



XVI COLOQUIO INTERNACIONAL DE
GESTIÓN UNIVERSITARIA – CIGU

Gestión de la Investigación y Compromiso Social de la Universidad

Arequipa – Perú
23, 24 y 25 de noviembre de 2016

ISBN: 978-85-68618-02-8

INTERNACIONALIZAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DO SUL-GLOBAL

FERNANDA GEREMIAS LEAL

UDESC

fernanda.leal@ufsc.br

MÁRIO CÉSAR BARRETO MORAES

UDESC

mcbmstrategos@gmail.com

RESUMO

A internacionalização curricular da Educação Superior tem se destacado como componente essencial das agendas de internacionalização, levando organizações governamentais e intergovernamentais a realçarem a necessidade de reformas curriculares mais condizentes com as demandas globais, que incorporem os conceitos de cidadania global e competência intercultural como objetivos centrais desse processo. Observa-se, contudo, que a inserção dos países periféricos e semiperiféricos nesse meio tem assumido caráter predominantemente passivo, levando a um imaginário que conduz a reformas curriculares limitadas em escopo e despreparadas para envolver os estudantes na complexidade que caracteriza o mundo globalizado. Assim, o objetivo deste ensaio teórico é **promover uma reflexão sobre a internacionalização curricular dos países do Sul-Global, a partir dos conceitos de redução sociológica e de epistemologias do Sul**. Busca-se estabelecer um diálogo que tenha como referencial uma perspectiva crítica da internacionalização, considerando as especificidades e as raízes epistêmicas dos contextos em que esses processos ocorrem.

Palavras-chave: Internacionalização. Educação Superior. Redução Sociológica. Epistemologias do Sul.

INTRODUÇÃO

A internacionalização do currículo – comumente definida como a integração das dimensões internacional, intercultural e global aos processos de ensino e aprendizagem da Educação Superior – tem se destacado como componente essencial das agendas de internacionalização (KNIGHT, 2012; LEASK; BEELEN; KAUNDA, 2013; LEASK, 2015; BALDASSAR; MCKENZIE, 2016).

A percepção desse conceito tornou-se uma espécie de clichê não somente para universidades, mas também para organizações governamentais e intergovernamentais envolvidas no contexto da Educação Superior, as quais ressaltam a necessidade de reformas curriculares mais condizentes com as demandas globais (RIZVI, 2007). Entretanto, inobstante sua autonomia, as instituições universitárias raramente conferem centralidade aos meios de operacionalização desse conceito. De modo análogo, não atribuem significados claros aos termos “cidadania global” e “competência intercultural”, unanimemente apontados como os resultados mais esperados desse processo (LEASK; BEELEN; KAUNDA, 2013). Alguns dos interesses emergentes neste domínio parecem se contextualizar segundo uma perspectiva exclusivamente amparada no instrumentalismo econômico e voltada à competitividade do mercado – o que contradiz as dinâmicas complexas e as consequências desiguais do processo de globalização – do que associados a uma perspectiva de real aprimoramento da qualidade, da pertinência e da relevância do ensino, objetivo acadêmico central da internacionalização (RIZVI, 2007; LIMA; CONTEL, 2011; AUTIO, 2014).

Na expectativa de constituir-se como parte integrante do contexto mundial da internacionalização e, assim, obter os múltiplos benefícios oportunizados por esse processo, Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas nos países do Sul¹ têm buscado internacionalizar seus currículos. No entanto, tais tentativas dificilmente consideram os fatores situacionais e o contexto histórico-social em que essas instituições se integram, em parte devido à constante prescrição dos organismos internacionais e das agências multilaterais no que se refere às políticas educacionais da América Latina, da África e da Ásia. Como consequência, esse imaginário acaba por induzir a reformas curriculares limitadas em escopo e despreparadas para envolver os estudantes na complexidade que caracteriza o mundo globalizado (UNESCO, 2003; RIVZI, 2007; LIMA; CONTEL, 2011).

Infere-se, desse modo, que a inserção dos países periféricos e semiperiféricos nesse meio tem assumido caráter predominantemente passivo, em obediência a uma lógica antes reativa do que deliberativa (UNESCO, 2003; SILVA, 2007; KNIGHT, 2008; SANTOS, M., 2010; LIMA; CONTEL, 2011), com preminência de uma concepção funcionalista do processo, que enfatiza a manutenção do *status quo*: “equilíbrio, integração social, ordem, estabilidade” (ANDION, 2012, p. 4). Diante desse cenário, torna-se relevante a exploração de caminhos alternativos pouco esmiuçados, que tragam aos países periféricos e semiperiféricos novas concepções acerca das bases nas quais uma internacionalização curricular alternativa, legitimamente voltada para a melhoria da qualidade, para a resolução de problemas concretos das realidades locais, para os interesses efetivos de desenvolvimento e para a emancipação e autonomia dos indivíduos pode se amparar.

O objetivo deste ensaio teórico é **promover uma reflexão sobre a internacionalização curricular dos países do Sul-Global, a partir dos conceitos de**

¹ Considera-se o Sul “não como uma categoria geográfica, mas como o agrupamento que reúne os chamados ‘países em desenvolvimento’ (países de renda média e países de renda baixa)” (LEITE, 2012, p. 4). Para Boaventura de Sousa Santos (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19) “o Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo”.

redução sociológica e epistemologias do Sul. Fundamentam a reflexão os pensamentos de Alberto Guerreiro Ramos, de Boaventura de Sousa Santos e de Maria Paula Meneses. Busca-se estabelecer um diálogo que tenha como referencial uma perspectiva crítica dos processos de internacionalização da Educação Superior e, mais especificamente, da internacionalização do currículo.

Com o intuito de estabelecer uma compreensão conceitual que dê sentido aos caminhos que têm orientado a Educação Superior, inicialmente apresentaremos os significados atribuídos aos termos internacionalização e globalização, frequentemente usados como sinônimos na literatura. Em seguida, trataremos da internacionalização curricular, considerando as oportunidades e os desafios que permeiam esse processo, bem como o posicionamento e as perspectivas dos países do Sul-Global inseridos nesse contexto. Na sequência, apresentaremos os conceitos de redução sociológica e de epistemologia do Sul como elementos contributivos para as bases de discussão sobre internacionalização do currículo no contexto dos países periféricos e semiperiféricos. Por fim, apontaremos algumas considerações e as referências bibliográficas correspondentes.

Metodologicamente, trata-se de um ensaio de natureza teórica, realizado a partir de referências bibliográficas das áreas de globalização, internacionalização da Educação Superior e internacionalização do currículo, em interação com os conceitos de redução sociológica e de epistemologias do Sul.

GLOBALIZAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Em termos gerais, a globalização, difundida no Século XX, se refere a um processo de intensificação das interações transfronteiriças, que aproxima nações e influencia seus processos sociais, econômicos, políticos e culturais. O contexto histórico, as tradições e as prioridades dos países definem a maneira como a globalização os afeta (KNIGHT; DE WIT, 1997; KNIGHT, 2004, 2008, 2012). Como Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 27), constata, “a globalização, longe de ser consensual, é um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro”.

Nessa perspectiva, o campo hegemônico que se estabelece nesse domínio, constituído pelos Estados centrais do sistema mundial, acaba por impor determinadas características relativas principalmente às políticas mundiais de desenvolvimento e ao papel do Estado na Economia, que se legitimam como as únicas possíveis ou adequadas para todos os participantes do processo, em uma perspectiva determinística (SANTOS, 2011). Para Andion (2012, p. 10), essa prescrição, baseada em uma agenda neoliberal, emerge como única possibilidade e “nega a capacidade de reação dos Estados nacionais e os coloca como mero objetos passivos das forças externas, as quais não podem controlar e devem então apenas se submeter”.

Segundo Santos (2011), os países periféricos e semiperiféricos são aqueles para os quais as características dominantes do que ele intitula de globalização neoliberal são mais fortemente impostas, sobretudo por meio dos programas de ajustamento estrutural, criados pelas instituições financeiras multilaterais como condição para a renegociação de suas dívidas externas. Em suas palavras,

se para alguns ela [a globalização] continua a ser considerada como o grande triunfo da racionalidade, da inovação e da liberdade, capaz de produzir progresso infinito e abundância ilimitada, para outros ela é anátema, já que no seu bojo transporta a miséria, a marginalização e a exclusão da grande maioria da população mundial, enquanto a retórica do progresso e da abundância se torna em realidade apenas para um clube cada vez mais pequeno de privilegiados (SANTOS, 2011, p. 53).

Evidencia-se, portanto, que o termo raramente é concebido em uma perspectiva neutra, uma vez que seus efeitos distinguem-se significativamente entre aqueles que, de alguma forma, se inserem nesse sistema (SANTOS, 2010). Para Santos (2010), devemos considerar a existência de pelo menos três mundos em um só: a globalização como fábula – o mundo tal como nos fazem vê-lo; a globalização como perversidade – o mundo tal como ele é; e uma outra globalização – o mundo como ele pode ser. Enquanto como fábula, da globalização se depreende uma perspectiva utópica; como perversidade, ela é preliminarmente compreendida segundo um posicionamento marxista (MARX; ENGELS, 2003), ensejando à última a dimensão das possibilidades, que motiva sua percepção interdependente (SANTOS, M., 2010).

Complementarmente, a UNESCO (2003) reconhece que ao mesmo tempo em que a globalização proporciona oportunidades significativas para o aprimoramento da humanidade, no estágio mais recente em que se encontra ela implica o aumento da competitividade e da tecnologia em níveis para os quais muitas nações não estão preparadas. Assim, seus benefícios são distribuídos desigualmente.

Assim como a globalização, a internacionalização também se caracteriza como um processo, embora distinto. Uma breve retrospectiva histórica revela que aquilo que se entende por trocas científicas e culturais no âmbito da educação superior esteve presente nas universidades desde sua origem, com a atuação de professores provenientes de diferentes partes do mundo, recrutados para dar início às primeiras atividades de ensino e pesquisa (MIURA, 2009). Contudo, foi somente no fim da década de 1970 que o termo emergiu no contexto da educação superior brasileira e no início da década de 1980 que adquiriu popularidade (KNIGHT, 2004, 2008; LAUS, 2012).

Desde então, sua influência em torno das estruturas universitárias e dos planejamentos estratégicos institucionais e governamentais tem sido crescente. A inclusão da Cooperação Internacional ao lado dos conteúdos “Relevância”, “Melhoria da Qualidade” e “Administração e Financiamento” nas discussões da Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em 1998 pela UNESCO, por exemplo, demonstra que a internacionalização teve sua abrangência, sua escala e seu valor ampliados. No Brasil, a realização de programas governamentais de mobilidade internacional (como o Ciência sem Fronteiras) e de internacionalização em casa (como o Idiomas sem Fronteiras); a promoção de eventos internacionais sobre educação internacional (como o *Faubai 2016 Conference: Social responsibility and internationalization of Higher Education*). As universidades públicas federais brasileiras vinculadas à Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI) dispõem de setor responsável pelas atividades de natureza internacional em suas estruturas (LEAL; CÉSPEDES; STALLIVIERI, 2016) sugerem que o país têm buscado inserção nesse meio, tanto em nível institucional quanto governamental.

Buscando estabelecer uma definição que apresente “generalidade suficiente por ser aplicável a diferentes países, culturas e sistemas educacionais” (KNIGHT, 2004, p. 11, tradução livre), consideramos internacionalização como o processo de integração das dimensões internacional, intercultural e global aos propósitos, às funções primárias (ensino, pesquisa, extensão) e à entrega da educação superior nos níveis institucional e nacional (KNIGHT, 2004). Para Knight (2004), a internacionalização precisa ser compreendida nesses dois níveis. Enquanto o setor nacional da educação superior influencia substancialmente a dimensão internacional das instituições universitárias, por meio de financiamentos, políticas, programas e marcos regulatórios, é no nível institucional que o processo geralmente ocorre. Academicamente, o objetivo da internacionalização no nível institucional é constituir um meio para

melhorar a qualidade, a pertinência e a relevância do ensino, da pesquisa e da extensão; articular a instituição no contexto mundial da Educação Superior; abrir novos espaços para a projeção internacional e a vinculação com redes acadêmicas internacionais; consolidar valores como a cooperação e a solidariedade na cultura institucional e ampliar as oportunidades de emprego aos egressos (SEBASTIÁN, 2004, p. 17, tradução livre).

Observa-se, dessa forma, que o conceito de internacionalização está relacionado ao aprimoramento da educação superior e, nesses termos, não pode ser reduzido a uma resposta acrítica da globalização, ainda que a comercialização e a competitividade inerentes a este conceito venham impactando a educação superior internacional significativamente, principalmente a partir da inclusão deste campo no Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (*General Agreement on Trade in Services*) (GATS) da Organização Mundial do Comércio (OMC) (UNESCO, 2003; MOROSINI, 2006; SEBASTIÁN, 2004). Como Knight (2004, p. 5, tradução livre) reconhece, “a internacionalização está mudando o mundo da Educação Superior e a globalização está mudando o mundo da internacionalização”. Miura (2009, p. 1) complementa que “a economia globalizada [...] tem trazido consequências para o sistema acadêmico internacional pela pressão de adaptação frente às novas circunstâncias”. Infere-se, assim, que a globalização neoliberal também avança e se intensifica no campo da educação superior internacional e é vista pela maioria de seus atores em uma perspectiva antes determinística que facultativa.

Como consequência desse impacto, novos atores, novas motivações, novos programas, novas regulamentações e novos desafios emergem e, associados aos múltiplos estágios de manifestação da internacionalização nos diferentes países, revestem esse processo de complexidade (KNIGHT, 2012). Nesse sentido, a crença de que “o conhecimento é universal e a sua busca e os seus progressos se baseiam na livre circulação das ideias através das fronteiras, dos campos científicos e das disciplinas acadêmicas” (UNESCO, 2003, p. 99) tem enfrentado desafios expressivos.

INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO: OPORTUNIDADES E DESAFIOS

A despeito da ênfase que as instituições universitárias têm conferido ao seu processo de internacionalização, a mobilidade no exterior ainda permanece reservada a uma minoria da comunidade estudantil. Esse motivo, associado ao fato de que muitas dessas instituições buscam recrutar estudantes internacionais exclusivamente pela necessidade ou pelo interesse em gerar receita, tem levado a internacionalização do currículo a apresentar-se como um componente essencial das agendas de internacionalização (KNIGHT, 2012; LEASK; BEELEN; KAUNDA, 2013; LEASK, 2015; BALDASSAR; MCKENZIE, 2016).

A internacionalização curricular está estritamente relacionada à ideia de “internacionalização em casa” (*internationalization at home*), que, em síntese, corresponde a quaisquer atividades de natureza internacional que aconteçam na instituição de origem, à exceção da saída de um membro da comunidade universitária para realizar mobilidade. Sua centralidade está na integração das dimensões internacional, intercultural e global aos processos de ensino e aprendizagem (LEASK; BEELEN; KAUNDA, 2013; LEASK, 2015; BALDASSAR; MCKENZIE, 2016).

O termo internacionalização em casa foi usado pela primeira vez em 1999 na recém-inaugurada *Malmö University*, da Suécia, por Bengt Nilsson, gestor de Cooperação Internacional à época (LEASK; BEELEN; KAUNDA, 2013; LEASK, 2015; BALDASSAR; MCKENZIE, 2016). Ciente de que a instituição ainda não desfrutava de uma rede expressiva de cooperação para oferecer a experiência de intercâmbio no exterior aos seus estudantes,

Nilsson buscou oportunizar tais experiências “em casa”, com ênfase na diversidade e nos aspectos interculturais presentes naquele meio.

Portanto, a ideia de internacionalização em casa foi desenvolvida para elevar a importância dos elementos internos da universidade, com ênfase nas dimensões internacional, intercultural e global que se estabelecem no ensino, na pesquisa, nas atividades extracurriculares, nas relações como grupos locais comunitários, assim como na integração da comunidade estrangeira às atividades e à vida no *campus* (KNIGHT, 2008). Trata-se de um caminho alternativo ou complementar para internacionalizar, no sentido de aprimorar as competências da instituição de origem e, ao mesmo tempo, superar as limitações inerentes à realização da mobilidade internacional.

Do mesmo modo que a internacionalização em casa, a internacionalização do currículo é altamente contextual, adquire caráter distintivo em cada circunstância em que ocorre. Desse modo, suas motivações e formas de condução variam significativamente entre países, instituições, cursos e disciplinas (LEASK; BEELEN; KAUNDA, 2013; LEASK, 2015).

Apesar dessa diversidade, a literatura é unânime em relação aos resultados esperados deste processo e aponta “cidadania global” e “competência intercultural” como os principais deles. O primeiro tem sido associado principalmente à preparação dos estudantes para viver e trabalhar em um mundo globalizado e interconectado (LEASK; BEELEN; KAUNDA, 2013; LEASK, 2015). Na visão da UNESCO (2016, p. 14), “a cidadania global refere-se ao sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum. Ela enfatiza a interdependência e a interconexão política, econômica, social e cultural entre os níveis local, nacional e global”.

Segundo Deardorff e Jones (2012), a noção de cidadania global tornou-se parte do discurso sobre internacionalização da educação superior ao redor do mundo. Contudo, não há consenso sobre o significado e a natureza de tal competência. Os meios para desenvolvê-la e avaliá-la também permanecem indefinidos. Como a própria UNESCO (2015, p. 14) reconhece, “cidadania global é um conceito contestado no discurso acadêmico e existem múltiplas interpretações sobre o significado de ser um cidadão global”.

O segundo resultado esperado, “competência intercultural”, relativo à capacidade de comunicar-se efetivamente e de comportar-se adequadamente em situações sociais e profissionais variadas, frente a diferentes culturas, também enfrenta certa obscuridade (LEASK; BEELEN; KAUNDA, 2013; LEASK, 2015). Algumas tensões que se estabelecem no processo de busca por um currículo internacionalizado, resultantes da questão fundamental de “como promover a universalidade (por exemplo, identidades, interesses, participação e deveres comuns e coletivos) e, simultaneamente, respeitar a singularidade (por exemplo, direitos individuais e autoaperfeiçoamento)” (UNESCO, 2015, p. 18) tendem a ser desconsideradas.

Verifica-se, assim, que as pesquisas relativas a este campo têm focado antes nos resultados do que no processo de internacionalização curricular (RIZVI, 2007); Raras informações são fornecidas sobre como esses resultados são operacionalmente facilitados e alcançados na prática (BALDASSAR; MCKENZIE, 2016), sendo também predominante uma concepção funcionalista da ciência, a qual, segundo Andion (2012), busca produzir conhecimento científico útil e estimular uma visão exclusivamente objetiva do processo, que limita as possibilidades de diálogo com percepções distintas e desconsidera a subjetividade, a historicidade e a contextualização próprias de cada meio, priorizando o tecnicismo acrítico e a manutenção do *status quo*.

Para Baldassar e McKenzie (2016), associada à retórica de que a internacionalização do currículo desenvolve em seus participantes um perspectiva internacional que os transforma em “cidadãos globais”, dotados de “competências interculturais”, muitas vezes está a suposição de que tais resultados ocorrem automaticamente, como consequência direta da mera

presença de estudantes internacionais nos cursos ou do uso de idioma estrangeiro em sala de aula. Entretanto, na realidade, muitas vezes os estudantes nacionais e internacionais habitam em “mundos distintos”, com poucas oportunidades concretas de engajamento, a despeito da sua proximidade física. Além disso, as disciplinas raramente contêm conteúdos acadêmicos que efetivamente abordam tais objetivos, suscitando uma perspectiva dubitável.

Cabe observar que a oferta de cursos focados na dimensão internacional ou de disciplinas ministradas em língua inglesa não garantem a internacionalização do currículo e tampouco são suficientes para assegurar que os estudantes adquirão as competências esperadas. A aprendizagem de idiomas estrangeiros é relevante para a apreciação de outras culturas, contudo, os estudantes precisam compreender a diversidade de valores, de pontos de vista e de quadros mentais existentes em torno do mundo (BALDASSAR; MCKENZIE, 2016). Childress (2010) e Leask, Beelen e Kaunda (2013) reforçam a necessidade de que o corpo docente esteja engajado no processo: é o coordenador acadêmico e as equipes de ensino que definem, controlam e gerenciam o currículo formal dos cursos e das disciplinas. Tal engajamento, entretanto, não é tão simples. Muitos deles parecem incertos sobre o significado da internacionalização dentro dos seus contextos disciplinares ou acham que esse fenômeno não lhes diz respeito.

Apesar desses obstáculos, a internacionalização curricular permanece como uma espécie de clichê para universidades e organizações governamentais e intergovernamentais envolvidas no contexto da educação superior internacional. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cujo impacto nas políticas educacionais não pode ser desconsiderado, ressalta a necessidade de reformas curriculares mais condizentes com as demandas globais, que estejam voltadas à preparação dos estudantes para atuar socialmente e profissionalmente em um contexto internacional e multicultural (OCDE, 1996, RIZVI, 2007).

Na maioria dos casos, a idealização de internacionalização do currículo se embasa na análise fornecida pela OCDE. No entanto, além da falta de clareza sobre os meios para incorporar uma orientação internacional ao conteúdo curricular, essa organização ignora o fato de que muitos sistemas educacionais nacionais não estão bem preparados para avançar nesse caminho. Assim, revela-se uma tendência à generalização, desconsiderando-se particularidades ou singularidades de cada sistema, denotando-se uma compreensão sofismável de facilidade do processo.

Como Gacel e Ávila (2008) argumentam, todo processo de internacionalização se constrói e se desenvolve a partir da situação de cada sistema educacional, com suas forças e fragilidades. Lima e Contel (2011), igualmente, reconhecem que o atual quadro de internacionalização se molda em função do comportamento de cada nação. Enquanto alguns países do centro do sistema-mundo assumem papéis mais protagonistas, a maioria dos demais “segue a reboque esse comando ativo dos países centrais, fornecendo cérebros, recursos financeiros e comprando ‘produtos educacionais’” (LIMA; CONTEL, 2011, p. 16). Assim, sendo esse processo majoritariamente controlado pelo Norte, o Sul, onde a implantação de políticas públicas verdadeiramente democráticas ainda é limitada, necessita de estudos que contribuam para a descontinuidade do seu processo de marginalização (UNESCO, 2003, LIMA; CONTEL, 2011).

Esses fatores levam ao entendimento de que a internacionalização do currículo requer análise, compreensão e aperfeiçoamento em sua concepção e prática, que incorporem considerações relativas às raízes epistêmicas dos contextos onde ocorre. Rizvi (2007), ciente de que o imaginário proposto para a internacionalização do currículo tem levado a reformas curriculares limitadas em escopo e despreparadas para envolver os estudantes na complexidade do mundo globalizado, propõe uma concepção mais crítica para esse processo, voltada ao desenvolvimento de “virtudes epistêmicas” que os permitam refletir, interpretar e se engajar criticamente aos processos contemporâneos da globalização. Tal concepção implica

em um modo de pensar dialético, voltado à compreensão e à busca pela superação das tensões existentes entre as culturas.

Na percepção de Rivzi (2007), destacam-se entre tais virtudes a historicidade, a criticidade, a relacionalidade e a reflexividade. Esta última requer que os indivíduos estejam cientes dos seus próprios pressupostos culturais e políticos e de como eles estão sujeitos a transformações mediante seu engajamento a outras realidades. Com essa consciência, eles se tornam mais bem preparados para desafiar os conceitos tomados como certos, frequentemente encontrados nos discursos oficiais e populares. Nesse sentido, uma abordagem crítica para a internacionalização do currículo envolve tanto uma visão da interconectividade e interdependência quanto uma atitude ética em relação às trocas interculturais (RIVZI, 2007).

Diante dessa conjuntura, cabe destacar a necessidade de que as universidades dos países do Sul-Global voltadas à internacionalização de seus currículos estejam cientes de que a importação acrítica de modelos prontos pode comprometer os resultados almejados com esse processo. Se tal modelo não estiver relacionado com as raízes do contexto onde ocorre, é provável que apenas reproduza e reforce uma produção de conhecimento com pouco valor para a sua realidade, limitando e dissipando o potencial da formação universitária (RIVZI, 2007). Assim, parece relevante que caminhos pouco explorados, pautados em referenciais críticos, sejam pensados para esse campo.

INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO, REDUÇÃO SOCIOLÓGICA E EPISTEMOLOGIAS DO SUL

O primeiro conceito que apresentamos no intuito de fomentar uma reflexão sobre as condicionalidades dos países do Sul-Global na internacionalização curricular é a redução sociológica, proposta por Ramos (1996) a partir da fenomenologia de Husserl. Esta ideia, que se opõe a uma transplantação literal das coisas e das ideias estrangeiras, “só ocorre e se faz necessária nos países que estão empenhados numa tarefa substitutiva” (RAMOS, 1996, p. 88).

Com base nesse conceito, entende-se que no lugar de uma importação passiva e literal de modelos estrangeiros, os países periféricos e semiperiféricos motivados a internacionalizar seus currículos deveriam estabelecer uma assimilação crítica, autoconsciente de seus fatores situacionais e orientada segundo o contexto histórico-social em que eles se integram. Para Ramos (1996, p. 48), “a consciência crítica surge quando um ser humano ou um grupo social reflete sobre tais determinantes e se conduz diante deles como sujeito. Distingue-se da consciência ingênua, que é puro objeto de determinações exteriores”. Trata-se, portanto, de uma atitude altamente elaborada, passível de alcance, principalmente, através de um modo de ver histórico (RAMOS, 1996).

A redução sociológica se refere, nesse sentido, à necessária compreensão dos países do Sul-Global em relação às suas realidades internas, de modo que eles não se satisfaçam com a importação automática de ideias e objetos culturais acabados e descontextualizados, mas busquem produzir ideias e objetos alternativos, condizentes com o seu contexto histórico-social, em uma perspectiva distante da mera repetição e voltada à consolidação de um destino próprio, pautado em uma individualidade subjetiva, que permita a essas nações enxergar-se como próprio centro de referências (RAMOS, 1996). Como Rivzi (2007) pondera, a internacionalização do currículo requer análise, compreensão e aperfeiçoamento em sua concepção e prática, que incorporem considerações relativas às raízes epistêmicas dos contextos em que ocorrem.

Da mesma forma que a realidade social é perspectivista e não se constitui como “conjunto desconexo dos fatos, mas é sistemática, dotada de sentido, visto que sua matéria é a vida humana” (RAMOS, 1996, p. 73), também a internacionalização curricular o é. Quando transferidos para outro prisma, os objetos deixam de ser exatamente o que eram; seu sentido

jamais se desliga de um determinado contexto. Considerando-se que os países periféricos e semiperiféricos ainda não ultrapassaram as limitações históricas de insuficiente cobertura educacional e reduzida qualidade do ensino e da pesquisa (LIMA; CONTEL, 2011), depreende-se que importação literal de modelos de internacionalização prontos, desajustados às necessidades concretas de desenvolvimento, dificilmente contribuirão para o alcance de altos níveis de internacionalização curricular e para o fim do seu processo histórico de exclusão desses países.

Assim, somente para uma sociedade conscientemente seletiva no que se refere à importação estrangeira, consciente dos seus condicionamentos interiores e exteriores, um fenômeno como a internacionalização do currículo poderá ser verdadeiramente funcional e significativo às suas demandas, associando-se a uma perspectiva de real aprimoramento da qualidade, da pertinência e da relevância do ensino. Como Ramos (1996, p. 86) argumenta, “não tem sentido reunir em mostruário objetos de culturas diferentes, pois cada um deles só pode ser compreendido no seu contexto”.

Um segundo conceito para embasar a discussão sobre internacionalização curricular nos países do Sul-Global é o de epistemologias do Sul, desenvolvido por Santos (2010). A ideia se assenta no pressuposto de que as experiências sociais se tornam intencionais e inteligíveis por meio do conhecimento válido, que é “sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural como em termos de diferença política” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 16).

Na percepção de Santos e Meneses (2010), a epistemologia dominante dos dois últimos séculos excluiu de seu escopo o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento, pautando-se exclusivamente em uma pretensão universalista, que desconsidera as práticas sociais de conhecimento que contrariam os interesses a que ela serve. Sob essa ótica, as diferenças culturais são suprimidas e cedem espaço a uma cultura dominante, que reduz ao mínimo as diversidades epistemológicas, culturais e políticas do mundo, levando à perda de uma autorreferência genuína para esses povos (SANTOS; MENESES, 2010). Impera, portanto, um pensamento abissal, no qual uma divisão metafórica e invisível se estabelece e separa as sociedades metropolitanas dos territórios coloniais, fazendo com que estes desapareçam enquanto realidade (SANTOS, B., 2010). Como Meneses (2008, p. 6) argumenta, “o que não está conforme o definido pela racionalidade moderna volatiliza-se e desaparece”.

Santos e Meneses (2010) advogam que o reconhecimento da pluralidade epistemológica do mundo, por eles designada de epistemologias do Sul, constitui-se como fonte de enriquecimento significativo das capacidades humanas no que se refere à inteligibilidade e intencionalidade das experiências sociais, em uma perspectiva contrária à supressão das contextualidades. Em suas palavras, “as epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19).

No que se refere à internacionalização curricular nos países periféricos e semiperiféricos, o conceito de epistemologias do Sul vem reforçar a necessidade de que as análises e avaliações nesse campo se tornem mais complexas, considerando as especificidades contextuais e os saberes alternativos que se estabelecem “deste lado da linha” (SANTOS, 2010, p. 33). Trata-se, portanto, de um exercício profundo de autorreflexibilidade por parte destes países, que considere as alternativas epistêmicas locais disponíveis, objetivando minimizar sua inserção nesse meio em condição de subalternidade. Como Santos (1995, p. 508 *apud* SANTOS; MENESES, 2010, p. 15) aponta, “uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul”.

CONCLUSÃO

O objetivo deste ensaio foi apresentar uma reflexão sobre a internacionalização curricular no contexto dos países do Sul-Global, a partir dos conceitos de redução sociológica e de epistemologias do Sul. A contextualização possibilitou a revisão conceitual de internacionalização e de globalização, de modo preliminar, permitindo então a sua leitura em relação ao ensino superior e a interrelação dos conceitos.

Buscou-se estabelecer um diálogo que tivesse como referencial uma perspectiva crítica acerca dos processos de internacionalização da Educação Superior e, mais especificamente, da internacionalização curricular, advogando a necessidade de que as reformas estabelecidas nesse domínio não tenham como únicas premissas a competição e o foco nos resultados, a partir de “uma receita comum ancorada em uma agenda neoliberal internacional” (ANDION, 2012, p. 8), mas que estabeleçam uma assimilação crítica e que incorporem considerações relativas às raízes epistêmicas dos contextos em que ocorrem. Como Lima e Contel (2011) constata, na ausência de políticas públicas e programas claros e ajustadas às realidades internas, as instituições universitárias dos países periféricos e semiperiféricos acabam por constituir-se como alvo fácil dos interesses externos que visam tão somente ao ativo econômico.

A reflexão proposta a partir dos conceitos de redução sociológica e de epistemologias do Sul não objetivou suscitar “isolacionismo ou exaltação romântica do local, regional ou nacional” (RAMOS, 1996, p. 73) e tampouco propor “relativismo epistemológico ou cultural” (SANTOS; MENESES, 2010), mas sugerir um procedimento crítico-assimilativo da experiência estrangeira, pautado em conhecimento prudente, válido, contextual, que enfatize a “descolonização do saber” (MENESES, 2008, p. 10) e torne a internacionalização curricular funcional e significativa na conjuntura onde ocorre, visto que “o sentido de um objeto jamais se dá desligado de um contexto determinado” (RAMOS, 1996, p. 72).

Para finalizar a reflexão, registramos nosso posicionamento acerca da necessidade de que os processos de internacionalização curricular contemplem as diferenças culturais em sua plenitude e, ao mesmo tempo, contribuam para a formação de cidadãos dotados de virtudes epistêmicas como a reflexividade, conscientes de sua condição e “sensíveis aos assuntos relevantes de sua sociedade” (RAMOS, 1996, p. 79), engajados com o destino de seu povo, capazes de desafiar conceitos aparentemente justificados, de refletir, de se engajar e de intervir criticamente em um mundo revestido de complexidade, que nos redesenha continuamente. Como Ramos (1996, p. 48) argumenta, “sem consciência crítica, o ser humano ou o grupo social é coisa, é matéria bruta do acontecer”.

Nos países do Sul-Global, sobretudo, é pertinente que os sujeitos adquiram uma individualidade subjetiva, por meio de uma tarefa crítica, e enxerguem a si próprios como centro de referências, capazes de determinar o seu próprio caminho, como um eu teórico, reflexivo e não ingênuo (RAMOS, 1996). Assim, parece oportuno que os processos de internacionalização curricular cedam lugar a uma visão ampla e universal para a compreensão da realidade, buscando alternativas como a cooperação e a integração, com inclusão social, sem supor, contudo, a perda das identidades e tampouco a diluição da missão e da função social das instituições educacionais ou as necessidades internas de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ANDION, Carolina. Por uma nova interpretação das mudanças de paradigma na administração pública. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 10, n. 1, Rio de Janeiro, mar. 2012.

AUTIO, Tero. The internationalization of curriculum research. In: PINAR, William. **International handbook of curriculum research**. 2 ed. New York: Routledge, 2014.

BALDASSAR, Loretta; MCKENZIE, Lara. Beyond “just being there”: teaching internationalization at home in two qualitative methods units. **Teaching Sociology**. 2016.

CHILDRESS, Lisa. **The twenty-first century university: developing faculty engagement in internationalisation**. New York: Peter Lang, 2010.

DEARDORFF, Darla; JONES, Elspeth. Intercultural competence: an emerging focus. In: DEARDORFF, Darla; DE WIT, Hans; HEYL, John; ADAMS, Tony (eds). **The SAGE Handbook of Internationalization**. pp. 283-304. California: SAGE Publications, 2012.

GACEL, Jocelyne. ÁVILA, Ricardo. Universidades latinoamericanas frente al reto de la internacionalización. **Casa del Tiempo**, jul. 2008.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**. v. 1. n. 1. pp. 5-31. Spring, 2004.

_____. The Internationalization of Higher Education: complexities and realities. In: TERREFA, Damtew; KNIGHT, Jane. **Higher education in Africa: the international dimension**. Massachusetts, USA: Boston College, 2008.

_____. Student mobility and internationalization: trends and tribulations. **Research in Comparative & International Education**, v. 7. n. 1. 2012.

KNIGHT, Jane; DE WIT, Hans. Strategies for internationalisation of higher education: historical and conceptual perspectives. In: DE WIT, Hans (ed.). **Strategies for the internationalisation of higher education: a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America**. Amsterdam: European Association for International Education, 1995.

LAUS, Sônia Pereira. **A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2012. Tese (Doutorado em Administração). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2012.

LEAL, Fernanda; CÉSPEDES, Rafaela; STALLIVIERI, Luciane. O perfil do gestor universitário de cooperação internacional frente ao desafio da internacionalização da educação superior. **Faubai 2016 Conference**, Fortaleza, 2016.

LEAL, Fernanda; MORAES, Mário César Barreto. Perspectivas de atuação do secretário-executivo na gestão da internacionalização da educação superior. **Encontro Nacional dos Estudantes de Secretariado**, Florianópolis, 2016.

LEASK, Betty. **Internationalizing the curriculum**. New York: Routledge, 2015.

LEASK, Betty; BEELEN, Jos; KAUNDA, Loveness. Internationalisation of the curriculum: international approaches and perspectives. In: DE WIT, Hans; HUNTER, Fiona; JOHNSON, Linda; VAN LIEMPD, Hans-Georg (eds). **Possible futures: the next 25 years of the internationalisation of Higher Education**. Amsterdam: EAIE, 2013.

LEITE, Iara. Cooperação Sul-Sul: conceito, história e marcos interpretativos. **Observador on-line**, v. 7, n. 3, mar. 2012.

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

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **O manifesto comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, 2008.

MIURA, Irene Kazumi. O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo em três áreas do conhecimento. **XXXIII Encontro da ANPAD**. São Paulo: Anpad, 2009.

MOROSINI, Marília. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, n. 28, pp. 107-124, 2006.

OCDE. **Internationalizing the curriculum in higher education**. Paris: OCDE, 1996.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A redução sociológica**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

RIZVI, Fazal. Internationalization of curriculum: a critical perspective. In: HAYDEN, Mary; LEVY, Jack; THOMPSON, Jeff. (eds.). **The Sage handbook of international education**. London: Sage, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 23 ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SEBASTIÁN, Jesus. **Cooperación e internacionalización de las universidades**. 1 ed. Buenos Aires: Biblos, 2004.

SILVA, Darly Henriques. Cooperação internacional em ciência e tecnologia: oportunidades e riscos. **Revista Brasileira de Política Internacional**, pp. 5-28. 2007.

UNESCO. **Educação Superior:** reforma, mudança e internacionalização. Anais. Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

_____. **Educação para a cidadania global:** preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO Brasil, 2015.

_____. **Educação para a cidadania global:** tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO Brasil, 2016.