

Convergências e divergências na conceituação de internacionalização do ensino superior numa era globalitária

Convergences and divergences in the conceptualization of the internationalization of higher education in a globalitarian age

Breno Silva Oliveira ¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo principal investigar, a partir de uma análise teórico-descritiva, a classificação dos conceitos de internacionalização do ensino superior mais citados e que representam um ponto de virada neste campo de pesquisa, à luz dos conceitos operativos de reacionário, conservador e revolucionário propostos por Mark Lilla. Para isso, mobiliza o conhecimento histórico acerca da criação e desenvolvimento da universidade, relacionando-o ao conceito de globalização como perversidade, formulado por Milton Santos.

Palavras-chave: internacionalização do ensino superior; história; conceitos; globalização.

Abstract: The main objective of this article is to investigate, based on a theoretical-descriptive analysis, the classification of the most cited concepts of internationalization in higher education that represent a turning point in this field of research, in the light of the operative concepts of reactionary, conservative and revolutionary proposed by Mark Lilla. To do this, it mobilizes historical knowledge about the creation and development of the university, relating it to the concept of globalization as perversity, formulated by Milton Santos.

Keywords: internationalization of higher education; history; concepts; globalization.

1 INTRODUÇÃO

A universidade é um construto da Europa medieval, caracterizada inicialmente pelo fluxo de estudantes e professores de instituições localizadas em pontos geográficos distintos. Esta mobilidade acadêmica era territorial e não internacional, uma vez que ainda não existia a ideia de Estado-nação, nem a concepção de fronteira entre nações. As primeiras universidades da história, como Bolonha, Oxford, Paris e

¹ Mestrando bolsista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Artes e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: breno.oliveira@mackenzie.br .

Salamanca, surgiram em territórios unidos, religiosamente, pelo Cristianismo e, linguisticamente, pelo latim. O currículo dos cursos universitários e os sistemas de avaliação eram muito parecidos, não havendo grandes impasses na equivalência e reconhecimento dos créditos realizados, permitindo aos estudantes transitarem entre as universidades, conforme sua própria vontade (Guadilla, 2006).

No século XV a mobilidade acadêmica restringiu-se, de um lado, às elites, e, devido a Reforma Protestante e a Contrarreforma, tornaram-se fronteiras entre diferentes cosmovisões. Exemplo disso é que as autoridades locais poderiam instituir universidades, em decorrência da soberania do Estado.

Ao longo do século XVII, alguns países europeus legislaram para que os servidores da Administração Pública obrigatoriamente fossem egressos de universidades geridas pelo Estado, vinculando os cargos públicos à formação técnico-acadêmica nacional.

No período entre a criação do Estado moderno até o século XX, as universidades eram fundadas com a vocação de resolver questões nacionais, gerando um enfraquecimento da mobilidade acadêmica entre territórios, e a exportação do modelo universitário europeu para as demais regiões do planeta.

A primeira metade do século XX, marcada pelas duas guerras mundiais, caracterizou-se por um êxodo e uma diáspora docente, da Europa aos Estados Unidos. Esse movimento é o precursor da internacionalização verificada a partir dos anos 1950, no “contexto do paradigma do desenvolvimento” (Guadilla, 2006), com a mobilidade de estudantes dos países do Sul Global à países do Norte Global.²

Nos anos 1990, as interações entre os países adquiriram um aspecto regionalizado, até mesmo sub-regionalizado; nas relações científico-acadêmicas, surgiu a geopolítica do conhecimento, fenômeno paradoxal que, ao invés de democratizar e universalizar o acesso à produção de conhecimento, fomenta o seu emprego “corporativo” e “privado” (Lima; Contel, 2011).

A seguir, propõe-se uma discussão teórica, a partir de conceitos de “internacionalização do ensino superior”, mobilizando autores do Norte e do Sul global, considerando que o fenômeno da internacionalização se subordina ao tempo e aos interesses de seus atores, sejam eles ativos ou passivos.³

² Guadilla (2006) divide os países em “avançados” e “não avançados”. Preferimos, aqui, substituir “avançados” por “Norte global” e “não avançados” por “Sul global”. Assim, com base na classificação de Heleta; Chasi (2023), “Norte global” representa as antigas potências coloniais europeias, bem como os países formados a partir da colonização por povoamento, como Austrália, Canadá, Estados Unidos e Nova Zelândia. “Sul global” refere-se aos primeiros alvos espaciais da colonização, a saber, África, Ásia, Oriente Médio, Oceania e América Latina.

³ Lima; Contel (2011) compreendem que o processo de internacionalização do ensino superior ocorre a partir da atuação de países “ativos” (Norte global), representados nos modelos de universidade alemão, francês, inglês ou norte-americano, onde se verifica um processo histórico de valorização da educação, por meio da elaboração de políticas públicas de investimento nas universidades e centros de pesquisa. Os países passivos (Sul global), caracterizam-se pela fuga de cérebros, e pela importação de modelos e “produtos educacionais”.

2 “INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR”: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

A escolha dos conceitos de internacionalização do ensino superior verificados nesta seção considerou (i) o seu reconhecimento acadêmico; (ii) o espaço geográfico e institucional a partir do qual os seus autores os propõem e; (iii) a sua influência socioeconômica.

O conceito mais cristalizado de internacionalização do ensino superior é o proposto pela canadense Jane Knight em 2004 e por ela explicado em 2020:

[...] a internacionalização nos níveis nacional/setorial/institucional é definida como o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções ou na oferta de instituições e sistemas de educação pós-secundária” (Knight, 2020, p. 24)

Acerca de seu conceito, Knight (2020, p. 26) o adjetiva de “operativo” e afirma:

Esta é intencionalmente uma definição neutra de internacionalização e parece ter sobrevivido ao teste da passagem do tempo. Muitas pessoas sustentariam que o processo de internacionalização deveria ser descrito em termos de promoção da cooperação e solidariedade entre as nações, de melhoria da qualidade e da relevância da educação superior, ou de contribuição para o avanço da pesquisa. Embora estas sejam nobres intenções e a internacionalização possa contribuir para estes objetivos, uma definição deve ser suficientemente objetiva para que possa ser usada para descrever um fenômeno que é, de fato, universal, mas tem diferentes propósitos e resultados, dependendo do ator ou da parte interessada.

Hudzik (2011, p. 6, tradução nossa) propõe o conceito de “internacionalização abrangente”⁴, adicionando ao conceito de Knight (2004; 2020) a ênfase no avanço do compromisso para a ação, na essência imperativamente institucional do fenômeno e

⁴ O adjetivo “abrangente” não aparece na definição proposta por Hudzik (2011). Trata-se uma interpretação realizada por Knight (2020, p. 27), vez que, para Hudzik, a internacionalização do ensino superior “diz respeito a todo o empreendimento da educação superior.”

no seu impacto para além dos muros universitários, alcançando as relações e parceiros das instituições de ensino superior:

“[Internacionalização do ensino superior é o] Compromisso confirmado através da ação para infundir perspectivas internacionais e comparativas no conjunto das missões de ensino, pesquisa e serviço da educação superior. Ela molda o ethos e os valores institucionais e diz respeito a todo o empreendimento da educação superior [...]”

Para Knight (2020), conceito acima descrito pode ensejar uma sobrecarga à universidade, caso adote critérios e objetivos genéricos e excessivamente inclusivos, prescindindo de uma aplicação “estratégica” de sua internacionalização.

De Wit *et al.* (2015, p. 28, tradução nossa), em trabalho realizado para o Parlamento Europeu, pensando a realidade europeia, propõem um conceito de “internacionalização intencional” como revisão do conceito proposto por Knight:

o processo intencional de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções e na oferta da educação pós-secundária, a fim de fomentar a qualidade da educação e da pesquisa para todo o corpo discente, docente e funcional, e dar uma contribuição significativa à sociedade.

Para os autores:

Essa definição reflete a crescente conscientização de que a internacionalização deve se tornar mais inclusiva e menos elitista, não se concentrando predominantemente na mobilidade, mas mais no currículo e nos resultados do aprendizado. O componente “no exterior” (mobilidade) precisa se tornar uma parte integrante do currículo internacionalizado para garantir a internacionalização para todos, não apenas para a minoria móvel. Ele enfatiza novamente que a internacionalização não é um objetivo em si, mas um meio de melhorar a qualidade, e que não deve se concentrar apenas em razões econômicas.

Para Knight (2020, p. 26-27), embora o conceito proposto

[...] seja bem-intencionado e uma razão e um resultado atraentes para a internacionalização, definições geralmente não contêm, e

não deveriam conter, afirmações normativas. Ao especificar um resultado normativo, esta definição aumenta a atratividade da internacionalização, mas limita sua neutralidade e universalidade e se torna outra descrição da internacionalização.

Rumbley (2015, p. 17, tradução nossa) formulou o conceito de “internacionalização inteligente”, descrevendo-o como:

o desenvolvimento de uma aliança ponderada entre as comunidades de pesquisa, de prática profissional e de formulação de políticas. As pessoas participantes da elaboração de atividades e agendas da internacionalização devem ter acesso às informações, ideias e oportunidades de capacitação profissional que incrementarão sua condição de lidar com o complexo e volátil ambiente da educação superior nos próximos 20 anos.

Contextualizando o processo de elaboração do conceito de “internacionalização inteligente”, Rumbley (2020, p. 3, tradução nossa) detalha:

O foco dessa exploração inicial da ideia de internacionalização inteligente - limitada a apenas 500 palavras! - era chamar a atenção de forma rápida e conjunta para a necessidade de criar sinergias significativas entre os principais atores de um mundo complexo e em rápida evolução [...] Eu estava particularmente preocupada com o compromisso de "treinar profissionais atenciosos [em internacionalização] para o trabalho conjunto com pesquisadores, formuladores de políticas e líderes institucionais" (pp. 16-17) e com o cultivo de uma maior coerência entre "as necessidades de informações e conhecimentos especializados dos formuladores de políticas e profissionais e o que os pesquisadores e educadores/treinadores realmente produzem" nos centros de pesquisa e em programas de pós-graduação e treinamento profissional voltados para o ensino superior (p. 17).

Sobre a definição de Rumbley, Night (2020, p. 27) pontua:

Este é outro exemplo da tendência de modificar o conceito básico de internacionalização com adjetivos. [...] Esta descrição

ressalta o que é necessário para planejar, orientar e monitorar o processo de internacionalização. Não define a internacionalização per se.

Heleta; Chasi (2023, p. 261, tradução nossa), ao focalizarem a realidade da África do Sul com a lente teórica da decolonialidade, argumentam, em perspectiva divergente à concepção neutra de internacionalização do ensino superior elaborada por Knight (2004; 2020), que “as definições [conceitos] são importantes. Elas podem moldar nossos pensamentos, visões de mundo, percepções, estratégias, políticas, planos, práticas e atividades. Elas podem limitar ou expandir nossas perspectivas e influenciar nossa mentalidade sobre possibilidades futuras.” Indo além, chamam atenção ao fato de que:

As definições acima surgiram no Norte global e estão intrinsecamente ligadas às práticas, abordagens, necessidades e prioridades dos ambientes e instituições nacionais de ensino superior na Europa e na América do Norte. Knight (2004) afirmou que propor uma definição universal não era seu objetivo, enquanto de Wit e Hunter (2015) apresentaram sua definição em uma publicação sobre o futuro do ensino superior na Europa (Heleta; Chasi, 2023, tradução nossa).

Os autores, ao analisarem o processo de forjamento dos conceitos de internacionalização do ensino superior cristalizados pelo mainstream acadêmico, criticam a defesa e o incentivo a proposições neutras, quase sempre instrumentos de manutenção do atual estado de dominação conceitual-geopolítica:

Além da questão das definições, as abordagens eurocêtricas dominantes da internacionalização enquadram o campo, em grande parte, como um envolvimento apolítico, técnico e operacional com a educação e o conhecimento (Buckner e Stein, 2020). O que muitas vezes não é dito é que a internacionalização foi moldada e influenciada pelo colonialismo, neocolonialismo, capitalismo e neoliberalismo, e continua a propagar ideias eurocêtricas sobre sociedade, política, economia, educação e outras esferas como "universais" (Ndlovu-Gatsheni, 2021). O enquadramento e a conceituação eurocêtricos do "global" e do "internacional" dominam a internacionalização do ensino superior tanto no Norte quanto no Sul global (Ascione, 2016; Ndlovu-Gatsheni, 2021) (Heleta; Chasi, 2023, p. 265, tradução nossa).

Heleta; Chasi (2023, p. 266) desvelam a realidade de que os conceitos aqui analisados são produtos de uma “hegemonia epistêmica e cultural”, e assim, o fenômeno da internacionalização do ensino superior segue com a lógica de “submissão dos sistemas e instituições de ensino superior do Sul global ao ‘jogo’ euro-americano”, considerado a única via de progresso das instituições, países e povos do Sul-global.

Os aspectos-chave das abordagens decoloniais são criticidade, posicionalidade e pluriversalidade. Criticidade se refere a “uma desconstrução crítica dos discursos, paradigmas e práticas dominantes na educação”; a posicionalidade é a “reflexão sobre a localização de alguém na geopolítica da produção de conhecimento e suas implicações”; e a pluriversalidade é “um espaço em que diversos conhecimentos e cosmovisões coexistem e contribuem para novas formas de conhecer e pensar o mundo” (Heleta; Chasi, 2023).

Como arrematação do fio argumentativo em prol de uma definição de internacionalização do ensino superior temporal, social e geograficamente localizada, Heleta; Chasi (2023, p. 269, tradução nossa) assinalam:

Para serem relevantes, as definições de internacionalização devem "acomodar as realidades subjacentes e complexas" das sociedades em questão (Teferra, 2020, p. 169). Conforme observado anteriormente, as definições de internacionalização que moldaram o campo globalmente surgiram e representam experiências, perspectivas e prioridades do Norte. Essas definições e os documentos que as enquadram não discutem as complexidades, injustiças e desigualdades do passado e do presente em todo o mundo. Eles não falam sobre conquistas coloniais e séculos de opressão racista e outras formas de opressão, globalização neocolonial, exploração e colonialidade, e as formas como isso moldou a educação e a produção de conhecimento.

E definem internacionalização como:

um processo crítico e comparativo do estudo do mundo e de suas complexidades, das desigualdades e injustiças passadas e presentes, bem como das possibilidades de um futuro mais igualitário e justo para todos. Por meio do ensino, da aprendizagem, da pesquisa e do engajamento, a internacionalização promove a pluralidade do conhecimento e integra a aprendizagem crítica, antirracista e contra-hegemônica sobre o mundo a partir de diversas perspectivas globais para

aprimorar a qualidade e a relevância da educação.” (Heleta e Chasi, 2023, p. 269-270, tradução nossa).

Os conceitos acima expostos nos permitem visualizar movimentos de ações e reações como propostas, ora de manutenção do ideário de internacionalização do ensino superior proposto pelo mainstream acadêmico, a saber, os países do Norte global; ora como expressões de contestação a esse modelo e, mais que isso, de proposição de uma mudança de paradigma conceitual.

3 INTERNACIONALIZAÇÃO NAUFRAGADA(?)

Neste ponto, é importante compreendermos o aporte teórico de Mark Lilla (2018) para os termos (i) reacionários, (ii) conservadores e (iii) revolucionários, a fim de propormos, posteriormente, um enquadramento das definições apresentadas na seção anterior à luz do fenômeno da globalização e, finalmente, identificarmos quais as possibilidades para o futuro da internacionalização do ensino superior considerada a partir da realidade do Sul global.

A história da palavra reação remonta ao século XVII, tendo como gênese os trabalhos do físico inglês Issac Newton. No século XVIII, o pensamento político vigente na Europa assimilou o termo, a exemplo de Montesquieu, *n’O Espírito das Leis*, ao retratar a política de sua época sendo resultante de sucessivos movimentos imprevisíveis de ação e reação. O caráter moral negativo da palavra é um marco da Revolução Francesa.

Deve-se compreender primeiramente que os reacionários não são conservadores. Os reacionários caracterizam-se por serem propagandistas de falsas relações de causa e efeito, que enxergam o presente como uma deturpação de um passado esplendoroso; mais que isso, são paladinos de uma verdade passada, sem se preocuparem o que o futuro poderia ser. O reacionário enxerga na transformação social o risco extremamente perigoso do abandono de um passado-presente idílico. Para Lilla (2018), “[...] os reacionários de nossa época descobriram que a nostalgia pode ser uma forte motivação política, talvez mais poderosa até que a esperança. As esperanças podem ser desiludidas. A nostalgia é irrefutável.” (p. 13).

Os conservadores divergem dos reacionários quanto a velocidade das mudanças históricas. Os conservadores acreditam e advogam por mudanças lentas e inconscientes. Conforme Lilla (2018), para os conservadores, “[s]e o tempo for um rio, será então como um delta do Nilo, com centenas de tributários se espraiando em todas as direções possíveis e imagináveis.” (p. 11).

Quanto aos revolucionários, diametralmente opostos aos reacionários, pode-se dizer que são fiadores por excelência da esperança no futuro, entendido à sua

maneira, como inevitável. Em última instância, “o futuro radioso que os outros não são capazes de ver” (Lilla, 2018, p. 12).

Aplicando a Lei de Coulomb, ao constatar a atração entre cargas elétricas diferentes, Lilla aproxima reacionários e revolucionários, destacando suas tensões:

“É mero preconceito considerar que os revolucionários pensam, ao passo que os reacionários apenas reagem. Seria simplesmente impossível entender a história moderna sem entender de que maneira a nostalgia política reacionária ajudou a moldá-la, ou compreender o presente sem reconhecer que, como um autoexilado, e tanto quanto o revolucionário, ele pode às vezes enxergar com mais clareza que aqueles que nele se sentem em casa. Em nosso próprio benefício, precisamos entender suas esperanças e medos, sua[s] suposições, suas convicções, sua cegueira e, sim, seus insights” (p. 14)

Mutatis mutandis, os conceitos de reacionário, conservador e revolucionário, contextualizados no cenário de conceitualização de internacionalização do ensino superior dinamizado por uma globalização perversa, portanto globalitária, nos permite entender os tensionamentos entre as retóricas dos autores do Norte e do Sul global.

4 INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E A GLOBALIZAÇÃO COMO TOTALITARISMO

A realidade do tempo atual, precisamente a do alvorecer do século XXI, é uma “fábrica de perversidade”, independentemente da lente epistemológica que se utilize para visualizá-la. Essa realidade tem na competitividade a sua natureza, em rompimento com a noção de colaboração (Santos, 2000).

Para Milton Santos (2000), independentemente da lente utilizada para visualizar a realidade, a realidade do tempo atual, precisamente o alvorecer do século XXI, é uma “fábrica de perversidade”, cuja natureza é a ideia de competitividade em rompimento com a noção de solidariedade. Essa perversidade contamina por completo o tecido social das relações humanas:

São, todas essas, condições para a difusão de um pensamento e de uma prática totalitárias. [...] O totalitarismo não é, porém, limitado à esfera do trabalho, escorrendo para a esfera da

política e das relações interpessoais e invadindo o próprio mundo da pesquisa e do ensino universitário, mediante um cerco às ideias cada vez menos dissimulado. (Santos, 2000, p. 66)

Analisada pelo viés da globalização enquanto perversidade, a internacionalização do ensino superior, enquanto conceito generalizável à todas as nações indistintamente, corre o parece manter uma relação assimétrica entre os países do Norte e os países do Sul global, relação estruturalmente violenta, globalitária, vez que há a massificação de um ou poucos idiomas, uma McDonaldização das experiências internacionais dos alunos e a criação de rotas geográficas publicitariamente mais desejadas:

“[...] a violência estrutural resulta da presença e das manifestações conjuntas, nessa era da globalização, do dinheiro em estado puro, da competitividade em estado puro e da potência em estado puro, cuja associação conduz à emergência de novos totalitarismos e permite pensar que vivemos numa época de globalitarismo muito mais que de globalização.” (Santos, 2000, p. 67)

O geógrafo brasileiro propõe, indo ao encontro da proposição de Heleta; Chasi (2023), a centralidade da periferia (Sul global) como determinante ao desenvolvimento de uma globalização sensível, contextualizada e promotora da superação dos fatores de desigualdade socioeconômica:

“Uma coisa parece certa: as mudanças a serem introduzidas, no sentido de alcançarmos uma outra globalização, não virão do centro do sistema, como em outras fases de ruptura na marcha do capitalismo. As mudanças sairão dos países subdesenvolvidos.

É previsível que o sistemismo sobre o qual trabalha a globalização atual erga-se como um obstáculo e torne difícil a manifestação da vontade de desengajamento. Mas não impedirá que cada país elabore, a partir de características próprias, modelos alternativos, nem tampouco proibirá que associações de tipo horizontal se deem entre países vizinhos igualmente hegemônizados, atribuindo uma nova feição aos blocos regionais e ultrapassando a etapa das relações meramente comerciais para alcançar um estágio mais elevado de cooperação. Então, uma globalização constituída de baixo para cima, em que a busca de classificação entre potências deixe de

ser uma meta, poderá permitir que preocupações de ordem social, cultural e moral possam prevalecer” (Santos, 2000, p. 175).

Com a globalização, o que há são territórios nacionais economicamente internacionalizados, e por que não dizer, pedagogicamente internacionalizados; o território geográfica e juridicamente demarcado continua a existir, suas leis e regras são nacionais, embora sejam influenciadas e monitoradas por organismos e acontecimentos internacionais, provando um aumento na contradição entre o nacional e o internacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo intenciona realizar, a partir de uma história da conceitualização de internacionalização do ensino superior, um enquadramento dos conceitos mais cristalizados no mundo acadêmico, como sendo (i) reacionários, (ii) conservadores e (iii) revolucionários, a partir da proposição feita por Mark Lilla no livro *A mente naufragada* (2018), articulando suas proposições ao modelo de globalização como perversidade (globalitarismo) proposto por Santos (2000).

Quanto às definições de internacionalização do ensino superior cotejadas neste artigo, infere-se que as proposições de Knight (2020) são reacionárias ao conceito proposto por Heleta; Chasi (2023), situando-se as posições de Hudzik (2011), De Wit *et al* (2015) e Rumbley (2015) como conservadora.

REFERÊNCIAS

GUADILLA, Carmen García. **Complejidades de la globalización y la comercialización de la educación superior**. Reflexiones para el caso de América Latina. In: Universidad e investigación científica. VESSURI, Hebe. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

HELETA, Savo; CHASI, Samia. Rethinking and redefining internationalization of higher education in South Africa using a decolonial lens. *Journal of Higher Education Policy and Management*, v. 45:3, p. 261-275.

HUDZIK, John K. **Comprehensive Internationalization** – Institutional pathways to success. Nova Iorque: Routledge, 2015.

KNIGHT, Jane. **Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios**. Porto Alegre: Oikos, 2020.

LILLA, Mark. **A mente naufragada: sobre o espírito reacionário**. Rio de Janeiro: Record, 2018.

LIMA, Manolita Correia; CONTEL; Fabio Betioli. **Internacionalização da educação superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento**. São Paulo: Alameda, 2011.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2022.