

COOPERAÇÃO CIENTÍFICA NO SUL GLOBAL: POR UMA OUTRA INTERNACIONALIZAÇÃO

JULIANA DE FÁTIMA SOUZA

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

JOSÉ COSSA

Pennsylvania State University (PennState), Pensilvânia, Estados Unidos

CIBELE MARIA LIMA RODRIGUES

Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), Recife, Pernambuco, Brasil

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir especificidades da cooperação científica no Sul Global, com foco nas realidades da América Latina e Caribe, África e Estados Árabes. A primeira seção desenvolve uma discussão teórica que contrapõe o conceito dominante de internacionalização (Knight; De Wit) aos recentes estudos críticos desse campo de estudos (Stein; Marginson; Teferra). Tal abordagem pretende questionar a pertinência da concepção hegemônica de internacionalização para o Sul Global e problematizar as relações desiguais de poder e de acesso a recursos entre países e instituições. A segunda seção, com base em dados secundários estatísticos e informes qualitativos, apresenta um panorama conciso do estado da educação superior e da internacionalização nas referidas regiões, evidenciando desafios. Por fim, para ilustrar alternativas de uma internacionalização Sul-Sul mais autônoma e aut centrada, o artigo relata a experiência da rede Right to Education in the Global South (REGS), uma cooperação firmada entre associações científicas da América Latina, África e Estados Árabes entre os anos de 2021 e 2023.

PALAVRAS-CHAVE: Internacionalização; Educação Superior; Cooperação Científica; Sul Global.

INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, a internacionalização tornou-se um imperativo para as instituições de educação superior em todo o mundo. Do ponto de vista político, observa-se que desde os anos de 1990 esse fenômeno tem sido impulsionado em muitos países sob a justificativa de sua imprescindibilidade para aumentar as capacidades de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) e ampliar a competitividade nacional no cenário global, em consonância ao imaginário de uma economia baseada no conhecimento. É também fomentada tendo em vista o seu papel para o fortalecimento de identidades culturais e integração regional. Do ponto de vista acadêmico, a internacionalização aparece cada vez mais como componente estratégico para universidades que buscam se posicionar como instituições de excelência e se classificar como universidades de classe mundial, num processo que confere legitimação da qualidade acadêmica e prestígio entre os pares. Há ainda uma perspectiva mercadológica, que enfatiza a importância dos ganhos financeiros provenientes das

matrículas de estudantes internacionais para a recomposição dos orçamentos das universidades e incremento das economias locais. Entretanto, essas abordagens pouco refletem as capacidades, demandas e efeitos da internacionalização no Sul Global, frequentemente dando continuidade a padrões eurocêntricos de produção do conhecimento e mantendo uma distinção hierárquica entre os sistemas Norte-Sul.

Trata-se de um jogo profundamente assimétrico, em que interagem atores com diferentes forças, interesses e *habitus*. De modo geral, sobressaem os países do Norte, que possuem maior capacidade de recrutar estudantes e investigadores estrangeiros, reter os melhores talentos, produzir P&D, transferir tecnologia e ampliar sua influência cultural sobre outros povos. Por outro lado, as nações do Sul, em sua maioria, apresentam menor disposição incorporada para o uso econômico do conhecimento e tendem a manter um comportamento passivo nesse campo, impulsionando o esquema das universidades dos países desenvolvidos, ao enviar a elas parte de seus acadêmicos, na expectativa de capacitação dos seus quadros internos.

Nesse sentido, este artigo busca problematizar as especificidades da internacionalização da educação superior no Sul Global, a partir das realidades da América Latina e Caribe, África e Estados Árabes. Ao questionar a validade do conceito hegemônico de internacionalização, geralmente associado a uma perspectiva positiva e despolitizada do fenômeno, o artigo aponta para a necessidade de construção de uma concepção relacional de internacionalização, historicamente contextualizada e eticamente comprometida, considerando as relações desiguais de poder e de acesso a recursos, bem como as possibilidades de cooperações dialógicas.

O texto está estruturado em três seções. A primeira seção baseia-se em estudos críticos da internacionalização (Stein, 2019; Teferra, 2020; Marginson, 2023) para discutir limitações da definição de internacionalização elaborada na década de 1990 por Jane Knight e sucessivamente revisada por ela e colegas (Knight, 1994, 2004; De Wit *et al.*, 2015), que continuam a dominar a maior parte dos estudos do campo. Longe de pretender desenvolver uma nova definição, o objetivo é apontar questões que possam ampliar o debate conceitual e contribuir para que novas problemáticas sejam consideradas nos projetos futuros de internacionalização.

A segunda seção apresenta um breve panorama da educação superior no Sul Global, situando os movimentos – ora convergentes, ora divergentes – rumo à massificação desse nível de ensino, com ênfase na participação de empresas educacionais transnacionais nesses processos. Discorre também sobre a posição latino-americana, africana e árabe na geopolítica do conhecimento e apresenta dados sobre a mobilidade internacional. Para tanto, são utilizados dados do Instituto de Estatística da Unesco e informes produzidos sobre as três regiões compreendidas neste estudo.

A terceira seção apresenta uma experiência de cooperação Sul-Sul, destacando um projeto alternativo de internacionalização, fundamentado no princípio da educação como bem público. Trata-se da rede *Right to Education in the Global South* (REGS), resultado de acordo firmado pelas seguintes associações científicas: Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (Clacso), Conselho Árabe de Ciências Sociais (ACSS) e Conselho para o Desenvolvimento da Pesquisa em Ciências Sociais em África (Codesria). Lançada em 2020, a rede desenvolveu seu primeiro plano de trabalho entre os anos de

2021 e 2023, com um esforço articulado para produzir conhecimento e influenciar o debate público sobre o direito à educação nas referidas regiões, a partir da identificação dos pontos em comum em meio ao reconhecimento das diversidades. O relato constituiu-se a partir da experiência dos autores deste artigo, que compuseram os grupos de trabalho da REGS.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM CONCEITO EM DISPUTA

Ocupam lugar de destaque na área de conhecimento da internacionalização da educação superior os pesquisadores Jane Knight e Hans De Wit, que foram alguns dos precursores na constituição desse campo de estudos, ainda na década de 1990. Individualmente ou em colaboração com colegas, eles contribuíram para a evolução da definição dominante de internacionalização ao longo dos últimos trinta anos. Ambos possuem uma trajetória não apenas acadêmica, mas que perpassa consultorias sobre o tema para organismos internacionais como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Parlamento Europeu, instituições que ajudam a moldar globalmente políticas e práticas educacionais. Ao analisar a produção do *Journal of Studies in International Education*, um dos principais periódicos da área, Bedenlier, Kondakci e Zawacki-Richter (2018) concluíram que Knight e De Wit figuram entre os autores com maior número de artigos produzidos para a revista no período de 1997 a 2016 e destacam-se pelo número de citações dos seus trabalhos.

A revisão de literatura de Bedenlier, Kondakci e Zawacki-Richter (2018) aponta que a definição sobre internacionalização de Knight nos anos 1990 teve uma grande importância para o campo de investigação. Na ocasião, a autora postulava que

A internacionalização da educação superior é o processo de integração de uma dimensão internacional nas funções de ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão de uma universidade ou faculdade. Uma dimensão internacional significa uma perspectiva, atividade ou serviço que introduz ou integra uma visão internacional/intercultural/global nas principais funções de uma instituição de educação superior (Knight, 1994, p. 3, tradução nossa).

Na década seguinte, Knight (2004) propôs uma reformulação do quadro conceitual, de maneira não conflitiva com a definição anterior, mas sim complementar. Segundo a autora, a atualização fazia-se necessária uma vez que a internacionalização se tornava mais complexa com o aumento da mobilidade internacional, avanços das tecnologias da informação, aumento da participação do setor privado na área educativa e a emergência de uma sociedade do conhecimento, devendo ir além da perspectiva anterior centrada nas instituições. A nova formulação buscava estabelecer um modelo conceitual que pudesse “fornecer alguma clareza sobre o significado e os princípios [da internacionalização] para orientar políticas e práticas” (p. 6, tradução nossa) e tornou-se uma das concepções mais difundidas nos estudos da área. Numa proposição abrangente, “a internacionalização nos níveis nacional, setorial e institucional é definida como o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global

no propósito, nas funções ou na oferta da educação pós-secundária” (Knight, 2004, p. 11, tradução nossa).

Com base nessa redação, em 2015, em documento produzido sob demanda para a Comissão de Cultura e Educação do Parlamento Europeu, De Wit *et al.* articularam uma nova conceituação, enquadrando a internacionalização como:

o processo *intencional* de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, nas funções e na oferta da educação pós-secundária, *a fim de melhorar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes e funcionários e de fazer uma contribuição significativa para a sociedade.* (De Wit *et al.*, 2015, p. 29, tradução nossa, grifos nossos).

Os autores assinalavam que a nova versão pretendia refletir que a internacionalização não deve ser um fim em si mesmo e que deve se tornar cada vez mais inclusiva e menos elitista. Argumentavam também em favor do desenvolvimento da cidadania global, da solidariedade e da ética como orientadores das estratégias das relações acadêmicas transfronteiriças (De Wit *et al.*, 2015, p. 29).

Entretanto, a literatura científica tem contestado definições genéricas e excessivamente positivas da internacionalização, compondo um quadro de estudos críticos sobre o tema. Nessa vertente marginal, a atenção incide sobre se as questões relativas a desigualdades são explicitamente articuladas, como as diferenças de poder são abordadas e se uma agenda emancipatória é explicitamente discutida. Essas abordagens estão alinhadas ao pensamento pós-colonial e anticolonial e preocupam-se sobre como a internacionalização pode normalizar e reforçar hierarquias, opressões e o domínio epistêmico ocidental (Mwangi *et al.*, 2018, p. 1092).

Uma pesquisa em quatro periódicos indexados de forte reputação no campo da educação superior – *Journal of Higher Education* (USA), *Research in Higher Education* (USA), *Higher Education* (UK) e *Studies in Higher Education* (UK) – observou que a composição geográfica dos conselhos editoriais, dos autores e dos conteúdos dos artigos publicados entre 2000 e 2016 tinha um forte foco ocidental, o que pode refletir na baixa proporção de artigos críticos sobre a internacionalização encontrados para o período. Mwangi *et al.* (2018) afirmam que em grande parte dos estudos não havia uma definição clara de internacionalização ou este termo era pouco problematizado, de modo que “os artigos analisados falharam frequentemente na abordagem do poder e da hegemonia que estão incorporados nos sistemas e cooperações da educação superior” (p. 1103, tradução nossa). Para os autores, uma vez que o alto prestígio de tais periódicos lhes permite influenciar os discursos que moldam o campo, seria desejável uma atenção especial dos editores para incorporar componentes críticos aos escopos de suas respectivas revistas.

Diante da necessidade de expandir a discussão conceitual sobre a internacionalização, vale ressaltar alguns trabalhos que têm se proposto a dialogar criticamente com as definições convencionais elaboradas por Knight (1994, 2004) e De Wit *et al.* (2015). Em geral, as críticas se dirigem à abstração e maleabilidade dos conceitos dominantes, que contribuem para ocultar a historicidade e as desigualdades

relações econômicas, sociais, políticas e culturais nas quais se desenvolvem as atividades de educação transfronteiriça (Stein, 2019; Teferra, 2020; Marginson, 2023, 2024).

Marginson (2023) assinala que a definição de Knight publicada em 2004 é ainda mais abstrata do que a dos anos 1990, o que contribui para ampliar o seu alcance. Para o autor, formulada em termos universais, a definição é incapaz de reconhecer a diversidade do mundo contemporâneo ou discriminar claramente os diferentes tipos e efeitos da internacionalização. Ele sinaliza pelo menos três problemas da definição. Em primeiro lugar, haveria um problema teleológico, uma vez que o propósito de moldar a prática exclui a missão acadêmica de compreender e explicar o fenômeno. Em segundo lugar, a concepção estaria enraizada em uma geografia ideológica, que contrapõe internacionalização e globalização, sendo a primeira abordada como naturalmente virtuosa e norteada ou controlada no âmbito dos Estados, enquanto os efeitos colaterais – como o impulso à comercialização transnacional da educação – seriam decorrentes das políticas neoliberais forjadas em nível global. Marginson (2023) argumenta que esse tipo de abordagem se apoia no nacionalismo metodológico, desconsiderando as múltiplas geografias ou múltiplas escalas que influenciam o campo da internacionalização – do local ao global. Em terceiro lugar, o autor observa que a ausência de uma perspectiva relacional na revisão conceitual de Knight (2004) reforça a hierarquia eurocêntrica na produção do conhecimento.

Marginson (2023) também analisa a proposição de De Wit *et al.* (2015), a qual estava subjacente a crítica ao avanço de práticas de internacionalização baseadas em um viés mercantil e competitivo. Conforme Brandenburg e De Wit (2011), tal tendência economicista ocasionaria “o fim da internacionalização” pautada nas décadas anteriores supostamente pela cooperação. Nesse sentido, a reformulação publicada em 2015 introduzia o elemento da intencionalidade, além de adjetivos que elevavam o *status* positivo da educação transfronteiriça. Para Marginson (2023), no entanto, trata-se de uma abordagem doutrinária que contribuiria para “alimentar sentimentos afetivos poderosos em torno da noção da internacionalização como uma missão universalmente partilhada e uma coisa boa em si” (p. 23, tradução nossa).

Para Stein (2019), definições como a de De Wit *et al.* (2015) revelam uma nostalgia eurocêntrica em relação à era pré-mercadorização das credenciais educativas em nível transnacional. A autora avalia que há uma romantização do passado ao evocar uma possível era de ouro da internacionalização, em que as disposições de colaboração e ajuda prevaleciam nas relações internacionais. Ela adverte que esse tipo de abordagem continua a invisibilizar as lógicas coloniais que moldam a internacionalização e que permitiram, por exemplo, que antigas conexões imperiais e políticas com o Sul Global evoluíssem para mercados financeiramente lucrativos e geradores de receita para as universidades do Norte.

Stein (2019) pontua que a conceitualização reconfigurada da internacionalização, ao enfatizar sua destinação *para todos os estudantes e funcionários e para o bem da sociedade*, abarca noções de diversidade e coaduna com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, se enquadrando numa narrativa que compromete os países do Norte com a inclusão e com o desenvolvimento e capacitação do Sul Global. Porém, na perspectiva da autora:

Isso tende a enfatizar noções abstratas de (des)igualdade e trocas e a minimizar questões de injustiça e exploração. Perguntas que não

são feitas nessa abordagem da internacionalização incluem: quem tem o poder de determinar o que constitui o bem público global? E como os projetos de 'desenvolvimento' tendem a recentralizar conhecimentos ocidentais e ideias ocidentais de 'bem-viver', de maneiras que silenciam comunidades marginalizadas e contribuem para uma maior destruição ecológica e exploração e expropriação econômica? (Stein, 2019, p. 9, tradução nossa).

Nessa mesma linha, Teferra (2020) considera que a intencionalidade abarcada na reformulação de De Wit *et al.* (2015) expõe uma expectativa positiva dos resultados da internacionalização e que esse componente conceitual deve ser problematizado. Ele ressalta a subjetividade contida nas *boas* intenções, reconhecendo que “a intenção é um terreno disputado por múltiplos intervenientes – de vozes, interesses e convicções díspares – e campos de jogo mutáveis” (Teferra, 2020, p. 162, tradução nossa).

Ademais, para Teferra (2020), a internacionalização tem um caráter duplo – com intenção e coerção. Diante da naturalização da excelência acadêmica do Norte Global, cada vez mais validada nos ranqueamentos institucionais que privilegiam o padrão eurocêntrico de produção de conhecimento e destacam a internacionalização como um dos atributos fundamentais das universidades de classe mundial, as instituições do Sul Global se veem compelidas a seguir esse modelo. A busca por conformidade com os critérios objetificados pelas classificações reforça uma neocolonização universitária e arrefece as motivações das universidades dos países emergentes ou em desenvolvimento para perseguirem inovações autocentradas nos problemas e desafios específicos de suas realidades.

O autor também explora os limites da intencionalidade ao analisar a presença ostensiva de provedores transnacionais em países do Sul Global, como parte do processo de expansão da oferta e massificação da educação superior. Para Teferra (2020), considerando as tradições políticas e as capacidades financeiras dos países em desenvolvimento, o movimento de mercadorização da educação resulta mais de uma omissão do que de uma intenção. Ou seja, a falta de políticas públicas eficazes e investimento estatal adequado abre espaço para que as instituições privadas transnacionais preencham uma lacuna, sem necessariamente refletir uma escolha deliberada dos agentes e podendo aprofundar relações de dependência e exploração.

Em uma publicação recente, De Wit (2024) buscou responder a algumas das críticas relacionadas à definição de Knight (2004) e à atualização posterior realizada por ele e colegas (De Wit *et al.*, 2015). O autor afirma que a definição de 2004 “ao ser flexível o suficiente para acomodar diversos propósitos, provavelmente deixou muito espaço para lógicas conflitantes e opostas da internacionalização”, permitindo que motivações econômicas competitivas, com finalidade de lucro, por exemplo, fossem incluídas no rol do fenômeno. Ele assinala que a revisão de 2015 adicionou o termo “intencional” para o enfrentamento desse problema e reconhece que tratou mais de oferecer uma “aspiração do que uma reflexão da realidade que fornece alguma direção e uma possível agenda para o futuro” (De Wit, 2024, p. 8, tradução nossa).

De Wit (2024) ressalta a contribuição dos estudos críticos da internacionalização, referenciando Marginson e Stein, dentre outros, e parece coadunar com a necessidade

de se avançar na definição conceitual, afastando-a de ser predominantemente ocidental na sua configuração. Entretanto, novamente o autor incorpora o desejo de uma definição normativa e prescritiva, o que conflita com a perspectiva de uma teorização fundamentada nas manifestações reais da internacionalização. De Wit afirma que

Agora é o momento de olhar para frente, de parar de procurar a definição ideal, mas ao mesmo tempo de parar de usar o termo *internacionalização* de forma desleixada. Isto significa ser mais claro e específico sobre os rumos que queremos tomar no contexto do mundo atual e do futuro que queremos criar. Assim, em vez de procurar *redefinir*, deveríamos nos esforçar para descrever novas direções para internacionalização, com base em justificativas e resultados claros (2024, p. 10, grifos do autor, tradução nossa).

Permanece, portanto, o desafio de uma abordagem alternativa da internacionalização, desenvolvida de maneira realista e relacional, de modo a acomodar as complexas realidades do Sul Global e as diversas manifestações do fenômeno. Nesse exercício, ignorar as relações de poder assimétricas, a geopolítica do conhecimento e os padrões de relacionamento herdados não apenas pode prejudicar a autenticidade da definição, como contribuir para a intensificação dos padrões existentes de desigualdade num panorama global já desigual da educação superior (Stein, 2019).

PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SUL GLOBAL

Inicialmente, vale destacar que todos os tipos de espaços são o resultado da imaginação e práticas humanas. A criação do espaço combina elementos histórico-materiais pré-existentes – como determinado território geográfico, recursos, sistemas e relações sociais – com as novas imaginações e interpretações dos atores, através das quais eles afirmam a pertinência de sua existência e desenham projeções de futuro (Marginson, 2024).

É neste contexto espacial que se enquadra o Sul Global. Trata-se de um conceito sociopolítico e categoria geopolítica, que distingue países em desenvolvimento ou emergentes que compartilham, em geral, um histórico de colonialismo, neocolonialismo, marginalização e exploração ocidental. Apesar da heterogeneidade cultural e política, são países frequentemente marcados por desigualdades socioeconômicas, que se refletem em desafios comuns em torno das aspirações por um desenvolvimento mais inclusivo e equitativo. O Sul Global articula-se como um espaço dinâmico ou ator coletivo destinado a contrabalançar a hegemonia do eixo Norte, através da crítica e da construção de uma agenda própria de desenvolvimento.

No quadro da educação superior, observa-se uma enorme discrepância entre o Norte e o Sul Global no que tange à cobertura no âmbito da graduação e à estruturação dos sistemas de pesquisa e pós-graduação. Todavia, algumas tendências globais da reforma educacional em curso desde a década de 1990 – alinhada ao ideário neoliberal e ao paradigma da economia do conhecimento – se manifestam também em regiões como a América Latina e Caribe, a África Subsaariana e os Estados Árabes, embora possam assumir diferentes configurações conforme as culturas políticas instaladas e a natureza dos Estados. Estas tendências incluem um processo de massificação desse nível

de ensino; uma maior participação do setor privado-mercantil na oferta educativa; e uma maior diversificação do campo acadêmico, a partir da flexibilização institucional e de cursos (Rodrigues *et al.*, 2023).

Em relação à massificação, observa-se um crescimento substancial das matrículas em todo o mundo desde o período pós-Segunda Guerra Mundial, quando se estabeleceu um consenso e uma pactuação internacional em torno da educação enquanto direito humano universal. De cerca de 33 milhões de estudantes na educação superior nos anos 1970 evoluiu-se a cerca de 256 milhões em 2022. Apenas nos últimos vinte anos a taxa mundial bruta de matrícula mais do que duplicou, passando de 19% em 2000 para 42% em 2022. Na América Latina e Caribe e nos Estados Árabes o crescimento entre 2000 e 2022 foi superior à média global, passando de 23% a 56% e de 21% a 49%, respectivamente. Em contraste, na África Subsaariana, embora a taxa bruta tenha dobrado de 4 para 9%, ainda se identifica um índice correspondente a um sistema extremamente elitista. De todo modo, os três cenários apresentam dados bastante inferiores à taxa bruta de matrícula da América do Norte e Europa, que correspondia a 80% no ano de 2022 (Unesco-UIS, 2024).

O crescimento das matrículas no Sul Global se deu em grande parte por um movimento duplo de mercadorização e diversificação, num processo que ocasionou uma estratificação interna dos sistemas de educação superior. Em muitos contextos nacionais houve uma flexibilização da regulamentação que impulsionou novas configurações institucionais não-universitárias e novas modalidades de cursos mais curtos e direcionados para o mercado (a exemplo dos centros universitários e dos cursos tecnológicos, no Brasil), além da expansão da modalidade da educação a distância (EaD). Tais mudanças tornaram o campo acadêmico mais atrativo para o setor privado mercantil e ampliaram sua participação na oferta educativa, muitas vezes sem a garantia da qualidade e da relevância pública e social da educação.

De acordo com dados da Unesco-lesalc (2020), na América Latina e Caribe aproximadamente 49% das matrículas estavam no setor privado em 2020, superando a média mundial de 30%. Em países como Brasil e Chile, essa proporção chegava a cerca de 80%. Nos Estados Árabes, o setor privado representava 33% das matrículas em 2020, e sua participação tem aumentado progressivamente, atingindo índices significativamente mais elevados nos Emirados Árabes (73%) e no Qatar (62%), por exemplo. Já em África, assim como a taxa de matrícula tem evoluído de forma mais lenta, o aumento da oferta privada da educação tem encontrado mais resistência; embora tenha ganhado relevância, especialmente na modalidade EaD.

No contexto da internacionalização, é importante ressaltar que muitas das matrículas privadas no Sul Global são vinculadas a um tipo de fornecedor transnacional que alimenta a comercialização e a financeirização da educação em termos globais. Rodrigues *et al.* (2023), a partir da análise dos relatórios corporativos de duas empresas educacionais, ilustram como esse mercado se movimenta de maneira dinâmica segundo interesses de lucro:

A Laureate Education Inc., criada em 1998, nos Estados Unidos, chegou a possuir mais de 80 instituições de educação superior, dentre universidades, faculdades, centros universitários e institutos

localizados em cerca de 25 países, incluindo as regiões da América Latina (Brasil, Chile, Costa Rica, Equador, Honduras, México, Panamá, Peru), Árabe (Jordânia, Marrocos, Arábia Saudita) e África (África do Sul). Em 2018, a empresa iniciou um processo de reposicionamento, com a descontinuidade das operações na maioria desses países e transações de vendas de suas subsidiárias, seguindo princípios e procedimentos típicos da lógica neoliberal. Hoje alguns de seus principais mercados são México, com 203.500 estudantes de graduação e 41 campi, e Peru, onde mantém 19 campi e 185 mil estudantes. A Adtalem Global Education, também fundada nos Estados Unidos, chegou a operar em mais de 55 países. Após um processo de remodelação, hoje atua em doze países, com cinco instituições de educação superior que somam 275 mil matrículas. No Relatório de Investidores 2022 da Adtalem, chama a atenção a intencionalidade de criar 140 mil novas matrículas, sendo 82% delas na modalidade de educação a distância (Rodrigues *et al.*, 2023, p. 24, tradução nossa).

Essa comercialização internacional dos serviços educacionais é incoerente com as demandas do Sul Global pela democratização da educação superior com qualidade e pertinência social, segundo um projeto inclusivo e sustentável no longo prazo.

De modo geral, pode-se afirmar que as transformações do campo acadêmico nas últimas décadas fortaleceram a bifurcação dos sistemas de educação superior (Rodrigues *et al.*, 2023). De um lado, encontram-se universidades de elite, seletivas no ingresso e normalmente associadas a um desempenho superior em pesquisa, o que as diferencia e sustenta seu valor. Do outro lado, estão instituições de massa de baixo custo, frequentemente de caráter não-universitário, que tendem a promover uma inclusão precária de estudantes de primeira geração provenientes de camadas sociais historicamente marginalizadas. Essas instituições são também insuficientes para promover a inovação e a competitividade na perspectiva da economia do conhecimento. Enquanto no Norte Global se destaca o modelo de universidades de classe mundial (UCM), o Sul Global enfrenta dificuldades em criar/sustentar instituições desse padrão, devido às restrições orçamentárias dos Estados e seus contextos político-econômicos pouco favoráveis ao desenvolvimento da pesquisa de ponta.

As classificações internacionais de universidades evidenciam a hegemonia do Norte na geopolítica do conhecimento. No ranqueamento elaborado pela *Times Higher Education*, dentre as duzentas melhores universidades do mundo no ano de 2024, um total de 83%, o que corresponde a 166 instituições, pertence ao Norte Global, com destaque para a Europa (90 instituições), América do Norte (64 instituições, sendo 56 nos EUA e oito no Canadá) e Oceania (12 instituições). Fora desse eixo, destacam-se apenas países ou territórios não-ocidentais de renda *per capita* elevada ou economias emergentes: China (13 instituições), Coreia do Sul (06), Hong Kong (05), Japão (05), Singapura (02), África do Sul (01), Taiwan (01) e Macau (01). Não há entre as primeiras duzentas posições nenhuma instituição da América Latina e Caribe ou dos Estados Árabes (THE, 2024).

Salmi (2009, 2021), pioneiro na conceitualização de UCMs, ressalta que hoje a criação de universidades de classe mundial tornou-se parte da agenda política de muitos países e que há uma confiança generalizada nesse tipo de classificação para fins

de planejamento estratégico e melhoria da qualidade. As UCMS são em geral reconhecidas como instituições que apresentam uma alta concentração de talentos (docentes, pesquisadores e estudantes); recursos em abundância para oferecer um ambiente de aprendizagem rico e desenvolver pesquisas avançadas; e um perfil de governança favorável para incentivar a inovação sem se prender em processos excessivamente burocráticos. Entretanto, o autor tem questionado se a excelência acadêmica tem sido impulsionada na direção correta e aponta a natureza elitista dessas instituições:

Como podemos reconciliar os avanços na capacidade de pesquisa com a falta de progresso na resolução dos principais desafios da humanidade, como fome, pobreza, doenças e degradação ambiental? As universidades mais bem classificadas tornaram-se mais inclusivas ou mais elitistas? As sociedades estão utilizando o vasto conhecimento gerado pelas universidades de classe mundial para tomar decisões baseadas em evidências científicas e debate político racional? As universidades líderes estão contribuindo para a construção de sociedades éticas e democráticas? (Salmi, 2021, p. 301, tradução nossa).

A busca por visibilidade global, segundo o autor, tende a levar as universidades a buscar a colaboração com outras instituições de alto prestígio ao redor do mundo e a supervalorizar as ciências duras, em detrimento do engajamento com as comunidades e desafios locais, com a pesquisa básica e com problemas críticos sociais (Salmi, 2021). Esse movimento é evidenciado pelos dados sobre mobilidade internacional, que mostram um padrão de deslocamento que reforça a hegemonia e atratividade do Norte Global. Conforme o Instituto de Estatística da Unesco, o número de estudantes em mobilidade entre 2000 e 2021 triplicou, passando de 2,1 para 6,4 milhões em todo o mundo. Desses, 59,7% tiveram como destino universidades da América do Norte ou Europa e apenas 4,1% se dirigiram para os Estados Árabes, 3,7% para a América Latina e Caribe e 1,5% para a África Subsaariana (Unesco-UIS, 2024).

Mesmo quando são analisadas as cooperações intrarregionais de forma isolada, se verifica um forte desequilíbrio entre os países, sendo privilegiados como anfitriões aqueles sistemas de educação superior que já sobressaem nos respectivos continentes. Na América Latina e Caribe, por exemplo, países como Brasil, México e Argentina, que possuem os sistemas de pós-graduação mais robustos da região, recebem a maior parte dos estudantes de mobilidade que permanecem dentro do subcontinente (Souza, 2018).

Há assim diferentes manifestações do fenômeno da internacionalização no Sul Global, muitas das quais alinhadas a uma racionalidade neoliberal e movidas por uma intencionalidade distanciada dos compromissos éticos com maior equidade, inclusão, justiça social e democratização da educação superior. Em contraste, também são crescentes os projetos de internacionalização alternativos, baseados em critérios de cooperação, dialogicidade e corresponsabilidade. Alguns exemplos são as associações regionais de educação superior que surgem com o objetivo de focalizar problemas nacionais e regionais e explorar potencialidades endógenas de inovação, que possam

possibilitar um giro produtivo alinhado com o sentido do bem-viver e a valorização das identidades locais. É neste contexto que se apresentará, a seguir, a experiência de uma rede internacional constituída no Sul Global com ênfase no direito à educação.

UMA OUTRA INTERNACIONALIZAÇÃO PARA O SUL GLOBAL

A Rede de Conhecimento sobre o Direito à Educação no Sul Global (REGS *Network*) foi criada em 2020, com base nas relações de cooperação e intercâmbio entre o Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (Clacso), o Conselho Árabe de Ciências Sociais (ACSS) e o Conselho para o Desenvolvimento de Pesquisa em Ciências Sociais em África (Codesria). Seu objetivo consiste em estudar, produzir conhecimento, ter incidência e difundir sobre o direito à educação a partir da perspectiva do Sul Global.

A iniciativa contou com a aprovação e apoio da *Open Society Foundation* e desenvolveu seu primeiro plano de trabalho entre os anos de 2021 e 2023, sob a coordenação de uma Comissão Executiva que envolveu integrantes das três regiões. Nesse período foram produzidos relatórios¹ sobre o estado do direito à educação em uma série de países, bem como estudos de caso de políticas e programas de ensino, pesquisa e extensão que se vinculam a um modelo emergente de universidade popular, inclusiva, democrática e anticolonial. Ao final do biênio foi produzido um relatório consolidado, que contemplava os pontos em comum e as diversidades das regiões, e organizado um seminário internacional presencial para aprofundamento do diálogo e integração entre pesquisadores e estudantes de pós-graduação de África, América Latina e Caribe e Estados Árabes. Este evento foi intitulado Escola Internacional REGS e foi realizado em Moçambique.

Após a constituição da REGS, houve um esforço coletivo na definição dos quadros comparativo, conceitual, filosófico, teórico e metodológico que norteariam os trabalhos. No entanto, em nenhum momento buscou-se evitar ou ocultar os conflitos e contradições inerentes às diferenças culturais e epistemológicas do grupo. Em vez disso, de maneira geral, as questões foram abordadas de forma transparente, reconhecendo a complexidade do debate acadêmico em bases mais horizontais.

A própria definição espacial das regiões foi objeto de debate. O termo de referência original da cooperação estabelecia uma separação entre África Subsaariana e África do Norte, consignando o Norte de África à região dos Estados Árabes. Essa divisão coaduna com o mapa utilizado pelo Instituto de Estatística da Unesco, que agrega os dados do Norte da África com a Ásia Ocidental, ao invés de integrá-lo como parte do continente africano. A equipe africana da REGS rejeita essa divisão que classifica como colonial e que em seu entendimento debilita a luta por justiça na educação. Essa discrepância gerou estudos duplos de países como o Egito, por exemplo, que foi situado tanto no relatório da equipe africana como da equipe árabe.

Outro desafio era o de alcançar um consenso diante da possível incomensurabilidade na comparação de diferentes contextos. Para respeitar e iluminar as especificidades de cada uma das três regiões, sem desprezar a abordagem nomotética, optou-se pela adoção de uma abordagem ideográfica moderada, evidenciando singularidades e evitando generalizações amplas. Uma recomendação do relatório consolidado da REGS enfatizava ainda a necessidade de o Sul Global refletir sobre quais são os dados pertinentes para a sua região considerando os desafios

específicos e os contextos locais. Num panorama de relatórios globais, intensiva datificação da educação e comparação-competitiva entre as nações, é necessário repensar se os dados coletados são suficientes e contribuem para orientar políticas voltadas para a equidade e a inclusão na educação superior de grupos marginalizados e sub-representados, como mulheres, negros, indígenas, refugiados, pessoas com deficiência, dentre outras comunidades historicamente vulnerabilizadas. Em alguns casos, informações sobre a participação dessas populações na educação superior não estavam disponíveis.

O relatório consolidado também fez recomendações de natureza conceitual, asseverando sobre a importância de se avançar em teorizações acerca da justiça social, tendo como perspectivas a cultura do *buen-vivir* e do *uBuntu* no Sul Global. Essa discussão recoloca no centro as identidades e modos de vida próprios e distancia-se das projeções coloniais de desenvolvimento do Norte Global.

Algumas dessas questões puderam ser aprofundadas durante a “Escola Internacional REGS: Direito à educação superior no Sul Global – horizontes, disputas e significados”, realizada em Maputo (Moçambique) de 21 a 25 de agosto de 2023. O evento reuniu pesquisadores, estudantes de mestrado e doutorado e representantes de organizações da sociedade civil, formando um grupo multidisciplinar e pluriprofissional que se dedicou a: i) refletir sobre a categoria Sul Global, suas potencialidades, limites e implicações para o campo da educação na perspectiva do direito social; ii) intercambiar conhecimentos sobre a situação atual dos sistemas educativos no Sul Global e as desigualdades que afetam o acesso e permanência no nível superior de ensino; iii) analisar distintas experiências alternativas no Sul Global, históricas e atuais, que se propõem a afrontar e reverter as desigualdades educativas existentes (REGS, 2024).

A REGS representou, neste contexto, um projeto de internacionalização autocentrado, que promoveu a integração no Sul Global e se propôs a pensar a questão da educação superior desde uma perspectiva relacional, historicizada e politizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno da internacionalização se tornou mais complexo nas últimas décadas e abarca diferentes manifestações e diversos atores com disposições e *habitus* distintos. Entretanto, a sua definição ainda é subteorizada e pouco problematizada, sendo insuficiente para caracterizar as especificidades das relações transfronteiriças com e entre o Sul Global.

Os estudos críticos da internacionalização enfatizam a necessidade de uma revisão conceitual para apreender o fenômeno numa perspectiva relacional tal como ele se apresenta e não como uma representação futurística desejada (Stein, 2019; Teferra; 2020, Marginson, 2023). Referenciais teóricos menos ideológicos podem contribuir para uma maior criticidade no campo e uma vez iluminados os efeitos adversos da internacionalização, ampliam-se as possibilidades de enfrentamento das desigualdades de poder e de recursos que se colocam nesses processos.

Um dos modelos alternativos de internacionalização com potencial para contrabalançar essa ordem está nos arranjos colaborativos no eixo Sul Global. Os atores

SOUZA, J. de F.; COSSA, J.; RODRIGUES, C. M. L.

que compõem esse espaço geopolítico enfrentam desafios similares relacionados à necessária e urgente democratização da educação superior com qualidade e pertinência social e foi a partir dessa responsabilidade compartilhada que surgiu a REGS. Apesar de sua trajetória ainda recente, a REGS tem desenvolvido novas relações de experiência e buscado estabelecer novas dinâmicas de poder. Trata-se de um espaço estratégico para influenciar as disputas pela produção de sentido no campo da educação, reafirmando-a como direito social e refutando a lógica predominante da mercadorização. Essa concepção de educação certamente afeta o posicionamento de países e instituições no complexo *jogo* da internacionalização.

Por fim, vale ressaltar que a questão que se coloca neste artigo não objetiva refutar as cooperações com o Norte e priorizar as relações intrarregionais, pois isso constituiria um equívoco. São processos com finalidades e recompensas distintas e que podem ser fomentados paralelamente. O que se destaca é a urgência de uma internacionalização menos orientada economicamente, menos elitista e mais inclusiva e dialógica, desconstruindo as hierárquicas relações que tradicionalmente regem o fenômeno.

Artigo recebido em: 30/04/2024
Aprovado para publicação em: 08/08/2024

SCIENTIFIC COOPERATION IN THE GLOBAL SOUTH: TOWARDS AN ALTERNATIVE INTERNATIONALIZATION

ABSTRACT: This article aims to examine the specificities of scientific cooperation in the Global South, with a focus on Latin America and the Caribbean, Africa, and Arab States. The first section develops a theoretical discussion that contrasts the dominant concept of internationalization (Knight; De Wit) with recent critical studies in this field (Stein; Marginson; Teferra). It questions the applicability of the hegemonic conception of internationalization to the Global South and examines the unequal power relations and resource access disparities between countries and institutions. The second section, utilizing secondary statistical data and qualitative reports, provides a concise overview of the state of higher education and internationalization in these regions, highlighting key challenges. Finally, to illustrate alternatives models for a more autonomous and self-centered South-South internationalization, the article discusses the experience of the Knowledge Network on the Right to Education in the Global South (REGS), a cooperative initiative established among scientific associations in Latin America, Africa, and Arab States from 2021 to 2023.

KEYWORDS: Internationalization; Higher Education; Scientific Cooperation; Global South.

COOPERACIÓN CIENTÍFICA EN EL SUR GLOBAL: HACIA OTRA INTERNACIONALIZACIÓN

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo examinar las especificidades de la cooperación científica en el Sur Global, con un enfoque en América Latina y el Caribe, África y los Estados

Árabes. La primera sección desarrolla una discusión teórica que contrasta el concepto dominante de internacionalización (Knight; De Wit) con estudios críticos recientes en este campo (Stein; Marginson; Teferra). Se cuestiona la relevancia de la concepción hegemónica de internacionalización para el Sur Global y se analizan las desigualdades en las relaciones de poder y el acceso a recursos entre países e instituciones. La segunda sección, utilizando datos estadísticos secundarios y informes cualitativos, ofrece una visión concisa del estado de la educación superior y de la internacionalización en estas regiones, destacando los principales desafíos. Finalmente, para ilustrar modelos alternativos de una internacionalización Sur-Sur más autónoma y autocentrada, el artículo analiza la experiencia de la Red de Conocimiento sobre el Derecho a la Educación en el Sur Global (REGS), una cooperación establecida entre asociaciones científicas en América Latina, África y los Estados Árabes entre 2021 y 2023.

PALABRAS CLAVE: Internacionalización; Educación Superior; Cooperación Científica; Sur Global.

NOTA

1 – O Plano de Trabalho 2021-2023 gerou sete relatórios nacionais e estudos de caso, contemplando quatorze países; três relatórios regionais; um relatório consolidado final. Todos os documentos estão disponíveis em www.clacso.org/regs/productos/.

REFERÊNCIAS

BEDENLIER, S.; KONDAKCI, Y.; ZAWACKI-RICHTER, O. Two decades of research into the internationalization of higher education: Major themes in the Journal of Studies in International Education (1997-2016). *Journal of Studies in International Education*, 22 (2), 108-135, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315317710093>.

BRANDENBURG, U.; DE WIT, H. The End of Internationalization. *International Higher Education*, 62, 15-17, 2011. DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8533>.

DE WIT, H.; HUNTER, F.; HOWARD, L.; EGRON POLAK, E. *Internationalisation of Higher Education*. European Parliament, Directorate-General for Internal Policies, Brussels, 2015. Disponível em: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf). Acesso em: 11 abr. 2024.

DE WIT, H. 'Everything That Quacks is Internationalization' - Critical Reflections on the Evolution of Higher Education Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 28 (1), 3-1, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1177/10283153231221655>.

SOUZA, J. de F.; COSSA, J.; RODRIGUES, C. M. L.

KNIGHT, J. Internationalization: Elements and checkpoints. **CBIE Research**, nº 7. Ottawa: Canadian Bureau for International Education, 1994. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED549823.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2024.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, 5-32, Spring, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>.

MARGINSON, S. **Hegemonic Ideas Are Not Always Right: On the Definition of 'Internationalisation' of Higher Education**. Working Paper nº 96. Centre for Global Higher Education Studies, University of Oxford, 2023. Disponível em: <https://www.researchcghe.org/publication/hegemonic-ideas-are-not-always-right-on-the-definition-of-internationalisation-of-higher-education/>. Acesso em: 4 abr. 2024.

MARGINSON, S. **The New Geo-politics of Higher Education 2: Between Nationalism and Globalism**. Working Paper nº 108. Centre for Global Higher Education Studies, University of Oxford, 2024. Disponível em: <https://www.researchcghe.org/publication/the-new-geo-politics-of-higher-education-2-between-nationalism-and-globalism>. Acesso em: 4 abr. 2024.

MWANGI, C. A.; LATAFAT, S.; HAMMOND, S.; KOMMERS, S.; THOMA, H.; BERGER, J.; BLANCO-RAMIREZ, G. Criticality in international higher education research: A critical discourse analysis of higher education journals. **Higher Education**, 76 (6), 1091-1107, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-018-0259-9>.

REGS. Right to Education in the Global South. **What is the REGS**. Disponível em: <https://www.clacso.org/regs/>. Acesso em: 11 abr. 2024.

RODRIGUES, C.; COSSA, J.; SOUZA, J.; MOUSHIRA, E.. **Rights to Education in the Global South: REGS Integrated Report**. Buenos Aires: Clacso, 2023. Disponível em: https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2024/05/Integrated_Report_RIGHTS_TO_EDUCATION_IN_THE_GLOBAL_SOUTH-1.pdf. Acesso em: 11 abr. 2024.

SALMI, J. **The Challenge of Establishing World-Class Universities**. Washington: World Bank Group, 2009. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/909281468339904574/the-challenge-of-establishing-world-class-universities>. Acesso em: 3 fev. 2024.

SALMI, J. Are Universities Better Off Without Rankings?. In: Van't Land, H., Corcoran, A., Iancu, D-C. (org.). **The Promise of Higher Education**. Springer, 2021, p. 301-308. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-67245-4_46.

STEIN, S. Critical internationalization studies at an impasse: making space for complexity, uncertainty, and complicity in a time of global challenges. *Studies in Higher Education*, 46 (9), 1771-1784, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1704722>.

SOUZA, J. F. **Itinerários da internacionalização da educação superior brasileira no âmbito da América Latina e Caribe**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AZQNSW>. Acesso em: 3 fev. 2024.

TEFERRA, D. The Irrelevance of the Re-Configured Definition of Internationalisation to the Global South: Intention Versus Coercion. *International Journal of African Higher Education*, 7 (2), 157-172, 2020. DOI: <https://doi.org/10.6017/ijah.v7i2.12905>.

THE. Times Higher Education. **World University Rankings 2024**. Disponível em: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2024/world-ranking>. Acesso em: 24 jul. 2024.

UNESCO-IESALC. Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. **Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales**. Unesco-iesalc, 2020. Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2024.

UNESCO-UIS. Unesco Institute for Statistics. **Education statistics**. Disponível em: <http://data.uis.unesco.org/>. Acesso em: 5 abr. 2024.

JULIANA DE FÁTIMA SOUZA: Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Membro do GT *Políticas Educativas y Derecho a la Educación* (Clacso), do Grupo de Estudos sobre Educação Superior (GEES/UFMG) e do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado/UFMG).
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8858-7197>
E-mail: jusouzar@ufmg.br

JOSÉ COSSA: PhD em Estudos de Políticas Culturais e Educacionais, na área de Educação Comparada e Internacional, pela *Loyola University Chicago*. Professor Associado da Faculdade de Educação da *Pennsylvania State University*. Atuou como professor visitante na *American University* (Cairo) e como professor sênior na *Vanderbilt University* (EUA).
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9586-4287>
E-mail: mozambicanscholar@gmail.com

SOUZA, J. de F.; COSSA, J.; RODRIGUES, C. M. L.

CIBELE MARIA LIMA RODRIGUES: Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Pesquisadora titular da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/Fundaj). Coordenadora (2016-2022) e membro do GT *Políticas Educativas y Derecho a la Educación* (Clacso). Líder do grupo de pesquisa GPED – Docência na Educação Básica: Políticas, Formação e Práticas.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4310-4216>

E-mail: cibele.rodrigues@fundaj.gov.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 4.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).