

Internacionalização e Educação: impactos nas políticas educacionais

Edite Maria Sudbrack¹
Arnaldo Negro²

Recebido em 09 de março 2016
Aprovado em 15 de março de 2016

DOI: 10.18829/rp3.v0i1.18620

RESUMO

O texto que se anuncia faz uma reflexão acerca do fenômeno da internacionalização/transnacionalização da educação em decorrência da globalização, notadamente do ensino superior. A temática aqui abordada é um tanto quanto recente, complexa e eivada de contradições. Discute os apelos existentes para o processo de internacionalização, apontando equívocos que podem decorrer do incremento à competitividade, da mercadorização do conhecimento ou de um novo colonialismo dos países avançados sobre os periféricos. O artigo é de caráter teórico e propõe que a internacionalização favoreça o diálogo entre culturas, ressaltando a autonomia universitária e a solidariedade entre os povos.

Palavras-chave: Políticas de internacionalização. Globalização. Organismos internacionais. Diálogo intercultural. Multiculturalismo emancipatório.

ABSTRACT

This announced text aims to think over the phenomenon called internationalization/transnationalization of the education as a result of globalization, particularly the higher education. The thematic dealt with here is a little bit recent, complex and filled with contradictions. It discuss the calls for the internationalization process, while highlighting misconceptions that can exist because of the increase of competitiveness, of commodification of knowledge, or even of a new approach of colonialism from advanced countries upon the peripheral ones. The text has a theoretical character and proposes that internationalization benefits the dialogue between cultures, with the alert to the university autonomy and the solidarity between peoples.

Keywords: Internationalization policies. Globalization. International organizations. Intercultural dialogue. Emancipatory multiculturalism.

1. Introduzindo o tema

A universidade brasileira ingressou no Século XXI distanciada da vanguarda do conhecimento, atributo que a caracterizava no século anterior e que lhe dava maior legitimidade para projetar o futuro. Oscilando na vaga da globalização neoliberal, debate-se para fazer-se necessária. Eis que, para recuperar sua sintonia com o mundo do trabalho, exige-se densidade epistemológica, diálogo com a sociedade que não se resume a fornecer diplomas,

¹ Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Email: sudbrack@uri.edu.br

² Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões. Email: narnaldo@uri.com.br

olhar para a inclusão e para a construção de utopias fortes, lutando por sua singularidade. Em meio a este cenário, emerge com vigor a perspectiva da internacionalização.

A globalização hegemônica produziu uma macroeconomia pautada no exacerbado individualismo, no endeusamento de mercado, gerando grande contingente de excluídos. Segundo Bauman (1999), é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta, a todos, na mesma medida e da mesma maneira. De acordo com Santos (2004), o que caracteriza os tempos globalizados é a confusão dos espíritos que impede o nosso entendimento do mundo, do lugar, da sociedade e de cada um de nós mesmos. O individualismo arrebatador presente na ordem social e individual acaba por construir o outro como coisa. Instaure-se uma nova lei sobre o valor das coisas, em que se vai desaparecendo o apreço pela saúde, emprego, educação etc., como bens inalienáveis do ser humano. Ao referir-se à globalização, Santos (2004, p. 18) fala da influência de três mundos em um só: “O primeiro seria o mundo tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula; o segundo seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e o terceiro, o mundo como ele pode ser: uma outra globalização.” Destes três sentidos, reiteramos que, ao final do texto, vamos retomar o terceiro para demonstrar a necessidade de a internacionalização da educação assumir uma perspectiva emancipatória e propositiva.

Face a tantos desafios impostos às políticas educacionais, novas exigências são dirigidas à educação superior, notadamente as que enfocam os programas de internacionalização, os quais têm sido objeto de desejo e de debates das universidades.

Este ensaio, de caráter descritivo, propõe uma análise reflexiva destes processos, sob o alerta de que o cenário que nos envolve não sucumba a um conhecimento de fácil aplicação, incrementando a competitividade e /ou mergulhe num neocolonialismo.

2. Concebendo a internacionalização: necessidade ou fetiche?

O projeto social contemporâneo impacta nas políticas educacionais de forma insofismável. Tributário da globalização hegemônica, amplia a financeirização da economia enquanto modelo socioeconômico e cultural, cuja agenda determina novos sentidos à cultura e à educação, alçando-as como produtos e/ou mercadorias. Dessa forma, a educação, enquanto direito, bem público e comum, passa a estar articulada à ordem econômica, assume condição de mercadoria cujo compromisso maior está no lucro de quem a gerencia. O incremento da globalização econômica, política e cultural exerce impactos significativos sobre a internacionalização da educação e provoca o surgimento de movimentos que delineiam um ambiente acadêmico distinto, como o incremento da mobilidade estudantil, o crescimento do ensino a distância, a consolidação da dimensão internacional das atividades de ensino e pesquisa e o surgimento de padrões internacionais de currículos.

Os apelos por máxima eficiência e produtividade são apoiados por agências multilaterais, que apregoam equilíbrio de orçamentos e afastamento do Estado nos gastos públicos. O apelo ao

produtivismo nas instituições de ensino superior (IES) gera uma corrida à produção de artigos acadêmicos e induz a competitividade frente ao contexto nacional e global.

Tal pano de fundo incide nas políticas públicas de educação voltadas à internacionalização, notadamente na educação superior. A lógica da eficiência e da produtividade vem amparada pelos organismos internacionais, que limitam a autonomia das instituições de ensino superior e abrem espaço para o “empresariamento” deste setor, como lembra Botelho (2015). Esta nova filosofia ou diretriz demanda uma reestruturação interna das instituições não só do ponto de vista de seu financiamento, gestão, opções de cursos e sua duração, mas também do enquadramento a novas formas de regulação e controle de seus resultados por meio de processos avaliativos, ranqueamentos e criação de exames na busca e controle de qualidade. No dizer de Botelho (2015, p. 239), as concepções que emergem por meio das intervenções “[...] trazem alertas para o recorte da avaliação nas diversas dimensões, estruturas, relações, atividades, funções e finalidades de uma instituição de educação superior que, até então, não permeavam nos debates internos”.

Morosini (2006, p. 112) constata que as características da educação estão intimamente imbricadas com o processo de globalização e com as determinações oriundas de organismos internacionais multilaterais. No seu entender, as questões relativas à regulação estão imbricadas no Estado avaliativo, que adquire a conotação de avaliação em todos os aspectos da realidade educacional e em todos os níveis do sistema.

Entretanto, é no sistema de ensino superior que se verifica o maior impacto. Isto porque a globalização considera como um dos principais valores o conhecimento e, neste, o advindo de patamares superiores, onde a busca de educação e certificação continuada se faz presente. A universidade adquire um valor máximo e a concepção de liberdade acadêmica, símbolo da intocabilidade do ensino superior, passa a sofrer impacto.

A década de 1990, marcada pela ênfase na globalização, inaugura, também, o fortalecimento dos processos para internacionalizar a educação superior. Aliada a esta perspectiva, a Organização Mundial do Comércio (OMC) passa a caracterizar a educação superior como serviço, e não como um direito inalienável, o que leva a expandir-se o mercado transnacional.

A tentativa de aproximação ao conceito de internacionalização exige distingui-la da concepção de transnacionalização. A internalização está mais afeta aos atributos da solidariedade e dos diálogos interculturais, já a transnacionalização pode ser visualizada enquanto processo de mercadorização ou de dominação (AZEVEDO, 2015). Para Morosini (2006), as concepções de internacionalização são variadas e complexas, passando pela relação entre universidade e conhecimento até as que se apoiam na concepção de globalização, interação ou transnacionalização.

Ao mapear diferentes abordagens, a autora (2006) categoriza três dimensões: a dimensão internacional, a educação internacional e a internacionalização da educação superior. Na primeira dimensão, não há, ainda, uma organização precisa; na segunda, sua incidência deu-se mais nos EUA, vinculada à política externa e à segurança nacional; e a terceira dimensão está ligada à globalização e aos seus reflexos na educação superior.

Ao refletir sobre internacionalização, talvez seja possível pensá-la enquanto um campo social, ao passo que a transnacionalização pode ser encarada como um novo mercado, majoritariamente explorado pelos países desenvolvidos, que detêm capital cultural e econômico, correndo-se o risco de um novo colonialismo. Sob tal ponto de vista, há que refletir e interrogar-se: “trata-se de internacionalização ou transnacionalização da educação superior: [...] está a se proporcionar, de maneira solidária, a construção de um campo social global acadêmico, ou na realidade, a se formar um mercado mundial de educação terciária?” (AZEVEDO, 2015, p. 60). Segundo Azevedo; Silva Júnior; e Catani (2015), a internacionalização se diferencia pela possibilidade que oferece para que o que fazemos em nível local ou regional possa ser internacionalizado. No caso da educação, enquanto bem público e comum, pode ser compartilhada não somente em termos nacionais e no interior das fronteiras de um país, mas com vistas à solidariedade internacional, essência da internacionalização solidária da educação superior.

A vertente que encara a internacionalização como um novo mercado, parece estar mais à vontade no estágio atual do capitalismo, que Santos (1997) denomina de desorganizado, no qual se intensifica a supremacia do mercado sobre todas as esferas da vida em sociedade, determinando novas relações entre a educação e a economia global. As consequências desses parâmetros de racionalidade também atingiram a ciência e o conhecimento, que são absorvidos pelo mercado, transformando questões éticas e políticas em técnicas e jurídicas. A crença cega no progresso, compreendido apenas como desenvolvimento econômico e tecnológico, afasta outros aspectos essenciais da existência humana, tais como a solidariedade, o diálogo e a compaixão.

Santos (2004, p. 38) relata que a situação em que as pessoas se encontram é de desamparo, e passam a adotar comportamentos e práticas que há bem pouco tempo eram moralmente condenadas.

Há um verdadeiro retrocesso quanto à noção de bem público e solidariedade, do qual é emblemático o encolhimento das funções e políticas do Estado, com a ampliação da pobreza e os crescentes agravos à soberania, enquanto se amplia o papel político das empresas na regulação da vida social.

Estudo realizado por Morosini (2006) tece um apanhado dos principais conceitos de internacionalização encontrados em periódicos da área, em trabalho que apurou o estado do conhecimento acerca do tema. Os achados da autora transitam por diferentes autores e concepções de internacionalização, tais como as de trocas internacionais relacionadas à educação; à globalização do ensino superior e sistema de ensino integrado; à hegemonia do capitalismo na dominação de nações e corporações ricas e redução de identidades nacionais; à colaboração acadêmica visando ao lucro; e ao reforço à relação entre globalização e internacionalização, entre outras.

De todo o modo, o alerta de Roger Dale (2007) incita a refletir sobre os processos de internacionalização nos países periféricos. Tais processos não trazem, necessariamente, conhecimento, se a internacionalização hegemônica estiver mais voltada aos interesses comerciais do que aos científicos, culturais e sociais. Esta condição, segundo Santos (2004, p. 44), demonstra o quanto a finança move a economia e a deforma, levando seus tentáculos a todos os aspectos da vida. “Essa presença do dinheiro em toda parte acaba por construir um dado ameaçador da nossa existência cotidiana”, destaca o autor. Pode, outro tanto, ampliar o fosso entre países, acirrando ainda mais a distância entre os pobres e subdesenvolvidos daqueles mais ricos e melhor situados econômica e culturalmente, prolongando o sofrimento e a perda da dignidade humana das populações desassistidas.

3. Políticas educacionais e internacionalização: agendas globais

O Século XX foi pródigo em mudanças que alcançaram todas as esferas da vida humana, desenhadas sob a lógica de mercado e induzindo à formulação da política educacional. Exemplo dessa influência é o processo de internacionalização da educação, que cada vez mais ganha contornos definidos numa agenda global, impactando as políticas de educação. Esse movimento, também chamado de globalização das políticas educacionais, insere-se numa dinâmica de expansão da produção e do mercado mundial capitalista, o que é muito bem explicitado por Libâneo (2016), quando concebe a internacionalização das políticas educacionais como um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento. Tal interferência produz o fenômeno de homogeneização das políticas educacionais, restringindo a soberania dos países às decisões tomadas no âmbito externo, na maioria das vezes, sob a égide dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que são os financiadores dos programas educativos em escala mundial.

No campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos

organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc. (LIBÂNEO, 2016, p. 43)

De outra parte, a própria Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) destaca o volume de alunos recebidos por universidades da União Europeia e dos Estados Unidos nos últimos anos. O contingente de acadêmicos injeta recursos consideráveis às economias desses países, o que leva os Estados a apostarem em atrair estudantes estrangeiros. Há, porém, discrepâncias gritantes entre países desenvolvidos e periféricos, os primeiros exercendo um papel ativo no processo, e os segundos, em uma atitude de passividade. Sob tal perspectiva, os países menos desenvolvidos ainda correm o risco de evasão de massa crítica por suas escassas oportunidades de trabalho ao final da formação dos estudantes.

No caso específico do Brasil, há manifestações de órgãos de financiamento que abertamente relatam o que denominam de “fuga de cérebros”, ou seja, jovens cientistas e intelectuais promissores que saem do país com financiamentos públicos, e não retornam mais diante das ofertas feitas por empresas, institutos de pesquisa ou universidades estrangeiras para que permaneçam em seus quadros em projetos de grande impacto no desenvolvimento científico e tecnológico daqueles países, com um custo elevado para os cofres públicos que financiaram sua “saída” do país. Sabe-se que há esse assédio em decorrência das ofertas salariais, mas muitos não retornam mais pela infraestrutura e pelas condições de trabalho que encontram e lhes é oferecida do que pelas vantagens financeiras, além da estabilidade, perspectivas de crescimento na carreira, condições sociais para morar, ter qualidade de vida diferenciada do que encontrariam aqui, bem como do prestígio e reconhecimento social do cientista, que é muito baixo em nosso país. A neurocientista Suzana Herculano-Houzel recentemente manifestava esse descontentamento em sua rede social³, na qual ela questionava o status, a falta de prestígio, o reconhecimento e os recursos para o cientista brasileiro trabalhar. Ela lançava uma campanha para arrecadar fundos para manter seu laboratório em funcionamento e o andamento de seus projetos e não perder todo um trajeto de pesquisa realizado em decorrência dos cortes de despesas realizadas pela sua instituição. Ela desabafa e cogita sua saída do país como alternativa para poder continuar seu trabalho como pesquisadora.

No entender de Rossato (2011), podemos afirmar que, a partir da década de 1990, há um processo em curso, atingindo profundamente o modelo universitário. Medidas políticas e o denominado processo de globalização atingiram a universidade tanto na sua dinâmica interna

³ <https://www.facebook.com/suzana.herculanohouzel?fref=ts>. Acesso em:

como na sua relação com a sociedade. Cabe, contudo, realçar que a universidade parece estar perdendo uma das suas características históricas: está deixando de ser uma instituição formadora de cultura e de pessoas para ceder expressivos espaços aos jogos dos interesses econômicos, aceitando que o grande determinante seja o mercado, guiado pelas asas e princípios do neoliberalismo.

As agências supranacionais cumprem papel decisivo na unificação do sistema capitalista internacional, na medida em que participam da definição e da unificação ideológica de valores fundamentais, tais como direitos humanos, inclusão social, coesão social, paz, segurança e o direito ao desenvolvimento (SILVEIRA, 2012). Esse modo de relações internacionais restritas não leva em conta a interculturalidade, podendo produzir um neocolonialismo, com a consequente redução da autonomia das universidades e dos países periféricos. Neste cenário, as decisões acadêmicas passam a ser movidas pelas forças do mercado.

A internacionalização precisa superar o paradigma moderno de ciência, que parece reduzir tudo a um capitalismo acadêmico. Para Santos (2000, p. 117), “[...] na progressiva transformação da ciência moderna em conhecimento regulado, a modernidade ocidental desistiu de propor uma ideia de progresso sem capitalismo”.

A ciência moderna não é mais vista como solução para todos os problemas, mas a própria ciência revela-se emblemática. Assim, também a internacionalização não pode ser vista como panaceia salvadora, sob pena de também converter-se em um novo problema. A ciência não pode ser canibalizada pelo mercado.

Ao focar o impacto dos processos de internacionalização sobre as políticas educacionais, Meyer (2006) faz referência à existência de uma Cultura Educacional Mundial Comum. Tal abordagem enfatiza que os sistemas de educação estão submetidos a determinadas categorias de educação, estado e sociedade, tidas como universais. Essa influência se sobrepõe aos aspectos singulares de cada nação.

Já Dale (2006) postula em sua abordagem o que considera uma “agenda globalmente estruturada para educação”, sob a égide da economia do mercado capitalista. De todo o modo, tanto o aspecto mundial como a perspectiva global remetem ao que é externo às nações. O autor distingue as duas categorias, apontando que a dimensão “mundial” diz respeito a uma sociedade ou política internacional integrada por diferentes estados, compondo uma comunidade internacional. Ao conceituar o “global”, Dale (2006) faz referência à supremacia das forças econômicas que atravessam limites territoriais. Dos conceitos designados resulta o ideário educativo. Na perspectiva do global, afirmam-se os balizadores da educação formal,

sua distribuição equitativa, os processos de financiamento, a gestão e como influem na vida das pessoas e no tecido social.

Segundo McCowan e Schendel (2015, p. 21), as preocupações sobre o impacto da educação superior são comuns a todos os países. Nos países pobres, contudo, a pressão para demonstrar esse impacto é muito maior. As preocupações também derivam das “[...] tremendamente altas expectativas colocadas sobre a universidade para resolver alguns dos desafios mais complexos e urgentes de nosso tempo, incluindo o aquecimento global, uma população em expansão, epidemias e assim por diante”.

Quando se elege a designação do “mundial” em educação, restringe-se o conceito, limitando-se àquilo que é desejável atingir, sem considerar as potencialidades dos sistemas, a gestão, bem como as formas de alcançar os objetivos propostos. Não se considera, também, as desigualdades sociais persistentes nos cenários global e nacional. Elucida esse comparativo a afirmativa de Dale, (2006, p. 454), ao comparar o “mundial” e o “global” em educação: “[...] A primeira procura, essencialmente, demonstrar a existência e o significado de uma hipotética cultura medieval, e a segunda, mostrar como é que uma nova forma de força supranacional afeta os sistemas educativos nacionais”.

4. Internacionalização e multiculturalismo

A análise do processo de internacionalização na perspectiva do multiculturalismo remete às tensões entre igualdade e diferença e do reconhecimento do outro. Essas tensões imprimem movimento às lutas por emancipação, justiça, cidadania e direitos (SANTOS, 2003). Para o referido autor (2003, p. 26), há que “[...] identificar os silêncios e as ignorâncias que definem as incompletudes das culturas, das experiências e dos saberes”. Ainda que o multiculturalismo seja um território contestado, Santos reporta à possibilidade de construir multiculturalismos emancipatórios. É conhecida a concepção de cultura relacionada a bens que a humanidade produziu ao longo de sua história, baseada em critérios de valor, estéticos, morais e cognitivos, cujos atributos postos pela civilização ocidental levam, por vezes, a não considerar as diferenças. O viés que reconhece a pluralidade de culturas está plasmado em distinções, tais como “[...] os que têm cultura e os que são culturas” (SANTOS, 2003, p. 27). O ponto de vista elencado conduz concordar com Bourdieu (1998), como sendo associado a um imperialismo cultural, assentando-se no poder de universalizar os particularismos, constituindo-se numa restrição da internacionalização, que reduz a autonomia das universidades, implantando um “capitalismo acadêmico” (SLAUGHTER; LESLIE, 1997).

Essa ótica de análise permite associar a academia à lógica do mercado. Ao propugnar o multiculturalismo emancipatório, Santos (2003) entende a cultura como relevante para o capitalismo globalizado, já que realiza a articulação da reprodução das relações sociais do capitalismo, ou seja, conjugam-se as contradições políticas e econômicas. A análise do autor enaltece o olhar para os direitos humanos, em termos multiculturais, englobando diversidade e diferenças. A consecução desse escopo vale-se de políticas sociais para que mitiguem as desigualdades, redistribuam bens e pratiquem a inclusão social.

Libâneo (2016), ao se perguntar a respeito da função social da escola, interroga a respeito de sua relação com a pobreza. Alude à posição que ocupam organismos internacionais nas definições dos currículos e no seu entrelaçamento com as questões políticas e necessidades econômicas. Esclarece a respeito de como decisões de outras esferas incidem no contexto escolar e definem políticas e estratégias educacionais, especialmente em países mais pobres, tornando o conhecimento um divisor de águas entre melhores condições de vida, cidadania ou sua oferta instrumentalizada para cumprir agendas relacionadas ao estrito mercado de trabalho.

No âmbito das políticas oficiais, a pesquisa tem mostrado que as políticas educacionais aplicadas à escola nas últimas décadas têm sido influenciadas por orientações dos organismos internacionais, as quais produzem um impacto considerável nas concepções de escola e conhecimento escolar e na formulação de currículos. (LIBÂNEO, 2016, p. 40)

Para o referido autor, as políticas e diretrizes que chegam ao seio da educação definem objetivos e funções da escola, incidindo diretamente no projeto pedagógico, no currículo, nas formas de organização e gestão, na formação dos docentes, na dinâmica da sala de aula e na avaliação. Ou seja, são amplas e irrestritas, perfazendo um conjunto de ações que tomam conta de todos os espaços educativos, para que não haja margem de reação de qualquer natureza, instalando-se como hegemônicas.

Libâneo (2016, p. 41-42) faz menção a decisões resultantes de políticas e diretrizes sob três orientações diferentes que podem chegar à escola.

[...] a orientação dos organismos multilaterais, especialmente do Banco Mundial, para políticas educativas de proteção à pobreza associadas ao currículo instrumental ou de resultados imediatistas; a orientação sociológica/intercultural de atenção à diversidade social e cultural, geralmente ligada aos estudos no campo do currículo; e a orientação dialética-crítica assentada na tradição da teoria histórico-cultural ou em versões de pedagogias sociocríticas.

No Brasil, o autor constata que há um predomínio absoluto da primeira orientação nas últimas décadas, enfatizando um currículo instrumental e de resultados imediatos, para com o qual

devemos propor enfrentamentos e alternativas se quisermos que “uma outra globalização possível venha a acontecer”. Isso requer, segundo Santos (2004), a implantação de um novo modelo econômico, social e político que, a partir de uma nova distribuição de bens e serviços, conduza à realização da vida coletiva solidária e, passando da escala do lugar à escala do planeta, assegure uma reforma do mundo por intermédio de uma outra maneira de realizar a globalização.

Conforme Azevedo (2015), estão em curso três grandes mercados transnacionais de educação superior, a saber: Estados Unidos, Europa e Oceania/Ásia. As forças desses espaços mundiais dá-se por conta: da supremacia da língua inglesa na academia e nas publicações, alçando a língua como oficial do espaço acadêmico; do reconhecimento destas instituições via rankings, publicações científicas, prêmios, entre outros; e do apelo ao conhecimento à ciência, à tecnologia e à inovação, como carros-chefes. Esses elementos têm ocasionado uma economia baseada no conhecimento, amplificando o poder do conhecimento pelo fato de serem potências econômicas, culturais e militares, atraindo, portanto, estudantes e professores, pesquisadores, artistas, empresários, etc. A capacidade de penetração dessas universidades situadas nos Estados Unidos, Europa e Oceania/Ásia é demonstrada pelos indicadores da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE): os Estados Unidos recebem 16% de todos os estudantes estrangeiros; o Reino Unido, 13%; a Alemanha, 65%; a França, 6%; a Austrália, 6%; e o Canadá, 5% (AZEVEDO, 2015).

Para Azevedo (2015, p. 74), “[...] o que se tem chamado de internacionalização da educação superior é, em grande medida, transnacionalização da educação superior”. A ótica do autor acrescenta, ainda, que existe, majoritariamente, um comércio de serviços de educação terciária em um mercado mundial de educação superior.

No horizonte da utopia, reside a luta para que a educação, a cultura, a ciência e o conhecimento sejam tratados como bens a serem solidariamente compartilhados ou como bens públicos. Ou, ainda, consoante apregoa a Unesco (2008), a educação superior é um bem público social, um direito humano e universal e um dever do Estado.

Em contexto semelhante, Santos (2003) aponta algumas estratégias para uma internacionalização mais solidária. Entende-se que as reflexões propostas pelo autor podem dar outra direção ao processo de internacionalização, a partir do que denomina de multiculturalismo emancipatório. As contribuições do autor vão na esteira do que denomina de teses, as quais afirmam o direito à diferença e ao multiculturalismo emancipatório.

Em sua tese primeira, Santos e Nunes (2003) apregoam que diferentes coletivos, possuem concepções distintas de ver o mundo e a realidade, cujos padrões não são necessariamente aqueles propostos pelo mundo ocidental eurocêntrico. A ótica eurocêntrica que viceja na economia, na perspectiva neoliberal, aposta na democracia representativa, entre outras, que acaba constituindo-se em modos de dominação, negando tudo o que difere do padrão eurocentrado. A segunda tese a que aludem os autores (2003, p. 61) estabelece que “[...] diferentes formas de opressão ou de dominação geram formas de resistência”. Nestas resistências, há em gérmen a possibilidade de outra globalização contra-hegemônica, que leve em conta o direito à diferença. Exemplo dessa prática remete ao reconhecimento da identidade dos povos indígenas, entre outros coletivos, que decorre, segundo os autores, de sua resistência em assimilar as culturas dos colonizadores, como é o caso do Brasil. A tese terceira afirma que “[...] a incompletude das culturas e das concepções de dignidade humana, do direito e da justiça exige o desenvolvimento de formas de diálogo” (SANTOS e NUNES, 2003, p. 62). O imperativo do diálogo é estratégico para gerar multiculturalismos emancipatórios, ao considerar as diferenças entre coletivos, na esteira da construção de multiculturalismos emancipatórios. Para Azevedo; Silva Júnior; e Catani (2015), a educação, o conhecimento, as ideias, a ciência e a cultura são patrimônios imateriais, que, em lugar de serem “cercados”, mercadorizados ou privatizados por indivíduos, grupos ou classes sociais, devem ser compartilhados, inclusive internacionalmente, o que caracteriza realmente uma modalidade de internacionalização solidária.

Santos e Nunes (2003, p. 63) apresentam sua quarta tese, em que se debate igualdade e diferença, reconhecimento de sua cultura aliada à exigência de redistribuição. A igualdade ou a diferença, portanto, não constituem sozinhas os aparatos necessários para produzir emancipações. Para os estudiosos (2003, p. 63), a “[...] afirmação da igualdade com base em pressupostos universalistas, [...] conduz à descaracterização e negação das identidades”. Pode ocasionar, também, a negação de culturas e experiências singulares. A afirmação da diferença, por seu turno, pode justificar preconceitos e exclusões. A saída emancipatória para esses dilemas, segundo Santos e Nunes (2003, p. 64), é: “[...] defender a igualdade sempre que a diferença gerar inferioridade, e defender a diferença sempre que a igualdade implicar descaracterização”. A quinta tese advoga em favor das alianças entre os protagonistas para o sucesso das disputas emancipatórias, capazes de lutar contra diferentes formas de opressão. Os autores exemplificam o caso da resistência do Timor Leste, que, a partir de alianças entre ONGs, Estado e resistência popular, tornou-se exitosa. Assim, a “[...] consolidação de lutas por direitos coletivos e pela justiça em escala global depende, por um lado, das articulações que mobilizem o estado nacional, [...] e, por outro, das solidariedades transnacionais” (SANTOS e NUNES, 2003, p. 65).

O multiculturalismo emancipatório necessita de cidadanias emancipatórias que conjuguem local e global, por meio de alianças, garantindo o protagonismo dos atores locais, alianças globais e redes supranacionais para não redundar em dominações do local, subtraindo o caráter emancipatório que podem gerar.

5. Conclusões preliminares

As orientações dos organismos multilaterais trazem visões de mundo que referendam concepções instrumentais de conhecimento e desenvolvimento. A dinâmica da internacionalização para o setor da economia exige política de ciência e tecnologia e de educação, sob o viés dos organismos internacionais.

A integração e o diálogo entre culturas podem se dar com a internacionalização da educação, ressalvada a autonomia universitária e a solidariedade. Ela torna-se importante para reforçar a educação como componente-chave para o desenvolvimento de um país, como afirmam McCowan e Schendel (2015). Como bem público, a educação superior permite a manutenção e o desenvolvimento das tradições intelectuais e culturais, e proporciona espaço para a pesquisa, a investigação e a inovação. Os mesmos autores reforçam que a educação é também essencial para a prosperidade econômica, uma vez que aumenta o conhecimento e as habilidades de alto nível em seus alunos e fornece a pesquisa básica e aplicada, que ajuda a estimular a inovação.

Santos (2000) propõe a transição do paradigma moderno de ciência para o paradigma emergente. Tal gramática preconiza o fim da hierarquia norte/sul, advogando por uma nova forma de sociabilidade entre países, uma nova ética nas relações, lutando contra a globalização hegemônica. O autor preconiza uma nova soberania entre estados-nações, cuja dinâmica seja possível em uma soberania partilhada, incrementando o diálogo intercultural, a pluralidade e a hermenêutica dialógica.

Mas para que esta ocorra há que se insistir em algo que pouco se tem falado ou muito silenciado, segundo Santos (2004), que é a possibilidade de uma mutação filosófica do pensamento do homem, para que seja capaz de atribuir um novo sentido à existência humana e ao planeta. A gênese ou emergência dessa mutação pode estar na universidade, entre seus intelectuais, desde que compreendam sua responsabilidade enquanto homens de ciência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, M. L. N. Internacionalização ou Transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. **Crítica educativa**, v. 1, n.1, p. 56-75, jan./jun., 2015.

AZEVEDO, M. L. N. de; SILVA JÚNIOR, J. dos R.; CATANI, A. M. A internacionalização da educação superior em diálogos: circulação de ideias, bem público e imperialismo cultural. In: SILVA JUNIOR, J. dos R.; SOUSA, J. V. de; AZEVEDO, M. L. N. de; CHAVES, V. L. J. (Orgs.) **Educação Superior: Internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas**. Belo Horizonte/MG: Traço Fino, 2015, p. 49-6.

_____. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006.

_____. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença, e da igualdade. In: NUNES, J. A. **Reconhecer para libertar**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
BOTELHO, A. de F. Das propostas do Banco Mundial à avaliação institucional na educação. In: SILVA, M. A.; SILVA, K. A. C. P. **C Pensamento político e pedagógico na formação do pesquisador em educação**. Belo Horizonte/MG: Traço Fino, 2015, p. 235-249.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas: sobre a teoria a ação**. Campinas: Papyrus, 1996.
DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Título**. Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, mai./ago., 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

McCOWAN, T.; SCHENDEL, R. A mudança do papel da universidade e seu impacto na sociedade em países de baixa renda. In: SILVA JUNIOR, J. dos R.; SOUSA, J. V. de; AZEVEDO, M. L. N. de; CHAVES, V. L. J. (Orgs.) **Educação Superior: Internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas**. Belo Horizonte/MG: Traço Fino, 2015, p. 19-48.

MEYER, J. W. et al. World society and the nation – Strate. **American Journal of Sociology**, 103, 1, p. 144-18, 1997.

MOROSINI, M. Estado de Currículos: avanços e desafios no processo de internacionalização. **Caderno de Pesquisa**, v. 39, n.137, 2000.

ROSSATO, R. Universidade Brasileira: novos paradigmas institucionais emergentes. In: p. 15-34. AGUIAR, S. M.; ISAIA, A. (Orgs.) **Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SILVEIRA, Z. S. **Contradições entre capital e trabalho: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.