o comportamento não ingênuo por parte da instituição brasileira ao perceber as razões pelas quais o Norte Global busca parceria com o Sul Global; o enfoque da internacionalização imerso em parâmetros institucionais e mantendo seu aluno como foco central, etc. Ao mesmo tempo, a narrativa imprime o caráter sistêmico da geopolítica mundial que continua a reproduzir as linhas da colonialidade e da nova ordem mundial.

Ainda, não se pode desconsiderar o fato de que a inexistência de taxas acadêmicas e a preocupação brasileira com a formação dos/as estudantes nas experiências de dupla-diplomação estejam, totalmente, desvinculadas dos impactos coloniais e neoliberais na construção das subjetividades. Imagino que quando as universidades brasileiras decidem firmar os acordos de dupla-diplomação, parte de suas decisões voltava-se ao valor da experiência de vida acadêmica no exterior, portanto, estava também pautada no *status* das instituições do Norte Global, ou seja, de uma suposta superioridade. Essa questão pode ser observada pelo próprio fluxo de mobilidade

estudantil, majoritariamente, do Sul para o Norte Global, bem como pela preferência dos estudantes para destinos considerados melhores e/ou superiores, conforme indicam os excertos abaixo.

[...] é claro que as pessoas se sentiam muito mais motivadas a buscar um destino nos Estados Unidos, no Canadá ou na Europa do que ir pra América do Sul, ou no Cone Sul. (Assessor de Relações Internacionais da UF, em 12 mai. 2014).

Isso aí é uma coisa que sempre ocorreu, a gente sempre envia mais do que a gente recebe. Tem várias explicações para isso, uma delas é que o interesse dos alunos em irem para a Europa é maior do que o interesse dos Europeus de virem para cá. (Presidente da Comissão de Relações Internacionais das Engenharias da UE, em 22 set. 2015).

[...] a gente sempre recebe bem mais alunos do que a gente envia [...] tem uma coisa engraçada, né, que, por exemplo, França, a gente manda bastante gente para a França, e a gente manda poucos alunos para a América do Sul, só que a gente recebe muita gente da América do Sul [...]. (Assistente Administrativa do Escritório de Relações Internacionais das Humanidades da UE, em 24 mai. 2014).

Isso certamente gera uma contradição, pois, ao mesmo tempo em que os/as participantes da pesquisa não se sentem inferiorizados/as, criam expectativas em relação à qualidade da educação das instituições educacionais estrangeiras no Norte Global, ou seja, do valor social, ou do capital simbólico, que um duplo-diploma poderá trazer para as condições de empregabilidade de seus/suas alunos/as no futuro, por exemplo. Essa é uma questão, inclusive, ressaltada pelos/as estudantes de Engenharia, os/as quais, constantemente, enfatizam a importância do mercado de trabalho, das oportunidades profissionais e de lógicas internacionais e globais no mundo empresarial. O movimento, entretanto, emerge de forma distinta das lógicas em pauta atualmente, envolvendo recrutamento, lucratividade, competitividade. O movimento parece se dividir entre lógicas de *troca* e de *competição*. Se por um lado, pensa-se na competitividade em termos de empregabilidade, por outro, a experiência formativa do/a aluno/a também se destaca nos dados, como exemplificado abaixo.

[...] outra coisa que agrada muito assim, sei lá, o status assim, muitos acreditam que ter no seu diploma [...] que você teve uma experiência internacional, vai trazer acréscimos pra quando se formar. Hoje, como o Ciência sem Fronteiras popularizou bastante o intercâmbio, o duplo-diploma ficou mais visado, porque não é só uma experiência internacional, você ficou dois anos, você fica mais tempo, você ganha o diploma, então isso também muitos veem como uma chance de aumentar as chances profissionais [...]. (Presidente do Escritório Discente de Relações Internacionais da UE, em 22 set. 2015, grifo nosso).

É relevante mencionar, entretanto, a particularidade da Educação Superior no Brasil que sempre esteve vinculada à formação profissional, ou seja, não necessariamente o discurso da empregabilidade, aqui, esteja fundamentado apenas na linha da nova ordem mundial, mas em relação a aspectos culturais que caracterizam a universidade no país. A função da formação superior no Brasil é entendida como sinônimo de mais qualidade de vida advinda de oportunidades e condições de trabalho. Trata-se, talvez, de uma contradição vivida pela Educação Superior brasileira – atrelada às lógicas do Estado-nação e da racionalidade moderna/colonial das sociedades democráticas –, pois melhorar a qualidade de vida dos/as estudantes universitários/as brasileiros/as imbrica-se entre o educar para cidadania e o preparar para o mercado de trabalho.

Por essa razão, há um emaranhado de sentidos muito específico do contexto brasileiro que não pode ser analisado no isolamento de apenas um aspecto. O que quero dizer é que definir um comportamento como sendo ou não neoliberal talvez seja mais complexo do que possa parecer. Pelo relato a seguir, por exemplo, percebo uma simultaneidade de justificativas para internacionalização, desde a preocupação com a formação do/a estudante, da importância da mudança de perspectiva a partir da experiência com o diferente, até a questão da empregabilidade e a construção de um espaço internacional localmente. Desse modo, torna-se impraticável homogeneizar os sentidos de internacionalização e de neoliberalismo no contexto brasileiro.

[...] a ideia da coisa que se mantém porque, por exemplo, é bom trocar alunos, claro, porque você tem a possibilidade de internacionalizar o seu ensino superior, você promove maior abertura internacional daquele seu egresso que ganha maior empregabilidade, que vem com uma visão diferente, que traz fatos novos pro curso, que vai também promover um ambiente internacional no seu retorno porque tem alunos que não conseguem sair, então até na conversa de cantina isso é importante, eu não tenho dúvida que isso aí [a mobilidade] deve continuar claro, mas tem que ser algo mais, se não você nunca vai se tornar uma instituição internacional. (Assessor de Relações Internacionais da UF, em 12 mai. 2014, grifo nosso).

Nesse sentido, a promoção do ambiente internacional em casa mostrou-se como outro aspecto relevante ao longo da convivência com os/as participantes da pesquisa. As duas universidades demonstraram forte tendência em tratar da internacionalização interna, ou seja, da internacionalização em casa como ambas preferem definir. Os/as participantes fazem transparecer o entendimento de que a mobilidade de pessoas não é suficiente para construir o que se possa ser internacionalização, ao mesmo tempo em que reconhecem a importância da formação e das experiências interculturais. Seus relatos, como os exemplificados abaixo, me ajudaram a ressignificar o entendimento de internacionalização como processo voltado à importância do valor cultural, fazendo transparecer internacionalização com características mais formativas e culturais do que mercadológicas.

[...] a gente entendeu que se internacionalizar é um processo que não é só ir para um país estrangeiro, a gente pode no processo de se internacionalizar sair da [universidade], passar pela outra grande universidade brasileira [...] diferente ou maior que a nossa, pra depois acabar em um outro país [...] um processo menos traumático do que pular daqui pra cá, porque aqui tem língua diferente, cultura diferente, valores diferentes, tudo diferente. [...] estamos falando de experiências e eu acho que quando você planeja internacionalizar, tem que ter um planejamento, não é necessariamente desembarcar em Copenhagen ou Munique ou em Nova York, eu acho que tem que dar ferramentas pra que eles aproveitem o percurso, sem dúvida nenhuma em qualquer outro lugar volta diferente, volta

melhor, até porque volta crítico e vê que as coisas não são tão fáceis. (Vice-Reitor da UF, em 06 out. 2015, grifo nosso).

[...] eu acho que existem várias coisas positivas aí. Eu posso dizer que nós aqui da [Engenharia] temos uma outra coisa que é o programa de dupla-formação com a Arquitetura, esse programa nasceu dos programas internacionais, porque [o coordenador] propôs um programa envolvendo 4 [locais – dois da universidade brasileira e outros dois estrangeiros], [...] e aí esse programa funciona há mais de 10 anos. 20 alunos da [Arquitetura] vem pra cá, passam dois anos e 20 alunos nossos passam dois anos lá. Então, [...] o fato de termos alunos da [Arquitetura] aqui, e termos alunos estrangeiros aqui, muda muito o perfil dos alunos. Então, pros alunos é muito benéfico porque eles trazem uma outra maneira de enxergar as coisas, uma outra ótica. Eu dou aula na [Arquitetura] também. São [locais] totalmente diferentes e eu acho muito boa essa contribuição dos alunos de lá e, vamos dizer, os alunos, esses que vem da [Arquitetura], e os estrangeiros, eles são muito críticos, e aí eles falam, reclamam das coisas nossas e tudo. Então, eles trouxeram contribuições importantes pra o curso da [Engenharia], foi sendo, foi sofrendo influência grande, foi sendo modificado por influência desses alunos, por experiências que eles relatavam, pelas críticas que eles faziam. E agora, há dois anos, iniciamos uma nova estrutura curricular [que] teve uma influência grande das experiências estrangeiras. (Presidente da Comissão de Relações Internacionais das Engenharias da UE, em 22 set. 2015, grifo nosso).

Pensar a internacionalização em casa foi um dos aspectos que reforçou meu entendimento de que o foco dessas duas instituições estava na formação de seus/suas alunos/as e nas necessidades de suas instituições. Por essa razão, o valor intercultural da experiência com o diferente, em contextos nacionais e internacionais, foi, constantemente, ressaltado. Desse modo, essa questão atrela-se ao entendimento da construção de um ambiente local que possa gerar aprendizagens coletivas e comunitárias, e não apenas beneficiar indivíduos no mundo do trabalho.

Um exemplo interessante nos dados gerados está na experiência do Escritório Discente de Relações Internacionais das Engenharias da UE, que, de certa forma, reflete uma prática coletiva e comunitária. Esse escritório discente existe há dez anos, ou seja, teve seu início atrelado às novas demandas que impactaram a área de relações internacionais nas universidades. Em seu relato, o atual presidente explica que o escritório discente atua em duas frentes: na recepção de estrangeiros e de comitivas e no atendimento de estudantes brasileiros em busca de orientação para intercâmbios acadêmicos. Os/as alunos/as integrantes do escritório são todos voluntários e sua forma de trabalho está estruturada em uma espécie de hierarquização horizontal, ou seja, todas as decisões do grupo são negociadas, discutidas e colocadas em votação – como pude observar em uma de suas reuniões.

Essa experiência parece-me distinta de aspectos exclusivamente mercadológicos, de recrutamento ou de competitividade. Pelo contrário, tanto na entrevista com o presidente do escritório quanto nas manifestações durante a reunião que presenciei, os/as participantes exaltavam preocupação e atenção com o Outro; demonstravam pautar-se em internacionalização como integração e aprendizagem na coletividade com as diferenças. Ainda, esses/as alunos/as parecem entender que internacionalizar é conviver com o diferente, tanto em sua própria instituição quanto no exterior. Imersos em diferentes iniciativas – tais como parcerias em redes estudantis, promoção de feiras e eventos acadêmicos, recepção e acolhida de estrangeiros/as, recepção de comitivas internacionais, promoção de projetos como o *tandem*¹⁰², organização de atividades sociais de integração entre brasileiros/as e

102 “[...] a ideia [do projeto tandem] é juntar, por exemplo, um francês que quer aprender português, um brasileiro que quer aprender francês, [a gente] faz o intermédio entre eles e aí eles vão almoçar juntos ou vão para algum barzinho juntos e a ideia é que eles fiquem conversando uma hora em francês e uma hora em português ou meia hora em francês e meia hora em português, enfim conversem [nas duas línguas] para o francês aprender português e para o brasileiro aprender francês” (Presidente do Escritório Discente de Relações Internacionais das Engenharias na UE, em 22 set. 2015).

estrangeiros/as –, o objetivo principal desse trabalho parece estar em um esforço coletivo pela integração de pessoas¹⁰³.

É tudo criado pelos alunos, mas infelizmente a gente ainda não é um espaço, a gente só é um grupo de pessoas. [...] a gente trabalha em duas frentes basicamente, a primeira é a dos estrangeiros de receber, de ajudar a conhecer a [universidade], de ajudar a se localizar em [cidade], levar eles para sair, levar eles para conhecer outros brasileiros e tal, mas não só receber esses estrangeiros que vem estudar aqui, mas de vez em quando, durante o ano vem alguma comitiva, [...] aí a gente também ajuda assim porque o [escritório de relações internacionais] tem quatro funcionários, e nem sempre eles dão conta de tudo [...] a segunda frente que a gente trabalha é com os brasileiros que querem ir para fora, então a gente divulga as oportunidades, a gente mostra onde tem bolsa, a gente mostra onde tem edita, a gente fala o que precisa fazer, tenta promover sei lá, cursos para preparar carta de motivação no âmbito profissional, que são coisas que o pessoal exige na hora do processo seletivo, então a gente tenta mostrar pros brasileiros como ir pra fora [...] a gente tenta integrar esses dois grupos pros brasileiros que não forem para fora terem uma experiência internacional sem saírem daqui e pros estrangeiros entrarem cada vez mais na cultura brasileira [...] uma das maiores importâncias da gente [é fazer] essa integração, a gente consegue fazer o [aluno de Engenharia] ter experiências internacionais sem sair do país, a gente consegue fazer essa integração. (Presidente do Escritório Discente de Relações Internacionais das Engenharias da UE, em 22 set. 2015, grifo nosso).

Ao longo da geração de dados da pesquisa, não me recordo de encontrar nenhum/a participante que enfatizasse interesses na internacionalização por conta de benefícios estritamente individuais. As políticas e práticas propostas e desenvolvidas em ambas as instituições parceiras da pesquisa parecem refletir uma preocupação institucional considerando a comunidade acadêmica como um todo, ou pelo menos com o programa e/ou curso no qual esses/as

103 Ressalto, entretanto, que a problematização necessária diante do entendimento de integração apenas como uma celebração cultural, na qual não se trata dos conflitos interculturais é a discussão apresentada no terceiro texto da parte 2 desta tese.

participantes estudam ou lecionam. Uma das preocupações, por exemplo, por parte dos/as responsáveis pelas relações internacionais da universidade está justamente na sensibilidade necessária na convivência com o diferente.

[...] a gente ainda precisa avancar muito é na internacionalização em casa porque não adianta a gente ter ideias mirabolantes, super interessantes, se tem um professor lá no curso que não fez doutorado fora e que não tem a mesma sensibilidade de verificar a importância de validar o que o aluno faz fora ou de ter um aluno estrangeiro na sua sala de aula. (Assessor de Relações Internacionais da UF, em 12 mai. 2014, grifo nosso).

De fato, em diversos momentos de convívio com os/as participantes da pesquisa, a importância da coletividade se fez presente em seus relatos. Isso me levou a pensar que o espaço universitário brasileiro talvez se diferencie de outros contextos em que os aspectos de individualidade e de competitividade se sobressaíam. Os/as alunos/as desse escritório mencionado há pouco, por exemplo, não parecem se ver em situação de competitividade, pelo contrário, demonstram atitudes de incentivo uns com os outros nas oportunidades acadêmicas e profissionais que surgem ao longo de suas rotinas.

Inclusive, a lógica de institucionalizar a internacionalização parece pautar-se na possibilidade de ampliação das oportunidades para toda a comunidade – como se pode observar no relato do Assessor de Relações Internacionais da UF, citado no início deste capítulo, quando menciona a necessidade de atender as demandas da comunidade e ampliar o acesso a todos/as estudantes da instituição nas oportunidades de mobilidade. Nesse sentido, não foram poucas às vezes em que, ao longo do contato com os/as participantes, surgiram exemplos de situações organizadas por essas instituições como uma forma de atender as demandas locais, como se pode observar aqui:

[...] na mesma época da criação do Ciência sem Fronteiras, a [universidade] criou bolsas para Humanas, outras áreas não atendidas, edital de bolsas para técnicos, escritórios

internacionais [...] houve pela primeira vez na história da [universidade] uma bolsa pra funcionários da área de relações internacionais pra realizar intercâmbio, a [nome da funcionária], por exemplo, está afastada porque ela conseguiu a bolsa. (Assistente Administrativa de Relações Internacionais das Humanidades da UE, em 31 jul. 2014).

Outro aspecto que ressalta a existência de uma preocupação com a coletividade está no fato de muitos participantes mencionarem que deveria haver um trabalho mais coletivo institucionalmente, ou seja, que necessidades individuais e pontuais não deveriam prevalecer sobre a comunidade acadêmica como um todo, mas sim como ferramentas administrativas que possam fortalecer o ambiente acadêmico. Em um contexto neoliberal, no qual cada vez mais se enfatiza a individualidade e a competitividade, encontrar dados emaranhados em sentidos de coletividade mostra talvez uma das contradições existentes nas instituições públicas diante de imperativos globais. Apesar da suposta universalização imposta pela globalização nas sociedades ocidentalizadas, sempre há rastros de excepcionalidades locais que podem, ou não, se opor às formas hegemônicas.

Esses relatos voltados à coletividade aproximam-se, de certa forma, da análise feita por Menezes de Souza (2016) em relação ao programa Ciência sem Fronteiras (CsF). De maneira geral, o CsF recebeu muitas críticas, tanto por ser considerado um programa eleitoreiro, bem como por priorizar apenas determinadas áreas do conhecimento ou, ainda, banalizar os critérios de seleção e participação de estudantes em experiências de mobilidade acadêmica. Para autoras como Ribeiro (2015), por exemplo, o CsF foi constituído na promoção dos mitos da sociedade do conhecimento, transformando ciência e educação como fonte de lucro. Desse modo, a autora argumenta que o programa não oportunizou o Brasil a romper com a colonização e manteve o país preso à condição periférica e depende em relação à Educação Superior do Norte Global.

Para Menezes de Souza (2016), entretanto, não se pode esquecer que o CsF foi produzido no Brasil por um partido esquerdista operário, o qual buscava justiça social com preocupações voltadas ao coletivo social dentro de um cenário neoliberal. Segundo o autor, por essa razão, ao mesmo tempo em que é preciso reconhecer que há cumplicidade oficial com a lógica neoliberal, o que pode justificar o entendimento de ciência e de educação associados a valores mercadológicos, de competitividade e de individualidade, há, também, uma manifestação da mesma lógica a nível Estatal voltada ao desejo de redistribuição e de justiça social. Dessa forma, para Menezes de Souza (idem), a economia do conhecimento não está, por si só, atrelada à competitividade no mercado global e à lógica neoliberal, mas opera como uma alternativa encontrada pelo governo de lidar com o contexto histórico-social de colonialidade no cenário da nova ordem mundial.

As narrativas abaixo exemplificam algumas dessas contradições presentes nas análises propostas pelos/as participantes da pesquisa. Um dos aspectos que me chama atenção é o fato das críticas voltaram-se ao entendimento de que os recursos públicos foram mal administrados. Isso me leva a pensar que novamente há preocupação por parte dos brasileiros com os sentidos do que seja educação como bem público.

[...] o que nós percebemos é [que o CsF é] um programa interessante, sem dúvida, né, isso deu uma visibilidade enorme pra todas as universidades brasileiras, o que se diz é que hoje o Brasil está no mapa da internacionalização, mas de longe essa é uma ação única [...]. Ele é um programa, que eu diria, é um gasto excessivo de recurso, não haveria necessidade de um programa tão grande como esse, de mandar 75 mil com recursos públicos [...] então faltou, eu diria, nesse processo mais participação das universidades, foi um programa que não foi discutido com a comunidade científica, o conselho de reitores, a Andifes não foi consultada né, então nesse aspecto eu acho que o programa pecou um pouco, porque ele foi construído do nada, parecia que foi mais uma vontade pessoal de 2011. [...] Outra coisa extremamente importante que dá gosto de ouvir é que nós brasileiros somos diferenciados no

ponto de vista da criatividade, e os jovens, foi interessante ouvir isso de australianos, de irlandeses e canadenses porque eles mudaram a forma da aula. Na Austrália, por exemplo, tem muito asiático né, todos eles descem pra estudar na Austrália, eles são muito reservados, eles não perguntam, enquanto que os brasileiros não, eles participam da aula, eles interrogam professor, são expansivos, eles mudaram a dinâmica. [...] e como é uma quantidade enorme, uma invasão de brasileiros, isso muda completamente o ambiente e graças a isso, eles nos procuram tendo esse fato positivo e hoje nós temos parceiros que certamente não teríamos se não fosse o Ciência sem Fronteiras, poderíamos até ter um dia, mas não tão rapidamente quanto temos hoje, então eu diria que o Ciência sem Fronteiras não é de todo ruim, ele tem que ser modificado, não tenha dúvida, assim como vários outros programas. (Assessor de Relações Internacionais da UF, em 12 mai. 2014).

Agora, essa situação, ela já existiu no passado. Nem sempre tivemos as bolsas Brafitec e, no caso da Itália, não havia. E, no caso da Alemanha, houve a bolsa por algum tempo, aquela bolsa do governo alemão, que eles suspenderam quando surgiu o Ciência sem Fronteiras, porque aí os alunos passaram a ir pelo Ciência sem Fronteiras. Mas, então, os alunos nossos, eles iam. Alguns alunos não iam. Eu me lembro de alunos que disseram que estavam selecionados, e aí desistiram, não puderam ir porque a família não tinha como mantê-los lá, mas havia outros, ou seja, se não houver mais as bolsas, acho que nós vamos continuar mandando um número grande de alunos, mas vai mudar o perfil deles aqui dentro, são os alunos que tem condições de pagar. (Presidente da Comissão de Relações Internacionais das Engenharias da UE, em 22 set. 2015).

Ainda que imersos em contradição, a análise proposta por Menezes de Souza (2016) dialoga com os sentidos de internacionalização que as universidades participantes da pesquisa parecem construir. Ao longo deste capítulo, ressaltei o interesse do país na busca pela pesquisa, cooperação, integração com o intuito de encontrar fortalecimento e desenvolvimento nacional. Desse modo, entendo que o caráter da coletividade é destacado no investimento que se faz, aparentemente, no nível da individualidade. Apesar de críticas do CsF

terem, também, surgido ao longo dos dados gerados, os/as participantes comprovam o aspecto benéfico do programa para o país como um todo. Os assessores de relações internacionais entendem que o CsF abriu as portas da internacionalização brasileira, ou seja, o programa que investiu em individualidades está colhendo frutos em sua coletividade por ter alterado o *status* do país no cenário da internacionalização mundial.

Nesse sentido, em sua análise, Menezes de Souza (idem) acaba por definir o programa CsF como uma cumplicidade estratégica, pois trata de um programa profundamente ligado às capacidades individuais e benefícios pessoais que se transformam em bem público e em coletividade. Trata-se de uma análise que encontra eco nas vozes de alguns/algumas dos/as participantes aqui na pesquisa, que se preocupam com o impacto da internacionalização em seus locais. Desse modo, esses/as participantes parecem entender que a convivência intercultural no retorno daqueles que vivenciaram experiências internacionais e interculturais propiciará benefícios para toda a comunidade universitária.

Procurei evidenciar, até aqui, como a geração de dados da pesquisa me surpreendeu com as excepcionalidades das universidades brasileiras. Ambas as instituições parecem demonstrar atitudes e interesses, no cenário da internacionalização, distintos das lógicas mercadológicas da educação. Ao mesmo tempo, é significativo também perceber que há contradições emaranhadas em suas excepcionalidades, principalmente pelo fato de ambas parecerem deslumbradas, muitas vezes, pela lógica celebratória da internacionalização.

Uma contradição que surge, por exemplo, está entre o aumento de demandas de trabalho nas universidades participantes, em relação ao que se entende por internacionalizar, e o desconforto relatado pelos/as participantes diante de um discurso comum

na ênfase de que suas instituições não possuem uma política de internacionalização, como os relatos abaixo parecem exemplificar.

[...] claro que a internacionalização ainda é um ponto que a [universidade] precisa melhorar muito, ela precisa ter uma política. [...] em relação, por exemplo, ter uma diretriz na [universidade] que fala: oh, nosso foco, a gente vai trabalhar junto para conseguir esse objetivo. Isso não tem. É cada unidade que define seus objetivos e como que vai trabalhar para atingir os objetivos. (Chefe de Serviços do Escritório de Relações Internacionais das Humanidades da UE, em 25 set. 2015, grifo nosso).

[...] internacionalização hoje é um conceito abstrato, perdido, jogado, na minha opinião [...] em todas as esferas que eu vou, na [universidade] e fora dela. [...] não se tem uma política de internacionalização, se tem visões de internacionalização, que são pontuais e que são pra atender necessidades pontuais, locais, de um departamento ou de um setor [...]. (Segunda Coordenadora Geral do Idiomas sem Fronteiras da UF, em 28 jan. 2016, grifo nosso).

Dessa forma, a constante busca por entender o que significa internacionalizar, em cada uma das universidades, surge imersa em sentimentos de ausência e de deficiência por parte dos/as participantes. Nessa aparente indeterminação de políticas, parece residir uma forma de normatização de sentidos que é a de concluir que não se tem algo porque não se sabe defini-lo ou porque esse algo não é consensual. Por essa razão, ao mesmo tempo em que os/as participantes estão engajados/as em prol do que entendem ser a internacionalização, eles/as mesmos/as não a percebem como uma realidade institucional, pois destacam o por fazer em detrimento daquilo que é realizado. Assim, parece haver o entendimento de que a internacionalização esteja fundada em uma carência de política institucional.

Tal desconforto em relação a essa possível ausência de políticas se fez presente em diversas narrativas ao longo da geração de dados. Alguns dos aspectos que refletem o sentimento de ausência entre os/as participantes, como se pode observar pelos excertos abaixo,

estão na falta de recursos, na dificuldade em lidar com as burocracias das instituições e com a insuficiência em termos de infraestrutura, normalmente descrita como inadequada.

Bom, eu não sei como a internacionalização funciona em universidades particulares que tem [...] um tipo de financiamento de algum órgão privado. Aqui a nossa dificuldade é justamente a falta de dinheiro, falta de verba. (Assistente Administrativa de Relações Internacionais das Humanidades na UE, em 31 jul. 2014).

Acredito ser bastante tímida a política de internacionalização da [universidade], voltada quase que exclusivamente à mobilidade estudantil na graduação. Nenhum incentivo administrativo, nenhum apoio técnico aos docentes, que acabam levando o processo sempre sozinhos e de forma isolada. Infelizmente quase não afeta, pois ela se limita a iniciativas individuais de docentes e estudantes, o que não altera procedimentos institucionais – as pessoas são forçadas a se amoldar ao sistema burocrático, a se adaptar a ele, que não se modifica. (Docente de Letras da UF, participante 2).

O que vemos, no entanto, é uma série de medidas vazias que apenas exigem resultados, mas não nos dão ferramentas para um efetivo crescimento acadêmico. (Docente da UE, sem identificação de seu Curso, participante 4).

[...] vamos montar um plano para a internacionalização [...] você tinha que ter um comitê que envolvesse lá a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação, a Assessoria de Relações Internacionais, a Reitoria, sabe? [...] Percebe que se [houvesse] outras pessoas, um grupo, seria muito melhor, seria muito mais visível, seria muito mais impactante, e as pessoas poderiam se ajudar. [...] enquanto não tiver diálogo, não tiver grupo, cada um insistir em fazer a sua pequena açõzinha, na sua caixinha, no seu cantinho não vai pra frente e o pior é o desgaste de motor muito maior porque muitas vezes vocês poderiam estar fazendo coisas em conjunto, dividindo e otimizando a energia que você tem, que não é muita, e que é preciosa. (Diretor do Centro de Línguas da UF, em 20 nov. 2015).

Esse desconforto por parte dos/as participantes me levou a considerar quanto trabalho é realizado nas universidades públicas brasileiras. Para além de aulas de graduação e de pós-graduação, professores/as universitários/as estão envolvidos/as em pesquisas, orientações, publicações, direção de centros, participação em comitês, comissões editoriais, atividades de extensão, grupos de estudo, redes de pesquisadores em âmbito nacional e internacional, parcerias com secretarias de educação pública, organização de eventos, e essa lista ficaria extensa demais. Vive-se nas universidades uma enorme pressão de trabalho voltada, cada vez mais, para a produção científica e o atendimento de demandas institucionais.

Nesse cenário, os impactos neoliberais são perceptíveis em relação às exigências de produtividade, de publicação, de controle da qualidade e da criação de indicadores de avaliação¹⁰⁴. É de conhecimento geral, atualmente, que professores/as de universidades públicas, seus cursos e programas de ensino encontram-se imersos em sistemas de avaliação e de produção científica no país, tais como a plataforma *Lattes* e o *Qualis* Capes. O que quero ressaltar é o fato de o atual modelo operacional e organizacional das universidades públicas não ser uma coincidência, exatamente, com o cenário neoliberal, mas sim um reflexo dele. Dessa forma, o que resalto é o fato de o neoliberalismo estar imbricado nas formas de vida ocidentalizadas, ainda que de maneira não homogênea.

Além disso, como professora universitária, percebo o contexto da Educação Superior, em especial nas instituições públicas, constituído por diferentes e contraditórias práticas. Em todas as ações desenvolvidas nas universidades, ocorrem ininterruptas negociações de sentidos, dificilmente pautadas em consenso entre os participantes envolvidos, sejam eles, professores, funcionários, administradores ou alunos. Desse modo, passei a entender, aqui, que apesar do desconforto dos/as participantes, essas duas universidades têm

104 Nesse âmbito, vale ressaltar que boa parte desse cenário de produtividade científica vem se expandindo com o incentivo do inglês como língua oficial da ciência, da academia, da internacionalização.

sim realizado políticas voltadas à internacionalização. No entanto, talvez essas políticas não estejam fixadas e/ou determinadas como os imaginários de organização institucional desses/as participantes desejassem que elas estivessem em alguns momentos. Ainda, talvez essas políticas não estejam calcadas apenas em aspectos hegemônicos da internacionalização, o que leva os/as participantes a não visualizarem suas próprias formas contra-hegemônicas de operar em seus locais.

O desconforto dos/as participantes parece, a meu ver, estabelecido em uma espécie de cabo de guerra, entre o desejo de uma política clara, coesa e coerente enquanto se reconhece que há dissenso nas relações institucionais. O que realço, aqui, pautando-me em Rancière (2010), é o ato de fazer política como um ato de negociação de posições, de valores, dentro de uma comunidade, de forma não consensual, pois cada participante negocia seu espaço no debate com outros. O relato abaixo, por exemplo, exprime a forma como percebo as negociações de sentidos, constantemente, presentes nos contextos de Educação Superior pública.

[...] o grande marco da internacionalização na [universidade] foi em 2009, quando assumimos a Assessoria de Relações Internacionais, com a gestão do professor [nome do reitor], que de fato a ideia era institucionalizar as ações de cooperação e desde então, eu francamente considero que o maior desafio é a cultura interna de internacionalização, ou seja, enfrentar algumas reações de colegas que ainda hoje, 5 anos depois, ainda entendem que nós somos centralizadores, que nós queremos tirar o poder, então eu acho que ainda é um grande desafio. Porque do ponto de vista financeiro, nós tivemos uma grande abertura nessa gestão do reitor, com bolsas ano passado [...]. (Assessor de Relações Internacionais da UF, em 04 ago. 2014).

De acordo com Rancière (2010), política é esse processo de convivência não pacífica e de convivência das diferenças. Desse modo, o autor faz uma distinção entre *polícia* e *política*, para enfatizar a importância da heterogeneidade, e cunha esses termos de forma

diferente do senso comum. Para Rancière (idem), a prática de algo com caráter policial é o que se controla, o que se impõe como consenso e o que determina como a coletividade deve funcionar dentro de um determinado regime, ou seja, é o que apaga ou reduz as diferenças permitindo que determinada homogeneidade seja imposta. Política, em contrapartida, trata de um ato que não perde a complexidade das relações, já que qualquer ação consensual é motivada por interesses que acaba por levar o dominante ao privilégio de ter a suspensão do dissenso e do conflito a seu bel-prazer.

Baseando-me nessa distinção proposta por Rancière (idem), passei a entender que os termos política e prática de internacionalização, no contexto desta pesquisa, podem ser entendidos com sentidos semelhantes, pois ambos representam o que é desenvolvido por essas instituições em termos de internacionalização. Pode-se, assim, observar que mesmo diante da falta de uma suposta política oficial, essas instituições encontram-se imersas no cenário da internacionalização; suas práticas não parecem ser, portanto, nem tímidas e nem recentes, o que certamente reflete outra contradição quando se considera que as universidades brasileiras estão muito longe de se internacionalizarem. Mais do que enfatizar, portanto, a existência ou a ausência de políticas policiaescas dessas universidades, é preciso entender de onde vem o sentido de ausência.

Dessa forma, o desconforto que os/as participantes da pesquisa encontram em suas instituições pode estar relacionado com a colonialidade que continua a operar na distinção do que é considerado superior e inferior. Tais sentimentos de ausência refletem a complexidade da colonialidade, diante da constante percepção pautada em uma espécie de auto-desvalorização. Por essa razão, as universidades tendem a se comparar, por exemplo, com outras instituições e construir imaginários de hierarquia histórico-social entre as instituições de Educação Superior. Isso significa que esse sentimento expressado pelos/as participantes em relação a possíveis lacunas e deficiências se mostra como um reflexo da linha da colonialidade.

Se essas instituições acreditam que padecem de alguma forma de escassez, tanto em termos de capital humano quanto de infraestrutura, é porque, possivelmente, se comparam a outras instituições imaginadas como plenas. Tal prática de comparação tem sido, desde sempre, a manutenção da superioridade e da inferioridade. Mais recentemente, a comparação competitiva funciona como uma estratégia neoliberal, particularmente muito utilizada pelos *rankings* universitários no contexto da internacionalização. Esses *rankings* vendem a imagem das instituições do Norte Global como um desejo e uma necessidade de consumo (STEIN; ANDREOTTI, 2015).

Os *rankings* universitários, entretanto, são estabelecidos em um *modus operandi* das universidades dentro de uma lógica auto-referencial, baseada em princípios de competição e de individualidade (BIESTA, 2011) – uma forma de análise que se aproxima das reflexões propostas por Alperin (2013), mencionadas no início deste capítulo. Segundo Biesta (2011), o conceito de boa universidade, pautado na ideia de universidade global, não se baseia em um conjunto de valores e princípios substantivos, pois os conceitos são articulados em termos de como uma instituição se posiciona em relação a outras. O conceito de qualidade, portanto, não é objetivado. Desse modo, a busca pela definição da qualidade e da excelência universitária não está no limitado conjunto de indicadores, mas esses indicadores se tornam as próprias definições de qualidade. A posição de uma instituição em um *ranking*, por exemplo, não é interpretada a partir do que a fez se tornar uma boa universidade, mas a posição em si acaba por definir o que é uma boa universidade.

Em um cenário ilusório de comparações, a internacionalização surge muito em função de discursos oficiais, os quais definem internacionalização como um fenômeno recente e relacionado com a globalização, como já mencionado em outros momentos deste livro. Além disso, o discurso neoliberal, o qual vende a imagem dos *rankings* como um aspecto positivo das universidades, esconde o fato dessas institui-

ções ocuparem as posições que ocupam por conta da colonialidade do poder, pois sem a história da colonização, não faria sentido insistir em relações sociais hierárquicas. O discurso oficial da internacionalização, contudo, diferencia-se do contexto brasileiro, e talvez seja uma das principais razões do sentimento de ausência do Sul Global em relação ao Norte Global, fortemente pautado em comparativos construídos a partir de índices de publicação, listas de *rankings* acadêmicos, quantidade de acordos interinstitucionais, números de alunos internacionais e de professores visitantes nas universidades.

Nesse sentido, os dados gerados, aqui, apontam o fato de que apesar dos/as participantes reconhecerem os aspectos mercadológicos que fundamentam a lógica dos *rankings*, bem como demonstrarem muito mais interesse em construir a internacionalização com o intuito de beneficiar sua comunidade local, a pressão do discurso oficial se faz de forma tão enfática que parece natural considerar os *rankings*, por exemplo, como parâmetro. Para o Assessor de Relações Internacionais da UE (em 15 out. 2015), trata-se de uma consequência natural a internacionalização permitir a comparação entre instituições e a constituição de *rankings*. Em sua opinião, não se deve trabalhar para os *rankings*, mas esses são importantes e nos levam a pensar sobre as relações interinstitucionais. Em outras entrevistas, de forma semelhante, os/as participantes fazem menção aos *rankings* universitários, como se pode observar nos excertos abaixo.

Uma universidade com baixo grau de internacionalização dificilmente tem uma boa colocação no ranking. [...] Sem parceria em pesquisa internacional dificilmente uma universidade se torna de fato internacional. (Assessor de Relações Internacionais da UF, em 04 ago. 2014, grifo nosso).

[...] seria uma coisa mais, é, mais mercantilista, a questão dos rankings, porque esses rankings valorizam muito essa questão da internacionalização e nós dentro da internacionalização [estamos] bem classificados. (Presidente da Comissão de Relações Internacionais das Engenharias da UE, em 22 set. 2015, grifo nosso).

É nesse cenário, também, que o discurso oficial da internacionalização enfatiza a necessidade global da língua inglesa – questão perceptível na geração de dados da pesquisa. Boa parte dos/as participantes acredita que o inglês ocupa um lugar diferenciado das outras línguas na internacionalização e, por essa razão, deve ser expandido no contexto universitário brasileiro. Tal crença, a meu ver, está fundamentada no mesmo imaginário colonial que vê o Norte Global como superior, mas tensionado pelas pressões da nova ordem mundial. Passa-se, assim, a incentivar o inglês e sua presença nas instituições de Educação Superior como se fosse natural, esquecendo-se da linha da colonialidade. Os excertos abaixo exemplificam a ênfase dada ao inglês nos dados da pesquisa.

Bom, primeiro, língua. Eu acho que a comunidade [da universidade] poderia buscar e ainda mais a instituição poderia providenciar o ensino da língua inglesa, investir mais na formação do quadro, sobretudo de servidores e professores. [Juliana – e aí específico de inglês, você acha?] Inglês sem dúvida. Num primeiro momento. E francamente não haveria necessidade de toda a comunidade dominar um outro idioma não, a não ser o espanhol, mas o inglês sem dúvida seria obrigatório. Isso no caso dos servidores, o atendimento do aluno estrangeiro seria mais eficiente e no caso de nós professores, tanto no atendimento quanto no potencial de oferecer aulas em inglês. (Assessor de Relações Internacionais da UF, em 04 ago. 2014, grifo nosso).

Eu acho que saber inglês seria o essencial, tem muitos funcionários de escritórios de relações internacionais que não falam inglês. A gente exige que o aluno [estrangeiro] venha sabendo um pouco de português, mas tem muitos casos que o aluno vem sem saber nada, e já teve casos, por exemplo, do aluno estar lá no [centro esportivo] [...] querendo informação sobre como poder ter acesso ao clube e o funcionário me ligou para eu falar com o aluno porque ele não conseguia se comunicar [...]. Seria essencial que houvesse mais interesse em aprender inglês por parte dos funcionários porque isso é um problema mesmo aqui. (Assistente Administrativa do Escritório de Relações Internacionais das Humanidades da UE, em 31 jul. 2014, grifo nosso).

[...] a gente discute ter aulas em inglês porque, por exemplo, na Itália, as aulas são em inglês na maioria dos cursos, na Alemanha as aulas são em inglês na maioria dos cursos, na França dependendo da faculdade também, mas na França ainda tem muitas aulas em francês, mas também tem a opção em inglês às vezes. [...] Então, a gente consegue ver que por aí o inglês tá dominando assim e que aqui na [universidade], em geral, não. E a gente conversa sobre isso, faz reunião [...] e aí vamos pressionar para ter aula em inglês porque os estrangeiros precisam ter aula em inglês [...]. (Presidente do Escritório Discente de Relações Internacionais das Engenharias da UE, em 22 set. 2015, grifo nosso).

[...] mas é assim, olha, o inglês, o inglês é fundamental, né? O inglês é fundamental. [...] não tenho a menor dúvida. Ah, não tenho a menor dúvida, é, eu não tenho a menor dúvida se o aluno, se a pessoa tem que conhecer alguma língua, é o inglês, não precisa conhecer nenhuma outra, obrigatoriamente. (Presidente da Comissão de Relações Internacionais das Engenharias da UE, em 22 set. 2015, grifo nosso).

De fato, “inglês continua sendo a língua dominante do mundo globalizado e até hoje não há nenhum sério desafio à sua hegemonia” (RAJAGOPALAN, 2015, p. 23). Sua ascensão e ampliação no mundo, entretanto, nada tem de normal ou natural. Nenhuma língua é apolítica e/ou a-histórica, pelo contrário, “o inglês é uma língua com uma história e centralidade própria que, por diferentes mecanismos (escolas, instituições, missões religiosas etc.), se difunde no mundo” (ORTIZ, 2004, p. 09). Nesse sentido, a colonização inglesa tem grande responsabilidade no processo de difusão do inglês em missões que se utilizavam dessa língua nas práticas de conversão religiosa e no ensino de língua aos povos nativos (LACOSTE, 2004).

Além disso, diferentemente de muitas colônias que só vieram a conhecer a imprensa no pós-guerra mundial, as colônias inglesas usufruíram da criação e da circulação de jornais e da liberdade de imprensa em língua inglesa desde o século XIX (LACOSTE, 2004). Tais circunstâncias exemplificam contextos em que, paradoxalmente, o mesmo inglês que confere uma aparente civilização, conhecimento e

riqueza de pessoas é também a língua na qual essas são racialmente definidas (PENNYCOOK, 1998).

Ao longo do século XX, a integração entre ciência e tecnologia, concentrada nos Estados Unidos, país industrializado e com infraestrutura educacional e tecnológica intacta no pós-guerra, é outro fator que impulsionou a hegemonia do inglês (ORTIZ, 2004). O prestígio dos institutos de pesquisa e de Educação Superior estadunidenses foi aos poucos sendo garantido, assim como a centralização das ciências informáticas e da tecnologia, ambas fruto de pesquisa militar (LACOSTE, 2004). A expansão da Educação Superior possibilita “um florescimento científico sem precedentes, aliado a uma política tecnológica que pressupõe investimento contínuo de capital, formação de quadros especializados e laboratórios de pesquisa” (ORTIZ, 2004, p. 12).

Desse modo, um emaranhado de vários fatores – poder econômico da Inglaterra no século XIX, revolução industrial, ascensão dos Estados Unidos no pós-guerra, indústria jornalística, cinema e música, turismo e aviação – informa práticas nas quais o inglês passa a ser utilizado habitualmente. A presença e a influência do inglês em distintas e contraditórias práticas sociais nas quais a universidade, o ensino, a pesquisa e os contextos acadêmicos se inserem são perpassados por relações coloniais e desiguais de poder, que delimitam e validam essas práticas, isto é, dizem respeito à geopolítica do inglês (CANAGARAJAH, 2002). Histórias coloniais e resultantes dessas relações fazem do inglês a língua da ciência (ORTIZ, 2004) e da academia (RAJAGOPALAN, 2015).

Nesse movimento da língua inglesa como língua da ciência e da academia, uma série de práticas voltadas ao inglês na internacionalização é mencionada pelos/as participantes, como, por exemplo: o curso de extensão de inglês para internacionalização encomendado pela reitoria da UF; a criação de centros de aplicação de exames TOEFL nas duas universidades participantes da pesquisa; as parcerias da UE com o Conselho Britânico na oferta de cursos e exames IELTS; a criação do programa Inglês sem Fronteiras; a participação da UF no programa

estabelecido entre Capes e Fulbright no recebimento dos Assistentes de Língua Inglesa (ETAs); o incentivo financeiro da UE aos programas de pós-graduação que ministrem cursos em inglês; etc.

No entanto, foram raríssimos os momentos em que as universidades participantes da pesquisa discutiram a presença maciça do inglês pela linha da colonialidade, o que, a meu ver, se mostra como outra contradição imersa em resquícios coloniais. É justamente por se esquecer da linha da colonialidade que se aceita a presença do inglês de forma tão naturalizada pela linha da nova ordem mundial. Desse modo, torna-se contraditório perceber que, ao mesmo tempo em que os/as participantes entendem a geopolítica mundial do inglês, esses se mostram presos às amarras coloniais.

Sabe-se, por exemplo, que é discrepante o fato de as universidades de língua inglesa cobrarem absurdas taxas acadêmicas dos alunos internacionais. Sabe-se, ainda, das dificuldades de se estabelecer parcerias institucionais com universidades de língua inglesa por essas não cederem nos acordos em relação às taxas acadêmicas. Sabe-se, também, da hegemonia que os exames internacionais de língua inglesa exercem no controle do conhecimento da língua. Ainda assim, insiste-se na presença de organizações como o Conselho Britânico, a Embaixada Americana e a Fulbright nas universidades brasileiras. Isso me faz entender que concomitantemente as universidades participantes da pesquisa já entenderam que não precisam do Norte Global para se internacionalizarem, mas se mantém, em alguns momentos, presos ao imaginário de que essas organizações ofereceram algo que seus próprios locais não têm ou não sabem, ou seja, uma outra forma de expressar o sentimento de ausência dos/as participantes da pesquisa. Os trechos a seguir evidenciam a presença dessas organizações nas instituições brasileiras.

[...] nós fizemos uma parceria com o British Council e levamos 14 coordenadores ou representantes dessas pós-graduações, não necessariamente coordenadores, representantes, para Oxford, pra fazer 1 semana de imersão em English as a medium of

instruction, um pacote financiado em parte pelo British Council e em parte pela universidade. (Vice-Reitor da UF, em 06 out. 2015).

[...] nós vamos fazer esse acordo com o British Council que eu te falei [...]. Esse programa do British Council vai ser um programa, digamos, fiscalizado por eles, mas certamente a área de inglês da [universidade] vai ter que participar [...]. (Assessor de Relações Internacionais da UF, em 12 mai. 2014).

[...] esse projeto [envolvia] alunos da Pós-Graduação que estavam orientados para o ensino de línguas, junto com suas pesquisas e práticas de ensino [...] era um projeto que iria ser feito com o British Council, voltado para a formação dos alunos e [para] terem a proficiência em IELTS. Logicamente que o aluno que era preparado para isso podia prestar exame TOEFL, IELTS, o que ele quisesse. [...] logicamente o Conselho Britânico é muito forte em querer vender seus produtos, não é? [...] Então, logicamente o Conselho Britânico oferece isso porque quer vender os IELTS da vida, não é? Então, a gente fez um convênio com eles, no qual eles deram o treinamento aos pós-graduandos e educadores do centro de línguas que estariam envolvidos nesse curso, e eles faziam uma semana de treinamento intenso, fizeram manhã e tarde, até nossos pós-graduandos acharam que era até demais o que eles tinham feito, mas foi interessante [...]. (Diretora Adjunta das Relações Acadêmicas Nacionais da Agência de Relações Internacionais da UE, em 24 set. 2015).

Essas complexas questões mencionadas até aqui me levaram a analisar, com mais cautela, a constante tensão que emerge entre as duas linhas – da colonialidade e da nova ordem mundial – que perpassam a pesquisa. Durante um longo período de envolvimento com os dados gerados, fui, aos poucos, compreendendo o posicionamento de Linda Alcoff (2006), mencionado anteriormente neste capítulo, em sua ênfase no fato da linha da nova ordem mundial trazer um aparente ar de liberdade enquanto as estruturas histórico-sociais continuam sedimentadas pela linha da colonialidade.

Dessa forma, os/as participantes compartilham a liberdade da contemporaneidade e parecem, assim, encontrar alternativas para driblar tanto a colonialidade quanto o neoliberalismo. Como tentei

apontar, ambas as instituições se posicionam, abertamente, em busca de ações e práticas de internacionalização voltadas às necessidades de seus locais, ao desenvolvimento de pesquisas com outros parceiros, à ampliação de oportunidades de cooperação e de integração entre diferentes instituições, bem como demonstram senso de comunidade, de coletividade e de preocupação com a formação pessoal, cultural e profissional de seus alunos. Desse modo, as políticas institucionais dos brasileiros diferenciam-se de lógicas mercadológicas e de competitividade no contexto da educação.

Ao mesmo tempo, não se pode negar as forças exercidas pelas linhas da colonialidade e da nova ordem mundial nas relações entre Sul e Norte Global; inclusive reproduzidas na forma como o *norte* do Sul Global também se relaciona com seus parceiros do próprio Sul Global. Nesse sentido, as instituições estão, simultaneamente, inseridas no cenário neoliberal da atualidade e são, historicamente, constituídas pela/na colonialidade. Isso as leva a implementarem uma série de práticas institucionais que, talvez, venham a contradizer os sentidos de internacionalização citados anteriormente, o que as leva a pautarem-se em aspectos mercadológicos da educação diante das pressões neoliberais nas sociedades modernas/coloniais. Um exemplo está na busca pela ampliação dos acordos de duplo-diploma das Engenharias na UE, que talvez estejam calcados em lógicas *trade* de internacionalização, como se pode observar no relato a seguir.

[...] uma das nossas metas agora é termos programas com os países da América Latina, porque aí é o contrário. Os alunos deles têm mais interesse de vir para cá do que os nossos em irem para lá. Então, no momento, por exemplo, nos últimos anos, aumentou muito o número de alunos da América Latina que temos na [universidade]. [...] tem muitos alunos da Colômbia, do México e do Peru que estão vindo para cá. Então, a América Latina é um local que nós tendemos a crescer, mas [...] um intercâmbio com a França sempre vai ter mais aluno brasileiro indo pra França que francês vindo pra cá. Intercâmbio com a Alemanha, com a Itália, vai ser também assim, mas já o México, por exemplo, vai ser o contrário [...].

(Presidente da Comissão de Relações Internacionais das Engenharias da UE, em 22 set. 2015, grifo nosso).

Por fim, penso ainda que outra forma de analisar a aparente indefinição e ausência de políticas está em olhar o contexto dessas universidades de forma produtiva, uma vez que tal fato indica que essas duas instituições não estão fechadas em uma forma consensual em seus trabalhos relativos à internacionalização. Há espaço institucional interno permitindo que o dissenso aflore nas convivências, como forma de resistência tanto à racionalidade moderna/colonial quanto à lógica neoliberal.

A meu ver, mais uma vez, esse espaço de dissenso encontra-se disponível por se tratar de instituições públicas, onde a lógica administrativa empresarial não conseguiu se instalar por completo, pois continua tensionada pelo modelo do Estado-nação. Por essa razão, entendo que problematizar as excepcionalidades da internacionalização nas universidades públicas pode ser uma alternativa para encontrar formas de internacionalização mais críticas, contra-hegemônicas e que apreciem o valor cultural da internacionalização, não permitindo que o aspecto mercadológico da educação se instaure de forma a homogeneizar o que se entende por internacionalização e/ou venha a apagar a exterioridade de todos aqueles que se encontram em convivência no contexto da internacionalização.



DO PROBLEMA DO CONSENSO À PROPOSTA DE INTERCULTURALIDADE CRÍTICA LATINO-AMERICANA

[...] enquanto nós temos a tendência de conceber a ação de relações como descartando as diferenças em favor das similaridades, o pensamento indígena vê este processo por outro ângulo: o oposto da diferença não é identificado, mas é a indiferença.

(VIVEIROS DE CASTRO, 2004, p. 19).

O simples fato de considerar qualquer prática de internacionalização pressupõe que se precise de um outro, de que haja alguma forma de encontro com um outro, com quem se relacionar, trocar, conflitar, conviver, discordar, lutar; o encontro com o outro, portanto, é campo para tratar da *interculturalidade*. O óbvio desafio que emerge daí é pensar em quem é este outro, em como se relacionar com ele/ela, em como lidar com desentendimentos e o que fazer em situações de incompreensibilidade. Desse modo, não há como falar em internacionalização sem propor uma mínima reflexão acerca das relações humanas, das formas de ser, existir e conviver nas sociedades ocidentalizadas.

Como já deve ter ficado claro para o leitor, as discussões e as análises propostas nesta pesquisa dialogam com o programa latino-americano de modernidade/colonialidade. As reflexões, portanto, a respeito das relações humanas estão pautadas no conceito de colonialidade. Nesses estudos, entende-se a relevância de se enfatizar as complexidades que emergem das relações entre um eu/nós e um outro, principalmente quando esse outro ocupa uma posição de exterioridade na história. No entanto, a linha da colonialidade continua em transformação com o caminhar da humanidade. Após as atrocidades cometidas na colonização, principalmente contra as populações ameríndias e negras, marcas de violência e de destruição também ocorreram ao longo do último século.

Dessa forma, o século XX não escapou de episódios que produziram práticas desumanas entre diferentes povos, nações, culturas. Considerar o que se seguiu do pós-guerra, do fim das

ditaduras, do período pós-colonial, possa talvez ajudar a analisar a forma de vida ocidental e neoliberal, que nos constitui e afeta o planeta como um todo. Foi após o fim da Segunda Guerra Mundial, por exemplo, com a expansão de práticas e de organizações humanitárias, que o debate sobre os sentidos do que conhecemos por Democracia e Direitos Humanos suscitou.

Dentro e fora da academia, diferentes organizações e instituições, questionam a neutralidade, imparcialidade e universalidade da racionalidade imposta e disseminada nas sociedades ocidentais; um dos exemplos está no papel que os Direitos Humanos exercem no mundo: vieram preencher o vazio deixado pelo socialismo e acabam por propagar um falso universalismo (SOUSA SANTOS, 1997)¹⁰⁵. Como bem disse Rancière (2014, p.67)¹⁰⁶, o escândalo democrático está no fato de se jamais conseguir um projeto uno de comunidade que ao mesmo tempo legitime os governantes e atenda aos interesses de todas as comunidades humanas.

105 Sousa Santos (2010, p. 283-285) explica que tratar de igualdade/redistribuição e de inclusão/reconhecimento conduz o debate automática e obrigatoriamente à questão da desigualdade e da exclusão, uma vez que a gestão moderna e capitalista da desigualdade e da exclusão é um processo político multidimensional e administrado por seu dispositivo ideológico conhecido por *universalismo*, uma maneira essencialista que assume duas formas paradoxais de ocorrer. A primeira, nomeada pelo autor de universalismo *antidiferencialista*, é operada pela negação das diferenças e a segunda, o universalismo *diferencialista*, pela absolutização das diferenças. Ambas permitem a aplicação de critérios abstratos de normalização, uma por excesso de semelhança e outra por excesso de diferença. Segundo o autor, políticas de reconhecimento e de redistribuição encontram-se na tensão entre essas duas formas de universalismo, funcionando como mecanismos modernos para manter a desigualdade em níveis toleráveis, ou seja, enquanto o universalismo antidiferencialista é acionado através das ideias de cidadania e direitos humanos, o universalismo diferencialista foi sempre utilizado perante os fracassos mais óbvios do universalismo antidiferencialista (SOUSA SANTOS, 2010, p. 284).

106 Para Rancière (2014, p. 67-72), a sociedade democrática é apenas uma pintura fantasiosa, pois não designa nem uma forma de sociedade e nem uma forma de governo, já que as sociedades do presente e do passado estão organizadas pelo jogo das oligarquias. Segundo o autor, a lógica da representação nas democracias nunca tratou do impacto do crescimento das populações, portanto, continua a ser uma forma oligárquica que representa uma minoria. O que vivemos em termos de Democracia na atualidade pode ser entendido da seguinte forma: “as formas jurídico-políticas das constituições e das leis de Estado não repousam jamais sobre uma única e mesma lógica. [...] é uma forma mista: uma forma de funcionamento do Estado, fundamentada inicialmente no privilégio das elites “naturais” e desviada aos poucos de sua função pelas lutas democráticas” (RANCIÈRE, 2014, p. 71).

As Democracias vivem, assim, o dilema de, por um lado, lidarem com forças político-sociais internas de inclusão e de exclusão que se impõe em nome do progresso e do desenvolvimento; e, por outro, a tensão de um Estado que se abdica de ser governo por forças externas resultantes da atual lógica neoliberal que se alastra globalmente. Nos dois casos, toda e qualquer lógica distinta desse dilema se resume a uma forma de vida atrasada ou a uma ameaça ao projeto de capitalismo global. Nesse sentido, para dar conta de conflitos que constituem a lógica do Estado-nação, ao longo das últimas décadas, tem sido uma constante nas atuais Democracias incentivar a união de povos e nações, talvez como uma forma de evitar outro Holocausto.

Homi Bhabha (in RUTHERFORD, 1990) argumenta que esse incentivo à diversidade cultural como algo bom e positivo, e que, portanto, deve ser encorajado, é manifestado por algum tempo nas sociedades ocidentais. O autor explica que nas sociedades democráticas comumente encoraja-se e acomoda-se a *diversidade* cultural para que a *diferença* cultural seja contida, controlada e/ou apagada. De forma semelhante ao falso universalismo apontado por Sousa Santos, Bhabha (idem) explica que isso acontece porque nas sociedades democráticas existe um universalismo que paradoxalmente permite a diversidade emergir ao mesmo tempo em que mascara normas, valores e interesses etnocêntricos. Ainda, o autor esclarece que é relevante observar o fato do racismo se expandir de várias formas nas sociedades onde o multiculturalismo é encorajado, ou seja, o *multiculturalismo* representa uma tentativa de responder e de controlar os processos dinâmicos de articulação da diferença cultural por meio da administração do consenso, o qual propaga a lógica da diversidade multicultural.

Para Sousa Santos e Nunes (2003), a expressão multiculturalismo surge originalmente diante da coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes nas sociedades modernas; e, mais recentemente, o termo tornou-

se também uma forma de descrever as diferenças culturais e suas inter-relações em contextos transnacionais e globais. Enquanto para alguns, multiculturalismo pode, portanto, significar apenas uma forma descritiva¹⁰⁷ de contextos resultantes da aproximação entre diferenças culturais; para outros, pode abarcar uma discussão mais ampla que trate da construção de projetos político-sociais.

Aqui, interessa-me pensar o multiculturalismo nas sociedades democráticas como projeto político-social, até porque estou interessada em pensar o mundo a partir do projeto latino-americano de decolonialidade. Há, a meu ver, impactos profundos nas tensões que emergem da organização e da manutenção da vida coletiva, como se pode notar pela constelação de clamores de ordem política na contemporaneidade (FRASER, 2000; 2007; MOUFFE, 2013)¹⁰⁸. Desse modo, compartilho da perspectiva de Sousa Santos e Nunes (2003), a qual mostra que termos como multiculturalismo, justiça multicultural, direitos coletivos, cidadanias plurais estão imbricados em conflitos sociais que envolvem questões de diferença e igualdade, ou seja, estão na tensão entre a exigência de reconhecimento da diferença e a redistribuição que permita a igualdade. Para Fraser (2000; 2007), por exemplo, o multiculturalismo representa um risco na produção da normatividade e da simplificação

107 Sousa Santos e Nunes (2003, p. 05) listam três formas de descrição do multiculturalismo: a) a existência de uma multiplicidade de culturas no mundo; b) a co-existência de culturas diversas no espaço de um mesmo Estado-nação e c) a existência de culturas que se inter-influenciam tanto dentro como para além do Estado-nação.

108 Chantal Mouffe (2013), por exemplo, menciona a irrupção de protestos populares na atualidade, no Oriente Médio e no Ocidente, o que representa uma nova conjuntura que requer reflexão crítica e o trabalho de não homogeneizar a heterogeneidade dos movimentos. A autora faz uma discussão sobre uma possível forma nova de ativismo, pois os recentes protestos não são apenas reações à austeridade dos governos, esses revelam um profundo senso político a respeito das instituições democráticas. Para mais, ver Chantal Mouffe em *Agonistics - Thinking the World Politically* (2013).

da discussão sobre justiça social¹⁰⁹, principalmente nos tempos atuais com práticas de transnacionalização cada vez mais recorrentes.

Na passagem do século XX para o XXI, com o desenvolvimento e os impactos de novas mídias, tecnologias de comunicação e de informação e a globalização neoliberal, o contato entre diferentes pessoas, povos, línguas, culturas, conhecimentos vem se ampliando e apresenta-se de forma complexa; todos esses elementos encontram-se muitas vezes justapostos e em convivência, em uma mesma ou diferentes nações, com mais ou menos conflito. Políticas multiculturais e interculturais, de educação global, internacional, intercultural, ou ainda transnacional ganham destaque e são implicadas na tensão, de concomitantemente, promover a união dos povos, a paz e a compreensão mútua, por meio da diplomacia, assimilação e reconciliação; bem como pelo fato de precisar lidar com reivindicações de minorias que clamam por respeito a sua diferença.

Essa tensão entre diferença e igualdade é o que acaba por fundamentar as atitudes humanas colocadas frente a um encontro com um outro visto como igual ou diferente de mim. Esse foi um dos aspectos

109 Para pensar justiça social, Nancy Fraser (2000), percebe, em um primeiro momento, uma mudança de paradigma nas lutas político-sociais que passam de redistribuição para reconhecimento. Enquanto lutas de redistribuição sinalizavam questões de classe, de distribuição de recursos e de poder entre as décadas de 1970-1980, a virada do século trouxe campanhas imersas em questões de identidade e de reconhecimento da diferença. A autora atribui três razões para essa mudança: a) o assalto neoliberal da atualidade que aumentou a lacuna entre ricos e pobres, b) a ausência de um projeto socialista plausível e c) as dúvidas que suscitaram da viabilidade da democracia social. A partir daí, a autora entende que dois problemas emergem: a) do *deslocamento* da luta política em meio ao auge da expansão capitalista e b) da *reificação* das identidades dos participantes nessas lutas, pelo fato do reconhecimento ocorrer em meio a interações transculturais de migrações e fluxos, bem como de hibridização e pluralização das formas culturais, o que acaba drasticamente simplificando as identidades imersas nesses contextos. Mais recentemente, Fraser (2007) argumenta que além das categorias de redistribuição e de reconhecimento, é preciso também tratar da questão da representação, pensando a justiça para além do Estado-nação, diante do momento presente de globalização. Se um direito social, que estava imerso nas lógicas internas de uma nação, agora é afetado por questões que ultrapassam o território nacional, surge a necessidade de uma teoria, simultaneamente dialógica e institucional, que abarque exatamente o *que*, *quem* e *como* no contexto da justiça social estão sendo representados (FRASER, 2007, p. 120). Enfim, novos arranjos sociais que permitam participação coletiva da vida social, muito diferente da promoção de consenso fundamentada em harmonia social.

que fez suscitar uma série de reflexões ao longo de todo período em que estive em contato com os/as participantes da pesquisa. Em grande parte dos dados gerados, os/as participantes parecem abordar a questão dos encontros interculturais pautando-se no pressuposto de que a internacionalização propicia trocas, convivência, aprendizagem mútua, mesmo sem saber quem é o outro e em que condições tais encontros ocorrem. Desse modo, percebi que um projeto de internacionalização, que se diga crítico, precisa pensar o que significa estar frente a frente com alguém diferente de mim, ou seja, precisa tratar das complexidades que emergem do multiculturalismo.

Passei, assim, a levantar uma série de questões: o que leva um aluno universitário, por exemplo, a criar a expectativa de uma experiência de mobilidade feliz e harmoniosa ao mesmo tempo em que percebe que seu colega estrangeiro passa por uma série de dificuldades também em experiência de mobilidade? De qual comunicação diplomática entre pessoas e povos, fundada em respeito e tolerância, se está falando quando há dificuldade de se comunicar com o colega de sala de aula que não fala a mesma língua e/ou não compartilha os mesmos valores? Será justamente porque se sabe das barreiras que se deseja desfazê-las e construir um mundo mais harmonioso? Ou será inocência e uma forma simplista de entender o mundo, desconsiderando conflitos e dissensos? Como aprender sobre os diferentes tipos de racismo? O que significa se relacionar e interagir uns com os outros? Como ultrapassar a perspectiva do senso comum de que a globalização e a internacionalização permitem fluxos de pessoas, culturas, conhecimentos diante da exclusão de povos e comunidades por todos os lados do planeta?

Apesar de entender que as perspectivas dos/as participantes constituem ampla variedade de visões, uma vez que qualquer grupo de alunos, professores e administradores está longe de ser homogêneo, independentemente de serem ou não membros de uma mesma área de conhecimento e/ou de atuação em suas universidades, essa convergência de assumir de antemão a positividade das trocas

culturais, sem saber quem são os sujeitos e em que contexto estão, transparece em suas respostas, tanto nos questionários aplicados quanto nas entrevistas realizadas.

Encontrei uma forte tendência entre os/as participantes em conceber a internacionalização de uma forma otimista e, inclusive, celebratória, aparentemente harmoniosa e consensual. Em muitas das vezes em que comentaram algo a respeito de encontros, os/as participantes acabaram por fazer de forma a celebrar tais encontros. Celebrar em seu sentido de comemoração, festejo, realização de reunião não conflituosa. Uma lógica multicultural que entra em conflito com a proposta de análise intercultural, pautada nos estudos de modernidade/colonialidade que tentei trazer para esta pesquisa. Em uma aparente negação da colonialidade, falar em encontro intercultural sem considerar as diferenças entre aqueles que se encontram parece um contrassenso, não há razão de ser.

Ao mesmo tempo, essa forma celebratória de entender a internacionalização ressoou em contradição. Se por um lado, parecem os/as participantes entender que a internacionalização é uma prática benéfica, uma vez que gera a possibilidade de encontros interculturais diversos tomarem forma e que esses encontros são enriquecedores, harmoniosos e cheios de possibilidades de trocas e de aprendizagem; por outro, as práticas vivenciadas nas universidades locais, entre diferentes interlocutores, fazem surgir histórias de dificuldades interculturais, dentre as mais diversas narrativas em que racismo e preconceito transparecem. Ou seja, ao mesmo tempo em que grande parte dos/as participantes parece entender as trocas interculturais em contextos de internacionalização calcadas em multiculturalismo, surgem também momentos tímidos de reconhecimento das diferenças epistêmicas e coloniais.

Esse modo ambíguo de exaltar e suspeitar dos efeitos dos encontros interculturais se constituiu para mim como um terreno fértil de análise, cheio de sensibilidades, pois refletem, em princípio,

circunstâncias tidas como comuns em interações também cotidianas; entre familiares, casais, vizinhos, amigos, professores e alunos, pais e filhos, colegas de trabalho. Entre a expectativa da convivência harmoniosa e a percepção das experiências de racismo, conflito, dissenso e dos limites de compreensão, bem como do desconforto das relações humanas encontrei espaço de problematização para tratar das implicações que emergem de princípios epistemológicos modernos/coloniais que celebram a internacionalização e o multiculturalismo. Fazer essas implicações transparecerem e as colocá-las em questionamento é o objetivo deste capítulo.

Dentre as várias perguntas propostas no questionário respondido pelos/as alunos/as, duas se mostraram relevantes para essa discussão. A primeira tratava dos efeitos da internacionalização na sociedade em geral, ou seja, como a internacionalização afeta a sociedade na perspectiva dos/as participantes; e a segunda, enfocava especificamente a situação de alunos/as internacionais em um país estrangeiro, isto é, que desafios os/as participantes entendem que alunos/as internacionais enfrentam quando em um local diferente de seu local de cidadania. Foi interessante observar que em nenhuma das perguntas se fez menção a aspectos interculturais, e mesmo assim, as respostas fizeram emergir espaços de problematização dos conceitos de multiculturalismo e de interculturalidade.

Em relação aos/às graduandos/as do Curso de Engenharia, dos 103 respondentes, 82 acreditam que a internacionalização afeta a sociedade de forma positiva, 18 dizem que afeta de forma simultaneamente negativa e positiva e 02 indicam não ter certeza dos efeitos da internacionalização, enquanto apenas 01 estudante não respondeu. Muitos/as discentes mencionam que a internacionalização possibilita troca entre culturas, aumento do respeito entre elas e diminuição dos conflitos mundiais. Ainda, mencionam eles/as, que

por meio da internacionalização as sociedades podem se tornar mais tolerantes e conectadas diante da quebra de barreiras culturais e da busca para solução de problemas mundiais.

Os excertos abaixo exemplificam algumas das perspectivas mais comuns expressas nas respostas desse grupo.

Diminuindo as barreiras espaciais entre as pessoas podemos construir um mundo melhor para todos.

Não há malefícios na troca de conhecimento.

A internacionalização promove uma troca de conhecimentos e expansão das culturas na sociedade.

A internacionalização promove a troca de culturas, experiências e sabedoria.

Abertura a outros contextos, culturas, formas de pensar, viver e conhecer o mundo.

A internacionalização promove um aprendizado entre pessoas de diferentes culturas.

A internacionalização promove a integração de culturas e quebra de barreiras.

A troca de conhecimentos a respeito de diversos contextos distintos tende a afetar a sociedade positivamente, destruindo preconceitos e outras barreiras.

Muito comum também, nesse grupo de Engenharia, está a crença de que a internacionalização ajuda na mudança de perspectiva, de pensamento e nas formas de ver o mundo por parte de seus/suas integrantes, ou seja, que pode abrir a mente das pessoas e expandir o conhecimento. Em consequência, um fato a se considerar aqui é a prática corriqueira de intercâmbios tradicionalmente empregada nas Engenharias, com duplo-diploma e outros formatos de acordos entre instituições brasileiras e estrangeiras, especialmente forte nos contextos universitários em que esses dados foram gerados. Parece já estar pressuposto na cultura universitária desses/as alunos/as que

toda experiência de intercâmbio e/ou de mobilidade seja sempre pautada em positividade e não conflitividade, como relatado abaixo:

[...] o pessoal gosta de ir lá pra fora pra fazer coisas que não faria aqui [...] hoje em dia, principalmente para os alunos que entram na universidade, ter a chance de estudar fora ninguém vê assim com maus olhos né, todo mundo gosta muito da oportunidade de estudar fora, viajar entra bastante, mas não só isso, nunca vi nenhum aluno falando: "quero ir porque eu quero viajar e que se dane a escola". Não, muitos querem ir porque querem estudar. (Presidente do Escritório de Relações Internacionais Discente das Engenharias na UE, em 22 set. 2015).

Ao longo da geração dos dados, praticamente não encontrei críticas às experiências de duplo-diploma; essa prática tem sido, ao longo dos anos, motivo de orgulho para os cursos, instituições, estudantes e docentes. Lembro-me de um único momento em que a narrativa de um coordenador coloca em questionamento a celebração positiva da experiência de se estudar fora; entretanto, sua análise concentra-se apenas na individualização da questão. Tal fato me fez pensar que as dificuldades culturais e as implicações da colonialidade provavelmente não são problematizadas em seus contextos, ou seja, elas se tornam uma questão, ou inclusive um problema, individual de uma determinada pessoa.

[...] O que ocorre aí de vez em quando, mas aí por uma questão mais pessoal, uma questão do intercâmbio, etc. É os alunos, isso já aconteceu, que eu consigo me lembrar agora de 2 ou 3 casos, de alunos que vão pra fazer o duplo-diploma e aí chegam lá e eles não conseguem ficar aqueles 2 anos lá pra fazer o duplo-diploma, eles não aguentam, não sei se é a distância do país, a falta dos familiares, então eles acabam pedindo pra sair do duplo-diploma e retornar antes. [...] Semestre passado a gente teve uma aluna que aconteceu isso, ela foi pra lá, ela cursou um semestre e daí ela entrou em contato que ela não tava bem, que ela tava começando a ficar um tanto quanto depressiva, não sei, se o clima, se as pessoas, não sei, não consigo dizer pra você. (Coordenador do Curso de Engenharia da UF, em 16 nov. 2015).

Para àqueles/as, ainda das Engenharias, que acreditam nos efeitos simultaneamente negativos e positivos da internacionalização, quando citam os negativos, mencionam o risco da fuga de capital humano ou de cérebros (*brain drain*), da perda de identidade nacional e/ou de imposição de uma cultura dominante, ou ainda de possíveis investimentos públicos que possam não retornar ao Brasil. Ainda que sutilmente, há um sentimento de nacionalismo nas críticas à internacionalização. Nesse caso, o senso de coletividade nacional que emerge parece pautado no pressuposto de que aqui, em nosso local, somos todos iguais.

Os/as alunos/as do curso de Letras constituem um grupo maior de participantes na pesquisa. Dos 208 respondentes, 92 acreditam que a internacionalização da universidade afeta a sociedade de forma positiva e 95 de forma simultaneamente positiva e negativa. Outros 16 dizem não ter certeza dos efeitos da internacionalização ou não ter opinião formada a respeito do assunto, enquanto 1 diz afetar de forma negativa e 04 não terem respondido. Apesar dos/as discentes desconfiarem mais frequentemente dos benefícios da internacionalização, a perspectiva da troca cultural harmoniosa, entre pessoas e culturas diferentes, é vista muito comumente de forma positiva. Muitos/as alunos/as falam em contato, interação, compreensão, tolerância, em conhecer outra cultura como possibilidade de diminuição de preconceitos e de conflitos bem como de entendimento de problemas globais.

Da mesma forma como ocorre com os dados gerados nas Engenharias, nos dados na Letras, juntamente com a lógica da celebração multicultural surgem perspectivas de colaboração, de construção de sentidos, de aprender a lidar com as diferenças, de aprender sobre o outro e sobre si mesmo quando em contato com o outro. Fala-se ainda em intercâmbio de ideias, construção de subjetividade, reciprocidade, respeito e solidariedade.

Além disso, parece haver, por parte dos alunos de Letras, preocupação com a preservação da identidade nacional, ou seja, um

nacionalismo mais exacerbado e o receio do apagamento cultural diante de conflitos, da perda de identidade, da padronização cultural, do apagamento das diferenças regionais ou ainda da supervalorização de outra cultura, muitas vezes entendida como superior. Atentos às complexidades da internacionalização e do multiculturalismo, esses alunos parecem questionar os problemas advindos das diferenças entre povos e culturas, questões de igualdade e desigualdade e das relações desiguais de poder entre diferentes, em vez de apenas se concentrarem na perspectiva celebratória e de harmonia global.

Ao mesmo tempo, não é de se estranhar que alunos de um curso de Letras, na área de Humanidades, tenham tido ao longo de suas graduações algum contato com discussões interculturais em disciplinas como estudos culturais, linguística aplicada, sociolinguística, ensino de cultura na escola, entre tantas outras possibilidades, ou seja, suas perspectivas podem estar de alguma forma relacionadas aos aspectos da formação profissional. Como forma de exemplificar, seguem abaixo algumas das respostas.

A troca de conhecimentos entre pessoas e países traz muito mais valores positivos do que negativos.

Em poucas palavras, creio que, ao mesmo tempo em que a internacionalização abre novos horizontes do conhecimento, da cultura e até talvez da tolerância, ela também pode, por vezes, ocorrer de modo unilateral ou preconceituoso, de uma forma pela qual uma cultura subjuga a outra.

A internacionalização pode aproximar contextos culturais diferentes, assim a sociedade em geral terá consciência sobre as diferenças existentes e aprenderá a melhor aceitá-los.

Do mesmo modo que traz benefícios econômicos e culturais, também há a dependência e perda da identidade cultural.

A oportunidade de conhecer outra realidade possibilita que sejamos mais críticos e justos com a nossa sociedade, e a partir daí, podemos promover mudanças.

Uma maior interação entre diferentes países e culturas pode trazer novas perspectivas e soluções para os problemas sociais, que cada vez mais são transnacionais; no entanto, nessa interação, há relações de poder, o que significa que não há igualdade entre os participantes.

O contato com países e culturas e valores diferentes, na minha opinião, só tem a acrescentar na maneira de pensar e ver o mundo.

Não deve haver barreiras entre ninguém e lugar nenhum. Os debates de ideias e trocas de conhecimento só têm a acrescentar.

O resultado geral do que observei em grande parte das respostas dos/as alunos/as, em relação a primeira pergunta analisada (já mencionada, sobre internacionalização), centra-se na lógica de que a internacionalização é benéfica e, portanto, afeta de forma harmoniosa as sociedades. Em outras palavras, para os/as participantes, a internacionalização pode ajudar na troca entre culturas, no aumento do respeito e da tolerância entre os povos, na diminuição de conflitos mundiais, no entendimento de problemas globais, na redução de preconceitos, no aumento da conexão entre diferentes sociedades, nas trocas interculturais, na comunicação entre pessoas de diferentes culturas, na facilitação da comunicação para melhor entendermos uns aos outros.

Os receios em relação aos conflitos, que possam surgir em encontros interculturais, não parecem ser suficientes a ponto dos/as participantes assumirem a internacionalização como algo prejudicial. A lógica da celebração parece ser a mais comumente observada entre essas vozes, por vezes sinto que estão a me dizer: se tal nível de entendimento e compreensão mútua entre diferentes pessoas e povos ocorrer, teremos paz no mundo diante da construção coletiva de uma sociedade feliz e harmoniosa, humanizada e passível de evitar conflitos sociais simplesmente por meio de interações¹¹⁰.

110 Caso esta dúvida tenha suscitado ao/à leitor/a, ressalto que não sou descrente da convivência e da solidariedade ou que estou proclamando o conflito por si só. O objetivo aqui é problematizar a expectativa e o desejo de paz, harmonia e felicidade enquanto vivemos em um mundo conflituoso, no qual o conflito é intrínseco às relações e às interações que estabelecemos.

Arelada à lógica do multiculturalismo está a complexidade da linguagem pautada também na neutralidade quando se pensa em compreensão e entendimento. Desse modo, língua é entendida, aqui, como comunicação, também pautada na lógica multicultural celebratória. Se o multiculturalismo enfatiza convivência consensual e harmoniosa, isso significa que está fundamentado em uma concepção de língua que retira a materialidade histórico-social de seus falantes (BAKHTIN, 2004), portanto, a considera apenas como instrumento de comunicação, ou ferramenta para lidar com a diversidade cultural.

Desse modo, na perspectiva multicultural, comunicar é transferir informações entre interlocutores. Os encontros interculturais, portanto, são oportunidades de troca diante da diversidade de línguas, culturas, valores, crenças, perspectivas. Entende-se, assim, que em contato uns com os outros, aprendemos sobre os outros e sobre nós mesmos pacificamente e não no dissenso. Por desconsiderar a colonialidade, essa lógica perde o rastro da história e pauta-se na diversidade em detrimento da diferença; a capacidade de compreensão mútua torna-se uma forma de produção de assimilação cultural, pois a diferença é, por vezes, entendida como entrave. Essa é uma forma de entendimento distante da proposta de interculturalidade crítica latino-americana que inclui língua como um dos elementos estruturantes das hierarquias histórico-sociais ao longo da história da colonialidade (como ficará mais claro ao longo do texto). Interculturalidade é um conceito mais complexo que exige atitude e tradução (SOUZA SANTOS, 2005), pois a comunicação é de fato construção e negociação de sentidos, o que exige enxergar limites, dificuldades e, inclusive, impossibilidade de comunicação, de troca e de entendimento mútuo.

Retomando os questionários dos alunos, de forma semelhante à primeira pergunta, a segunda (sobre as experiências dos alunos estrangeiros) também não fazia menção à questão cultural ou a relações interculturais. No entanto, são esses os aspectos que

saltam aos olhos. De forma divergente da perspectiva celebratória, advinda das respostas sobre os efeitos da internacionalização, e sem necessidade de distinguir desta vez alunos de Letras e de Engenharia, pouquíssimos/as participantes responderam que os/as estrangeiros/as não enfrentam desafios e a palavra dificuldade foi a mais citada no conjunto de respostas.

Os/as alunos/as apontam uma série de dificuldades enfrentadas por alunos/as estrangeiros/as, tais como: barreiras culturais e linguísticas, conflitos sociais, situações de preconceito, racismo e xenofobia, problemas de integração que acabam por levar ao isolamento social, dificuldades de relacionamento e de afetividade, ou ainda de adaptação, aceitação e receptividade. A palavra preconceito, por exemplo, é citada inúmeras vezes dentre as respostas. Algumas das respostas compartilhadas pelos alunos estão exemplificadas a seguir.

Problemas com xenofobia são constantes, principalmente com pessoas de países africanos, latinos e asiáticos, isto é, não-europeus.

Considerando que esse contexto universitário reflete valores e preconceitos da sociedade, sim, há preconceito, principalmente racial. Outro desafio se direciona mais à parte burocrática, que é bastante trabalhosa e da qual os estrangeiros pouco são informados, direcionados.

Além da língua, os alunos estrangeiros têm que se habituar com questões culturais, que podem ser muito diferentes das dos seus países de origem. É importante que estabeleçam relações com nativos, mas justamente pelas diferenças culturais, às vezes isso é um desafio.

Viver em um contexto e em uma cultura diferente da minha é bastante desafiador, pois há muitas mudanças e adaptações necessárias e que nem sempre são fáceis.

Na maioria das vezes eles acabam se relacionando com outros alunos estrangeiros do mesmo contexto que eles, tanto por serem diferentes, terem dificuldade de comunicação [...].

É comum ver grupos de uma mesma nacionalidade na minha universidade, o que leva a crer que deve ser difícil o contato com nativos.

Muitos alunos têm dificuldade em se enturmar e se localizarem na universidade. Não sabem muito bem os procedimentos da universidade e muitas vezes não sabem como resolver seus problemas, acabam enfrentando esses desafios de adaptação ao chegarem aqui.

Ainda nesses questionários dos/as discentes, uma questão interessante, compartilhada por um dos alunos de Letras da UE, está em sua resposta quando diz que os possíveis desafios enfrentados por um estrangeiro vão “depende de que contexto esse estudante vem. Um belga não tem as mesmas dificuldades de um haitiano”. De forma semelhante, o Assessor de Relações Internacionais da UF relata o desafio institucional de lidar com casos em que alunos/as estrangeiros/as parecem enfrentar situações de dificuldade de adaptação e de aprendizagem no Brasil, muito em função da falta de preparo em lidar com as diferenças culturais por parte dos professores e coordenadores. Ele mesmo se coloca na posição de já ter desempenhado a função de coordenador e saber muito pouco sobre os/as alunos/as estrangeiros/as. No meio de seu relato, outro exemplo de marcas histórico-sociais de desigualdade acaba por surgir, quando ele conta:

[...] eu cheguei aqui em 1995 e eu fui coordenador, PEC-G pra mim era só África, eu também não tinha conhecimento de PEC-G, enquanto coordenador, no dia que eu vi um loiro, de olho azul do Paraguai, descendente de alemão PEC-G, eu disse, uai? Tem PEC-G loiro? (Assessor de Relações Internacionais da UF, em 12 mai.2014).

Essas supostas diferenças entre não-europeus e europeus, entre um belga e um haitiano, bem como entre um loiro e um talvez negro, me levam a refletir sobre a contribuição dos estudos da colonialidade, mostrando como as marcas do racismo estão fundadas em epistemologias. Para além de considerar o racismo como uma construção efêmera que emerge de relações desiguais de poder,

há aqui a materialização de relações histórico-sociais sedimentadas (QUIJANO, 2000; GROSGOUEL, 2013). No entanto, a vinculação do racismo a uma organização sistêmica de mundo não chega a ser pensada. Parecem ser questões que enfatizam aspectos no/do indivíduo, e que acabam por simplificar e/ou essencializar as formas de ser, sem considerar outros níveis de relações ou a complexidade da diferença colonial e epistêmica – retomando aqui as contribuições de Grosfoguel (2013) e Mignolo (2011).

A ênfase de um conflito focalizada no indivíduo pode ser observada em uma situação vivenciada pela Chefe de Serviços do Escritório de Relações Internacionais das Humanidades da UE, enquanto realizava estágio na área de relações internacionais em uma universidade estadunidense. A participante relata que foi surpreendida pela universidade estadunidense quando sua ajuda é solicitada diante da dificuldade que a instituição estava enfrentando com um grupo de alunos brasileiros que lá estavam estudando como alunos internacionais, conforme o trecho de nossa conversa abaixo ilustra.

Participante: [...] isso tava gerando um problema muito grande, porque a [nome da pessoa], que é a pessoa com quem eu tava trabalhando, me mostrou uma planilha que 70% dos alunos reprovaram em mais da metade das matérias que tinham se matriculado.

Juliana: Dos brasileiros?

Participante: Do Ciência sem Fronteiras, dos brasileiros. E aí, o que ela queria que eu fizesse, e que eu não consegui porque os alunos não responderam os e-mails, era, justamente, reunir os alunos do Ciência sem Fronteiras e falar, e aí? Qual o problema? É a língua? É a metodologia da universidade? Vocês não estão se adaptando ao país? O que é que tá acontecendo que vocês não tão conseguindo ser aprovados nas matérias? A carga horária tá muito grande, tá muito pesada pra vocês? Mas isso eu não consegui fazer, que eu não tive tempo de conversar com os alunos.

Juliana: E a instituição? Fez alguma autoavaliação de como ela tava lidando com os alunos internacionais?

Participante: Então, em relação ao Ciência sem Fronteiras?

Juliana: É. Qual era o entendimento deles do porquê disso estar acontecendo?

Participante: Eles, depois que eu saí de lá, na semana seguinte que eu fui embora, eles tinham marcado uma reunião com os alunos pra debater isso, porque os professores, eles estavam achando que o problema era a língua. Essa era a interpretação deles. E lá eles têm um centro de línguas muito forte, então, eles falaram que se o problema for a língua, a gente pode pensar, nos próximos alunos do Ciência sem Fronteiras, a gente também dá uma bolsa, porque lá nada é de graça, né? Eles estavam pensando em dar uma bolsa pros alunos porque eles chegam e fazem o curso de língua, de inglês, mas ao longo do semestre, junto com o semestre, um curso de inglês acadêmico¹¹¹, pra que eles conseguissem seguir o curso, mas eles não tinham parado assim pra... Eles estavam vendo que os alunos estavam reprovando, mas não tinham parado pra discutir isso ainda, porque eles iam fazer essa reunião com os alunos, pra depois voltar e ver o que eles poderiam fazer... (Chefe de

111 Essa entrevista se mostrou também como oportunidade para pensar como o inglês é *sintoma* da internacionalização. Dentro de um complexo de possibilidades que poderiam ser levantadas para explicar a reprovação dos alunos, a ênfase no possível conhecimento insuficiente de inglês ganha destaque, fazendo suscitar, assim, o entendimento de que mais acesso ao inglês, por exemplo, seja garantia de compreensão e de entendimento mútuo nas relações interculturais. No entanto, a meu ver, o acesso a um suposto conhecimento linguístico parece ser reflexo da racionalidade moderna/colonial em seu desejo de assimilar o outro em seu local bem como se manter uma posição de superioridade. Essa forma de entender inglês como *sintoma* pode ser exemplificada também na expansão de cursos de línguas para fins acadêmicos e instrumentais nas universidades brasileiras e nos centros de línguas de universidades do Norte Global. Enquanto a perspectiva do inglês como meio de instrução (EMI - English as a Medium of Instruction), por exemplo, parece ganhar destaque na atualidade, os cursos de interculturalidade não são enfatizados nas duas universidades participantes desta pesquisa. Outra questão que me chamou a atenção foi o destaque que alguns alunos e professores, participantes desta pesquisa, deram aos exames internacionais de proficiência em resposta à pergunta sobre como é possível saber se/quando alguém sabe uma língua estrangeira. Alguns participantes relataram que atingir uma boa pontuação em um exame TOEFL, por exemplo, significa saber inglês. As circunstâncias são muito mais complexas e exigem, portanto, pensar sobre o papel dos cursos de línguas e de estudos interculturais na internacionalização. Joseph Park (2011), por exemplo, argumenta que a imagem construída dos exames internacionais é uma verdadeira falácia; essa insistência de necessidade de acesso ao inglês está tanto relacionada com a subjetividade neoliberal, que vende uma promessa do inglês como oportunidade de ascensão no mercado de trabalho, quanto acaba por alimentar a dominância global do inglês.

Serviços das Relações Internacionais das Humanidades da UE,
em 25 set. 2015).

Mais uma vez, passei a refletir o fato de a diferença estar focalizada no nível do indivíduo, como um problema ou uma deficiência particular, e não em relação às desigualdades e diferenças ontológicas e epistemológicas existentes no mundo. As soluções que parecem suscitar para o problema da reprovação dos alunos encontram-se em adequar esses alunos dentro das lógicas daquela instituição, que talvez não tenha se auto-questionado. A diferença é constitutiva na relação entre os alunos brasileiros e a instituição estadunidense, sendo que os alunos são os deficientes e a instituição tida como uma totalidade – para relembrar os conceitos de exterioridade e de totalidade, aludidos por Enrique Dussel (1994).

Ainda, considerando a complexidade da diferença nas relações, outra questão que suscitou dos dados está no fato de muitos estrangeiros precisarem encontrar formas de sobrevivência e de autossustento no Brasil. Há um contingente de estrangeiros que precisam aprender a lidar com questões legais e jurídicas do país, bem como com a falta de infraestrutura e as burocracias das universidades públicas. Essas foram algumas das razões que levaram a UF, participante desta pesquisa, a implantar um programa de formação e de atendimento aos migrantes que chegam à universidade; outra faceta da internacionalização, muitas vezes desconsiderada e diretamente ligada à função social das universidades públicas no Brasil; uma lógica diferente das práticas de recrutamento e de lucratividade. Abaixo está um dos relatos, gerados nos dados, sobre esse programa.

[...] nós temos um outro penduricalho aqui que é os migrantes, um programa de migrantes, você sabe que... [...] nosso Estado é destino de 21% dos refugiados brasileiros, estatística do ano passado, esse ano provavelmente mudou com a realidade do país [...] portanto, nós criamos 2 programas. Mas você vai dizer: isso é internacionalizar? Não bem, não no nosso internacionalizar que a gente sempre pensa, mas é parte da internacionalização. [...] Porque eles são internacionais, eles estão na turma

que nos procura e nós criamos dois programas pra eles. De acolhimento, inicialmente, como parte do integrar. Agora, a gente já tá começando a individualizar eles porque eles têm características muito especiais. [...] E os desafios... Os migrantes a gente trabalhou duas estratégias, a primeira delas é reconhecer que algumas das pessoas saíram de lá de dentro dos bancos da universidade, então a gente criou o primeiro programa que foi de acesso a universidade, se a estudante ou o estudante consegue comprovar que ele estava estudando no momento em que a sua universidade foi destruída, o caso da Síria, ou em que a catástrofe se abateu lá sobre o seu país, os haitianos, ele pode pleitear a entrada num curso similar na universidade. [...] É, um provar refugiado, é uma entrada diferenciada, a gente usa as vagas residuais do provar. [...] E o segundo programa é pra revalidação de diploma, a gente tem a tradicional revalidação do diploma por documentos, consularizado, tradução juramentada, diploma etc. e tal, com carimbo bonito, essas pessoas não tem isso...[...] Então nós criamos uma analogia com o processo de revalidação do diploma de médico [...] eles não olham histórico escolar, você traz o teu diploma de médico lá de um país qualquer e depois você se submete a provas pra demonstrar a sua competência e foi o que nós fizemos aqui pros demais [...]. (Vice-Reitor da UF, em 06 out. 2015).

As circunstâncias, em que as diferenças dos migrantes são constatadas, são interessantes de serem consideradas. Apesar de a universidade brasileira buscar uma alternativa para lidar com os desafios enfrentados por esses migrantes, pois reconhece que “essas pessoas não tem isso”, ou seja, não conseguem competir de igual para igual com outros, em situações de revalidação de diplomas, por exemplo, cria-se uma circunstância assistencialista e assimilacionista em que o diferente precisa se enquadrar nos limites do Estado-nação, nas lógicas das sociedades democráticas.

De certa forma, a experiência relatada pela Chefe de Serviços da UE, em relação à situação de reprovação dos brasileiros na universidade estadunidense, e esse programa para migrantes relatado pelo Vice-Reitor da UF, ainda que em circunstâncias muito distintas, são reflexos do mesmo dilema intercultural: como lidar com a diferença e a igualdade.

Reside aí o paradoxo entre desejar um mundo plural e a organização moderna/colonial ocidental que limita as formas de ser, fazer, saber; tal como apontado por Rancière, quando fala em escândalo democrático, e por Sousa Santos, com suas análises sobre o falso universalismo. É nesse sentido que para o programa de pesquisa latino-americano de modernidade/colonialidade não será possível uma sociedade descolonizada sem puxar os fios e expandir os rastros da colonialidade (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007; ESCOBAR, 2007).

Como professora e pesquisadora, coloquei-me a pensar que papel a educação das línguas e os cursos que tratam de questões de interculturalidade, por exemplo, desempenham em contextos universitários em tempos de internacionalização, afinal, esses/as participantes poderiam ser meus alunos/as. Teria eu, no caso de convivência concreta com eles/as, responsabilidade em problematizar perspectivas a respeito de interculturalidade, por exemplo? Não sei responder a essa situação hipotética, cheia de variáveis, uma vez que não estou de fato em interação com esses alunos, então não os conheço. No entanto, reconheço que o efeito otimista de suas respostas me estimulou a pensar que talvez a forma como estejam compreendendo os sentidos de encontros possa ser demasiadamente simplificada e, então, tal fato muito me incomodou.

Dessa forma, procurei refletir a respeito de discursos e práticas que atravessam as sociedades democráticas e alimentam a lógica multicultural que transparece nas vozes dos/as participantes. Como apontado anteriormente, na busca por responder à diversidade na contemporaneidade e, conseqüentemente, lidar com as tensões que surgem dessa diversidade, o multiculturalismo assume um caráter de discurso oficial nas sociedades ocidentalizadas.

Para o Conselho da Europa (2008), por exemplo, o diálogo intercultural é o que permite evitar divisões e conflitos étnicos, religiosos,

linguísticos e culturais, desempenhando, assim, um papel importante na atualidade. Trata-se de um lócus de enunciação não difícil de ser compreendido quando se pensa em um continente que se vê como centro do mundo e é constituído por várias nações com histórico de migrações e conflitos. Em um de seus documentos, para responder à diversidade, esse Conselho propõe pensar um futuro comum para todos, o qual depende da habilidade de proteger e promover os Direitos Humanos. Por essa razão, o documento traduz a visão de que o desafio de viver em conjunto em uma sociedade cheia de diversidade somente será alcançado se vivermos como iguais e em dignidade (COUNCIL OF EUROPE, 2008, p. 10).

A meu ver, trata-se de uma perspectiva imbricada na racionalidade da modernidade/colonialidade, bem como na lógica de preservação e de promoção dos Direitos Humanos, da Democracia e da Justiça, ou seja, ligada às lógicas ocidentais que fundamentam o Estado-nação (SOUSA SANTOS, 1997). O diálogo intercultural é visto como um meio de promover compreensão, reconciliação e tolerância, bem como evitar conflitos e garantir integração e coesão social. Nesse documento, em particular (COUNCIL OF EUROPE, 2008), as expressões citadas ao longo do texto mencionam integração, coesão, inclusão, entendimento mútuo, respeito e o risco do não-diálogo vinculado à questão da segurança, a qual desemboca em contradição entre o respeito às diferenças e a ênfase no diferente como ameaça.

Outro exemplo está nos discursos provenientes de organizações, como as Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que mantém uma espécie de departamento de educação dedicado à paz mundial e aos Direitos Humanos e que, assim, tem publicado guias de educação intercultural nas últimas décadas (UNESCO, 2006; 2013). A perspectiva é baseada na coesão social e em práticas de reconciliação, enfatizando a necessidade de tolerância, respeito, inclusão e a promoção do entendimento entre nações. Assim como o documento do Conselho da Europa (2008), as preocupações da Unesco (idem) pautam-se na manutenção das

sociedades democráticas. Dessa forma, administrar as relações entre diferentes povos e nações é tarefa diretamente relacionada com a declaração dos Direitos Humanos, com a promoção do acesso, da inclusão, da circulação de pessoas e de culturas e do encorajamento da troca cultural, dentro dos limites da normatividade ocidental.

Em um de seus guias educacionais, por exemplo, a Unesco (2006) explica que a educação deveria se utilizar da aprendizagem de outras culturas a fim de produzir aceitação mútua ou, pelo menos tolerância, entre diferentes culturas. Nesse sentido, a educação intercultural enfatiza a coexistência passiva para encontrar uma forma sustentável e crescente de convivência em sociedades multiculturais, por meio da criação do entendimento, do respeito, do diálogo entre diferentes grupos culturais (UNESCO, 2006, p.18). Em outro documento, uma publicação que trata dos sete alvos propostos para educação global até 2030 (UNESCO, 2015), a perspectiva apresentada baseia-se na promoção da igualdade e da inclusão em contextos educacionais como forma de superar toda e qualquer forma de discriminação. O documento assinala ainda o desejo de que todos os aprendizes adquiram conhecimento, habilidades e atitudes, a fim de estabelecer sociedades mais sustentáveis e pacíficas (UNESCO, 2015).

De certa forma, os recentes discursos sobre internacionalização da universidade parecem compartilhar dos sentidos multiculturais atribuídos pelo Conselho da Europa e pela Unesco. Em contextos acadêmicos não é raro encontrar vozes que concordem com a perspectiva de que a internacionalização seja tradicionalmente uma prática harmoniosa entre instituições e nações (e.g. KNIGHT, 2014). Dentro das ações de promoção da internacionalização, parece existir um entendimento geral de que a mobilidade internacional de alunos e de pesquisadores, o ensino-aprendizagem de línguas e os encontros e trocas entre diferentes pessoas de diferentes culturas ocorram beneficemente e de forma não conflituosa.

Nos dados da pesquisa, por exemplo, encontrei tal complexidade na justaposição entre internacionalização e encontro intercultural nas vozes de docentes, como exemplificado nos trechos abaixo:

[...] internacionalização, eu acho, no meu ponto de vista, é simples, internacionalização é você internacionalizar, é você fazer parte do mundo. [...] E para você fazer parte do mundo, você precisa falar outras línguas, você precisa ter contato com os colegas do mundo. Não é simples? É isso, pronto, acabou, não tem problema [...]. (Diretor do Centro de Línguas da UF, em 20 nov. 2015).

A internacionalização afeta positivamente a Universidade que recebe alunos de outros países e encaminha também alunos para outros países. Esses intercâmbios servem para que alunos e professores possam experimentar outras culturas e auxiliarmos a compreender melhor as diversidades. [...] os alunos podem interagir e compreender outras culturas e obter outras visões de mundo. A internacionalização serve para aproximar as pessoas de diversos mundos. (Docente de Letras da UE, participante 18).

Nesse contexto, de busca por integração acadêmica, pesquisadores têm tentado definir internacionalização ao longo das últimas décadas (KNIGHT; ALTBACH, 2007; KNIGHT, 2014; WIT, 2016), diante da preocupação de que tal termo seja usado para descrever qualquer coisa ligada a questões mundiais, interculturais, globais, ou internacionais, perdendo assim seu sentido e direção (KNIGHT, 2011). Ao mesmo tempo, é interessante observar que as tentativas de definição acabam sempre por incluir o intercultural. Knight (1994, in KNIGHT, 2004, p.7)¹¹², por exemplo, em um primeiro momento, define internacionalização como um processo que integra a dimensão intercultural e internacional em todas as áreas da universidade, usualmente conhecidas por ensino, pesquisa e extensão. Dez anos mais tarde, a autora propõe uma redefinição e trata a internacionalização como um processo de integração da dimensão internacional, intercultural ou global diante dos propósitos,

112 "...the process of integrating an international or intercultural dimension into the teaching, research and service functions of the institution" [o processo de integrar uma dimensão internacional ou intercultural às funções do ensino, pesquisa e serviços/extensão da instituição"] (1994, KNIGHT, 2004, p. 7, tradução livre).

das funções e da oferta da Educação Superior no mercado global (2003, in KNIGHT, 2004, p. 11)¹¹³.

Esses três exemplos – Conselho da Europa, Unesco e internacionalização da Educação Superior – constataam, a meu ver, que há diversidade, fluxos e mobilidades mundo afora, mas não fazem análises suficientes para compreender e questionar seus próprios fundamentos epistemológicos. Nos três casos, é frequente a menção à interculturalidade, ao mesmo tempo em que nenhum deles discute os sentidos de interação e de convivência, bem como dos possíveis limites, conflitos e impossibilidades nas relações. Seus discursos oficiais parecem transparecer e reforçar a celebração de encontros interculturais, mostrando-se, assim, insuficientes para tratar da significação da interação e das tensões que residem nas lógicas de igualdade e da diferença nas sociedades ocidentais.

Pesquisas na área de estudos da internacionalização, por exemplo, têm buscado apontar e investigar experiências de racismo vivenciadas por alunos internacionais. Brown e Jones (2013) desenvolveram um estudo em uma universidade no Sul da Inglaterra e descobriram que em um grupo de pouco mais de 150 alunos um terço diz ter experienciado algum tipo de racismo ou de abuso, incluindo nesse número relatos de violência física e múltiplos incidentes. Ainda, os pesquisadores ressaltam que 15 integrantes se recusaram a serem entrevistados por conta do desconforto e do nervosismo que seria relatar experiências doloridas. Os pesquisadores concluem que fortes reações emocionais foram relatadas, entre as quais incluíram tristeza, desapontamento e raiva. Muitos desses alunos mostraram também relutância para retornar ao Reino Unido como turistas, bem como oferecer qualquer tipo de recomendação positiva a futuros alunos internacionais (BROWN e JONES, 2013).

113 "the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education" ["o processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global ao objetivo, às funções ou à oferta de ensino pós-secundário"] (2003, KNIGHT, 2004, p. 11, tradução livre).

Outro exemplo está na pesquisa desenvolvida por Marginson *et al.* (2010) no contexto de universidades da Austrália; um estudo que envolveu 200 entrevistas com alunos internacionais no ano de 2005. De acordo com os autores, a realidade enfrentada por alunos internacionais está longe de ser a fotografia de celebração muitas vezes registrada na cerimônia de coleção de grau. Os autores discutem e questionam a situação de insegurança vivenciada por alunos estrangeiros, quando fora de seu país de cidadania e, portanto, à mercê da legislação local, que muitas vezes não os protege (MARGINSON *et al.*, 2010).

Essa contradição entre a promoção de práticas interculturais em discursos oficiais e a contínua existência de racismo me leva a crer que boa parte das análises propostas não trata da questão da colonialidade. Desse modo, a promoção da igualdade torna-se sinônimo da manutenção dos discursos homogeneizantes nas democracias ocidentais. Tais discursos constroem uma ideia de sociedade diversa e multicultural que parece esquecer que, em um processo cultural de normatização, a imposição de uma norma ocorre em detrimento da exclusão da complexidade e da heterogeneidade cultural. A promoção da coesão, da assimilação, da reconciliação social são práticas que negam a heterogeneidade que as constituem ou, como diria Hannah Arendt

(1998), quando negam a pluralidade da condição humana¹¹⁴. Por essas razões, a racionalidade que fundamenta o multiculturalismo está esvaziada de questionamento a respeito das possibilidades e das barreiras que emergem dos/nos encontros culturais, não percebendo assim os limites da Democracia, do Ocidente, dos Direitos Humanos etc.

Sousa Santos e Nunes (2003) explicam que a lógica que constitui o multiculturalismo está no centro das tensões e das contradições que exprimem lutas – culturais, sociais, políticas – da contemporaneidade; lutas por alternativas mais inclusivas, que tratem da diferença e da dignidade humana. Para pensar tais tensões e contradições, os autores agrupam algumas das críticas mais comuns que percebem do multiculturalismo.

1. Multiculturalismo é um conceito eurocêntrico, imposto aos países do Sul Global pelo Norte Global, cunhado para descrever a diversidade cultural dentro de três âmbitos dos Estados-nação: os fluxos migratórios dentro do espaço europeu sem fronteiras internas; da diversidade étnica e afirmação identitária das minorias nos Estados Unidos; e das dificuldades particulares

114 Para Hannah Arendt (1998, p. 08), pluralidade é a condição humana porque «we are all the same, that is, human, in such a way that nobody is ever the same as anyone else who ever lived, lives, or will live» [nós todos somos o mesmo, isto é, humanos, de tal forma que ninguém nunca é igual a outro que viveu, vive, ou viverá]. Essa perspectiva mostra-se relevante e complexa para ajudar no debate sobre multiculturalismo e interculturalidade. A autora explica que o fato de vivermos em uma sociedade, que se esforça para promover a igualdade através do apagamento das diferenças, acaba por cegar o aspecto fundamental que nos torna humanos: o fato de nos diferenciarmos uns dos outros. Desse modo, a pluralidade que carregamos é paradoxal, pois ao mesmo tempo em que compartilhamos a uniformidade do que nos torna humanos, nossa diferença nos separa uns dos outros. Somos iguais em nossas diferenças. O resultado está no fato de em nossa convivência uns com os outros nos tornarmos iguais, apagarmos nossas diferenças aos poucos e convencionalizarmos nossos pensamentos, comportamentos, valores, atitudes. Como explica a autora: “we are not born equal; we become equal as members of a group on the strength of our decision to guarantee ourselves mutually equal rights. [...] Our political life rests on the assumption that we can produce equality through organization, because man can act in and change and build a common world, together with his equals and only with his equals” [nós não nascemos iguais; nós nos tornamos iguais como membros de um grupo com base em nossa decisão de garantir direitos iguais entre nós. [...] Nossa vida política está assentada no pressuposto de que podemos produzir igualdade através da organização, porque o homem pode agir, mudar e construir um mundo comum, juntamente com seus iguais e somente com seus iguais (ARENDT, 1998 apud BENHABIB, 2003, p. 82, tradução livre). Assim, a noção de igualdade política, conhecida até o momento, foi sempre criada de forma contrária à existência da diferença.

de países como o Canadá constituídas por comunidades linguísticas ou étnicas territorialmente diferenciadas.

2. Multiculturalismo funciona como a forma ideal da ideologia do capitalismo global, pois este não designa pátrias e dissemina a lógica dos fluxos celebratórios e de um mundo sem fronteiras.

3. Multiculturalismo se utiliza da ideia de tolerância e assim acaba por apagar as relações desiguais de poder e de exploração numa falsa distribuição de respeito às diferenças.

4. Projetos multiculturais estão subordinados às lógicas já estabelecidas por Estados-nação, ou seja, questões de soberania, direito, direito de propriedade, por exemplo, são inquestionáveis.

5. Multiculturalismo tende a discutir apenas casos de mobilidade privilegiada e a silenciar situações forçadas ou subordinadas, como casos de refugiados, trabalhadores migrantes, migrantes regressados; ou ainda a desconsiderar casos de imobilidade, ou seja, daqueles que sofrem as consequências de dinâmicas culturais, econômicas e políticas em seus locais. (SOUSA SANTOS; NUNES, 2003, s/p).

Para complexificar o cenário atual, em que se fala em cidadania global e mundo sem fronteiras, os limites normativos do Estado-nação têm sido também colocados em contradição com a suposta naturalização da lógica neoliberal que atua em nível global. A busca por harmonia e consenso se agrava, pois perspectivas em defesa da conformidade e de uma suposta neutralidade das diferenças entre povos, culturas, línguas, saberes sustentam a imposição neoliberal de uma única forma de subjetividade global; fazendo crer que as lógicas de mercado prevaleçam nas relações de forma naturalizada. Desse modo, no cenário da internacionalização, quando se fala em fluxos e mobilidade de alunos, professores, pesquisadores, torna-se premente considerar como as diferenças desses sujeitos em encontros interculturais são entendidas, tanto pelos próprios sujeitos quanto pelas políticas e formas de organização da Educação Superior. A meu ver, a lógica do consenso está longe de pensar a colonialidade do poder, pois apaga a linha da colonialidade pelo fato das diferenças étnico/raciais,

coloniais e epistêmicas serem subsumidas por uma suposta diversidade multicultural¹¹⁵.

Nesse cenário, de promoção da igualdade em detrimento da diferença, esquece-se facilmente as tragédias mais longínquas, principalmente aquelas sofridas pelas atrocidades cometidas pelos espanhóis na invasão de *Abya Yala* e no comércio de escravos vindos do continente africano. Uma possível razão para esse esquecimento está no fato de políticas multiculturais serem, em grande parte, propostas a partir de uma perspectiva de quem não ocupou, ou não ocupa, o lugar da exterioridade (DUSSEL, 1994). São, portanto, políticas fundamentadas na racionalidade da modernidade/colonialidade. Pensar no imbricamento das linhas da colonialidade e do capitalismo global é, mais uma vez, buscar os rastros da fundação epistemológica das sociedades ocidentais.

Entendo, assim, que não há como falar em interculturalidade sem considerar como a diferença é apagada nas sociedades ocidentais. Sara Ahmed (2008; 2010) traz contribuições significativas em seus escritos e teorização sobre a questão da felicidade. A autora argumenta que tanto a felicidade quanto o multiculturalismo funcionam como promessas; são nada mais nada menos que expectativas. Segundo a autora, a promessa da felicidade é cada vez mais incentivada na

115 Um exemplo de ênfase em lógicas que enfatizam diversidade multicultural, bem como fluxos sem fronteiras está nas pesquisas que falam em diversidade como um fenômeno recente e acabam, em muitos casos, atrelando e/ou justificando a necessidade do inglês como língua da globalização. Rampton *et al.* (2015), por exemplo, baseando-se nos estudos de Vertovec, adotam o termo superdiversidade com o intuito de descrever o que entendem ser as mudanças globais desde o final da década de 1980. Os autores mencionam que as mudanças tecnológicas e de comunicação alteraram e radicalizaram a diversificação de perfis de migrantes pelo mundo. A nova organização global é entendida pelos autores como uma superdiversidade, atrelada ao multiculturalismo. Desse modo, a perspectiva da superdiversidade acaba por alimentar as lógicas do multiculturalismo e desembocar na quinta crítica apontada, a pouco, por Sousa Santos e Nunes (2003); ou seja, trata-se de uma análise que silencia a colonialidade na ausência de uma problematização mais profunda a respeito das diferenças entre os sujeitos e as razões pelas quais esses sujeitos estão em mobilidade no século XXI.

atualidade ocidental, e está atrelada ao que ela chama de ciência e indústria da felicidade. Ahmed (2008) explica que a recente ciência da felicidade se baseia em um pressuposto fundamental e universalista de que a felicidade seja sempre algo bom, e que, portanto, deva ser estimulada e almejada. Na mesma linha, a indústria da felicidade bombardeia consumidores pelos meios de comunicação, programas de TV, anúncios de produtos, filmes hollywoodianos, filosofias de autoajuda, direcionando-os ao que é preciso fazer e adquirir para se alcançar a felicidade. Indústria e ciência pautam-se em um modelo de sentimentos como algo transparente, portanto, passível de identificação e de cura. Sentir-se bem ou sentir-se mal é o suficiente para entender o que é um sentimento bom ou um sentimento ruim. Tal lógica fundamenta-se em um modo muito específico de subjetividade: no sujeito que conhece como se sente. Nesse contexto, a felicidade está associada à questão econômica, à liberdade e aos valores das sociedades ocidentais.

Um dos questionamentos que Ahmed (2010) apresenta está na distinção simplista entre bom e ruim, por exemplo, construindo o pressuposto de que sentimentos ruins sejam obsoletos enquanto sentimentos bons são progressistas. Tal lógica acaba ratificando como natural a perspectiva de que sentimentos ruins sejam orientados pelo passado, funcionando como uma espécie de teimosia que impede o sujeito de abraçar o futuro; enquanto, por outro lado, sentimentos positivos sejam facilmente associados a lógicas de progresso e de libertação. Essa dicotomia, para a autora, permite que formas históricas de injustiça desapareçam e individualizem a dor, transformando-a em paranoia daqueles que persistem em sentir, lembrar e falar de um passado que já foi. A promoção do esquecimento voluntário da dor, do sofrimento, da injustiça acaba por ser o alívio de esquecer os efeitos negativos que constituem o racismo. Enfatiza a autora que se o enfoque está na felicidade, não há razão para se sentir culpado sobre qualquer injustiça.

Ahmed (2008), entretanto, explica que ao mesmo tempo em que a ciência e a indústria da felicidade continuam em plena atividade, uma crise de felicidade instalou-se diante da constatação de que a acumulação da riqueza não significou a acumulação da felicidade, gerando, assim, uma narrativa de desapontamento. A autora esclarece que a felicidade pode se manter como um desejo para nós, pois se felicidade é o que desejamos, mas não sabemos exatamente o que é a felicidade, então não sabemos o que desejamos apenas pelo fato de desejarmos felicidade. Desejar felicidade é desejar se associar à felicidade, ou seja, é desejar estar associado a associações.

Segundo Ahmed (2008), o que é extremamente curioso nesta crise de felicidade é o fato de a crise não ter colocado em questionamento os ideais sociais da busca da felicidade, associada às ordens capitalistas e ocidentais. A busca pela felicidade parece estar cada vez mais articulada com as demandas que retomam esses mesmos ideais sociais, como se o que explicasse a crise não fosse justamente o fracasso desses ideais. Para a autora, é preciso avaliar não simplesmente a questão da felicidade como uma forma de consenso, mas o consenso de usar a ideia de felicidade para descrever alguma coisa.

O multiculturalismo, continua a autora, distribuído como uma promessa social por meio da extensão da liberdade a migrantes já foi por muito tempo objeto de felicidade. Os primeiros sinais de multiculturalismo foram lidos como sinais de integração, diante da promessa das sociedades democráticas ao migrante que estivesse disposto a se moldar nos consensos estabelecidos. Ultimamente, esse multiculturalismo feliz parece usar uma linguagem política já ultrapassada, pois se tornou objeto de infelicidade diante do fracasso da promessa de integração e de harmonia, uma vez que episódios violentos de racismo continuam a ocorrer.

Nos últimos tempos, explica Ahmed (2008), é como se o multiculturalismo tivesse se movido de um projeto de integração

para um resultado de segregação. Nesse sentido, em políticas mais recentes, multiculturalismo se tornou objeto de infelicidade justamente por estar associado à lógica de segregação. A integração, que seria a promessa de felicidade, não ocorreu, mas sua expectativa continua por existir: se houver união e conversão de sentimentos ruins em sentimentos bons, as sociedades sobreviverão (AHMED, 2008; 2010).

Essa contínua tensão entre integração e segregação é o que move o grupo de pensadores latino-americano a argumentar a favor de outras formas de sociedade, para muito além da organização democrática ocidental. Pensar interculturalidade sem considerar as diferenças étnico/raciais, coloniais, epistêmicas, sociais, culturais, econômicas, políticas, etc. construídas dentro das lógicas da modernidade/colonialidade, e que constituem os sujeitos e suas relações, é inconcebível do ponto de vista do programa de modernidade/colonialidade latino-americano.

Desse modo, para o grupo latino-americano, um projeto político-social de interculturalidade é muito distinto das lógicas de multiculturalismo; trata-se de uma prática ideológica e política, na qual a diferença precisa ser considerada. Trata-se de um projeto de sociedade que não apaga a linha da colonialidade e a complexidade das relações histórico-sociais, bem como almeja encontrar novas formas de ser, conviver e se relacionar no mundo. Segundo Garcés (2007, p. 236), embasado nos estudos de Catherine Walsh,

[...] la interculturalidad “se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiple vía”, buscando la concreción de interrelaciones equitativas a nivel de personas, conocimientos, prácticas, desde el reconocimiento del “conflicto inherente en las asimetrías sociales, económicas, políticas y del poder” (WALSH, 2002a, p. 3). La interculturalidad no hace referencia a un simple reconocimiento o tolerancia de la alteridad, ni a procesos de esencialización de identidades étnicas inamovibles. La interculturalidad hace referencia a prácticas en construcción y de enriquecimiento, en el conflicto y en el forcejeo por lograr espacios de poder. “A diferencia de la multi y pluriculturalidad, que son hechos constatables, la interculturalidad aún no existe, se trata de un proceso a alcanzar

por medio de prácticas y acciones concretas y conscientes".
(WALSH, 2002a, p. 03).¹¹⁶

Com o intuito de marcar o posicionamento latino-americano e se manter em busca de uma práxis que concretize a interculturalidade como projeto político-social, Walsh (2010) faz uma proposta de análise considerando três perspectivas distintas de interculturalidade encontradas nas sociedades ocidentais. A primeira delas é definida, pela autora, como *relacional*. Trata-se de políticas que enfatizam o foco no contato, no intercâmbio entre culturas, pessoas, práticas, saberes, valores, tradições culturais que podem se dar em condições de igualdade e desigualdade. Uma forma exemplificada nas práticas promovidas pela Unesco (2006), já citadas neste mesmo capítulo. Segundo a autora, essa perspectiva oculta, ou minimiza, a conflitividade e os contextos de poder. Desse modo, dominação e colonialidade continuam a perpetuar sem serem considerados nas relações humanas; e isso ocorre porque posicionam a diferença cultural em termos de inferioridade e de superioridade.

A segunda perspectiva é definida, pela autora, como *funcional* e trata do reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, com o intuito de incluí-las no interior das estruturas sociais já estabelecidas. Essa perspectiva, explica Walsh (idem), busca promover diálogo, convivência, tolerância. A autora a entende como funcional pela forma como sua operacionalização ocorre no sistema-mundo, sem tocar nas causas das assimetrias e das desigualdades sociais e culturais, nem tampouco questionar as regras e a lógica do modelo neoliberal existente. Reside aqui, de acordo com a autora, a lógica multicultural

116 "[...] a interculturalidade 'refere-se a complexas relações, negociações e intercâmbios culturais de múltiplas vias', buscando a concretização de inter-relações equitativas em nível de pessoas, conhecimentos, práticas, a partir do reconhecimento do 'conflito inerente nas assimetrias sociais, econômicas, políticas e de poder' (WALSH, 2002a, p. 3). A interculturalidade não faz referência a um simples reconhecimento ou tolerância da alteridade, nem a processos de essencialização de identidades étnicas irremovíveis. A interculturalidade refere-se a práticas em construção e de enriquecimento, no conflito e no empenho para alcançar espaços de poder. 'Diferentemente da multi e pluriculturalidade, que são fatos constatáveis, a interculturalidade ainda não existe, trata-se de um processo a ser alcançado por meio de práticas e ações concretas e conscientes' (WALSH, 2002a, p. 3)." (in GARCÉS, 2007, p. 236, tradução livre).

do capitalismo global, uma lógica que reconhece a diferença e a sustenta dentro da ordem do Estado-nação. Para Walsh (idem), trata-se de uma nova estratégia de dominação, já que não se volta à criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, e sim em favor de um controle do conflito étnico, na promoção da tolerância e da paz mundial. Um exemplo, dessa perspectiva, está no documento do Conselho da Europa (2008), também já citado neste capítulo.

Interculturalidade *crítica* é a perspectiva defendida pela autora. Essa última volta-se ao problema da diversidade e da diferença, e o toma como um problema estrutural-racial-colonial. Walsh (2010) argumenta que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializada¹¹⁷ e hierarquizada, com os brancos acima dos povos indígenas e afro-descendentes. Nessa perspectiva, reside a necessidade de transformação das estruturas, instituições, relações sociais, construção de condições distintas de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver. Desse modo, trata-se de algo a ser construído, uma proposta de sociedade, um projeto político, social, epistêmico e ético dirigido para a transformação sócio-histórica.

Para Alcoff (2006), essa transformação das estruturas exige um olhar cauteloso em relação às formas como o real do mundo se efetiva nos sujeitos, nas relações, nas emoções e nas epistemologias. Desse modo, a autora ressalta a necessidade de se pensar as identidades a partir das maneiras pelas quais essas funcionam neste momento histórico presente. Aproximando-se da proposta crítica de Walsh (2010), Alcoff (2006, p. 92-93) argumenta que as identidades precisam ser contextualizadas e os processos de formação de identidade historicizados. Segundo a autora, raça e gênero, por exemplo, estão relacionados com o ser, mas a racialização do ser é fruto de estruturas de opressão. As subjetividades são assim produto da experiência vivida, e as identidades são reais e relacionais. Por essa razão, o contexto e a genealogia de como identidades são formadas são condição

117 *Racializar* significa pré-estabelecer categorias que essencializam identidades, as fixam em elementos étnico/raciais e as desvinculam de outras categorias histórico-sociais, como classe, gênero etc. (cf. ALCOFF, 2006; 2016).

sine-qua-non para a construção de um projeto de interculturalidade crítica, bem como um projeto de transmodernidade (DUSSEL, 2012) e decolonialidade (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2013) – retomando aqui aspectos mencionados na primeira parte do livro.

Os dados compartilhados, ao longo deste capítulo, fizeram transparecer a necessidade e a vontade dos/as participantes de se engajarem em encontros interculturais. No entanto, a práxis de interculturalidade crítica parece distanciada dos discursos oficiais de multiculturalismo, dos contextos de internacionalização e dos estudos interculturais nas universidades. Ainda que algumas propostas educacionais considerem o fato de a identidade ser relacional, e preocuparem-se com as aprendizagens mútuas que podem emergir de encontros interculturais, a relação tendo seu ponto de partida na diferença epistêmica e colonial é, quase que majoritariamente, ignorada.

A meu ver, reside, aqui, a necessidade de reflexão crítica a respeito de como essa lacuna de problematização e complexidade tem sido desconsiderada pelos contextos de educação intercultural¹¹⁸.

118 Considerando a complexidade da educação intercultural, uma questão relevante está na problematização que o ensino de competência intercultural requer. A meu ver, falar em ensino de competência é atrelar-se ao multiculturalismo, pois sua ênfase parece estar em lógicas de integração e de harmonia, pautadas na expectativa de que a horizontalidade se sobressaia nas relações interculturais. Na geração dos dados da pesquisa, por exemplo, alguns participantes mencionam que seria necessário preparar melhor os alunos para suas experiências de mobilidade. No entanto, a perspectiva que parece fundamentar tal visão não considera a questão da colonialidade. Em uma das entrevistas, por exemplo, a participante me relata o seguinte: “[e]ssa é uma das questões da didática hoje que também está aparecendo, que não é só você pensar em adquirir comportamento, é você ser capaz de não apagar a sua cultura, colocá-la na relação com o outro num nível de igualdade e não de dominação. Isso envolve postura crítica dos alunos [...], mas sempre pensando num nível de igualdade e não de hierarquia. Eu não posso entender que se eu tiver um projeto de internacionalização, eu vou deixar de ser brasileiro com a minha cultura porque eu vou adquirir outra. Quando se pensa em competências interculturais, é você saber conviver com essas questões e trazer isso como uma marca, então não tem mais aquela coisa certo e errado, tem o diferente, a pluralidade, a convivência” (Diretora do Centro de Línguas da UE, em 20 out. 2016). Baseando-me na problematização de interculturalidade proposta por Walsh (2010), apresentada a pouco, parece-me que desejar a convivência com o diferente na pluralidade é cair em um relativismo, no qual reconhecer as diferenças é sustentar a ordem do Estado-nação bem como ocultar e minimizar a conflitividade dos contextos de poder. O que quero enfatizar aqui é o fato de que reconhecer o outro como diferente de mim e respeitá-lo, ou tolerá-lo, não basta para uma proposta de descolonização dos saberes e das subjetividades e, muito menos, para reinvenção das sociedades (SOUSA SANTOS, 2010; WALSH, 2010; CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007).

O enfoque do trabalho com interculturalidade crítica está justamente na tentativa de aprender a lidar com essas lacunas; do mesmo modo como a educação linguística deveria fazer, pois o privilégio epistêmico perpassa a língua, e a língua é mais um dos elementos que estão em posições de subordinação nas hierarquias histórico-sociais (GARCÉS, 2007).

Garcés (2007) explica que a colonialidade do poder e a diferença colonial são categorias políticas, formas de entender a estrutura da sociedade sob a base da matriz colonial. Desse modo, o autor entende que esses conceitos ajudam a reconhecer e a lidar com o fato dos conhecimentos e das línguas estarem marcados pelo horizonte imperial de compreensão. Não entender o outro, por exemplo, significa não conseguir se comunicar e ter, portanto, que aceitar que as relações são constituídas pelas diferenças. Dentro do capitalismo contemporâneo, línguas e conhecimentos funcionam como um sistema de economia, como um sistema valorativo. Aprender a construir outros mundos, distintos das lógicas mercadológicas, requer, assim, uma reflexão crítica de como esses sistemas refletem a história da colonização. De outra forma, não será possível ultrapassar nem a linha da colonialidade, nem os imperativos impostos pela linha da nova ordem mundial, apenas a indiferença continuará a se propagar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A INCONCLUSÃO E O INACABAMENTO

Gosto [...] de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu "destino" não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo.

(FREIRE, 2000, p. 58).

Possibilidades, e não determinismos, talvez seja uma maneira de descrever o trabalho proposto ao longo desta pesquisa sobre a *internacionalização da Educação Superior*. Foram possibilidades de enxergar e de pensar a internacionalização e a educação de outros jeitos que nasceram da curiosidade. Paulo Freire (2000) fala que sem curiosidade, sem inquietação, sem busca, não há mudança, não há aprendizagem nem ensino. De certa forma, foi a curiosidade que me moveu a pensar as histórias que aqui compartilhei. Tratava-se de uma temática desafiadora diante de meu próprio desconhecimento.

Durante um bom tempo, ao longo das primeiras fases do doutorado, ainda incerta em relação ao que exatamente pesquisava, eu observava um enorme movimento na área de Letras, minha área profissional, justificado pela internacionalização. Além de o inglês ser considerado requisito básico nesse cenário, professores de Letras eram, cada vez mais, convocados a engajarem-se em ações, políticas e práticas de internacionalização. Tal fato mostrava-se, para mim, com necessidade de um olhar cauteloso na tentativa de entender em nome do que se está internacionalizando. Mais uma vez, era a voz de Freire

(2000, p. 86) que ressoava: “Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?”

Nasceu, assim, a curiosidade de entender a favor de quem e contra quem a tal da internacionalização acontecia. Se havia tanto esforço para atender suas demandas, entendia eu que era relevante tratar de suas razões de ser. Como apontei no primeiro texto da segunda parte deste livro, minha curiosidade pautava-se no fato de a internacionalização ser descrita como fundamental, e assim, queria eu entender o que fundamentava o fundamental (STEIN *et al.*, 2016). Boa parte de minha curiosidade atrelava-se às tensões e contradições que percebia quando se falava em internacionalização. Por um lado, estava posto um movimento celebratório e de incentivo institucional em prol da internacionalização. Por outro, um *ad infinitum* de trabalho no qual ausências, falhas e carências eram exaltadas. Colocava-me curiosa. Como é possível investir tanto esforço em algo que nunca se conquista? De onde vem esse sentimento de deficiência?

Puxei o primeiro fio de minha curiosidade. Era o fio da *colonialidade*, o qual me mostrou o rastro da racionalidade da modernidade ocidental, e me ofereceu pistas para ressignificar a educação emaranhada na globalização e no neoliberalismo. Passei a perceber a colonialidade e, conseqüentemente, todos os conceitos que dela emergem – tais como racismo epistêmico, exterioridade, *hybris* do ponto zero, diferença colonial, transmodernidade etc. – como oportunidade de ampliar meu próprio entendimento de mundo; e foi assim que ampliei também os entendimentos de internacionalização da educação. Entendi que sem a colonialidade, não existiria capitalismo, nem globalização e, muito menos, neoliberalismo (QUIJANO, 2000; CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007), portanto, não existiria internacionalização. Da mesma forma, sem a colonialidade do poder, não haveria capitalismo global, nem mercado educacional e internacionalização da educação.

Fundamentada pelo grupo latino-americano de estudos da colonialidade, encontrei parceria de pesquisa em duas universidades públicas brasileiras que me oportunizaram refletir, discutir, problematizar e compartilhar perspectivas sobre a internacionalização da Educação Superior. Ao longo da convivência com essas instituições, aprendi que não poderia esquecer que essa temática de investigação proposta aqui tratava de questões da atualidade, da vida e das relações humanas. Era preciso, portanto, tratar do imbricamento entre a *linha da colonialidade* e a *linha da nova ordem mundial*. Desse modo, os dados gerados na pesquisa, pelo contato com os/as participantes, foram o *input* necessário para o exercício de reflexão e de problematização sobre a internacionalização da Educação Superior emaranhada nessas duas linhas.

Inicialmente, esta pesquisa surgiu com o objetivo de investigar o papel da língua inglesa na internacionalização. Aos poucos, entretanto, os dados gerados foram indicando que os aspectos mais significativos a serem problematizados não estavam exatamente no inglês, mas na própria temática da internacionalização. A língua inglesa apresentava-se como *sintoma* da internacionalização, ou seja, era a internacionalização que precisava ser, a meu ver, complexificada, pois seu entendimento como lei geral me traria subsídios para ressignificar, simultaneamente, a própria internacionalização e o papel ocupado pelo inglês nesse contexto. Desse modo, foram as palavras de Bruno Latour (2006), também, que me ajudaram a decidir o que enfatizar na pesquisa.

Diga-me: se algum X é um mero “caso de” Y, o que é mais importante de ser estudado: X, que é o caso específico, ou Y, que é a regra? [...] Eu apostaria em Y, uma vez que X não te ensinaria nada de novo. Se alguma coisa não é nada além de um “exemplo” de uma lei geral, estude, então, diretamente esta lei geral [...]. (LATOUR, 2006, p. 341).

Com o redirecionamento dos objetivos e das perguntas de pesquisa, a pesquisa foi organizada a partir de um capítulo de base teórica e três narrativas independentes que trouxeram questões

diversas sobre a internacionalização da Educação Superior. Desse modo, os três capítulos da segunda parte – em diálogo com o programa de pesquisa latino-americano de modernidade/colonialidade apresentado na primeira parte – abordaram questões relacionadas à contemporaneidade, às sociedades ocidentais, às tensões nas Democracias entre o Estado-nação e transnacionalização, à distância entre as concepções de multiculturalismo e de interculturalidade, bem como aos excepcionalismos encontrados nas instituições participantes da pesquisa – como uma forma de reflexão a respeito dos posicionamentos do Sul Global no cenário da internacionalização.

Em *Vamos ser o Outro em nossos próprios termos*, procurei compartilhar os subsídios que encontrei a fim de responder à primeira pergunta de pesquisa¹¹⁹. Descobri que as universidades participantes do estudo se encontram imersas em tensões e contradições diante daquilo que entendem ser a internacionalização e os imperativos da educação internacional. Nesse sentido, tentei compartilhar com o/a leitor/a excepcionalidades encontradas nos dados gerados nessas universidades. Em ambas as instituições, seus princípios epistemológicos da internacionalização parecem pautados na busca pela pesquisa acadêmico-científica, pelo valor cultural da experiência internacional, pela promoção da convivência com o diferente. Uma das possíveis razões para isso pode estar no fato de as duas universidades serem públicas e, ainda imersas em princípios do Estado-nação mesmo que em contradição com a racionalidade neoliberal.

Ao mesmo tempo, essas instituições participam do cenário mundial e, portanto, suas práticas ecoam o discurso oficial da internacionalização calcado no valor mercadológico da educação. Desse modo, concomitantemente à busca por políticas e práticas de internacionalização que valorizem e respondam suas necessidades

119 Quais princípios epistemológicos orientam: a) as políticas de internacionalização nas Universidades pesquisadas? b) os sujeitos responsáveis pela implementação dessas políticas aqui citadas em seus locais? c) os/as alunos/as e os/as professores/as convidados/as a participar desta pesquisa?

locais e coletivas, essas universidades vivenciam também as lógicas da globalização hegemônica. Isso parece ocorrer, principalmente, na manutenção de relações histórico-sociais com marcas hierárquicas, como no caso da constante busca dos alunos pela imagem e status de superioridade das universidades do Norte Global, bem como pela presença de organizações como o Conselho Britânico e a Embaixada Americana que ainda exercem forte influência nas relações institucionais do Brasil.

Ainda, esse capítulo desafiou minhas próprias expectativas no que diz respeito às relações entre Sul e Norte Global em termos histórico-sociais. Havia expectativa, de minha parte, de encontrar atitudes de subserviência e de inferioridade por parte dos/as participantes brasileiros/as em suas parcerias com o Norte Global. No entanto, os dados apontaram o fato de as liberdades neoliberais aparentemente terem desfeito algumas das amarras coloniais, pois os/as participantes da pesquisa não se colocam em posição de inferioridade nem de subserviência em suas relações com outros parceiros na internacionalização. Isso não significa, entretanto, que a geopolítica mundial tenha sido alterada; pelo contrário, as hierarquias continuam fortemente estruturadas (ALCOFF, 2016) e mascaradas pelo aparente movimento de fluxo global neoliberal (MENEZES DE SOUZA, 2015b).

O exercício de tentar responder à segunda pergunta de pesquisa¹²⁰ está no capítulo *O pensamento abissal da internacionalização da Educação Superior*. Nesse texto, tentei problematizar alguns dos aspectos que são, comumente, apresentados como o discurso oficial da internacionalização. De maneira geral, a internacionalização é entendida como resposta à globalização (e.g. ALTBACH, 2004) e, portanto, desarticulada da questão da colonialidade. Nessa concepção, tende-se

120 Quais são as concepções sobre internacionalização da Educação Superior nas teorias sociais e educacionais na contemporaneidade?

a olhar os acontecimentos do mundo sem uma genealogia própria, o que acaba por distanciar as análises de neoliberalismo da colonialidade.

Em alguns casos, entretanto, análises significativas apontam seriamente os riscos de a educação continuar a ser ferramenta do capitalismo (e.g. HYSLOP-MARGISON; SEARS, 2006). No entanto, pelo fato dessas análises não considerarem a colonialidade, acabam, por vezes, colocando o capitalismo acima da crítica e não parecem problematizar as contradições internas das sociedades ocidentais, tais como o escândalo democrático (cf. RANCIÈRE) e o falso universalismo (cf. SOUSA SANTOS), expressos em tensões como igualdade/desigualdade e inclusão/exclusão.

As teorias sociais e educacionais da contemporaneidade parecem, assim, divididas entre aquelas que buscam responder e/ou constatar os imperativos da globalização, alimentando a internacionalização dentro do cenário neoliberal (e.g. KNIGHT, 2004; 2014); e aquelas que discordam do mercado internacional da educação e buscam articular reflexões sobre o papel da educação no mundo e na contemporaneidade (e.g. MARGINSON *et al.* 2010; RHEE, 2009). De qualquer forma, são raros os/as pesquisadores/as atentos/as a questões de colonialidade (e.g. STEIN *et al.*, 2016). Por outro lado, foram também leituras voltadas ao incentivo e à celebração da internacionalização que me auxiliaram a construir entendimentos significativos da atualidade neoliberal e a refletir sobre seus efeitos na formação da subjetividade e nas práticas de governamentalidade (READ, 2009; DARDOT; LAVAL, 2016).

Do problema do consenso à proposta de interculturalidade crítica latino-americana foi o espaço que escolhi para problematizar algumas das implicações que emergiram da relação entre as concepções de educação intercultural no mundo e os princípios epistemológicos dos participantes da pesquisa, ou

seja, uma forma de tratar da terceira pergunta de pesquisa¹²¹. Escolhi privilegiar a questão da *interculturalidade* por entender sua importância atrelada a diversas questões do mundo na contemporaneidade (cf. WALSH; MENEZES DE SOUZA). A meu ver, parecia ilógico falar em internacionalização sem complexificar a interculturalidade, uma vez que vivemos em um mundo cheio de conflitos, violências e guerras entre diferentes povos e nações.

Entendia, assim, que a interculturalidade poderia ser o espaço para pensar o encontro com um outro diferente de mim, bem como os conflitos e dissensos que emergem das relações. Tratava-se de uma questão aparentemente escondida de políticas de internacionalização, pois em grande parte dessas políticas fala-se em acordos institucionais, promove-se a mobilidade acadêmica e incentiva-se parcerias, mas dificilmente debate-se sobre os sentidos da convivência com o diferente. Essa questão parece ser vista apenas a partir de uma perspectiva multicultural e celebratória (e.g. UNESCO, 2013), portanto, seus desafios em relação à interculturalidade em termos de diferença colonial (MIGNOLO, 2011) e racismo epistêmico (GROSFOGUEL, 2013), por exemplo, são pouco analisados. Foi nessa busca que o grupo latino-americano de estudos da colonialidade mostrou-se medular para pensar a América Latina no cenário da internacionalização – principalmente com a teorização de Enrique Dussel (1977; 2012) sobre a posição de exterioridade que muitos ocupam na geopolítica mundial.

Desse modo, a colonialidade e a interculturalidade apareceram, para mim, como oportunidades de problematizar o fato de a internacionalização, simultaneamente, estar atrelada ao livre mercado, aos fluxos, às mobilidades, à superdiversidade, às competências interculturais, ao multiculturalismo, ao mundo sem fronteiras e esconder as hierarquias histórico-sociais entre diferentes

121 Que implicações emergem da relação de aproximação e/ou de distanciamento entre os princípios epistemológicos dos documentos e dos sujeitos (da pergunta 1) e das concepções nas teorias (na pergunta 2)?

países, povos, nações, línguas, culturas. Promover e celebrar a internacionalização enquanto a lacuna de redistribuição de recursos, o pensamento abissal e o racismo epistêmico continuam a se alastrar pelo mundo nunca fez sentido para mim. Pelo contrário, continuo a me perguntar qual é a responsabilidade dos profissionais da área de Letras nesse cenário contemporâneo que apresenta a internacionalização da Educação Superior emaranhada em lógicas mercadológicas e informadas pela globalização neoliberal.

Por essas razões, entendo que esta pesquisa pode contribuir com políticas educacionais e de internacionalização no Brasil, justamente por oportunizar discussão relevante sobre aspectos que normalmente não surgem nas propostas de internacionalização das universidades, tais como a colonialidade e a interculturalidade. Nesse sentido, esses três capítulos na segunda parte do livro, independentes e relacionados entre si, contribuem também para a reflexão referente à quarta pergunta de pesquisa¹²². Se problematizar a internacionalização envolve ressignificar sentidos de mundo, de educação e o papel da universidade na contemporaneidade, acredito que se está tratando de questões de ética, justiça social, cidadania global e democracia.

Essas quatro questões, a meu ver, perpassaram a pesquisa como um todo, pois estão implicadas nos estudos de colonialidade e de interculturalidade. Foi, justamente, a partir de conceitos como colonialidade do poder, racismo epistêmico e diferença colonial que passei a entender, de forma mais complexa, o cenário desigual da internacionalização que emerge do mercado, também, desigual promovido entre universidades do Sul e do Norte Global. Desse modo, a relação entre parceiros internacionais apresenta-se, ao mesmo tempo, como uma questão colonial e uma questão mercadológica, como se houvesse uma sobreposição das linhas da colonialidade

122 Que sentidos de ética, justiça social, cidadania global e democracia emergem dessas implicações?

e da nova ordem mundial. Por diversas vezes, inclusive, enxerguei apenas uma linha, uma continuidade entre uma coisa e outra.

Se por um lado, a internacionalização pode ter sofrido mudanças ao longo das últimas décadas, passando de uma prática assistencialista (*aid*) para outra de caráter comercial (*trade*), por outro lado, a colonialidade não parece alterada. É nesse sentido que as contribuições de Grosfoguel (2007; 2013) e Castro-Gómez (2005; 2007) ao mostrarem como a universidade, a filosofia e a ciência continuam a perpetuar a colonialidade precisam ser problematizadas, pois sem ruptura epistemológica, pode-se mudar práticas, mas essas continuarão a alimentar e perpetuar a linha abissal do conhecimento, da educação, da internacionalização (SOUSA SANTOS, 2007, 2011; CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Desse modo, a pesquisa enfatizou a importância de a internacionalização e a globalização serem pensadas a partir da colonialidade, diante da hierarquização e da desigualdade de raça, classe, gênero, culturas, línguas, saberes, entre outros elementos que continuam a informar as relações histórico-sociais no mundo. Em minha opinião, qualquer prática de educação intercultural, por exemplo, está atravessada por ideologias e relações desiguais entre povos, línguas, culturas, saberes e, assim, demandam análises mais complexas que ultrapassem a celebração e a visão ingênua de horizontalidade entre diferentes (WALSH, 2007, 2010; GARCÊS, 2007).

Nesse sentido, um trabalho de internacionalização crítica precisa lidar com a inseparabilidade entre colonialidade e interculturalidade. Uma experiência estudantil de mobilidade, por exemplo, pode oportunizar percepções sobre os limites do Ocidente, da sociedade neoliberal, da geopolítica mundial. Para que a internacionalização possa se transformar nesse trabalho crítico, entretanto, calcado em estratégias de resistência ao fluxo global neoliberal, faz-se necessário um trabalho pedagógico atencioso e de interculturalidade, também crítica. É preciso, portanto, falar de colonialidade, pois a colonização não foi somente uma expropriação de recursos materiais, mas um

controle da produção do conhecimento e das formas de ser (ALCOFF, 2016), que hoje se expressam na subjetividade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016), no sujeito que hipocritamente sabe o que sente, pensa e quer do mundo (AHMED, 2008).

Práticas de convivência em contextos de internacionalização que valorizem dissenso (RANCIÈRE, 2010) e agonismo (MOUFFE, 2013) podem vir a ser oportunidades de reflexão sobre as implicações de um mundo pautado em lógicas de individualidade e de competitividade, bem como de destruição da coletividade. Para desfazer o senso comum, entretanto, é preciso indagar sobre e se engajar com as ideias do mundo. Trata-se de uma proposta diferente de explicar o cotidiano; trata-se de romper com a cotidianidade e pensar criticamente os problemas que surgem da vida e de ser no mundo (DUSSEL, 1994; 2016). É nesse sentido que essas considerações finais são a suspensão de uma conversa *inconclusiva* e *inacabada* (FREIRE, 2000).

Essa tarefa – de engajar, indagar e romper com a cotidianidade – é sempre coletiva, porque não existimos na singularidade, portanto, ela não pode ser individual. Das lições que tenho aprendido com Jean Luc Nancy (2000) e Sara Ahmed (2000), uma das mais importantes está em romper o binarismo entre um eu e um outro. De acordo com Nancy (2000, p. 4), “existence is with: otherwise nothing exists”¹²³. O autor explica que aquilo que tomamos como nossas diferenças singulares não são, de fato, nada individuais, mas *supra-individuais*. Isso ocorre porque quando nos encontramos com um outro alguém não ocorre, em si, o encontro com um outro, mas um encontro em tal e tal forma, em tal e tal estado, em tal e tal humor, e assim por diante.

Para Sara Ahmed (2000), um encontro com um outro não significa reconhecer o outro, porque nunca nos deparamos com o outro como um outro. A autora explica que quando um encontro acontece já se tem uma visão prévia desse outro a partir de nossas próprias lentes, portanto, quando achamos que enxergamos o outro é porque

123 “Existência é com: caso contrário nada existe” (NANCY, 2000, p. 4, tradução livre).

enxergamos aquilo que aprendemos a ver, aquilo que reconhecemos, senão não enxergaríamos nada. Desse modo, a alteridade do outro nada tem a ver exatamente com o outro, ela tem a ver com a gente mesmo, com a nossa forma de ver, ser e estar no mundo.

Reside aí a importância de aprendermos a ver como é que nos colocamos no mundo, como enxergamos o outro que não é o outro em si, mas uma parte de nós mesmos e de nossa maneira de fazer sentidos no mundo. Encontrar o outro é, portanto, um encontro com a gente mesmo, mas que, paradoxalmente, só pode acontecer na relação com o outro. Essa talvez seja a grande aprendizagem humana reunida na colonialidade e na interculturalidade. Trata-se de pensar, assim, que se o outro pode me ver radicalmente diferente de como eu mesma me vejo e eu posso perceber como aprendi a ver o outro da forma como o faço, é porque juntos podemos ressignificar nossas formas de ver e ser no mundo, é porque juntos podemos escolher os efeitos e os afetos que deixamos no mundo.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **The Signature of All Things: On Method**. New York: Zone Books, 2009.

AHMED, Sara. Multiculturalism and the promise of happiness. *In*: AHMED, Sara. **New Formations**. Winter, p. 121-137, 2008. Disponível em <https://www.mcgill.ca/igsf/files/igsf/Ahmed1_multiculturalism.pdf> Último acesso em: 08 jan.2017.

_____. **Promise of Happiness**. Londres: Duke University Press, 2010.

ALCOFF, Linda. Decolonizing Epistemology. SEMINÁRIO MINISTRADO NA DECOLONIZING KNOWLEDGE AND POWER SUMMER SCHOOL, ORGANIZADA PELO GRUPO DE TRABALHO DIÁLOGO GLOBAL, Universidade Autônoma de Barcelona, Catalunha, Barcelona, 2016.

_____. Enrique Dussel's Transmodernism. **Transmodernity**, n. 61, p. 60-68, 2012.

_____. **Real Knowing: New Versions of the Coherence Theory**. Ithaca: Cornell University Press, 2008.

_____. **Visible Identities: Race, Gender, and the Self**. Nova York: Oxford University Press, 2006.

ALPERIN, Juan P. Brazil's exception to the world-class university movement. **Quality in Higher Education**, jun., p.1-12, 2013.

ALTBACH, Philip. Globalization and the university: myths and realities in an unequal world. **Tertiary Education and Management**, v. 10, n.1, p. 3-25, 2004.

_____.; KNIGHT, Jane. The internationalization of higher education: motivations and realities. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, n. 3-4, p. 290-305, 2007.

APPADURAI, Arjun. Interview. **Globalizations**, Londres, v. 11, n. 4, p. 481-490, 2014.

ARENDT, Hannah. **The Human Condition**. Chicago: The University of Chicago Press, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **The Dialogic Imagination: Four Essays**. Austin: The University of Texas, 1981.

BECK, Kumari. Globalization/s: Reproduction and Resistance in the Internationalization of Higher Education. **Canadian Journal of Education**, v. 35, n. 3, p. 133-148, 2012.

BENHABIB, Seyla. **The Reluctant Modernism of Hannah Arendt**. New York: Rowman & Littlefield Publishers, 2003.

BIESTA, Gert. How useful should the university be?: on the rise of the global university and the crisis in higher education. Qui Parle: **Critical Humanities and Social Sciences**, v. 20, n. 1, p. 35-47, 2011.

BLOMMAERT, Jan; JIE, Dong. **Ethnographic Fieldwork: a beginner's guide**. Bristol: Multilingual Matters, 2010.

BRASIL. **Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 e Elaboração da Agenda Nacional de Pesquisa: Relatório Final**. Brasília: DF, Capes, 2013.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020: Documentos Setoriais Volume II**. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília: DF, Capes, 2010.

BROWN, Lorraine; JONES, Ian. Encounters with racism and the international student experience. **Studies in Higher Education**, v. 38, n.7, p. 1004-1019, 2013.

BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e Educação: Perspectivas Críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CANAGARAJAH, Suresh. **Geopolitics of Academic Writing**. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 2002.

CASTRO, Alda; NETO, Antonio. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, v.21, p. 69-96, 2012.

CASTRO-GOMÉZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global** (compiladores). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p.79-92, 2007.

_____. **La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)**. Bogotá: Editorial Pontificia, Universidad Javeriana, 2005.

_____.; GROSGOUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica**

más allá del capitalismo global (compiladores). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p.09-24, 2007.

COUNCIL OF EUROPE. **White Paper on Intercultural Dialogue**: "Living Together As Equals in Dignity". Strasbourg, 2008.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DERRIDA, Jacques. *Of Grammatology*. Translation G. C. Spivak. Johns Hopkins. Baltimore: University Press, 1967.

DUSSEL, Enrique. **1492 El encubrimiento del Otro - Hacia el origen del "mito de la Modernidad"**. Conferencias de Frankfurt. Octubre 1992. La Paz: Plural Editores, 1994.

_____. **Europe, Modernity, and Eurocentrism**. Nepantla, n. 3, 2000.

_____. **Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana**. Ciudad de México: Editorial Extemporáneos, 1977.

_____. **Philosophy of Liberation**. SEMINÁRIO MINISTRADO NA DECOLONIZING KNOWLEDGE AND POWER SUMMER SCHOOL, ORGANIZADA PELO GRUPO DE TRABALHO DIÁLOGO GLOBAL. Universidade Autônoma de Barcelona, Catalunha, 2016.

_____. **Transmodernity and Interculturality: An Interpretation from the Perspective of Philosophy of Liberation**. **Transmodernity Journal**. Spring, 2012.

ESCOBAR, Arturo. **Worlds and Knowledges Otherwise**. **Cultural Studies**, v. 21, n.2, p.179- 210, 2007.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia**. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, n. 51.1, p.193-215, jan./jul., 2012.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 16ª ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Ditos e escritos - Vol. IV - estratégia, poder-saber**. 2ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Microfísica do poder**. 20ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

FRASER, Nancy. **Abnormal Justice**. In: APPIAH, Kwame Anthony *et al.* **Justice, Governance, Cosmopolitanism, and the Politics of Difference**: Reconfigurations in a Transnational World. Berlin: Humboldt-Universität, p.117-142, 2007.

_____. **Rethinking Recognition**. **New Left Review** 3, p. 107-120, mai/jun, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 45 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 14 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Unesp, 2005.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sérgio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2016.

GARCÉS, Fernando. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (eds.). **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p.217-242, 2007.

GIMENEZ, Telma *et al.* Policies for English language teacher education in Brazil today: Preliminary remarks. **PROFILE Issues in Teachers' Professional Development**, n. 18, v.1, p. 219-234, 2016.

GINZBURG, Carlo. Clues: Roots of an evidential paradigm. *In*: GINZBURG, Carlo. **Clues, Myths and Historical Method**. John Hopkins University Press, p. 96-125, 2013.

_____. **O fio e os rastros** - verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GROSGOUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (compiladores). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p.63-78, 2007.

_____. Introduction to Decolonial Thought. PALESTRA DE ABERTURA PROFERIDA NA DECOLONIZING KNOWLEDGE AND POWER SUMMER SCHOOL, ORGANIZADA PELO GRUPO DE TRABALHO DIÁLOGO GLOBAL, Universidade Autônoma de Barcelona, Catalunha, 2016.

_____. Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/ epistemicidios del largo siglo XVI. **Tabula Rasa**. Bogotá, n. 19, p. 31-58, 2013.

HARAWAY, Donna. Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. **Feminist Studies**, v. 14, Fall, n. 3, p. 575-599, 1988.

HYSLOP-MARGISON, Emery J. ; SEARS, Alan M. **Neo-Liberalism, Globalization and Human Capital Learning**: Reclaiming Education for Democratic Citizenship. Springer, 2006.

JONES, Reece. **Violent Borders**: Refugees and the Right to Move. Londres: Verso, 2016.

JOSEPH, John. **Language and politics**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

KNIGHT, Jane. An Internationalization Model: Responding to New Realities and Challenges. *In*: WIT, Hans de et al (Ed.) **Higher Education in Latin America**: The International Dimension. The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank, Washington, p. 1-38, 2005.

_____. Five Myths about internationalization. **International Higher Education**, n. 62, winter, p. 14-15, 2011.

_____. **Higher Education and Diplomacy**. CBIE Briefing Note, Toronto, BCEI, 2014.

_____. Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, n.8, v.1, p. 5-31, 2004.

_____.; WIT, Hans de. Strategies for internationalisation of higher education: historical and conceptual perspectives. *In*: WIT, Hans de. (ed.) **Strategies for internationalisation of higher education**: a Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America. Amsterdam: European Association for International Education (EAIE) in cooperation with the Programme on Institutional Management in Higher Education (IMHE) of the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) and the Association of International Education Administrators (AIEA), p. 5-32, 1995.

LACOSTE, Yves. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. *In*: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LATOUR, Bruno. **Como terminar uma tese de sociologia: pequeno diálogo entre um aluno e seu professor (um tanto socrático)**. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 339-352, 2006. Disponível em: <<http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/downloads/90-DIALOGUE-POR.pdf>>. Último acesso em 04 jun. 2016.

LIMA, Manolita; MARANHÃO, Carolina. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva, **Avaliação**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 583-610, nov. 2009.

_____.; CONTEL, Fábio. Períodos e Motivações da Internacionalização da Educação Superior Brasileira. **5ÈME COLLOQUE DE L'IFBAE**, Grenoble., 18 et 19 mai, 2009.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Decolonial Ethics. SEMINÁRIO MINISTRADO NA DECOLONIZING KNOWLEDGE AND POWER SUMMER SCHOOL, ORGANIZADA PELO GRUPO DE TRABALHO DIÁLOGO GLOBAL. Universidade Autônoma de Barcelona, Catalunha, 2016.

_____. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón.

El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (compiladores). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p.127-168, 2007.

MARGINSON, Simon. Global field and global imagining: Bourdieu and worldwide higher education. **British Journal of Sociology of Education**, v. 29, n.3, p. 303-315, 2008.

_____. *et al.* **International Student Security**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

_____. Student self-formation in international education. **Journal of Studies in International Education**, v. 18, n.1, p. 6-22, 2014.

MENEZES de SOUZA, Lynn Mario. Cultura, Língua e Emergência Dialógica. **Revista Letras & Letras**. Uberlândia, v.26, n.2, p. 289-306, 2010.

_____. Entering a Culture Quietly: Writing and Cultural Survival in Indigenous Education in Brazil. *In*: MAKONI, Sinfree e PENNYCOOK, Alastair. *Disinventing and Reconstituting Languages*. Multilingual Matters LTD. Ontario, Canada, 2006.

_____. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. *In*: MACIEL, Ruberval Franco & ASSIS ARAUJO, Vanessa (organizadores), **Formação de Professores de Línguas – Ampliando Perspectivas**, Paco Editorial, Jundiaí, 2011.

_____. Políticas de Internacionalização na Educação Superior: questões e caminhos. **ICCAL – International Congress of Critical Applied Linguistics: Language, Action, and Transformation**. Brasília, 19-21 out. 2015b.

_____. **Strategic Complicity in neoliberal educational internationalization: the case of the production of entrepreneurial subjects in Ciência sem Fronteiras**, 2016. (No prelo).

_____. Transculturalidade, ética e letramento crítico: questões para a mobilidade educativa internacional. **XI Congresso Brasileiro de**

Linguística Aplicada: Linguística Aplicada para Além das fronteiras. Campo Grande, 14-17 jul. 2015a.

_____.; ANDREOTTI, Vanessa. **Learning to Read the world through other eyes**. Derby: Global Education, Derby, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Coloniality: The Darker Side of Modernity**, 2007. Disponível em <http://www.spacesofcommoning.net/wp-content/uploads/2014/05/MIGNOLO_walter__modernologies_eng.pdf>. Último acesso em: 07 out. 2016.

_____. Geopolitics of Sensing and Knowing On (De)Coloniality, Border Thinking, and Epistemic Disobedience. EIPCP Institut Européen pour des politiques culturelles endevenir. Edição de setembro, 2011. Disponível em <<http://eipcp.net/transversa/0112/mignolo/en>>. Último acesso em: 07 out. 2016.

_____. The North of the South and the West of the East: A Provocation to the Question. **IBRAAZ**, n. 08, v. 06, 2014. Disponível em: <<http://www.ibraaz.org/essays/108>>. Último acesso: em 02 abr. 2015.

MOROSINI, Marília. Estado do conhecimento sobre internacionalização da Educação Superior: conceitos e práticas. **Educação em Revista**. [online]. v.28, p. 107-124, 2006.

_____.Internacionalização na produção de conhecimento em IES Brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista [online]**,v.27, n.1, p. 93-112, 2011.

MOUFFE, Chantal. **Agonistics: Thinking the World Politically**. London: Verso, 2013.

_____. **The Democratic Paradox**. New York: Verso, 2000.

NANCY, Jean-Luc. **Being Singular Plural (Meridian: Crossing Aesthetics)**. Stanford: Stanford University Press, 2000.

_____. **The innoperative community**. Minneapolis: University of Minisota Press, 1991.

OECD. **Education at a Glance 2014: Highlights**, OECD Publishing, 2014.

ORTIZ, Renato. As Ciências Sociais e o Inglês. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 19,n.54, p.39-49, 2004.

PARK, Joseph. The promise of English: Linguistic capital and the neoliberal worker in the south Korean job market. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 14, n. 4, p. 443-455, 2011.

_____.; WEE, Lionel. **Markets of English: Linguistic capital and language policy in a globalizing world**. New York: Routledge, 2012.

PATRICK, Fiona. Neoliberalism, the Knowledge Economy, and the Learner: Challenging the Inevitability of the Commodified Self as an Outcome of Education. **ISRN Education**, 2013. Disponível em <<https://www.hindawi.com/journals/isrn/2013/108705/>>. Último acesso: em 21 jan. 2017.

PEIXOTO, Maria do Carmo. Educação como bem público, internacionalização e as perspectivas para a Educação Superior brasileira. *In*: Oliveira et al (Org.) **Educação Superior no Brasil** - tempos de internacionalização. São Paulo: Xamat, p. 29-35, 2010.

PENNYCOOK, Alastair. **English and the discourses of colonialism**, Londres: Routledge, 1998.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social**. Buenos Aires: Colección Antologías CLACSO, 2014.

_____. Colonialidad/Decolonialidad del Poder. CONFERENCIA EN ASUNCIÓN, PARAGUAY, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sID-iPiGmY>>. Último acesso em: 14 mar.2015.

_____. Coloniality and Modernity/Rationality, **Cultural Studies**, v. 21, n. 2, p.168-178, 2007.

_____. **Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America**. Nepantla: Views from South 1.3 by Duke University Press, 2000.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. *In*: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.). **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola, p. 135-159, 2005.

_____. Políticas públicas, línguas estrangeiras e globalização: a universidade brasileira em foco. *In*: Hilsdorf, C.; Braga, D.& Caldas, R. **Políticas linguísticas, ensino de línguas e tecnologia em tempos de globalização e internacionalização**. São Paulo: Pontes, 2015.

_____. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMPTON, Ben *et al*. Introduction: Superdiversity and sociolinguistics. **Tilburg Papers in Culture Studies**, p. 1-17, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. Thinking between disciplines: an aesthetics of knowledge. **Parhesis**, number 1, p. 1-12, 2006. Disponível em: <https://www.parrhesiajournal.org/parrhesia01/parrhesia01_ranciere.pdf>. Último acesso em: 07 mai. 2016.

_____. **Aisthesis: Scenes from the Aesthetic Regime of Art**. London: Verso, 2013.

_____. **Dissensus: On Politics and Aesthetics.** London: Bloomsbury Academic, 2010.

_____. **O mestre ignorante** - cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. **O ódio à democracia.** São Paulo: Boitempo, 2014.

READ, Jason. A Genealogy of Homo-Economicus: Neoliberalism and the Production of Subjectivity. **Foucault Studies**, n. 6, p. 25-36, fev. 2009.

RHEE, Jeong-eun. International Education, The New Imperialism, and Technologies of the Self: Branding the Globally Educated Elite. **Multicultural Education Review**, vol. 1, n. 1, p. 55-82, 2009.

RIBEIRO, Daniela. Fronteiras que oprimem: a internacionalização do Ensino Superior. **Universidade e Sociedade**, n. 56, ago., p. 32-43, 2015.

RUTHERFORD, Jonathan. **The Third Space. Interview with Homi Bhabha.** In: Ders. (Hg): Identity: Community, Culture, Difference. London: Lawrence and Wishart, p. 207-221, 1990.

SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio. **cultura digital.br.** Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2009.

SCOTT, David. **Conscripts of Modernity: The Tragedy of Colonial Enlightenment,** Durham: Duke University Press, 2004.

SIQUEIRA, Ângela. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, mai/jun/jul/ago, p. 145-184, 2004.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A Gramática do Tempo: Para uma Nova Cultura Política.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** 3ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Beyond abyssal thinking: from global lines to ecologies of knowledge. **Eurozine**, p.45-89, 2007.

_____. **Epistemologias do Sul: Desafios Teóricos e Metodológicos.** AULA MAGISTRAL I PROFERIDA EM 18 DE MARÇO DE 2016. Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=q75xWUBI8aY>>. Último acesso em: 06 abr.2016.

_____. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 48, p. 11-32, jun. 1997.

_____. The Future of the World Social Forum: The work of translation. **Development**, vol. 48, n. 2, p. 15-22, 2005.

_____. The university at a crossroads. **Human architecture: journal of the sociology of self-knowledge**, x, issue 1, winter, p. 7-16, 2012.

_____.; NUNES, João Arriscado. Introdução para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença, da igualdade. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de (org.) **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. 3v., s/p, 2003.

STEIN, Sharon; ANDREOTTI, Vanessa. Cash, Competition, or Charity: International Students and the Global Imaginary. **Higher Education Journal**. 12 out., 2015.

_____. Towards Different Conversations About the Internationalization of Higher Education. **Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale**, vol. 45, n. 1, 2016.

STIEGLER, Bernard. **States of Shock**: Stupidity and Knowledge in the 21st Century. Cambridge: Polity Press, 2015.

THIAGO, Elisa; ANDREOTTI, Vanessa. **Reflections on symmetries and asymmetries in the internationalization of higher education in Brazil and Canada**, 2017. (No prelo).

TORRES, Carlos Alberto. Neoliberalism, Globalization Agendas and Banking Educational Policy: Is Popular Education an Answer? PALESTRA PROFERIDA NA UNIVERSIDADE DE BRITISH COLUMBIA, Vancouver, Canadá, 2015.

_____. El neoliberalismo como nuevo bloque histórico. **Perfiles Educativos**, v. XXXVI, n. 144, IISUE-UNAM, p. 190-206, 2014.

UNILA. **Informativo UNILA**: Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Foz do Iguaçu, Brasil – nov./dez., n.3, 2008.

VATTIMO, Gianni & ZABALA, Santiago. **Hermeneutic Communism**: From Heidegger to Marx. Columbia: Columbia University Press, 2011.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Perspectival anthropology and the method of controlled equivocation. **Tipiti**, v. 1, n. 2, p. 1-22, 2004.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural. In: VIANA, Jorge. Construyendo Interculturalidad Crítica, III CAB, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello: La Paz, Bolívia, p.75-96, 2010.

_____. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (eds.). **El giro decolonial**: Reflexiones para una

diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 47-62, 2007.

WACQUANT, Loïc. Critical Thought as Solvent of *Doxa*. *Constellations*. Oxford, Volume 11, No 1, 2004.

SOBRE A AUTORA

Juliana Zeggio Martinez

Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo no Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, mestre em Letras pela Universidade Federal do Paraná, especialista em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Paraná e graduada em Letras Português-Inglês (Licenciatura) pela Universidade Federal do Paraná. Realizou pós-doutorado na Universidade de São Paulo em estudos decoloniais e internacionalização crítica da Educação Superior. É professora no Curso de graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná e no Programa de Pós-Graduação em Letras na mesma instituição. Na graduação, ministra disciplinas de língua inglesa, linguística aplicada, políticas linguísticas/educacionais e cultura e ensino e, na pós-graduação, atua na linha de pesquisa “Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem”. Em projetos de extensão universitária, atua na formação inicial e continuada de professores/as de línguas no Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP) da UFPR, especialmente em colaboração com professoras/es de inglês da rede pública de Educação Básica estadual e municipal. Participa dos grupos de pesquisa: Identidade e Leitura (UFPR), Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia (USP), Educação Linguística em Línguas Estrangeiras (GEELLE - USP), Letramentos em inglês: língua, literatura e cultura (UFS) e Academic Think Tank ?Multilingualism, Linguistic Citizenship and Vulnerability: a comparative focus on South Africa and Brazil. Seus interesses de pesquisa voltam-se para a formação internacional e intercultural de professores/as, educação linguística, letramento crítico, interculturalidade, globalização, estudos decoloniais e políticas/práticas linguísticas e educacionais. Atualmente desenvolve pesquisa sobre internacionalização crítica da Educação Superior, epistemologias do Sul e estudos decoloniais.

ÍNDICE REMISSIVO

A

agonismo 12, 234

C

capitalismo neoliberal 17
ciência 21, 23, 41, 70, 75, 76, 77, 78, 79,
80, 81, 82, 85, 149, 170, 171, 176, 183,
218, 219, 233
colonialidade 16, 17, 18, 19, 35, 36, 38,
39, 40, 41, 42, 43, 47, 48, 54, 55, 59, 60,
61, 63, 67, 69, 70, 76, 77, 78, 80, 89, 90,
93, 96, 97, 101, 102, 105, 106, 107, 108,
109, 111, 112, 113, 114, 115, 121, 122,
125, 131, 132, 137, 138, 139, 140, 155,
160, 162, 171, 178, 180, 181, 184, 185,
186, 189, 195, 198, 202, 204, 209, 210,
214, 216, 217, 220, 221, 223, 224, 226,
227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 235
contexto histórico-social 13, 15, 21, 22,
41, 171
criação ideológica 13
crítica latino-americana 97, 188, 202, 230
culturas 13, 16, 17, 18, 45, 53, 59, 63, 64,
65, 67, 70, 84, 85, 87, 89, 90, 91, 92, 105,
108, 109, 132, 139, 160, 189, 191, 192,
193, 194, 196, 197, 199, 200, 201, 202,
211, 212, 216, 221, 232, 233

D

desigualdade 15, 18, 42, 57, 64, 109, 111,
125, 133, 190, 200, 204, 221, 230, 233
dialogicamente atravessadas 13
discutir internacionalização 18

E

ecologia 18
educação superior 95, 240
educacional naturalizado 17
engajamos agonisticamente 12

entendimento bakhtiniano 13

F

fascismo 18, 124
filosofia 43, 44, 57, 64, 70, 71, 72, 73, 74,
76, 77, 83, 112, 233, 238
filosofia cúmplices 70

G

globalização 15, 16, 17, 18, 33, 46, 47, 48,
58, 96, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110,
112, 113, 114, 115, 116, 136, 137, 142,
143, 154, 170, 179, 193, 194, 217, 226,
229, 230, 232, 233, 243
globalização hegemônica 16, 113, 116, 229
globalização presente 15

H

hierarquização histórico-social 13
histórico-sociais 13, 16, 17, 21, 23, 71, 86,
102, 119, 122, 125, 132, 185, 202, 204,
205, 220, 222, 224, 229, 231, 233

I

identidades nacionais 18
ideológico 13, 14, 155, 190
inacabamento 225
inconclusão 225
inexistência 57, 58, 162
internacionalização 13, 14, 15, 16, 17, 18,
19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31,
32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 47, 95, 96,
97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105,
106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 116,
117, 121, 134, 136, 137, 140, 142, 143,
145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153,
157, 158, 159, 162, 164, 165, 166, 167,
168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176,
177, 178, 179, 180, 181, 183, 186, 187,

188, 189, 194, 195, 196, 197, 199, 200,
201, 203, 206, 207, 209, 211, 212, 213,
216, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230,
231, 232, 233, 234, 237, 240, 242, 243,
244

J

justificativa conceitual 58, 65

L

latino-americano 40, 41, 44, 45, 46, 47, 48,
55, 59, 61, 63, 67, 69, 71, 74, 76, 86, 88,
91, 93, 96, 101, 106, 115, 139, 189, 192,
209, 220, 221, 227, 228, 231
linguagem 12, 13, 19, 71, 202, 219, 243
línguas 13, 15, 17, 28, 29, 33, 37, 39, 88,
99, 100, 103, 105, 108, 109, 132, 156, 167,
181, 185, 193, 202, 206, 209, 211, 212,
216, 224, 232, 233, 243

M

modernidade 18, 35, 36, 40, 42, 43, 46,
47, 48, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62,
63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 78, 85,
86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 101, 106,
108, 112, 125, 128, 132, 137, 138, 139,
140, 141, 189, 195, 209, 210, 217, 220,
226, 228
mundo politicamente 12

N

narrativa contada 15
narrativa hegemônica 15, 19
natureza hegemônica 12
neoliberalismo 17, 19, 36, 47, 96, 102,
103, 108, 109, 121, 122, 123, 124, 125,
126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133,
138, 139, 142, 149, 154, 155, 158, 164,
176, 185, 226, 230, 245

O

ordem mundial 17, 18, 35, 96, 102, 121,
125, 128, 131, 137, 138, 155, 162, 164,
171, 181, 184, 185, 186, 224, 227, 233

ordem política 12, 41, 192
origem geográfica 13, 52

P

países democráticos 17, 154
pensamento abissal 57, 85, 96, 98, 229,
232
processos democráticos 18
progresso científico 18

R

racionalidade 15, 17, 18, 22, 24, 44, 48,
50, 55, 56, 58, 59, 60, 62, 63, 70, 71, 79,
97, 100, 101, 107, 109, 112, 125, 129, 132,
133, 138, 142, 155, 160, 164, 187, 190,
206, 210, 215, 217, 226, 228
racismo 18, 51, 53, 71, 96, 97, 109, 124,
137, 140, 191, 194, 195, 196, 203, 204,
205, 213, 214, 218, 219, 226, 231, 232

S

sociedades democráticas 15, 17, 97, 102,
164, 191, 192, 208, 209, 211, 219
sociedades ocidentais 16, 122, 128, 142,
159, 190, 191, 213, 217, 218, 221, 228,
230
sustentabilidade 18, 115

T

tecnológico 18, 44
transmodernidade 86, 88, 89, 90, 91, 92,
93, 136, 223, 226

U

universidade moderna 18

V

violência 18, 42, 48, 56, 57, 100, 108, 125,
140, 189, 213
violência irracional 48, 57, 108

COLEÇÃO

ESTUDOS
LINGÜÍSTICOS
e LITERÁRIOS
em INGLÊS

www.pimentacultural.com

O presente trabalho foi realizado com
apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento
de Pessoal de Nível Superior – Brasil
(CAPES) – Código de Financiamento 001.

ENTRE FIOS, PISTAS E RASTROS

os sentidos emaranhados
da internacionalização
da Educação Superior

