

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

ANTÔNIO CARLOS MAZZETTI

**EXPERIÊNCIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
DE/EM CASA NO CONTEXTO DE UMA REDE DE PESQUISA LATINO-
AMERICANA**

PATO BRANCO

2023

ANTÔNIO CARLOS MAZZETTI

**EXPERIÊNCIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
DE/EM CASA NO CONTEXTO DE UMA REDE DE PESQUISA LATINO-
AMERICANA**

**EXPERIENCES OF INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION
FROM/AT HOME IN THE CONTEXT OF A LATIN AMERICAN RESEARCH
NETWORK**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional, como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Desenvolvimento Regional, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marlize Rubin-Oliveira
Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Giovanna Pezarico

PATO BRANCO

2023



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Esta licença permite remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es). Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



**Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Pato Branco**



ANTONIO CARLOS MAZZETTI

EXPERIÊNCIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE/EM CASA NO CONTEXTO DE UMA REDE DE PESQUISA LATINO-AMERICANA

Trabalho de pesquisa de doutorado apresentado como requisito para obtenção do título de Doutor Em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Desenvolvimento Regional Sustentável.

Data de aprovação: 09 de Março de 2023

Dra. Marlize Rubin Oliveira, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Egeslaine De Nez, Doutorado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs)

Dra. Josiane Carine Wedig, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Maria Soledad Oregioni, Doutorado - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas Y Técnicas: Buenos Aires - Conicet

Dra. Marília Costa Morosini, Doutorado - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Pucrs)

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 09/03/2023.

Dedico esta tese à minha família e de modo especial à minha mãe, que me ensinou a sempre persistir e a “fazer as coisas com alegria e amor”. Ela partiu deste plano material, mas está sempre presente em espírito!

AGRADECIMENTOS

Gratidão é, entre tantas emoções deste momento, a que mais aflora. Gratidão a todos e todas as pessoas, instituições e coletivos que, de alguma forma, participaram e contribuíram para esta tese. Sou grato e este sentimento me move.

À minha esposa e filho pelo incentivo e companheirismo e à minha grande família, a melhor do mundo.

Aos meus colegas de trabalho, de curso e do Grupo de Estudos sobre Universidade – GEU, pelo apoio, companheirismo e amizade.

À UTFPR, ao PPGDR e a todos/as servidores que contribuíram com a realização deste sonho.

A todos/as professores/as que passaram e marcaram a minha vida.

À RIES, às Membras-chave e demais membros/as que contribuíram (com)igo nessa relação entre sujeito pesquisador e sujeitos de pesquisa.

À Banca, Professoras Doutoras Marília Costa Morosini, María Soledad Oregioni, Egeslaine de Nez e Josiane Carine Wedig.

Às Professoras Doutoras Marlize Rubin-Oliveira e Giovanna Pesarico, minhas amigas, incentivadoras e parceiras que se dispuseram e se dedicaram tanto na construção desta tese e a realização deste meu sonho, através de sua orientação tão profissional, tão humana e tão carinhosa. A produção, as publicações, os projetos vêm e vão, mas a gratidão e a amizade são eternas.

Ao meu país, tão meu quanto de qualquer outro/a brasileiro/a, tão carente de uma verdadeira democracia.

A Jesus, meu Mestre, meu Amigo! Que não está só acima, mas junto de mim e em mim e em/com todos/as nós!

Poner entre interrogantes la enunciación (cuándo, por qué, dónde, para qué) nos dota del conocimiento necesario para crear y transformar, y que resulta necesario para imaginar y construir futuros globales; ello constituye el corazón de cualquier investigación decolonial (MIGNOLO, 2013, p. 17).

RESUMO

Esta tese se insere no campo de investigação da Educação Superior (ES) e tem como foco a internacionalização. Trata-se de pesquisa no bojo do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR), na Linha de Pesquisa Educação e Desenvolvimento, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). A questão central da investigação é a análise, a partir de perspectivas de outras regionalidades latino-americanas, experiências de internacionalização de/em casa como descolonizadoras das/nas redes de pesquisa. Para tanto, busquei identificar e analisar experiências descolonizadoras de internacionalização da educação superior de/em casa em uma rede de pesquisas latino-americana, tendo como objetivos: problematizar a América Latina como lugar epistêmico e pluriverso; analisar uma rede de pesquisa latino-americana enquanto lugar de interação, no processo de desprendimento ao modelo moderno/colonial. Os pressupostos teórico-metodológicos estão baseados e fundamentados na perspectiva decolonial e epistemologias do Sul, com o intuito de possibilitar o giro decolonial que imprimi no olhar e na sensibilidade sobre/com os sujeitos e lugar de pesquisa. Num cenário onde a produção de conhecimento contemporâneo nos coloca em movimentos contraditórios e não lineares e nos desafia a refletir sobre e para além da educação superior, posiciono-me como pesquisador do Sul e para o Sul, desde o meu lugar de acadêmico, contribuindo para a construção de conhecimentos, a partir de perspectivas de outras regionalidades latino-americanas. Parto do pressuposto que a América Latina e Caribe (ALC) é um lugar epistêmico e se constitui de experiências pluriversais, onde a internacionalização da educação superior está inserida neste cenário complexo de movimentos globais e regionais. Por sua vez, a internacionalização da educação superior de/em casa tem ganhado espaço nos debates, embora ainda haja necessidade de se ampliar as discussões acerca de suas reais possibilidades e intenções na América Latina. A heterogeneidade da ALC é uma possibilidade de inverter a lógica com que se aborda a questão, transcendendo o modelo moderno/colonial da educação superior na América Latina e nos sensibilizando com saberes diversos do Sul global, em busca de possibilidades outras através do desprendimento e de saberes periféricos. Neste contexto se inserem as redes colaborativas que envolvem instituições e sujeitos regionais, a exemplo da RIES, meu lugar de pesquisa, composto de pesquisadores/as que, inseridos em seu lugar de estudo e de enunciação, buscam na interação interna e externa possibilidades outras de produzir e disseminar conhecimentos localmente. Esta tese observou e analisou tendências de desprendimento de estruturas modernas/coloniais na RIES, enquanto rede latino-americana de pesquisa, focando experiências da Rede vividas e compartilhadas no campo do conhecimento e, mais especificamente, quanto à internacionalização da educação superior de/em casa. Neste contexto, pôde-se verificar que, a partir de perspectivas de outras regionalidades latino-americanas, internacionalização de/em casa é uma experiência descolonizadora das/nas redes.

PALAVRAS-CHAVE: América Latina; decolonialidade; internacionalização da educação superior; RIES.

ABSTRACT

This thesis is part of the Higher Education (HE) field of research and focuses on internationalization. This research takes place in the context of the Graduate Program in Regional Development (PPGDR), in the Line of Education and Development Research, of the Federal University of Technology - Paraná (UTFPR). The main point of this research is to analyze, from the perspectives of other Latin American regionalities, experiences of internationalization from/at home as decolonizers in/of research networks. To this end, I sought to identify and analyze decolonizing experiences of internationalization of higher education from/at home in a Latin American research network, with the objectives of: problematize Latin America as an epistemic and pluriverse place; analyze a Latin American research network as a place of interaction, in the process of detachment from the modern/colonial model. The theoretical-methodological assumptions are based on the decolonial and epistemological perspective from the South, in order to enable the decolonial turn that I printed in the look and sensitivity towards/with the subjects and place of research. In a scenario where the production of contemporary knowledge places us in contradictory and non-linear movements and challenges us to reflect on and beyond higher education, I position myself as a researcher from the South and to the South, from my place as an academic, contributing to the construction of knowledge, from the perspectives of other Latin American regionalities. I start from the assumption that Latin America and the Caribbean (LAC) is an epistemic place and is made up of pluriversal experiences, where the internationalization of higher education is inserted in this complex scenario of global and regional movements. On the other hand, internationalization of higher education from/at home has gained space in debates, although there is still a need to broaden discussions about real possibilities and intentions in Latin America. The heterogeneity of LAC brings the possibility of a logical inversion on the way that this issue is approached, transcending the modern/colonial model of higher education in Latin America and sensitizing us with diverse knowledge from the global South, searching for possibilities through detachment and peripheral knowledge. In this context, collaborative networks involving people and regional subjects are inserted, such as RIES, my research place, composed of researchers who, inserted in their place of study and enunciation, seek in the internal and external interaction other possibilities to produce and disseminate knowledge locally. This thesis analyzed and examined trends in the detachment of modern/colonial structures in RIES, as a Latin American research network, focusing on lived and shared experiences of the Network in the field of knowledge and, more specifically, regarding the internationalization of higher education from/at Home. In this context, it was possible to verify that, from the perspectives of other Latin American regionalities, the internationalization from/at home is a decolonizing experience of/in the networks.

KEYWORDS: Latin America; decoloniality; internationalization of higher education; RIES.

RESUMEN

Esta tesis se enmarca en el campo de investigación de la Educación Superior (ES) y se centra en la internacionalización. Se trata de una investigación en el marco del Programa de Posgrado en Desarrollo Regional (PPGDR), en la Línea de Investigación en Educación y Desarrollo, de la Universidad Tecnológica Federal de Paraná (UTFPR). La cuestión central de investigación es el análisis, desde perspectivas de otras regionalidades latinoamericanas, de experiencias de internacionalización de/en casa como descolonizadoras de/en las redes de investigación. Por lo tanto, busqué identificar y analizar experiencias descolonizadoras de internacionalización de la educación superior desde/en casa en una red de investigación latinoamericana, con los siguientes objetivos: problematizar América Latina como un lugar epistémico y pluriverso; analizar una red de investigación latinoamericana como lugar de interacción, en el proceso de desvinculación del modelo moderno/colonial. Los presupuestos teórico-metodológicos se sostienen y se fundamentan en la perspectiva decolonial y epistemologías del Sur, con el objetivo de posibilitar el giro decolonial que imprimí en la mirada y en la sensibilidad sobre/con los sujetos y lugar de investigación. En un escenario donde la producción de conocimiento contemporáneo nos pone en movimientos contradictorios y no lineales y nos desafía a reflexionar sobre y más allá de la educación superior, me posiciono como investigador del Sur y para el Sur, desde mi lugar de académico, contribuyendo a la construcción del conocimiento, desde las miradas de otras regionalidades latinoamericanas. Parto de la suposición de que América Latina y Caribe (ALC) es un lugar epistémico y se constituye por experiencias pluriversales, donde la internacionalización de la educación superior se inserta en este complejo escenario de movimientos globales y regionales. A su vez, la internacionalización de la educación superior desde/en casa ha ganado espacio en los debates, aunque sea necesario ampliar las discusiones sobre sus reales posibilidades e intenciones en América Latina. La heterogeneidad de ALC es una posibilidad de revertir la lógica con la que se aborda el tema, trascendiendo el modelo moderno/colonial de la educación superior en América Latina y nos sensibilizando con saberes diversos del Sur global, en búsqueda de posibilidades otras a través del desprendimiento y de saberes periféricos. En este contexto, se insertan las redes colaborativas que involucran instituciones y sujetos regionales, como la RIES, mi lugar de investigación, compuesto por investigadores que, insertados en su lugar de estudios y de enunciación, buscan en la interacción interna y externa posibilidades otras de producir y difundir conocimientos a nivel local. Esta tesis observó y analizó tendencias de desprendimiento de estructuras modernas/coloniales en la RIES, como red latinoamericana de investigación, centrándose en experiencias de la Red vividas y compartidas en el campo del conocimiento y, más específicamente, en la internacionalización de la educación superior desde/ en casa. En este contexto, fue posible verificar que, desde las perspectivas de otras regionalidades latinoamericanas, la internacionalización de/en casa es una experiencia descolonizadora de/en las redes.

PALABRAS CLAVE: América Latina; decolonialidad; internacionalización de la educación superior; RIES.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Síntese do percurso de pesquisa	35
Figura 2 – Totalidade – Exterioridade	65
Figura 3 – RIES: experiências ↔ internacionalização de/em casa	121
Quadro 1 – Eixos de pesquisa e respectivas palavras-chave	26
Quadro 2 – Projetos basilares da RIES	82
Quadro 3 – Operacionalização da matriz metodológica	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDU	Associação Ibero-Americana de Docência Universitária
AL	América Latina
ALC	América Latina e Caribe
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPCYT	Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPED-SUL	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Regional Sul
AUGM	Asociación de Universidades Grupo Montevideo
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPES/PrInt	Programa Institucional de Internacionalização da CAPES
CEES	Centro de Estudos em Educação Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CfLAT	Research Centre for Learning and Teaching - Newcastle University
CHER	Consortium of Higher Education Researchers
CIDU	Congresso Ibero-americano de Docência Universitária
CLACSO	Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais
CMES	Conferência Mundial de Educação Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COVID-19	Corona Virus Disease 2019
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CRES	Conferência Regional de Educação Superior
DOCINFOCA	Grupo de Pesquisa, Docência, Infâncias e Formação
EAIR	European Association of Institutional Research
EBES	Enciclopédia Brasileira de Educação Superior
ENDIP	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ENLACES	Espaço de Encontro Latino-americano e Caribenho de Educação Superior
ES	Educação Superior
EUA	Estados Unidos da América
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul

FLAES	Fórum Latino-americano de Educação Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORGES	Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa
GEIES	Grupo de Estudos da Internacionalização na Educação Superior
GEPAVE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional
GEPPU	Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária
GEU	Grupo de Estudos sobre Universidade
GIPeDU	Grupo de Investigação em Pedagogia Universitária
GPDIGES	Grupo de Pesquisa Democratização, Inclusão e Gestão na Educação Superior
GPDOC	Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para docência: educação básica e superior
GPECIM	Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática
GPFOPE	Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior
GPKOSMOS	Grupo de Pesquisa em Educação na Cultura Digital e Redes de Formação
GRPESQ	Grupo de Pesquisa Discurso, História, Gênero e Identidade
GT	Grupo de Trabalho
GTFORMA	Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação
GUNI	Global University Network for innovation
IaH / I@H	Internationalization at Home
IES	Instituição de Educação Superior
IESALC	Instituto Internacional da Unesco para a Educação Superior na América Latina e Caribe
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
InovAval	Grupo de Pesquisa Inovação e Avaliação na Universidade
IoC	Internacionalização do Currículo
LabMCDA	Laboratório de Metodologias Multicritério em Apoio à Decisão
LASA	Latin American Studies Association
MC	Membra-chave
MEC	Ministério da Educação
MERCOCIDADES	Rede de municípios de países que participam do Mercosul

Mercosul	Mercado Comum do Sul
NEPI-AUGM	Núcleo para Integração das Políticas Educativas da Asociación de Universidades Grupo Montevideo
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial da Saúde
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PC	Palavras-chave
PPGDR	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional
PROKNOW-C	Knowledge Development Process – Constructivist
PRONEX	Programa de apoio a Núcleos de Excelência
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RED	Grupo de Investigación sobre Educación Superior
RIES	Rede Sulbrasileira de Investigadores em Educação Superior
RNPE	Research Networks Participatory Evaluation
RS	Rio Grande do Sul
RSL	Revisão sistemática de literatura
SMM	Sistema Mundo Moderno
SPCE	Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
TIC	Tecnologias da informação e comunicação
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICRUZ	Universidade de Cruz Alta
UNILASSALLE	Universidade La Salle
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIVERSITAS/BR	Rede ligada ao GT11/Anped, de Política de Educação Superior
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS OUTROS	19
2.1	Pressupostos metodológicos outros	19
2.2	Aproximações do tema	24
2.3	Aproximações do lugar e sujeitos de pesquisa	28
2.4	Sínteses: percepções e sentidos dos/nos achados de pesquisa	33
3	UNIVERSIDADE LATINO-AMERICANA: DA COLONIALIDADE A PERSPECTIVAS DE OUTRAS REGIONALIDADES	36
3.1	Perspectivas de outras regionalidades latino-americanas	37
3.2	A construção da universidade da/na colonialidade	53
3.2.1	A internacionalização da educação superior da/na colonialidade	68
3.2.2	Lugares de interação de sujeitos da educação superior latino-americana	70
4	DESPRENDIMENTO DO MODELO MODERNO/COLONIAL: EXPERIÊNCIAS DE UMA REDE LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	78
4.1	Rede Sulbrasileira de Investigadores em Educação Superior (RIES)	79
4.2	Experiências de educação superior e desprendimento do modelo moderno/colonial	88
5	INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE/EM CASA: EXPERIÊNCIAS DESCOLONIZADORAS DE/EM UMA REDE DE PESQUISA LATINO-AMERICANA	106
5.1	Experiências de internacionalização da educação superior de/em casa	106
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
	REFERÊNCIAS	129
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista	135
	APÊNDICE B – Indicadores quantitativos para RNPE com base em publicações de artigos das MCs em periódicos	139
	APÊNDICE C – Indicadores qualitativos para RNPE na RIES	142
	APÊNDICE D – Experiências de internacionalização de/em casa da/na RIES.	147

1 INTRODUÇÃO

Esta tese se insere no campo de investigação da Educação Superior (ES) e tem como foco a internacionalização. Trata-se de pesquisa no bojo do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR), na sua Linha de Pesquisa Educação e Desenvolvimento, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). O interesse na temática vem da minha condição de Servidor Público Federal, da UTFPR, além de discente do PPGDR e membro do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UTFPR), bem como da troca de experiências com colegas e professores/as, que possibilitaram minha aproximação dos estudos decoloniais e das epistemologias do Sul. Dessas parcerias resultaram minha dissertação, defendida em 2018, alguns artigos sobre a temática, ou próximos a ela, produzidos e publicados em anais de eventos e periódicos. Nesta tese, meu interesse foi buscar reflexões e sensibilidades acerca da internacionalização de/em casa, com suas raízes no Sul global, a partir de perspectivas de outras regionalidades latino-americanas, em diálogo com o pensamento fronteiriço e saberes periféricos.

A produção de conhecimento contemporâneo nos coloca – a nós pesquisadores/as da ES - em movimentos muitas vezes contraditórios e não lineares e, ainda, nos desafia cotidianamente a refletir sobre e para além da educação superior. Por um lado, vivemos um produtivismo acadêmico de métricas e *rankings* de difícil acesso. Por outro, imersos no Sul global, estamos desafiados a pensar e agir nas fronteiras, em lugares periféricos. Assim, quero me posicionar como pesquisador pós-abissal (SOUSA SANTOS, 2019), construindo pontes a partir das epistemologias do Sul e de metodologias de investigação pós-abissais, embasado em perspectivas decoloniais, na busca de um conhecimento do Sul e para o Sul, que contribua com lutas contra-hegemônicas, desde o meu lugar acadêmico e tantos outros que posso me inserir e atuar. Compreendi que a linha abissal atravessa minhas ideias e emoções, assim quero participar da construção de conhecimentos inseridos na ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2019), a partir de perspectivas de outras regionalidades latino-americanas instituídas e/ou possíveis.

Parto do pressuposto que a América Latina e Caribe (ALC) é um lugar epistêmico e se constitui de experiências pluriversais. A educação superior latino-americana e a internacionalização (MOROSINI, 2006, 2018; OREGIONI, 2017) têm vivenciado inúmeros e intensos debates nas últimas décadas, nessa região de rica diversidade cultural, impulsionados por movimentos globais, bem como pela busca de cooperações regionais solidárias e inclusivas. Como realidade, a internacionalização (KNIGHT, 2012, 2013) tem sido buscada por grande parte das instituições de ES em todo o sistema mundo moderno/colonial e não é diferente na

ALC. Como tema de estudos, tem se intensificado, sobretudo, a partir do final do século passado. Com o advento da mundialização do capital, a internacionalização da ES passou a adquirir papel de destaque dentro e além da academia, incluindo controvérsias quanto à modalidade internacionalização em casa. Knight (2012) assevera, porém, que o processo de internacionalização não pode se sobrepor ao contexto local e nem se tornar um objetivo em si mesma, ou se render ao comércio, mas enfatizar o relacionamento com base na cooperação, na parceria e nos benefícios mútuos. Gacel-Ávila *et al.* (2005) destacam, também, que há uma busca desproporcional por cooperação com a Europa e América do Norte, em detrimento das oportunidades desprezadas de relações intrarregionais que poderiam contribuir para combater a hegemonia norte-eurocêntrica.

Por sua vez, a internacionalização em casa é destacada por Beelen e Jones (2015) como tendo sua principal característica no benefício a todos os estudantes, indo muito além da mobilidade que atinge apenas alguns, embora os autores apontem dificuldades, necessidades e assimetrias que precisam ser discutidas. A modalidade está cada vez mais inserida nos debates sobre a ES e a pandemia da COVID-19 parece ter intensificado ainda mais os debates. Entretanto, é prudente atentar para o risco de mercadorização globalizada quando o assunto é educação. Parece haver concordâncias quanto a importância do tema, entretanto é evidente a necessidade de estudos e pesquisas que possam aprofundar e abrir outras possibilidades. Neste cenário, as redes de integração e cooperação regionais surgem como sujeitos estratégicos e com força política necessária à inserção qualificada da ALC no cenário da internacionalização da ES, de modo especial na modalidade em casa. O desafio é construir uma internacionalização que possa se desprender da racionalidade moderna/colonial e de sua estrutura hegemônica que legitima o conhecimento eurocêntrico como único, encobrendo saberes e sujeitos outros. A heterogeneidade de regionalidades da ALC é uma possibilidade de inverter a lógica com que se aborda a questão, transcendendo o modelo moderno/colonial e nos sensibilizando com saberes diversos do Sul global.

Tomo aqui a ideia de regionalidades como vivência e identificação de sujeitos que se coletivizam em/com o lugar, em torno de referenciais simbólicos comuns (HAESBAERT, 2010) que alimentam esses coletivos e podem reconfigurar espaços. A regionalidade está nas relações de (con)vivências e nas experiências vividas, assim como também está nas dimensões espaciais de observação (POZENATO, 2003), o que implica em admitir que um fenômeno possa ser visto sob perspectivas de regionalidades diversas em uma região, ou dito de outra forma, que a internacionalização da educação superior da/na América Latina pode ser analisada

a partir de perspectivas de outras regionalidades latino-americanas. É neste contexto que se insere minha tese.

A ideia chave de análise é: a partir de perspectivas de outras regionalidades latino-americanas, experiências de internacionalização de/em casa são descolonizadoras das/nas redes da região? Neste sentido, a tese proposta é: a partir de perspectivas de outras regionalidades latino-americanas, internacionalização de/em casa é uma experiência descolonizadora das/nas redes.

O objetivo de tese é identificar e analisar experiências descolonizadoras de internacionalização da educação superior de/em casa em uma rede de pesquisas latino-americana. Os objetivos específicos são: problematizar a América Latina como lugar epistêmico e pluriverso; analisar uma rede de pesquisas latino-americana enquanto lugar de interação, no processo de desprendimento do modelo moderno/colonial.

A utilização da preposição “de” junto com a preposição “em” tem a intenção de caracterizar a expressão “internacionalização de/em casa” num sentido de pertença, de origem, de ponto de partida, reduzindo o foco da lente moderna/colonial e ampliando-o a partir da perspectiva do sujeito e do lugar colonizados, num movimento de desprendimento àquela. Portanto, ao longo do texto, por vezes utilizarei a expressão “de/em casa” que representa essa minha percepção da modalidade, sob esta ótica descolonializada de desprendimento; outras vezes utilizarei a expressão “em casa”, em respeito à forma como os/as autores/as discutem o tema.

Para a construção da problemática, busquei nos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva decolonial (DUSSEL, 1993, 2005; MIGNOLO, 2006, 2007, 2013, 2017) e das epistemologias do Sul (SOUSA SANTOS, 1989, 2007, 2011, 2019) as bases e fundamentos necessários. Essa opção pode contribuir com o giro decolonial que se pretende imprimir no olhar e na sensibilidade sobre/com os sujeitos e lugares de pesquisa. Neste contexto de tensões e divisões internas e de pressões e imposições externas sofrido pela educação superior global e da/na ALC, em especial, pressupostos da modernidade/colonialidade se reproduzem nas universidades (GROSFUGUEL, 2016), utilizando-se destas, como importantes veículos de disseminação global da hegemonia epistêmica eurocêntrica. Mas também, neste cenário, ganham força movimentos contra-hegemônicos a partir dos saberes e experiências periféricas e das epistemologias do Sul. Entre estes, a perspectiva decolonial emerge a partir do final do século XX, trazendo a crítica propositiva ao privilégio epistêmico do sistema mundo moderno (WALLERSTEIN, 1998) atual e o desprendimento (MIGNOLO, 2007) daquela racionalidade.

No que se refere às aproximações e buscas de informações no/com o lugar e sujeitos de estudo, estas aconteceram a partir da pesquisa qualitativa, exploratória e documental. A abordagem qualitativa permite flexibilidade, de modo a possibilitar possíveis mudanças nos objetivos, fontes de dados, categorias ou outras definições constantes no projeto original, se isso implicar percepção de melhoria nos resultados ou na condução da pesquisa. Esta etapa exploratória contou com a importante contribuição das disciplinas que participei, de estudos aprofundados através de leituras e documentos, revisões sistemáticas de literatura (RSL), discussões de orientação e valiosos apontamentos da banca de qualificação. Daí passei a me sensibilizar com as redes latino-americanas de pesquisa, entendendo que buscava um lugar de pesquisa que me possibilitasse o acesso a experiências ali vividas, e onde eu pudesse encontrar elementos para minhas análises, em consonância com meus objetivos de pesquisa.

Optamos pela Rede Sulbrasileira de Investigadores em Educação Superior (RIES), como lugar de pesquisa, por ser uma rede que busca e produz conhecimento através de movimentos de cooperação e colaboração com sujeitos e lugares diversos, especialmente no Brasil e na América do Sul, tendo em conta, também, parcerias com o Norte global. A RIES tem se destacado em estudos e produção sobre ES, com ênfase em contextos emergentes e internacionalização, com viés e interesses de regionalização, e reafirma sua constituição sob a perspectiva da ES enquanto campo científico que vislumbra um “espaço mais marcante” no campo da produção e disseminação do conhecimento (RIES, 2022).

Ademais, a perspectiva decolonial e o desprendimento de modelos modernos/coloniais nos remetem à humanização das relações entre sujeitos pesquisadores “com” sujeitos de pesquisa e essa humanização se reforça no fato da RIES e de seus membros terem a própria educação superior como seu lugar de pesquisa. Neste sentido, uso a perspectiva decolonial nesta pesquisa trazendo-a ao campo específico da ES. Isso porque a decolonialidade pensa o/a pesquisador/a inserido/a no contexto social que estuda, sendo esse um princípio que lhe possibilita sentir o seu lugar de estudo, que é também o seu lugar de enunciação. Logo, embora a ES possa ser um lugar excludente, eu sou/estou inserido nele, assim como os sujeitos pesquisadores/as da RIES. Mas é, também, lugar de estudo e de enunciação, lugar de encontros, de união e de interações entre sujeitos e instituições, onde cada pesquisador/a tem sua temática, “mas no conjunto nós éramos Educação Superior, essa era a nossa perspectiva dentro da rede”, nas palavras de uma de minhas entrevistadas.

A presente tese se justifica no sentido de pôr em questão a modalidade em casa de internacionalização da ES na região e como têm se constituído e ocorrido as experiências desta modalidade em uma rede regional. No sentido, ainda, de compreender a ALC como lugar

epistêmico e pluriverso e o estabelecimento de cooperações institucionais que fortaleçam parcerias regionais e como estas implicam nos sujeitos, instituições e países da região, no tocante à modalidade. As redes que envolvem as instituições regionais podem ser centrais neste processo e este estudo visa investigá-las em busca de entender suas experiências neste contexto, como se constituem e ocorrem tais experiências e que possibilidades de desprendimento da racionalidade hegemônica elas representam. Assim, a intenção é contribuir e potencializar a modalidade em instituições da região. Esta tese analisou, com a sensibilidade da lente decolonial (CASTRO-GOMEZ, 2007), uma rede regional de pesquisa, para explorar a importância do lugar, do sujeito e do conhecimento (RUBIN-OLIVEIRA, WIELEWICKI e PEZARICO, 2019), a partir do ambiente acadêmico e suas instituições, verificando como estão se constituindo e ocorrendo experiências de internacionalização de/em casa e a relação destas com desprendimento moderno/colonial.

Para tanto, a tese está estruturada a partir desta introdução, que visa apresentar a temática a partir da contextualização da problemática, dos objetivos, do recorte, pressupostos epistemológicos e justificativa do estudo. O capítulo dois – Caminhos metodológicos outros – foi construído pontuando pressupostos decoloniais e das epistemologias do Sul para esclarecer a trajetória da investigação, bem como a abordagem qualitativa que será utilizada no processo. Neste capítulo descrevo as aproximações com o tema, com o lugar de pesquisa e seus sujeitos. O terceiro capítulo discute, a partir da perspectiva decolonial, a Universidade a partir de perspectivas de outras regionalidades instituídas e possíveis, da/na América Latina e Caribe, enquanto lugar epistêmico, plural e diverso, desde a colonização e o desenvolvimento pós-colonial, em busca de possibilidades outras através do desprendimento de modelos hegemônicos e de saberes periféricos. Essas experiências de desprendimento da RIES são analisadas no quarto capítulo, a partir de uma perspectiva decolonial, a partir de elementos e narrativas da própria Rede, desde seus sujeitos, seus caminhos históricos, sua heterogeneidade, tensões, dificuldades e possibilidades. O quinto capítulo analisa tendências de desprendimentos nas experiências da RIES e seus sujeitos com a internacionalização da ES de/em casa, considerando a sua inserção enquanto rede latino-americana de pesquisa. As análises se deram imersas em perspectivas e conceitos das epistemologias do Sul e estudos decoloniais, construídas a partir de um exercício árduo de descolonizar meus sentidos, a fim de compreender experiências observadas na RIES, direcionando para o foco central desta tese que é buscar experiências descolonizadoras de internacionalização da ES de/em casa, a partir de perspectivas de outras regionalidades latino-americanas.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS OUTROS

Tenho aqui a intenção de marcar um posicionamento decolonial, de desprendimento e desobediência epistemológica (MIGNOLO, 2007). Quero com isso dizer que segui sim um caminho para a realização desta tese, que busquei alicerçá-lo teórica-metodologicamente, mas que esse percurso pretendeu se desprender de estruturas modernas/coloniais pré-determinadas, rígidas e que se arrogam como únicas cientificamente válidas. O objetivo deste capítulo é descrever e problematizar o caminho percorrido nesta tese, começando por trazer pressupostos teóricos/metodológicos decoloniais e das epistemologias do Sul, bem como a abordagem qualitativa de pesquisa, que dão os encaminhamentos à investigação. A seguir, apresento a fase exploratória, de aproximações do tema de investigação, que foi conduzida e apoiada pelas disciplinas oferecidas no Programa, pela participação no Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU), por infindáveis leituras, participação em congressos, seminários e palestras, além de experiências prévias acerca do tema, desde o Mestrado. Nesta seção, ainda, defino e justifico como cheguei ao lugar de pesquisa. Na seção seguinte, aproximações do lugar e sujeitos de pesquisa, apresento as etapas da pesquisa, que deram continuidade ao aprofundamento teórico/metodológico, através da sequência da análise de documentos e literatura, definição dos sujeitos de pesquisa e entrevistas. Por fim, procedi com a organização e análise do material de pesquisa, a definição de marcadores, sintetização e redação. Importante esclarecer que o capítulo reflete a forma de organização da pesquisa, no entanto não houve uma sequência linear dos passos citados, por ser um processo em que fases e etapas foram sendo realizadas no processo de idas e vindas, de reflexões e possibilidades que a tese foi construída.

2.1 Pressupostos metodológicos outros

Os pressupostos teórico-metodológicos para a investigação estão ancorados na proposta das epistemologias do Sul que exige “imaginar sujeitos onde as epistemologias do Norte apenas veem objetos” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 191). Seguindo o autor, utilizo nesta pesquisa o termo sujeito de pesquisa, e não objeto de pesquisa. Dessa forma, a ideia é privilegiar lugares e sujeitos periféricos junto com seus saberes e conhecimentos, imaginando que estes representam e surgem a partir de lutas sociais. Mignolo e Vazquez (2013) sugerem descolonizar os sentidos e as subjetividades controladas pela retórica moderno/colonial, reafirmando a opção decolonial, porque diferentes lugares e diferentes sujeitos possuem diferentes contextos e realidades. Logo, não se pode aceitar uma racionalidade única norte-eurocêntrica. Para tal, os autores propõem

três momentos: 1) expor a genealogia na modernidade ocidental, para transformar a validade universal dos conceitos ocidentais em conceitos historicamente situados; 2) mostrar sua colonialidade, que apaga, silencia outras formas de compreender e relacionar-se com o mundo; e 3) construir sobre esta base a opção decolonial, aberta à pluralidade.

Nos termos de Dussel (1986, p. 16), “faz-se necessário reformular conceitual e latino-americanamente certa visão pensada da totalidade fluente que nos rodeia”. Não se trata de desprezar o que foi pensado e está posto como método desde o Centro/Norte global, mas de se (re)pensar constantemente sobre o que foi pensado tendo presente o contexto, o lugar, o tempo, as experiências dos sujeitos envolvidos na pesquisa, buscando recuperar a exterioridade desprezada, sem desprezar a modernidade/colonialidade, mas se desprendendo desta. Não é negar o centro, mas negar a divinização do centro e, por outro lado, afirmar a existência e a presença da periferia como outro, como exterioridade. Para o autor, a totalidade representada pela dialética moderna engloba o outro como parte sua, objetificando-o, invisibilizando-o. Por isso, afirma ser preciso dar um passo metódico para além do pensar dialético ontológico moderno/colonial, porque o outro, enquanto outro, está além, acima do sistema da totalidade, está na exterioridade deste sistema. Trata-se da passagem desta totalidade ontológica, que vê o outro como objeto, para o momento analético onde o outro possa ser plenamente outro, a partir de si mesmo. “O outro, para nós, é a América Latina em relação à totalidade europeia; é o povo pobre e oprimido da América Latina em relação às oligarquias dominadoras e, contudo, dependentes” (DUSSEL, 1986, p. 196). As oligarquias da periferia, por sua vez, representam a reprodução da dominação interna nas periferias que se abate sobre oprimidos, mas que também não se liberta do opressor maior, o opressor externo, norte-central.

O autor propõe o método *ana-lético*, pleno de possibilidades, que parte do outro mais além, acima, mais alto (*aná*), do que o método *dia-lético* posto e totalizante. Sua proposição é de um método que considere a exterioridade do outro livre e, mais que estudá-lo, que esteja a seu serviço. Mais intrinsecamente ético do que meramente teórico, o método analético pressupõe incluir o outro como outro, ouvir, pensar com ele, ir além do pensador que pensa sozinho, saber situar-se enquanto sujeito de pesquisa para deixar que o outro seja outro. “O *saber-ouvir* é momento constitutivo do próprio método” (DUSSEL, 1986, p. 198) e é preciso ouvi-lo na sua cotidianidade, na sua exterioridade de dominação. A exterioridade do outro, a que o autor se refere, está além do racional e sua compreensão não se dá dentro do sistema totalizante moderno. É preciso transcender o contemplativo, pois somente dados científicos analíticos não conseguirão descrever a exterioridade do outro em sua plenitude.

As epistemologias do Sul consideram válidos os conhecimentos que resistiram à dominação do Norte, ou que são produzidos no Sul, sem seguir modelos importados. Dessa maneira, afirma Martins e Benzaquen (2017, p. 16) “a epistemologia do Sul contribui para avançar a crítica decolonial, para além de um projeto intelectual crítico, ressaltando o valor do projeto político” que explicita a posicionalidade dos sujeitos envolvidos. O autor propõe operacionalizar metodologicamente a ontologia decolonial – colonialidade do poder, do saber e do ser – através das epistemologias do Sul. Esclarece, também, que o conceito de colonialidade e seus desdobramento – do poder, do saber e do ser – fundamentam as dimensões ontológicas de análise na perspectiva decolonial. Acredito que o autor consegue, aqui, demonstrar a correlação e fortalecimento mútuos entre epistemologias do Sul e a perspectiva decolonial, motivo pelo qual dialogo com ambas ao longo deste texto.

Há que se considerar as dimensões sensoriais e emocionais da investigação pós-abissal, visto que o conhecimento é corporizado e implica mobilizar os cinco sentidos, o que vai contra as epistemologias do Norte, nas quais só a mente e a razão são levadas em conta e consideradas confiáveis. Assim pensa Sousa Santos (2019), que afirma ainda que as experiências pós-abissais dos sentidos se dão em relações recíprocas entre sujeito pesquisador e sujeito pesquisado. Por sua vez, a perspectiva decolonial nos incita a buscar o entendimento e construir conhecimento a partir da compreensão, assentada na sensibilidade (MIGNOLO, 2017) do pesquisador, do contexto histórico e geopolítico, dos atravessamentos e da práxis dos/nos sujeitos envolvidos, sejam eles pessoas, instituições, lugares.

É preciso ter em conta, além das concepções, as sensibilidades de mundo dos sujeitos. Mignolo (2017) utiliza a expressão sensibilidade de mundo, ao invés de visão de mundo, por considerar que esta última é um conceito privilegiado na epistemologia ocidental e, assim o sendo, bloqueou os outros sentidos humanos. Quando nos posicionamos contra essas limitações e imposições modernas/coloniais nós nos colocamos na fronteira decolonial e passamos a habitar o pensamento fronteiro decolonial. A partir deste lugar de fronteira, não ignoramos a epistemologia eurocêntrica, mas nos desprendemos dela, sendo epistemologicamente desobedientes a ela. Seguindo o pensamento do autor, procuro desprender-me da racionalidade moderna/colonial e pesquisar e produzir conhecimento decolonialmente, a partir da fronteira que habito, indo além da visão e da razão, utilizando e assumindo todos os sentidos e buscando encontrá-los, também, nos sujeitos de minha pesquisa. Considero importante esse lugar de fronteira que habito – a universidade latino-americana – para dizer de onde eu falo e das dificuldades de falar desde este lugar. Desde este lugar, procuro trazer à pesquisa elementos

contextuais da ALC, da educação superior e sua internacionalização e do sistema mundo moderno/colonial em que estamos inseridos.

Sousa Santos (2019) reitera que, nas epistemologias do Sul, não se menosprezam as metodologias, mas se valoriza sobremaneira a construção social dos sujeitos, num mundo que também não é um objeto, ou um dado de pesquisa, mas um projeto coletivo, no qual se reconhecem outros saberes e critérios de validação. As epistemologias do Sul e suas metodologias, segundo o autor, vêm desafiar as epistemologias do Norte, defendendo a necessidade de identificar e discutir a validade de conhecimentos e saberes que fogem das metodologias tidas como aceitáveis, ou do Norte, ou abissais. Neste sentido, assevera o autor, os sujeitos do Sul que são considerados pelo Norte como ausentes, ou incapazes de produzir conhecimentos considerados válidos, precisam ser trazidos à cena e transformados em sujeitos presentes, conforme preconiza a sociologia das ausências, possibilitando, assim, identificar a validar conhecimentos por estes produzidos. Para isso é necessária uma mudança epistemológica que se encontra na afirmação das epistemologias do Sul, sempre em movimento, transformando e reinterpretando o mundo, numa tarefa coletiva, dentro da ecologia de saberes. Essa mudança, e suas estratégias outras, possibilita a representação de mundo do sujeito como seu mundo e a partir de seu mundo, da sua perspectiva, das suas aspirações, de seus termos.

Numa época como esta, os que lutam contra a dominação não podem contar com a luz no fim do túnel. Terão de levar consigo uma lanterna portátil, uma luz que, mesmo sendo trêmula ou fraca, ilumine o suficiente para que sejam capazes de identificar o caminho como sendo o seu caminho e, assim, evitar acidentes fatais. Esse é o tipo de luz que as epistemologias do Sul se propõem gerar (SOUSA SANTOS, 2019, p. 11).

Na construção da tese e da investigação busquei o caminho fazendo-o ao mesmo tempo. A analética de Dussel (1986) pretende indicar “um” caminho a percorrer, e não determinar um modelo de caminho já percorrido. O processo de pesquisa foi me dizendo por onde ir. A perspectiva visou mudar os termos da conversa, trazendo o sujeito ausente e o conhecimento emergente (SOUSA SANTOS, 2019), buscando rupturas, outros lugares e outros fazeres científicos. A universidade pode ser um desses lugares e o fazer científico pode ser impulsionado pelas parcerias colaborativas em rede. A mudança epistemológica que se encontra nas epistemologias do Sul precisava estar, e está, presente na tese, porque quis sentir a problemática com sensibilidades do Sul.

As epistemologias do Sul precisam de um trabalho teórico e metodológico que inclua a interação de conhecimentos, inclusive do Norte, através da ecologia de saberes, e que identifique, reconstrua e valide os saberes não-científicos e artesanais ligados às lutas sociais. Nisso consiste as bases da sociologia das emergências (SOUSA SANTOS, 2019). As epistemologias do Sul são consonantes com as metodologias de investigação pós-abissais,

dedicadas às lutas sociais. Significa descolonizar as ciências sociais através de metodologias não-extrativistas, fundamentadas na relação sujeito pesquisador com sujeito pesquisado, e não tratar o pesquisado como objeto. Para isso é preciso imaginação epistemológica, que implica, segundo o autor, em descolonizar o conhecimento (do) colonizado e (do) colonizador, também.

Neste sentido, a construção do conhecimento científico pós-abissal tem por base as epistemologias do Sul que, a partir da relação sujeito – sujeito e do saber-com, ao invés do saber-sobre, podem produzir metodologias não-extrativistas (SOUSA SANTOS, 2019). Estas buscam criticar e desconstruir o saber dominante, por um lado, e construir saberes alternativos e transformadores, por outro, sejam artesanais ou científicos pós-abissais. Ao contrário das metodologias extrativistas do Norte, que seguem a mesma lógica do extrativismo mineral, segundo o autor, num sentido de exploração predatória sem um retorno compensatório ao explorado. Utilizam-se de ideias, de sujeitos, de lugares, expropriando, ou apropriando-se como se fossem seus, ou reformulando para fazer parecer ser. É uma ação unilateral onde o mesmo lado que se impõe e explora se beneficia, caracterizando o lado explorado/colonizado, literalmente, como objeto.

Para tanto, no que couber, segui as orientações de Sousa Santos (2019), que leciona que a partir de metodologias orientadoras da investigação, o conhecimento científico pós-abissal surge do conhecer-com, em vez de conhecer-sobre. Por estar inserido em contextos diversos, não pode estar preso a orientações metodológicas prontas e rígidas, possuindo, portanto, autonomia relativa, que exige constante autorreflexividade. Neste contexto, o autor traz algumas orientações para o investigador pós-abissal: 1) ser humilde e não obcecado por publicações, respeitando matérias e técnicas com criatividade; 2) ter organização e responsabilidade ao se apropriar de técnicas e métodos, não se submetendo a receitas mecânicas prontas; 3) a importância e o significado dos problemas não são determinados nas disciplinas do conhecimento acadêmico, mas na arteficialidade das práticas, das quais fazem/farão parte, com atenção ao contexto; 4) adotar novas orientações metodológicas, fazendo emergir as ecologias do pensamento pós-abissal.

Daí minha valorização pelas experiências dos sujeitos de pesquisa. Não posso simplesmente escutar, ler ou ver, mas é preciso sentir com o outro. Eu me debrucei em textos, vi e ouvi pessoas, mas o propósito foi sentir. Entendo que o saber-ouvir inclui ouvir o não dito, considerar contextos, lugares, experiências, formações teóricas/metodológicas, interesses distintos e diversos. Mais do que transformar falas em dados, busquei entender com experiências vividas, e aqui busco ser fiel às experiências apreendidas no processo de investigação que também me transformaram como sujeito. Tendo em conta a sensibilidade do

pesquisador (MIGNOLO, 2017), entendo o sentir como um estado de troca com o sujeito de pesquisa, logo eu estou em cada palavra deste texto, assim como também está cada outro com quem vivenciei de alguma maneira esta experiência.

2.2 Aproximações do tema

A abordagem qualitativa é inerente à problemática proposta nesta tese, considerando os pressupostos teóricos/metodológicos, o lugar de pesquisa e seus sujeitos. Além disso, não se objetiva quantificar dados, mas dar visibilidade e entendimento às experiências encontradas. A pesquisa qualitativa ajuda a compreender melhor processos envolvidos no contexto do fenômeno estudado, baseando-se em significados e perspectivas do seu sujeito. Concordam Bogdan e Biklen (1994) que essa abordagem agrupa diversas estratégias investigativas, cujas informações qualitativas são ricamente descritivas em relação ao contexto e aos sujeitos de pesquisa, objetivando investigar, para além da operacionalização de variáveis, o fenômeno em toda a sua complexidade. A abordagem qualitativa e a construção do percurso de pesquisa se mostram adequados para um olhar analítico crítico sobre a ideia de América Latina como construção do marco colonial e imperial, desde a Europa (MIGNOLO, 2007), permitindo um giro que se desprende e desobedece a essa racionalidade eurocêntrica, mostrando outras regionalidades instituídas e/ou possíveis. A sensibilidade de mundo desprende a pesquisa da rigidez do método, mostrando que em tensões e contradições se percebem fissuras do pensamento decolonial. Com esse pensamento eu me propus a buscar e analisar contextos e experiência dos sujeitos de pesquisas com a pretensão de descrever uma narrativa de minhas percepções, a partir de minhas sensibilidades de sujeito pesquisador, a partir de meu lugar de fala, que também é a universidade, e de perspectivas teórica-metodológicas descolonizadas dos/as autores/as que escolhi.

Nas ciências humanas e sociais, mais do que julgar, do que estabelecer dispositivos experimentais que provem ou comprovem, cabe o investigar, buscando sempre alimentar o questionamento, a tensão constante, ampliando a análise para o contexto de uma realidade histórica. Assim preconiza Stengers (2002), que pensa os sujeitos, desde suas tradições históricas e epistemologias, e que darão um significado ao acontecimento que, por sua vez, será narrado pelo pesquisador. A intenção do pesquisador, por sua vez, é explorar o que foi registrado para descrever sua pesquisa, sem excluir-se do registro, mas consciente das consequências do que considerar verdadeiro. Para além de impor/mostrar uma verdade

absoluta, a autora vê a necessidade de se considerar a importância das consequências da pesquisa e de sua narrativa.

A fase exploratória, iniciada com a proposta de tese, foi-se desenvolvendo a partir das referências teórico-metodológicas que vieram sendo agregadas, de inúmeros estudos bibliográficos e documentais, a partir dos quais comecei a identificar lacunas importantes inerentes ao tema de pesquisa, que foram se consolidando com a efetivação de aproximações e buscas de mais informações, inclusive visita e entrevistas. Aliada aos pressupostos teórico-metodológicos, esta fase contribui para complementar, orientar e solidificar achados de pesquisa. O que encontrei foi um campo vasto e complexo, envolto em tensões e possibilidades que emergem entre forças hegemônicas e resistências, ou (re)existências, contra-hegemônicas.

Revisões sistemáticas de literatura (RSL) foram realizadas no Portal de Periódicos da CAPES, abrangendo todas as bases lá constantes. Bogdan e Biklen (1994) acreditam que um trabalho prévio de campo, como a RSL, pode auxiliar na discussão do plano de estudos, de temas relacionados, de informações que se quer buscar e do que extrair destas. Porém, alertam os autores que em pesquisa qualitativa é difícil saber qual literatura exatamente será necessária e como articulá-la com informações que se venha a obter. Assim, uma RSL muito aprofundada pode influenciar demasiadamente a pesquisa, seja na escolha de temas, seja na limitação da análise indutiva que é uma vantagem da abordagem qualitativa. No meu caso, como parte da fase exploratória, optei por fazê-la, entendendo a importância deste procedimento na busca de uma melhor compreensão do campo ao qual me propus a pesquisar. Neste sentido, entendo que conhecer o estado da arte pode conduzir o pesquisador ao questionamento curioso e inquieto que tensiona o que está posto em busca de possibilidades outras que possam existir e que precisam ser externalizadas para que se estabeleça a boa e democrática pesquisa.

Num primeiro momento, a RSL teve o objetivo de verificar a existência de publicações que relacionassem os temas da internacionalização da educação superior em casa com a perspectiva decolonial, no âmbito do lugar América Latina e Caribe. Utilizei o instrumento *Knowledge Development Process – Constructivist - ProKnow-C*, criado pelo Laboratório de Metodologias Multicritério em Apoio à Decisão (LabMCDA), do Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que possibilita um processo estruturado de seleção e análise de literatura científica, reforçando a qualidade da revisão do estado da arte de publicações de interesse do pesquisador (ENSSLIN, ENSSLIN e PINTO, 2013). Pondo em prática a ferramenta, defini três eixos de pesquisa e as respectivas palavras-chave, conforme apresentado no Quadro 1. Importante esclarecer que as buscas foram feitas com as palavras em inglês, visto que se pretendia alcançar todas as possibilidades de

publicações e que os periódicos costumam pedir título e resumo em inglês, mesmo que o texto seja em outro idioma.

Quadro 1 - Eixos de pesquisa e respectivas palavras-chave

Eixo	Palavras-chave
Educação Superior / higher Education	<i>higher Education (high* Education), university (universit*)</i>
Internacionalização/ internationalization	<i>internationalization, cross-border, globalization (globaliz*), at home, global citizen, latin America (latin*)</i>
América Latina / Latin America	<i>latin America (latin*), decolonial (decolonia*), social insertion, sub-politics (sub-poli*, subpoli*), public policy (public poli*), local</i>

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

1- Utilizei (*) após o radical de algumas palavras para ampliar a busca, visto que o Portal da CAPES permite, assim, a inclusão e busca de diversas variações destas.

A busca foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES, cruzando-se as palavras-chave de cada eixo, com todas as outras palavras-chave dos outros eixos, obtendo um retorno de todos os textos que contenham as palavras pesquisadas. Importante destacar que há uma série de etapas que são executadas até se chegar ao refinamento final que compõe o portfólio. A princípio, o Portal busca e apresenta todos os textos que lá estejam e que contenham as PC utilizadas. Em seguida, o instrumento ProKnow-C orienta uma sequência de ações para filtrar as produções que interessem e/ou sejam possivelmente úteis ao pesquisador, entre elas: verificar o alinhamento do Título com o tema de interesse, eliminar os eventualmente repetidos, fixar e aplicar um grau de representatividade desejada. A partir daí a quantidade de textos já tende a ter uma redução considerável e o instrumento orienta, então, a leitura dos resumos dos textos até então selecionados para compor um portfólio prévio alinhado com o interesse. Somente os textos deste portfólio serão lidos integralmente para a composição do portfólio final (ENSSLIN, ENSSLIN e PINTO, 2013).

Seguindo os procedimentos descritos do instrumento *ProKnow-C*, cheguei a 28 artigos alinhados para leitura completa que compuseram o portfólio bibliográfico prévio da pesquisa. Na leitura destes textos, busquei identificar a presença de discussões acerca das palavras-chave que são centrais para esta pesquisa: América Latina, Educação Superior, Internacionalização em casa e decolonialidade. Destas leituras cheguei ao portfólio bibliográfico final que ficou composto por cinco artigos alinhados de forma pertinente ao meu interesse de pesquisa, demonstrando aproximações relevantes entre internacionalização da educação superior e América Latina, com os temas representados pelas palavras-chave “Em casa” e “Decolonial”, que são centrais aqui. Destes, três artigos discutem internacionalização da ES e América Latina com decolonialidade, enquanto os outros dois artigos, discutem internacionalização da ES e América Latina com o tema “Em casa”. Isso demonstra que o tema “Decolonial”, assim como

o tema “Em casa”, apresentam alguns estudos em suas respectivas relações com os eixos de minha pesquisa – América Latina, Educação Superior e Internacionalização. Porém, não há relação direta entre os dois temas, ou seja, a minha pesquisa não encontrou nenhum artigo que traga qualquer discussão que relacione internacionalização em casa e decolonialidade, simultaneamente.

Posteriormente, já pensando na definição de um lugar de pesquisa/investigação e entendendo que este deveria estar relacionada a redes de integração solidária no âmbito da educação superior da/na ALC, fiz mais uma pesquisa através do instrumento ProKnow-C, (ENSSLIN, ENSSLIN e PINTO, 2013). Feito todo o processo do instrumento, anteriormente descrito, cheguei a um portfólio final de sete artigos que contribuíram para visualizar o que se tem produzido sobre contextos de ES na ALC, combinados com conceitos de rede, internacionalização e integração.

Algumas propostas metodológicas baseadas na perspectiva decolonial têm surgido, a exemplo da matriz metodológica de Martins e Benzaquen (2017) que pretende tensionar dualismos como centro-periferia, Norte-Sul, opressores-oprimidos. A matriz é construída a partir de categorias ontológicas decoloniais – colonialidade do poder, do saber e do ser – e, através de marcadores, identifica características de colonialidade, assim como, características de decolonialidade. Para fins analíticos e práticos, diz o autor, a matriz contribui para realçar dicotomias entre defensores da perspectiva moderna/colonial e defensores da perspectiva decolonial. Esse realce, sem dúvida, ajuda na visualização das diferenças, aproximações, contradições, mas, é preciso estar atento à heterogeneidade de mundo que muitas vezes vai além de dicotomias. Esta matriz metodológica se apresenta como possibilidade de recurso metodológico nos estudos decoloniais, a partir desse realce que tem o intuito de mostrar, para então superar estas dicotomias. Neste sentido, cabe a afirmação de Sousa Santos (2019) de que o maior desafio das epistemologias do Sul é a necessidade do reconhecimento da diversidade do mundo, quebrando esse círculo vicioso de dualismos. Superar tais dicotomias hierárquicas entre Norte e Sul, afirmar e valorizar a diversidade e promover a pluriversidade, são passos importantes no caminho da descolonização, segundo o autor.

Com relação ao uso do termo “marcadores”, valho-me de Labov (2008) para reforçar que a dimensão social precisa ser considerada em análises e pesquisas, sobretudo nas ciências sociais. Para o autor, marcadores apresentam estratificação tanto estilística quanto social, além de ser/estar passível de reação subjetiva por parte de sujeitos de fala e/ou de pesquisa que podem interferir na unidade de análise. Uma linha básica de marcadores sociolinguísticos permite investigar questões mais abstratas e contrastantes, ideia que vem ao encontro do pensamento de

Martins e Benzaquen (2017), em sua proposta de matriz metodológica descolonial, de usar marcadores como indicadores que permitem uma análise mais ampla entre duas ou mais variáveis, ou contrapontos. Por isso, sigo Labov (2008) e Martins e Benzaquen (2017), entendendo marcador como uma unidade de análise sobre a qual se pensa, se sente, se busca possibilidades de outros olhares e análises, contrapondo marcadores de colonialidade e marcadores de descolonialidade.

Na abordagem eurocêntrica da crítica social os marcadores são definidos como categorias mais ou menos fixas e objetivadas como as de classe, de desigualdade social, de racionalidade cognitiva, de divisão disciplinar, de poder superior, de renda, de estratificação social entre outros. Na abordagem descolonial tais categorias continuam válidas, mas devem ser mediadas pelos contextos de organização da tensão entre colonialidade e descolonialidade e pelas subjetivações sociais e culturais. Assim categorias como as de raça, de patriarcalismo, de meio ambiente, de sexualidade, de consumo são ressignificadas permanentemente de acordo com as exigências da crítica teórica, por um lado, e das particularidades dos casos estudados, por outro (MARTINS e BENZAQUEN, 2017, p. 25).

Muito contribuiu, também, para minha pesquisa, a avaliação participativa de redes de pesquisa e colaboração, ou - *Research Networks Participatory Evaluation* (RNPE) (LEITE e POLIDORI, 2021), que é descrita pelas autoras como uma abordagem para avaliar pesquisas em rede, que conta com a participação ativa das partes envolvidas, a partir de elementos quantitativos e qualitativos de análise, com vistas a melhorias nos processos interativos de grupos e redes de pesquisa e colaboração¹. Considerando que a RNPE se vale do importante espaço de autoanálise e autoavaliação que envolve redes, seus membros, parceiros e entorno, faço uso da mesma para contribuir na orientação de minhas observações e análises do lugar e sujeitos de pesquisa, conforme meus objetivos e interesses de pesquisa. Penso que ao me apropriar desse caminho de análise, a partir das contribuições de LEITE e POLIDORI (2021), da matriz metodológica descolonial (MARTINS e BENZAQUEN, 2017) e de conceitos teórico-metodológicos (DUSSEL, 1977; 1986; MIGNOLO e VAZQUEZ, 2013; SOUSA SANTOS, 2019) estabeleço um caminho investigativo que valida esta pesquisa.

2.3 Aproximações do lugar e sujeitos de pesquisa

Os estudos efetivados e as contribuições da banca de qualificação do projeto de tese conduziram-me à definição de um lugar de pesquisa mais específico e que pudesse trazer/mostrar experiências vividas por seus sujeitos, inseridos neste lugar América Latina,

¹ Segundo o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, Redes de Pesquisa impulsionam o conhecimento e a inovação, pelo intercâmbio de informações e competências de grupos, na busca de metas comuns. O Diretório define Grupo de Pesquisa como conjunto de indivíduos organizados, compartilhando experiências, envolvidos com a atividade de pesquisa, em torno de linhas de interesses comuns (DGP, 2021).

enquanto contexto emergente. Tomo aqui o conceito de ES em contextos emergentes como “configurações em construção na Educação Superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções preexistentes, refletoras de tendências históricas. São situações que têm o *ethos* do desenvolvimento humano e social na globalização” (MOROSINI, 2021, p. 27). Essas tendências históricas têm mostrado, não só a supremacia hegemônica do Norte global na ES, mas também a invisibilização de conhecimentos outros e a tensão que se intensifica nas resistências contra-hegemônicas, a partir das epistemologias do Sul.

Ao tempo em que me apropriava deste conceito de contextos emergentes e das tensões que ele aponta na ES atual e regional, somado aos estudos até então realizados e discussões com orientadoras, optei pela Rede Sulbrasileira de Investigadores em Educação Superior (RIES) como meu lugar de pesquisa. A página da rede, na internet, afirma sua constituição sob a perspectiva da ES enquanto campo científico que vislumbra um “espaço mais marcante” no campo da produção e disseminação do conhecimento. “Sob tal perspectiva [...] busca a cooperação e o compromisso social dos pesquisadores universitários na construção da Educação Superior e da Pedagogia Universitária como área de conhecimento e de prática profissional” (RIES, 2022).

A Rede tem como projetos basilares o Programa de apoio a Núcleos de Excelência CNPq/Fapergs (PRONEX I e II) e o Observatório da Educação – CAPES/INEP. Contribuíram para a decisão o fato da RIES ser uma rede com viés e interesses de regionalização, que busca produzir conhecimento através de movimentos de cooperação e colaboração com sujeitos diversos, de lugares diversos no Brasil e na América do Sul, além de parcerias com o Norte global. Em consonância com meus interesses de pesquisa, a RIES tem se destacado em estudos e produção sobre ES, com ênfase em contextos emergentes e internacionalização. Em pesquisas realizadas no Portal de Periódico da CAPES, nomes de pesquisadores ligados à Rede aparecem com frequência, demonstrando que a RIES é um nome de destaque ligado ao tema da internacionalização da ES, especialmente através de sua líder, a Professora/Pesquisadora Dra. Marília Morosini, que tem se dedicado ao aprofundamento de estudos nesta temática. Ademais, a Rede demonstra organização de seus membros e efetividade de resultados ao tempo em que parece conseguir um desprendimento relativo do formalismo de certas burocracias, além de demonstrar força endógena e local que enfrenta a modernidade e o norte-eurocentrismo sem, necessariamente, se contrapor a eles. Por fim, cabe dizer que a minha constituição como pesquisador, de certa forma, encontra alguma relação com as professoras/pesquisadoras fundadoras da RIES, visto que o surgimento da Rede se dá a partir de Universidade Federal do

Rio Grande do Sul e de membras do seu Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU). Posteriormente, o GEU se expandiria para outros e diversos lugares, inclusive para a universidade na qual sou servidor público e doutorando, além de membro do GEU/UTFPR. Este tem a coordenação da Professora Dra. Marlize Rubin-Oliveira, orientadora nesta tese, e que tem suas origens naquele mesmo lugar e tempo do surgimento da RIES.

Expandir o caminho começou por aprofundar a fase exploratória da pesquisa, o que se deu com o início do trabalho de campo, que consiste em entrar no lugar do sujeito de pesquisa, tentando entender a ambos – lugar e sujeito – e a forma como este entende/sente aquele. O investigador qualitativo, segundo Bogdan e Biklen (1994), não busca exatidão ou consenso de definição, mas a expressão das realidades múltiplas, objetivando expandir, e não limitar, a compreensão. Não significa que não se tenha um plano de investigação, mas trata-se, normalmente, de um plano flexível, com fases diferentes e não tão individualizadas quanto um plano de investigação quantitativa. O planejamento e a análise tendem a ir acontecendo de forma simultânea ao longo da pesquisa qualitativa, embora a análise mais sistematizada se dê mais ao final desta.

Para Dussel (1977, p. 22), a fenomenologia transcende o mero fenômeno, “ocupa-se do que aparece e como aparece a partir do horizonte do mundo, do sistema, do ser. [...] A epifania, ao contrário, é a revelação do oprimido, do pobre, do outro [...] Aquele que se revela transcende o sistema, põe continuamente em questão o dado. A epifania é o começo da libertação real”. Seguindo o autor, no entendimento de que é preciso ir além do dado, enquanto informação, e do dado, enquanto posto, o começo da libertação está na epifania, ou no entendimento holístico do fenômeno. Isso implica que o invisibilizado se mostre. Neste sentido, percebo a RIES como um movimento no sentido de mostrar-se desde dentro da totalidade, mas ciente e em busca de que/quem está na exterioridade. Como pesquisador pós-abissal e decolonial, aproprio-me da reflexão do autor para minha pesquisa, buscando me aproximar para entender meu sujeito de pesquisa desde dentro da totalidade, percebendo a exterioridade, assim como as mediações que se estabelecem no sentido de superar a alienação em direção à libertação apregoada pelo autor.

Com o intuito de conhecer algumas das principais produções acerca da (RIES), empreendi mais uma busca no Portal de Periódico da CAPES, utilizando o instrumento ProKnow-C, utilizando apenas as combinações das palavras-chave: RIES e educação superior. De uma forma ainda mais direta, eu fiz um levantamento nos currículos Lattes das professoras apontadas como membras-chave da RIES. Nesta análise, eu pude observar os principais projetos relacionados à Rede, seus integrantes e financiadores. Observei, também, os livros e

artigos publicados em periódicos e anais de eventos, com quem e onde publicam, em que área do conhecimento.

Alguns estudos semelhantes já haviam sido feitos, a exemplo do que foi publicado no artigo de Morosini e Nez (2020) “Redes de pesquisa como proposta integradora para a internacionalização do conhecimento em contextos emergentes”, no qual as autoras mostram produções de coautoria entre as membras-chave da Rede, a relação entre elas e também delas com outros/as pesquisadores/as, a partir dos seus currículos Lattes, em 2019. Foi este artigo, também, que me levou à definição das membras-chave (MC) da RIES como meus sujeitos de pesquisa². Com o intuito de, dentro do possível, preservar o sigilo de informações prestadas nas entrevistas, bem como em respeito às próprias entrevistadas, utilizarei códigos para me referir a elas: MC1, MC2, MC3, MC4 e MC5.

A partir do aprofundamento teórico-metodológico e da pesquisa documental e bibliográfica, parti para o contato direto com as membras-chave da constituição da RIES, através de entrevistas semiestruturadas (em apêndice A), com o intuito de aprofundar minha investigação para identificar, compreender e descrever experiências de internacionalização de/em casa na Rede e suas relações com o desprendimento moderno/colonial. A entrevista é fundamental nas aproximações e obtenção de dados descritivos na linguagem do sujeito (BOGDAN e BIKLEN, 1994), contribuindo com o entendimento do pesquisador sobre a interpretação/sensibilidade de mundo deste sujeito pelo próprio sujeito. Para os autores, na modalidade semiestruturada, embora seja guiada por um roteiro com questões gerais e exija um certo controle, a entrevista permite ao pesquisador uma amplitude considerável de temas, evita que se transforme num questionário rígido e ao mesmo tempo oferece certa liberdade ao entrevistado para discorrer sobre o tema. Foram entrevistadas cinco professoras/pesquisadoras consideradas membras-chave da constituição da RIES, segundo o artigo de Morosini e Nez (2020), citado acima.

Considerando dificuldades inerentes a agendamentos para a realização de entrevistas de modo presencial, incluídas aí questões financeiras e geográficas e, sobretudo, os empecilhos gerados pela pandemia mundial da COVID-19, optei por entrevistar as MCs de forma remota, através do programa de videochamadas Google Meet, disponibilizado na internet. Agendei as

² Esclareço que usarei a expressão “membras-chave”, considerando a sua correta utilização no feminino. Porém, a discussão sobre o uso de “sujeitas” ainda causa muitas controvérsias, devido à tendência de ter uma conotação de sujeição, razão pela qual terei a precaução de não a usar. Concordo, neste caso, que caberia a uma pesquisadora aprofundar tal discussão, conforme D’ANDRE, Tiaraju. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. **DOSSIÊ SUBJETIVIDADES PERIFÉRICAS**. Novos estud. CEBRAP 39 (1). Jan-Apr 2020. Pg. 19 – 36.

entrevistas e pude conversar com cinco das seis membras-chave da Rede, que foram extremamente solícitas e atenciosas à minha pesquisa, prestando as informações que eu buscava e indo além destas. Houve permissão de todas para a gravação das conversas que foram, posteriormente, transcritas para as análises, buscando manter fidelidade às falas.

A imersão no campo de pesquisa representa buscar a sensibilidade de mundo dos sujeitos com quem me proponho a vivenciar esta pesquisa e aprofundar o entendimento de sua práxis e dos atravessamentos advindos de suas experiências, em especial, as que mais me interessam que são as relacionadas à internacionalização da ES de/em casa. Neste sentido, além das entrevistas, tive a oportunidade de fazer uma visita à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Porto Alegre. Na ocasião, visitei o Centro de Estudos em Educação Superior (CEES), na PUCRS, espaço que sedia a RIES, onde conheci um pouco mais do funcionamento e da realidade da Rede. Encontrei e dialoguei pessoalmente com as Professoras Marília Morosini, Maria Isabel da Cunha e Maria Estela Dal Pai Franco, que se faziam presentes, e virtualmente com a Professora Doris Pires Vargas Bolzan, membras-chave da RIES e sujeitos diretos da minha pesquisa, além e outros/as membros/as da Rede que estavam presentes. Participei da IV Jornada sobre Educação Superior e Contextos Emergentes: Cenários da Educação Superior, encontro da RIES onde estes/as membros/as apresentaram resultados e experiências de seus projetos de pesquisa ligados ao Programa de Núcleo de Excelência em Ciência, Tecnologia & Inovação, PRONEX - CNPq/FAPERGS/RIES (PRONEX II), que é um projeto central da Rede desde 2016 e que está sendo finalizado neste ano de 2022. Ouvir cada um deles/as foi uma oportunidade única de ampliar a coleta de dados e informações para minha tese, considerando estarem reunidos/as naquele lugar e momento. Além disso, estar entre eles/elas me possibilitou perceber as nuances da realização de um encontro da RIES, acompanhar discussões, apresentações de ações e vivenciar pessoal e presencialmente a experiência de estar e fazer parte do meu *locus* de pesquisa. Essa possibilidade de percepção mais próxima e direta com a fala, o pensamento e o sentimento de cada uma delas, além da oportunidade de vivenciar um momento especial de ação da Rede, é fundamental para minha pesquisa, considerando a perspectiva teórico-metodológica baseada nos pensadores decoloniais, que tenho adotado. Ademais, foram-me doados, também, alguns livros produzidos através da Rede e seus membros/as que foram úteis à minha pesquisa e também ficarão à disposição de outros estudantes do PPGDR.

É importante observar que grande parte de minha pesquisa se deu dentro do período pandêmico causado pelo coronavírus – COVID-19, decretado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), o que dificultou sobremaneira a realização de viagens e encontros presenciais,

que poderiam ter contribuído ainda mais para os resultados desta tese. Diante dessa realidade, algumas adaptações, uma certa dose de criatividade e o uso constante de tecnologias de comunicação à distância foram úteis e necessários para se evitar que a tese fosse prejudicada.

Minhas pesquisas mostraram que o conhecimento produzido e disponibilizado por membros/as da RIES em livros, artigos, eventos e vídeos é bastante significativo e apresenta um volume considerável de material acerca do tema de minha tese, relativos à ES na América Latina. Dentro dessa produção da Rede, destaca-se a internacionalização da ES aliada à clara demonstração de seu interesse em relações mais próximas, efetivas e colaborativas com sujeitos e instituições latino-americanas, o que me dá ainda mais elementos de ter escolhido o lugar e sujeitos de pesquisa adequados para minhas análises.

2.4 Sínteses: percepções e sentidos dos/nos achados de pesquisa

Vencidas as etapas acima, passei a me debruçar sobre a transcrição das entrevistas, a organização/sistematização das informações bibliográficas e documentais e a compilação e sínteses finais dos conteúdos prospectados, além de definir marcadores de pesquisa e caminhar para a conclusão e compreensão de resultados da pesquisa. Essa fase, segundo Bogdan e Biklen (1994), significa interpretar as informações, dividir em unidades de análise, buscar padrões e aspectos importantes e tornar compreensíveis o que foi recolhido. Embora se tenha presente que a análise foi feita, de alguma forma, ao longo de todo o processo da pesquisa, foi neste momento que se objetivou sintetizar e traduzir o que de fato foi encontrado. No desenrolar desta fase comecei a rever o que já tinha escrito e produzir o texto que apresenta, não só os resultados, mas todas as etapas da pesquisa, baseando-se no trabalho de campo, nas análises descritivas, nos comentários e anotações do pesquisador.

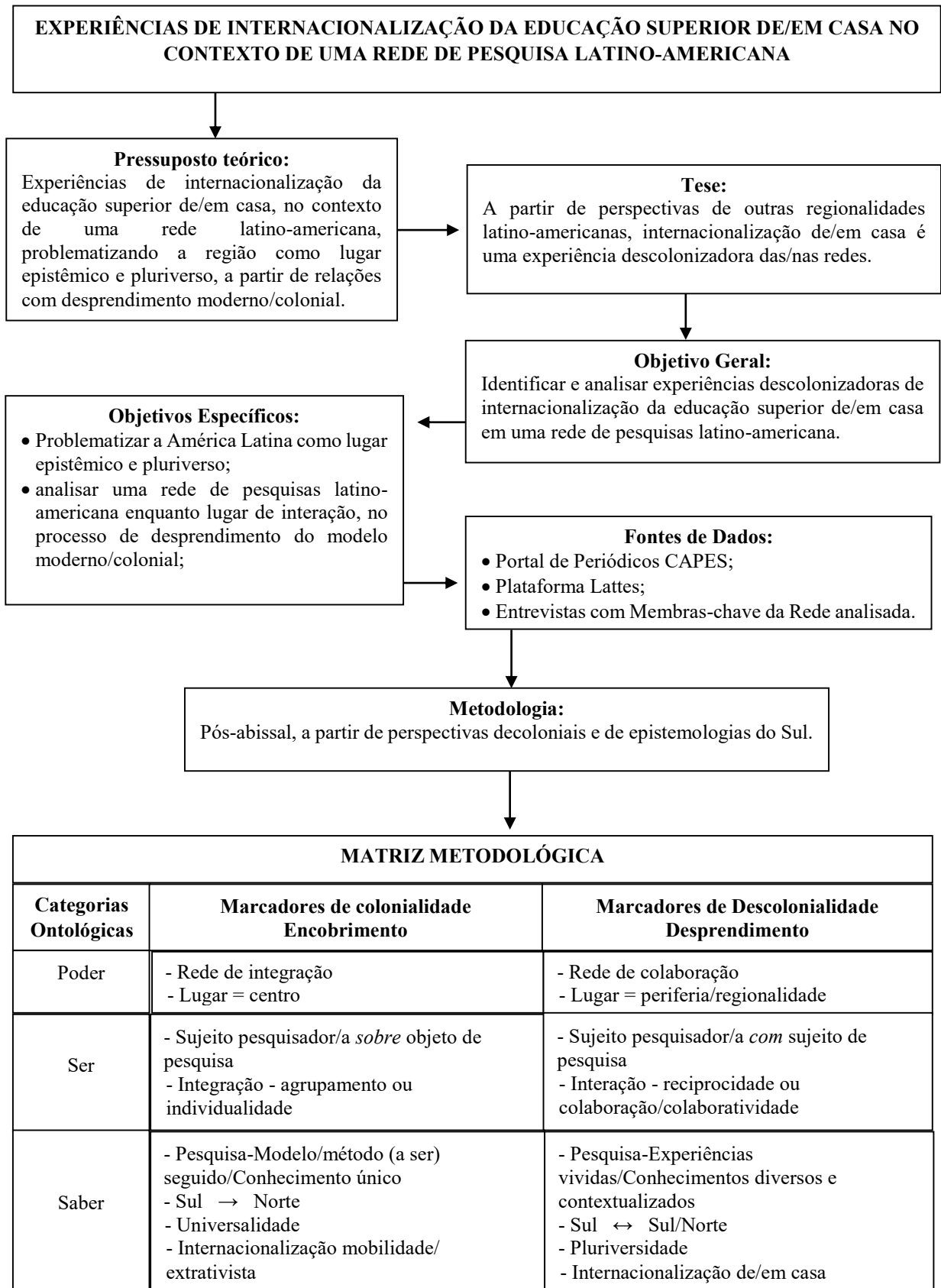
Estes passos me conduziram, por fim, à escrita final da tese tão importante quanto todas as demais etapas, com todas suas precauções quanto à estruturação, qualidade na escrita e conteúdo. Penso que os autores que alicerçam meus pressupostos teórico-metodológicos e as aproximações que experienciei em relação ao tema, ao lugar e sujeitos de pesquisa, permitiram-me uma análise da RIES, enquanto lugar de interação que se desprende ao modelo moderno/colonial, inserido numa América Latina epistêmica e pluriversal, que viveu/vive experiências descolonizadoras de internacionalização da ES de/em casa. Apesar de buscar constantemente o desprendimento das amarras modernas/coloniais, sentindo ainda a necessidade de seguir, em alguma medida, a linguagem do centro, sigo novamente Dussel (1977, p. 7), procurando uma narrativa desde a periferia para homens e mulheres da periferia,

mas também me dirigindo ao homem do centro “como filho alienado que protesta contra o pai que vai ficando velho”. Ao fim e, ao longo, das etapas descritas acima, ao me debruçar sobre textos e documentos e interagir com sujeitos, e das vivências experienciadas, procurei sínteses relevantes nos achados de pesquisa e, quiçá, diálogos possíveis que delas advenham.

Por fim, considerando minhas escolhas pela perspectiva decolonial e afiliação aos ensinamentos de Sousa Santos (2019) sobre o investigador pós-abissal, reafirmo que esta proposição de pesquisa não se pretende moderna/colonial, evitando a rigidez metodológica desta. Ao contrário, se propôs a um espaço ainda aberto e flexível, considerando que mais aprofundamentos certamente trarão outras informações e possibilidades que enriqueçam a temática da pesquisa e a produção de novos e outros conhecimentos. Neste sentido, as epistemologias do Sul nos mostram que a chegada é sempre um recomeço, que assim como o conhecimento não é único, também não há um fim para quem trilha o caminho da pesquisa, sempre haverá movimento, transformação e reinterpretação do mundo, numa tarefa coletiva, dentro da ecologia de saberes.

Feitas estas considerações, entendo que esta pesquisa se insere de forma mais específica e visando identificar e compreender como se constituem e ocorrem experiências de internacionalização da educação superior de/em casa, no contexto de uma rede latino-americana, problematizando a região como lugar epistêmico e pluriverso, a partir de relações com desprendimento moderno/colonial.

Figura 1 – Síntese do percurso de pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

3 UNIVERSIDADE LATINO-AMERICANA: DA COLONIALIDADE A PERSPECTIVAS DE OUTRAS REGIONALIDADES

Meu alinhamento com a perspectiva decolonial e as epistemologias do Sul me ajudaram nas minhas escolhas e na forma como me posicionei na relação com estas. A sensibilidade permeou meu trajeto de pesquisa, tanto no esforço para saber-ouvir e no buscar saber-com, quanto na abertura à ecologia de saberes e experiências que precisam ser valorizadas. Isso implica num giro na forma de se sensibilizar com o tema, sujeitos e lugar de pesquisa, num processo em que valorizei os contextos local e regional que, embora inseridos no global, não podem, nem precisam ser submissos a este.

A partir deste meu posicionamento percebo que, assim como a própria América Latina, a universidade latino-americana surge e se desenvolve dentro de um contexto moderno/colonial e foi/está sendo utilizada como instrumentos da manutenção dessa colonialidade. A universidade, neste contexto histórico, reproduziu internamente e tem contribuído para a disseminação social da racionalidade eurocentrada excludente, classista, sexista e racista, mas também tem sido lugar de emergência e resistência de movimentos sociais de luta que questionam e contestam, lugar de contradição e de possibilidades diversas e distintas. Desde seus primeiros passos se percebem movimentos de resistência a esta racionalidade, que vêm aumentando e ganhando forças nas últimas décadas, através de sujeitos e instituições que procuram se desprender dela. São outras regionalidades instituídas e/ou possíveis que foram ocultadas pela modernidade/colonialidade e que estão sendo percebidas e (re)emergindo na América Latina e em outras regiões periferizadas pela lógica moderna/colonial.

Tomo a perspectiva de regionalidade como a dimensão simbólica e de experiências vividas no espaço que, uma vez ocupado, torna-se lugar de sujeitos que ali (con)vivem, originários ou imigrantes, que se coletivizam em torno de referenciais simbólicos comuns – culturas, valores, costumes, crenças, tradições (HAESBAERT, 2010). As regionalidades diversas são os “nós” diversos inseridos dentro de um lugar organizado social e politicamente, mas que muitas vezes são desprezadas e invisibilizadas. Segundo o autor, a modernidade/colonialidade impõe o peso da história sobre as representações regionais, interferindo, (re)definindo e (re)configurando relações de lugares e sujeitos. Para Pozenato (2003, p. 3) a regionalidade está nas relações de (con)vivências e nas experiências vividas, mas também está nas dimensões espaciais de observação. “Isto implica em admitir que o mesmo fenômeno, visto sob a perspectiva da regionalidade, pode ser visto sob outras perspectivas”. E é em outras perspectivas de regionalidades latino-americanas que me apoio para esta tese.

Este capítulo problematiza a América Latina como lugar epistêmico e pluriverso, partindo da discussão de perspectivas de outras regionalidades latino-americanas instituídas e possíveis nesse e desde esse lugar, ocultadas pela colonialidade do poder e assim mantidas nos contextos emergentes de globalização. Intelectuais do Sul global apontam a possibilidade de giro, a partir da perspectiva decolonial e de epistemologias do Sul, que nos conduzem ao desprendimento desta racionalidade (im)posta. Discuto a construção da universidade latino-americana, a partir de suas bases eurocêntricas assentadas na ciência moderna e nos modelos trazidos da Europa. Movimentos de resistências se mantêm e se reforçam em busca de rupturas e descolonização da ES na região, neste contexto histórico que também inclui tensões entre relações internacionais, regionais e locais de sujeitos, instituições e países.

3.1 Perspectivas de outras regionalidades latino-americanas

O lugar denominado América é fruto de um processo histórico de colonização marcado por violências sobre corpos daqueles que aqui habitavam e escravizados trazidos da África, sobre a natureza da região e sobre as possibilidades de futuro dessas gentes e lugares. O que a história contada pela modernidade/colonialidade denominou de descobrimento da América, é classificado por Dussel (1993) como o encobrimento do outro que, para além da violência sobre corpos e natureza, nega, rechaça e invisibiliza suas culturas, crenças, conhecimentos e liberdades. Aquele momento histórico foi, segundo o autor, a origem da modernidade/colonialidade, a partir do colonialismo, cujas raízes seguem arraigadas no presente pela colonialidade do poder, do saber e do ser. A América, assim nomeada a partir do encobrimento, torna-se a primeira periferia global, submetida à condição de objeto de exploração de suas terras e gentes, num modelo de apropriação exploratório/extrativista que se manteve após as independências e lançada à condição de subalternidade epistêmica, de desenvolvimento e nas relações internacionais. Com a implantação de uma colonização violenta, racista e sexista, a Europa, através dos colonizadores, passaria a se posicionar como modelo ideal de civilização a ser seguido por todas as nações, arrogando-se a centralidade global do conhecimento único.

Conforme Quijano (2005), esse sistema de dominação teve como elemento fundante a classificação social segundo a ideia de raça, enquanto construção mental de dominação a partir do colonialismo, mas que se perpetuou para além deste. Independentemente da diversidade dos povos originários e de suas ricas culturas, todos foram reduzidos a uma identidade única – índios -, da mesma forma que se sucederia com os escravizados trazidos da África,

denominados negros pela cor da pele. Além do genocídio que contabilizou milhões de vidas desses dois povos, o período foi marcado pelo epistemicídio de suas culturas, de seus saberes e práticas. O homem branco europeu assumia a posição de ser humano pleno e perfeito, enquanto os não-europeus foram classificados como não-humanos, ou sub-humanos, seres em estado de natureza, inferiorizados, folclorizados, tidos como bárbaros e que necessitavam ser civilizados, ou eliminados. O autor denominou colonialidade do poder à dominação europeia que se estendeu a todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, do conhecimento e sua produção. Um regime de colonialidade global que se perpetuou, como afirma Grosfoguel (2008, p. 126):

A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do Pentágono e da OTAN.

Quijano (2005) vê a globalização em curso como a culminação desse processo de padronização de poder mundial centralizado, onde a América Latina está inserida como lugar periférico dentro do sistema mundo moderno/colonial. Enquanto neste, segundo Wallerstein, (1998), se ampliam as estruturas de poder, naquela se ampliam e aprofundam as desigualdades sociais. O colonialismo aliado à modernidade e ao capitalismo são formações econômicas, políticas e sociais a partir das quais foi instituído o sistema mundo colonial moderno, estabelecendo uma relação de centro e periferia que não cessou com o fim da colonização. Isto posto, a história nos mostra que a modernidade/colonialidade se impõe sobre sujeitos e lugares colonizados e suas culturas e saberes, através de genocídios e epistemicídios por ela promovidos.

As consequências da guerra de independência da Argélia se constituem num exemplo de luta anticolonial africana, envolta nos efeitos e violências da colonização, da imposição da divisão de raças e do nativo posto como estrangeiro em seu próprio país. Desde sua experiência na defesa da libertação daquele país, Fanon (1968) já previa que a independência de colônias não conduziria à liberdade de fato, mas mudaria a forma de dominação. Embora não use a expressão colonialidade, Fanon já denunciava que a independência de países e povos periféricos quase sempre lhes condenava a ter que seguir a “marcha desenfreada” (p. 58) do modelo capitalista e hegemônico dos países desenvolvidos como única opção. Ele entendia que a colonização manipula mentes e/ou elimina corpos colonizados, fazendo-os se sentirem inferiores e culpados, muitas vezes levando-os a brigarem entre si, desviando sua ira e sua

energia do que deveria ser seu objetivo, que é a liberdade para todos, a reconstrução de sua nação através da descolonização. O autor denunciou a conivência das elites, dos intelectuais, da burguesia e dos partidos locais, que passaram a defender a "não-violência", com a intenção de esconder seus reais interesses pessoais, no processo de manipulação cultural e do pensamento do povo, através do convencimento, quando este caminho se mostrou mais conveniente e eficaz do que a força. Ele defendia, ainda, que a descolonização é um fenômeno violento, mas necessário, que levaria ao despertar de um novo homem, ressurgido desde o seu lugar, que reagiria contra o colonizador, retomando o que é seu e expulsando o invasor. “É o colono que fez e continua a fazer o colonizado. O colono tira a sua verdade, isto é, os seus bens, do sistema colonial” (FANON, 1968, p. 26). Ao dominar corpos e mentes, o colonizador invisibiliza e/ou elimina saberes e culturas locais, impondo ao sujeito e lugar colonizados o conhecimento moderno/colonial e sua forma de produzi-lo e disseminá-lo como universal e único possível. É o caso da disseminação do modelo universitário norte-eurocêntrico nas ex-colônias, agora estados-nação, ainda submetidos à colonialidade epistêmica. A proposta de Fanon (1968) é romper com essa imposição, fazendo resistir e reexistir conhecimentos, saberes, experiências, culturas e vidas que foram tirados do colonizado.

Ao buscar uma maneira outra de perceber a América Latina, valho-me de Gonzalez (1988), que é uma, entre tantas/os, intelectual negra que tem apontado possibilidades outras de se compreender a região enquanto lugar epistêmico. Ao cunhar o termo amefricanidade, reflete as lutas e resistências negras que ainda se mostram passivas frente formas político-ideológicas dos Estados Unidos, potência imperial que passou a ser “América”, em detrimento de outra grande parte do continente que chamaram de América Latina. E para se desprender da latinidade oriunda da colonização europeia, a autora propõe nos referirmos a esta outra parte de América Latina, inserindo assim sujeitos originários e da diáspora africana na constituição deste lugar. Tivemos uma africanização do continente americano e não o contrário. O racismo se configuraria como “um papel fundamental na internalização da ‘superioridade’ do colonizador pelos colonizados” (p. 72), dividido em duas faces que tiveram o mesmo objetivo de exploração/opressão: o racismo aberto de origem anglo-saxônica, germânica ou holandesa, mais característico da colonização norte-americana e o racismo disfarçado, ou por denegação, mais imposto nas regiões centrais e do Sul, pelos colonizadores latinos. A autora propõe o termo amefricanos para ir além de uma caracterização geográfica, que acabou por determinar como americanos somente os estadunidenses, e que incorpore “todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretção e criação de novas formas) que é

afrocentrada” (GONZALEZ, 1988, p. 76) e que recai sobre todos nós e em nossa busca por uma identidade que nos leve à libertação do imperialismo colonial do qual nunca nos libertamos.

A racionalidade de colonização europeia foi (re)determinando espaços geográficos que já eram territórios ocupados por povos diversos, sobre os quais se construiriam estados-nação que não tiveram qualquer consideração com o que esses povos originários entendiam com espacialidade, já que para eles nunca existiu fronteira políticas. Somos parte de um organismo: Terra, nos ensina Krenak (2019), e a história que nos contaram foi nos alienando dele, tirando-nos a capacidade de percebermos que tudo é natureza. A ideia do descolamento de Terra e humanidade, afirma o autor, é a origem da supressão da diversidade, da negação da pluralidade de culturas e saberes, num mundo onde tudo vira recurso, todos viram consumidores. Trata-se de um processo (progresso) extrativista em que povos colonizados foram expropriados de culturas, desligados da terra, do seu lugar, alienados de seus saberes, sendo-lhes oferecido em troca um modelo único de civilização. O autor questiona a ideia de humanidade que construímos e o quanto a sustentação dessa ideia justificou o uso de violência. Uma humanidade que tem o branco europeu como modelo de humano esclarecido que deveria colonizar todo o resto do mundo, alienando sujeitos do exercício de ser. Um modelo de progresso que nos vendem como modelo de bem-estar, do qual agências e instituições modernas são coniventes, ao tempo em que povos colonizados parecem se dispor à “servidão voluntária” (KRENAK, 2019, p. 8).

Acredito ser importante trazer a discussão da dimensão do conhecimento, a partir de perspectivas outras, como de Krenak (2019), por sua posicionalidade enquanto intelectual indígena brasileiro. Para ele, a aceitação e massificação da ideia de progresso moderno/colonial é intolerante com núcleos de resistência que se mantêm agarrados à terra, a viver o prazer e deixar fruir a vida, esquecidos ou isolados às margens, na África, na Ásia, na América Latina. Por outro lado, o “tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida” (p. 13). O autor faz a provocação de adiar o fim do mundo, justamente, através da manutenção da vida, nas histórias desprezadas e ocultadas, na intenção de manter vivos os sonhos desses núcleos de resistências.

No pensamento de Krenak (2019), não se trata de isolar para “proteger” esses povos que resistem, mas de permitir que as subjetividades sejam mantidas e se expandam, e não aceitar a ideia de que todos sejamos iguais. Por outro lado, o autor ressalta a importância de se viver as experiências da circulação pelo mundo, como forma de poder contar uns com os outros, ampliando o horizonte existencial, o que eu entendo como uma proposta de vivermos colaborativamente, sem submissão ou imposição de relações extrativistas. No início do século

XXI, o autor vê “a colaboração entre pensadores com visões distintas originadas em diferentes culturas” (p. 8) como possibilidade de crítica a essa ideia de humanidade moderna/colonial. Ademais, entende que poder compartilhar espaços, estar e viajar juntos, “não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida” (p. 16). Acredita em encontros criativos que visem o compromisso com a vida, de inclusão, capazes de reconhecer lugares de contato entre mundos distintos, mas que fazem parte de um mesmo mundo. “Qual é o mundo que vocês estão agora empacotando para deixar às gerações futuras” (p. 33)?

Quijano (2005) retrata o Estado-nação como uma sociedade nacionalizada, organizada politicamente e onde estão institucionalizadas, em certa proporção, a cidadania e a democracia. Porém, pressupõe o autor que uma sociedade seja sempre uma estrutura de poder que é disputado por grupos de interesses distintos, não raro, dominado por uma minoria. Na América Latina, “a colonialidade do poder baseada na imposição da ideia de raça como instrumento de dominação foi sempre um fator limitante destes processos de construção do Estado-nação baseados no modelo eurocêntrico” (QUIJANO, 2005, p. 124). Isto porque, o modelo eurocêntrico de desenvolvimento foi adotado pelos grupos que dominam/centralizam as decisões e ações dentro dos Estados-nação da região.

Para Berenice Bento (2018), o Estado se vale de seu poder de soberania para regular a vida das massas humanas, como se fossem compostas de sujeitos iguais. Segundo a autora, estudos sobre violência no Brasil mostram como o Estado age de forma diferente no reconhecimento de humanidade e do direito à vida de sujeitos e grupos diversos. Neste tipo de contexto, as formas de eliminação do outro são diversas, desde o poder estatal sobre a vida ou a morte, até a exclusão, o desprezo, o preconceito, a injustiça. A ideia de eliminar parece mais forte do que conviver, reforçando a negação do outro e a eliminação de corpos que não se enquadram no padrão. A autora denomina necrobiopoder a seleção de quem se enquadra e vive e quem não se enquadra (outro) e deve ser eliminado. A hierarquização classificatória de sujeitos, baseada principalmente na ideia de raça, regulada pelo Estado-nação, determina quem pode habitar o lugar e quem não pode. O racismo está, historicamente, ligado à violência do estado contra cidadãos que fogem ao padrão desejado. E a universidade latino-americana está inserida no Estado-nação, mas parece que nem este, nem a sociedade que se mostra conivente, percebem a inclusão plural e diversa como algo aceitável, ou possível. A autora também destaca uma espécie de servidão voluntária, baseada no medo, percebida nas pessoas para justificar a permanência deste *status quo*. Quijano (2005) ressalta que a nacionalização da sociedade e do Estado depende da formação de um espaço comum de identidade e sentido para a população,

resultante da democratização da sociedade, que lhe permite se organizar e se expressar no Estado democrático, uma identificação dos membros com o Estado-nação, através de algo em comum que os una, atrelada a uma participação democrática no controle do poder.

Mas, parece-me que não podemos entender essa união como unificação, ou alguma forma de encaixar, reduzir ou compartimentar possibilidades advindas da diversidade em que a América Latina está inserida. Os Estados-nação delimitaram espacialidades territoriais geopolíticas que divergiam do entendimento destas pelos povos que aqui habitavam e que aqui foram escravizados. E essas delimitações que marcaram fronteiras se reproduzem nas limitações que a ciência moderna/colonial impõe aos conhecimentos outros, colocados à margem. A universidade está inserida dentro destas fronteiras geopolíticas e epistêmicas, mas também se mostra como potencial sujeito capaz de transpô-las. Pensando nos conceitos discutidos acima, a partir da sensibilidade decolonial, é importante refletir sobre o acesso à universidade, num contexto emergente de globalização.

A ES é um bem público permanentemente ameaçado, um campo de enorme disputa que, enquanto instituição, acaba muitas vezes por demandar mais esforços para gerenciar suas crises do que para produzir, cooperar e contribuir na condução da sociedade e em seu desenvolvimento. Assim assevera Sousa Santos (2011), entendendo que fortalecer a universidade como bem público tem um significado que transcende a própria universidade, que atinge toda a sociedade e que interfere nos movimentos de internacionalização da ES.

A universidade é um bem público intimamente ligado ao projecto de país. O sentido político e cultural deste projecto e a sua viabilidade dependem da capacidade nacional para negociar de forma qualificada a inserção da universidade nos contextos de transnacionalização da universidade e da educação em geral, essa qualificação é a condição necessária para não transformar a negociação em acto de rendição e, com ele, o fim da universidade tal como a conhecemos. Só não haverá rendição se houver condições para uma globalização solidária e cooperativa da universidade (SOUSA SANTOS, 2011, p. 103-104).

Neste sentido, a internacionalização de educação superior, conduzida como forma de interação entre instituições e pesquisadores de nações diversas, vem rompendo fronteiras. Mas para que, de fato, se transponham fronteiras geopolíticas e epistêmicas é preciso abarcar nesse processo uma ampliação da interação da universidade e da ciência com as mais diversas e plurais formas de conhecimentos e culturas. Se entendermos que a expressão internacional deve incluir tudo e todos/as que existiram e existem, então, a internacionalização deve incluir, e não excluir, deve diversificar as relações com centro e periferias, Norte e Sul, ciência e saberes populares, universidade e pluriversidade. Se assim pensarmos, veremos que o internacional está do outro lado do oceano, mas também está no país vizinho, na comunidade indígena, no quilombo, na favela, está em casa. Diversas regionalidades (HAESBAERT, 2010;

POZENATO, 2003) estão dentro de regiões diversas e a universidade e sua comunidade podem ser elos de interação nestes lugares plurais.

Dussel (2005) reafirma que enquanto a história da Europa vem se desenvolvendo dentro de um projeto de realização da modernidade, a história do mundo periférico o revela inserido num desenvolvimentismo moderno/colonial, orientado pelo/para o modelo capitalista industrial europeu. Corroborando Mignolo (2013), ao afirmar que conceitos como modernidade, pós-modernidade, rupturas epistêmicas e mudanças de paradigma tiveram origem na Europa e na sua história. Não são, portanto, universais ou globais e sim regionais, mas que se converteram em globais, disseminando e impondo ideais e modelos ocidentais como universais. Por sua vez, a decolonialidade tem sua origem no Terceiro Mundo e assenta num movimento de tomada de consciência que questiona e se contrapõe a tais universalismos (MIGNOLO, 2013), permite um giro na forma de percepção sob a regionalidade moderna/colonial desde regionalidades outras, constituídas ou possíveis, ocultadas e/ou emergindo na/da América Latina. O lado da história, visto desde o prisma do lugar periférico, segundo Mazzetti *et al.* (2021), segue nos mostrando um desenvolvimento moderno/colonial da América Latina, envolto em dependências, crises políticas e democráticas, mas onde tensões entre a racionalidade eurocêntrica e focos de resistências locais persistem, ressurgem e se reforçam ao longo do tempo, inclusive dentro da universidade.

Novos enfoques sobre o tema do desenvolvimento e seus derivados (sub, semi, pós) são apontados por Radomski (2011), como a esperança redentora no desenvolvimento como liberdade, a perspectiva sobre capital social, o crescimento econômico sendo tomado como desenvolvimento, a discussão sobre desenvolvimento sustentável, a centralidade das instituições no processo em detrimento do papel do Estado e a relevância dos atores locais. Tais enfoques, segundo o autor, têm colaborado para sustentar a resiliência da discussão sobre o tema nos estudos das ciências sociais, rompendo paradigmas e abrindo caminhos plurais e heterogêneos.

Segundo Sousa Santos (2007), no campo do conhecimento, a ciência moderna, a quem foi concedido o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, junta-se à filosofia e à teologia para compor o que o autor chama de o lado de cá da linha abissal. Do outro lado, do lado colonial, resta o que não é pensado em termos de verdadeiro ou falso, legal ou ilegal, os conhecimentos considerados irrelevantes, incomensuráveis, irrealis, incompreensíveis, sem critérios científicos, ligados às culturas leigas, camponesas, populares, indígenas etc. A linha abissal, para o autor, nega a copresença do outro lado, desperdiçando experiências, atores

e culturas tornados invisíveis, não considera o outro lado capaz de produzir sua própria episteme.

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha (SOUSA SANTOS, 2007, p. 71).

Sousa Santos (2007) coloca que, para compreender a complexidade da dualidade global moderna, é preciso abstrair-se de um olhar único e ampliar a visão para o olhar a partir dos dois lados da linha abissal, e assim captar a totalidade, a complexidade e as relações dos diferentes contextos. A epistemologia do Sul se baseia neste esforço coletivo, baseado na pluralidade de saberes que se soma aos estudos pós-coloniais, que o autor propõe na composição de um movimento principal e um contramovimento subalterno. O primeiro envolve o colonial (colonizado), que entende a sua experiência e se rebela contra ela, que quer se inserir e interferir no sistema; e o colonizador, que precisa se abster de sua posição hegemônica autoimposta, deixando de interferir de maneira unilateral sobre o outro lado da linha abissal. Por sua vez, o contramovimento subalterno, ou cosmopolitismo subalterno, deve partir de uma resistência política e epistemológica, reforçando a ideia de que a justiça cognitiva global levará à justiça social global. Neste contexto, o autor vê a possibilidade da emergência do pensamento pós-abissal, como pensamento alternativo para gerar alternativas outras, constituindo-se em iniciativas e movimentos de uma globalização contra-hegemônica.

Sousa Santos (2007) defende que é preciso, antes de tudo, reconhecer a existência do pensamento abissal como condição para pensar e agir além dele, rompendo com as formas ocidentais modernas de pensamento, buscando as perspectivas do outro lado da linha, os conhecimentos desprezados do Sul para, a partir da copresença radical de práticas e agentes de ambos os lados da linha, em termos igualitários. O autor propõe a ecologia de saberes como uma contraepistemologia que implica a inserção política de povos e visões subalternos no sistema mundo moderno e a proliferação de alternativas que fogem da alternativa única global, visando dar consistência epistemológica a um pensamento pluralista e propositivo. Neste sentido, a ALC tem se mostrado com fértil canteiro de epistemologias que precisam ser consideradas em âmbito global.

Entendem, ainda Sousa Santos e Meneses (2013), que a ciência moderna pode, e tem sido apropriada por grupos sociais subalternos e oprimidos em suas lutas e, paradoxalmente, tem contribuído para identificação e emergência de alternativas de conhecimento que se encontram na pluralidade de um mundo epistemologicamente diverso. “Designamos a diversidade epistemológica do mundo por epistemologias do Sul. 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” (SOUSA SANTOS e MENESES, 2013, p. 16). As epistemologias do Sul denunciam a supressão dos saberes de povos colonizados, valorizam os que resistiram e defendem um diálogo horizontal entre os conhecimentos diversos, ao qual denominam ecologia de saberes.

América Latina, em seu modelo de desenvolvimento atual, se mostra como lugar de contradições numa constante tensão entre a hegemonia moderna/colonial e os pensamentos contra-hegemônicos e de (re)existência, que vislumbram outros modos e outros mundos possíveis. O pensamento subalternizado não é um pensamento passivo. Está e sempre esteve localizado e em movimento, junto e nas fronteiras epistemológicas da modernidade/colonialidade, que separam e classificam conhecimentos, definindo-os como válidos ou não. Teorias nascem desde a América Latina, entre outras, teorias como a da Dependência, a Pedagogia do Oprimido e a Filosofia da Libertação. Algumas cruzaram/cruzam em sentido contrário a grande fronteira entre o Norte e o Sul geopolíticos, foram cruciais na composição da genealogia da perspectiva decolonial (SEGATO, 2014; ESCOBAR, 2003), se mostram capazes de reconfigurar a história, iluminar recantos que só podem ser alcançados a partir de uma visão localizada, sem se deixar dominar pelo pensamento único eurocêntrico.

A Teoria da Dependência muda o foco da análise sobre o desenvolvimento dos países subdesenvolvidos da perspectiva do atraso para a dependência e exploração, o que mostra a falácia da narrativa linear do progresso, já que a lógica capitalista central é manter esta situação. Elaborada pelos chamados teóricos da dependência³, nos anos 1960 e 1970, criticava a substituição da importação pela industrialização, já que esta representou mais uma proliferação de multinacionais na região do que solução para os problemas econômicos e ainda gerou uma nova dependência, agora, tecnológica. Os teóricos da dependência defendiam que os problemas da América Latina precisavam ser analisados a partir dela própria, com seus próprios *loci* de enunciação (GROSFOGUEL, 2013).

³ Grosfoguel (2013) cita: Fernando Henrique Cardoso, Enzo Faletto, André Gunder Frank, Theotônio dos Santos e Aníbal Quijano. Boa parte destes ligados à CEPAL, na época.

A Pedagogia do Oprimido é o resultado de observações e experiências pedagógicas de Freire (2002) no Brasil e no seu exílio. Implica numa tarefa radical de tomada de consciência e de opção consciente. Uma conscientização que não pretende levar ao sectarismo, mas à inserção como sujeito no processo histórico, buscando sua afirmação, questionando o *status quo*, enraizando-se na sua opção em prol da transformação da realidade e não temendo a liberdade. A Pedagogia do Oprimido nega a sectarização castradora e leva à radicalização criadora e crítica, e por isso libertadora da situação de opressão.

Já a Filosofia da Libertação, de Dussel (1977), trata da libertação do imperialismo neocolonial norte-americano, a partir da periferia e do oprimido. Implica na sua tomada de consciência, na visão crítica, na superação do encobrimento. O autor defende que o pensamento totalitário eurocêntrico conduz à exterioridade do outro, ao passo que a proximidade representa o reconhecer do outro como sujeito e não objeto, sendo, portanto, o oposto da negação e do encobrimento do outro. Pela proximidade se chegará ao caminho da práxis libertadora, que não é um final, mas um constante caminhar, sempre em construção. A exterioridade e a alteridade são conceitos essenciais nesta filosofia rumo à transmodernidade, apregoada pelo autor, como uma forma de não simplesmente negar a modernidade, mas transcendê-la a partir do outro por ela excluído.

Para Mignolo (2007) é preciso superar a narrativa europeia da história latino-americana, a partir de um discurso decolonial que bebe em Fanon, em Guaman Poma de Ayala, que vem da visão crítica da versão do colonizado. A história não escrita dos povos pré-colombianos foi ocultada/apagada pela racionalidade europeia. É somente após o encobrimento que a América passa a ter uma história, escrita sob aquela racionalidade, mas para isso foi colonizada. O mundo moderno/colonial - nova ordem mundial moderna - nasce no encobrimento. A colonialidade é constitutiva da modernidade, não pode existir sem ela e é sua face oculta, não revelada. Dela surge a ferida colonial como um sentimento de inferioridade imposto à América Latina e aos seus que não se encaixam no modelo euroamericano, marcando-os, machucando-os, mas também, definindo-os.

Mignolo (2017, p. 16) destaca o pensamento fronteiriço como singularidade epistêmica do projeto decolonial, pois para ele “a epistemologia fronteiriça é a epistemologia do *anthropos* que não quer se submeter a *humanitas*, ainda que ao mesmo tempo não possa evitá-la”. Ao emergirem das experiências modernas/coloniais do Terceiro Mundo, dos corpos localizados e arraigados e que tiveram suas marcas ocultadas pela colonialidade, a epistemologia fronteiriça e a decolonialidade, segundo o autor, conduzem ao desprendimento das racionalidades

políticas, econômicas e sociais eurocêntricas, e nos lançam em busca de formas de vida e modos de pensamento distintos.

Para Grosfoguel (2008), o pensamento crítico de fronteira é a resposta epistêmica transmoderna decolonial ao projeto eurocêntrico moderno. Ao mesmo tempo que denuncia a negação do pensamento outro, pela modernidade/colonialidade, reescreve a história de dominação epistêmica a partir da experiência, do lugar e do ponto de vista do dominado. O pensamento fronteiro, na visão de Mignolo (2017, p. 17), emerge no Terceiro Mundo e de sua experiência moderna/colonial, que não quer se submeter, que busca desprender-se das racionalidades (im)postas, superando suas fronteiras epistêmicas e ontológicas, “posto que não podemos encontrar o caminho de saída no reservatório da modernidade (Grécia, Roma, Renascimento, Ilustração). Se nos dirigirmos ali, permaneceremos presos à ilusão de que não há outra maneira de pensar, fazer e viver”. O pensamento de fronteira transpõe os binarismos modernos, abre espaços de enunciação, de desprendimento, de reestruturação das narrativas históricas. É uma resposta subalterna local para as imposições e violências modernas/coloniais a partir da tomada de consciência do sujeito acerca da diversidade epistemológica e de possibilidades que transcendem as limitações da narrativa hegemônica.

Mignolo (2013) lembra que a decolonialidade não é um projeto de Estado, mas de uma sociedade política global emergente que quer se desprender de todas as dimensões da matriz colonial de poder. “*El pensamiento fronterizo que conduce a la opción decolonial se está convirtiendo en una forma de ser, pensar y hacer de la sociedad política global*” (p. 22). O pensamento fronteiro é a singularidade epistêmica desse projeto, que surge na tomada de consciência da colonialidade e na desobediência epistemológica. Para o autor o conhecimento se cria e se transforma conforme os desejos e necessidades dos sujeitos que habitam as fronteiras epistêmicas e ontológicas modernas/coloniais. A emergência do pensamento de fronteira possibilitou a opção decolonial, que propõe caminhos outros em que sejam considerados saberes e populações excluídas e invisibilizadas, que propõe que a modernidade/colonialidade não é um modelo único e natural, mas apenas uma opção entre tantas outras por ela ocultadas.

Dentro desta perspectiva, Dussel (2005) propõe dois paradigmas contraditórios: o primeiro, a modernidade eurocêntrica como a conhecemos, cuja emancipação prometida só se fez à própria Europa, às custas do sacrifício dos outros; e o segundo, a modernidade dentro de um horizonte mundial, onde se incluiriam os outros, a modernidade/alteridade, num processo de transmodernidade. A proposta da transmodernidade se dá a partir do momento atual, de modo que o desenvolvimento no futuro seja pautado por um projeto mundial de libertação em

que indivíduos e nações possam estabelecer uma convivência baseada no diálogo. Nessa proposta a razão moderna/colonial é transcendida, a alteridade se realiza plenamente, não pela negação, mas pela incorporação. Grosfoguel (2016, p. 44-45) ratifica esta proposição de Dussel, reforçando que “o ‘trans’ quer dizer ‘além’”. Para o autor o pensamento, a cultura e o conhecimento dos povos subalternizados continuam vivos e, embora tenham sido afetados e ocultados pela modernidade eurocêntrica, não foram destruídos. A transmodernidade propõe um projeto decolonial de libertação contra o capitalismo, o patriarcado, o imperialismo e o colonialismo, mas rejeitando a universalidade de soluções, em busca de “respostas diferentes [...] de conceitos, significados e filosofias plurais, bem como de um mundo plural”.

Há três aspectos fundamentais da perspectiva epistêmica decolonial, para Grosfoguel (2008, p.117): o primeiro é a exigência de um cânone de pensamento mais amplo que o ocidental; o segundo, que não se baseie num universal abstrato, mas volte-se a um mundo pluriversal, num diálogo crítico que envolva projetos políticos, éticos e epistêmicos; e, por fim, que as perspectivas, cosmologias e visões pensadas de forma crítica “a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados” do Sul Global sejam levadas a sério. Temos nestes três aspectos um tripé de sustentação para a emergência do pensamento fronteiriço, para a transmodernidade, para o *bien vivir*⁴ e outras propostas decoloniais que conduzam ao desprendimento da racionalidade moderna/colonial. A ALC compreendida como lugar epistêmico é o berço desta proposta e lugar da possibilidade de sua concretização.

Estes intelectuais até aqui citados e suas contribuições, inseridos ou não na universidade, entre outros tantos, foram/são de extrema importância para construir e manter viva a (re)existência do lugar ALC enquanto epistêmico e pluriverso que é. Perspectivas críticas do desenvolvimento da/na América Latina fazem dela o lugar de emergência do pensamento decolonial, na década de 1990, propondo formas distintas de analisar o processo sócio-histórico do continente e de seus povos, que têm se baseado na dependência e na posição de submissão na relação centro-periferia estabelecida pelo/com o Norte global (MAZZETTI *et al.*, 2021). A perspectiva decolonial ganhou força a partir do final do século XX, mas é fruto de uma resistência que nasceu junto com a imposição da modernidade/colonialidade, desde o encobrimento da América. Trata-se, segundo Radomski (2011), de uma perspectiva de revisão

⁴ *Bien vivir* ou *buen vivir* é uma expressão e um modo de vida com origem em populações indígenas da ALC. Não cabe aqui aprofundar a discussão do tema, mas pode-se ler mais em QUIJANO. **Bien Vivir: Entre el “desarrollo” y la Des/Colonialidad del Poder** (2014), citado nas referências; e em GUDYNAS, Eduardo. *Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo. América Latina em Movimento, ALAI*, Quito, n. 462, feb 2011.

crítico-propositiva que pretende ir além do modelo de desenvolvimento, atingindo a própria modernidade/colonialidade.

Em busca de uma utopia possível, um pensamento outro se faz necessário, que seja pluriversal, que seja crítico e propositivo, que teorize e que conduza a ação descolonizante. Um pensamento que abarque os diversos saberes sem hierarquias, distinções ou preconceitos. Um pensamento fronteiro que transcenda o pensamento moderno/colonial, que se valha das contradições, que conduza ao desprendimento do modelo hegemônico único, produzido na/pela modernidade/colonialidade. Um pensamento que emerja de lugares, de regionalidades diversas instituídas ou possíveis, que foi/está subalternizado, mas não é, subalterno: a América Latina.

Parto da ideia de que a racionalidade unificadora e homogeneizadora moderna/colonial implantou seu modelo de regionalização, no processo de colonização/colonialidade da América Latina. Parto do pensamento de Mignolo (2007) de que uma ruptura epistêmica com o pensamento único europeu através da perspectiva decolonial pede a transcendência da ideia de América Latina, conforme descrita pelo autor, na seção seguinte. Para isso é preciso um pensamento/conhecimento crítico decolonial, que o autor entende estar presente nas margens, nas fronteiras e nas feridas coloniais, em movimento, a ponto de emergir pela tomada de consciência e ação dos sujeitos, pela descolonização do ser. Para o autor, os silenciados pela modernidade/colonialidade podem produzir uma mudança radical desde as feridas coloniais. Movimentos sociais indígenas, afrodescendentes e latinos através de seus novos, ou renascidos projetos de conhecimento tornam a ideia de América Latina obsoleta e podem reescrever a história com outra lógica, outra linguagem, outro pensamento que não o de história linear e universal e assim reconstruir seu lugar epistêmico. Não se trata de uma ruptura absoluta. O pensamento de fronteira é inclusivo e admite a coexistência e copresença do pensamento moderno desde que adaptado, descolonizado. A decolonialidade não exclui a modernidade, mas a inclui num movimento de coexistência e simultaneidade.

Para Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), embora o pós-colonialismo tenha posto em questão as formas de colonização globais, teve sua origem nas universidades inglesas e não deu conta, ou não significou o fim da colonialidade para países subalternizados. A América Latina teve pouca participação naquele movimento, tendo entrado com maior força nas lutas contra-hegemônicas com o movimento decolonial, mais ao final do século passado. A perspectiva decolonial nasce e se posiciona a partir de experiências da região, desde a colonização e a ideia de que a modernidade/colonialidade tem nesta a sua origem.

O termo descolonização foi usado por Fanon (1968), mas entendendo-o como um fenômeno sempre violento de enfrentamento de duas forças antagônicas, a violência como

forma de libertação, a violência unificando o povo contra o colono. Há muito deste autor na perspectiva decolonial, embora seja nítida a divergência no sentido da sua radicalidade, ao não acreditar na possibilidade de coexistência entre colono e colonizado, numa nova (re)existência descolonizada.

Se a colonialidade se apresenta como um padrão ou matriz de poder escamoteado pela retórica da modernidade de promessa de salvação, felicidade, progresso e desenvolvimento; a partir de suas fronteiras, a decolonialidade se apresenta como resposta a tais falácias e à violência que se esconde por traz da modernidade/colonialidade. Assim assinala Mignolo (2017, p. 13-14), descrevendo a modernidade/colonialidade/decolonialidade como “[...] não uma palavra que denota uma coisa senão uma tríade que nomeia um conjunto complexo de relações de poder”. Não obstante a independência de cada uma das três palavras, segundo o autor, a complexidade das relações de poder de uma não pode ser entendida sem considerar a relação com as outras.

Grosfoguel (2008) entende que é preciso descolonizar os estudos sobre a economia política, já que o discurso do desenvolvimento em muito tem sido confundido com o discurso econômico. Não se pode reduzir a descolonização e libertação de todo um sistema histórico e globalmente construído de capitalismo baseado em uma única dimensão social. O autor defende que é preciso descolonizar a própria linguagem e a análise do sistema-mundo colonial/moderno, fugindo da linguagem e análise eurocêntrica. Ademais, a concepção de desenvolvimento em consonância com o progresso e com uma evolução linear está ultrapassada e as libertações políticas dos países antes colonizados criou uma ilusão de independência, desenvolvimento e progresso nesses países, que invisibiliza a colonialidade até o momento presente. Os Estados-nação periféricos se mantêm crentes no discurso desenvolvimentista do Ocidente, que lhes oferece uma fórmula colonial de se assemelhar a este. Falácias que geram projetos igualmente desenvolvimentistas obsoletos, segundo o autor. Esse sistema de dominação e exploração opera em escala global e a libertação não se dará em ações isoladas de um ou outro Estado-nação. Para o autor, é preciso soluções decoloniais globais que incluam a redistribuição de riquezas e a ampliação a todas as esferas sociais e não apenas à econômica.

A necessidade de se buscar uma forma de pensar e construir a diferença e a nação de outro modo, realmente decolonial e intercultural é defendida por Walsh (2006). A autora argumenta que a interculturalidade a partir do indígena propõe mudanças radicais, sempre em caminho e em construção, com a inclusão dos “outros” rejeitados pela modernidade/colonialidade. Não num pensamento, mas em muitos pensamentos desde a diferença. *“Por eso, la interculturalidad y la decolonialidad deben ser entendidos como*

procesos enlazados en una lucha continua” (p. 35) para enfrentar e desestabilizar construções e imaginários concebidos pelas elites. Vejo neste argumento regionalidades outras (HAESBAERT, 2010; POZENATO, 2003), assentadas na interculturalidade latino-americana, nas fronteiras habitadas por sujeitos locais que vêm nas fissuras, nas brechas deixadas pela modernidade/colonialidade, possibilidades de resistir e (re)existir.

Neste sentido, contribuem Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 18):

Porém, os sujeitos coloniais que estão nas fronteiras – físicas e imaginárias – da modernidade não eram e não são seres passivos. Eles podem tanto se integrar ao desenho global das histórias locais que estão sendo forjadas como podem rejeitá-las. É nessas fronteiras, marcadas pela diferença colonial, que atua a colonialidade do poder, bem como é dessas fronteiras que pode emergir o pensamento de fronteira como projeto decolonial.

Os autores defendem que o pensamento fronteira não é fundamentalista ou essencialista, mas que estar na fronteira permite o diálogo crítico com a modernidade desde as perspectivas subalternas e nunca de forma submissa. O pensamento de fronteira incrementa e privilegia diálogos interculturais com sujeitos subordinados do Sul global. Nas fronteiras as diferenças são reinventadas e conhecimentos são formulados das experiências dos sujeitos. As fronteiras são *loci* enunciativos onde se conectam lugar e pensamento, permitindo pensar e produzir/resgatar conhecimentos a partir de outro pensamento epistêmico, enquanto o sistema mundo moderno/colonial quer que pensemos apenas com o pensamento dele. O *locus* de enunciação é marcado pela localização geopolítica do lugar subalternizado dentro do SMM e pelas hierarquias raciais, de classe, gênero. “Central ao projeto político-acadêmico da decolonialidade é o reconhecimento de múltiplas e heterogêneas diferenças coloniais, assim como as múltiplas e heterogêneas reações das populações e dos sujeitos subalternizados à colonialidade do poder” (BERNARDINO-COSTA e GROSFOGUEL, 2016, p. 21).

Nosso *locus* enunciativo está inserido numa regionalidade latino-americana envolta em contrastes e complexidades, em muitos aspectos submissa a modelos hegemônicos, mas tem mostrado em relações de internacionalização de ES entre instituições regionais possibilidades de fissuras à essa racionalidade. O Processo de Bolonha (BIANCHETTI e MAGALHÃES, 2015; WIELEWICKI e RUBIN-OLIVEIRA, 2010) é o mais expressivo exemplo de modelo moderno/colonial de expansão de ES, que segue a ideia de regionalização europeia, com a unificação da moeda e políticas regionais, que visam a sua manutenção hegemônica e da ideia de Europa do Conhecimento.

A lógica dicotômica e hierárquica é central para o capital/colonial moderno e a resistência está no “*locus* fraturado da diferença colonial”, diz Lugones (2014, p. 941). Mas a subjetividade do colonizado fratura o *locus*, a partir da percepção e consciência de que o habita

e das múltiplas possibilidades que estão além da racionalidade (im)posta. Ver a colonialidade é ver duas interpretações de vida – perspectiva colonial e perspectiva decolonial – e um sujeito interpretado por ambas. Há uma história narrada pela colonialidade, reproduzida muitas vezes inclusive na universidade, e há histórias outras ocultadas buscando fissuras por onde possam emergir. Lugones assevera que a transcendência da colonialidade se faz a partir da subalternidade e de seus sujeitos e saberes, e na sua capacidade de entendimento e reação: “nossas possibilidades apoiam-se na comunalidade, não na subordinação” (p. 946). É importante o destaque que a autora dá aos movimentos sociais, mais especificamente aos movimentos de lutas feministas decoloniais. A resistência está na coalização, na relação, no ponto comum que una, no aprendizado e apoio mútuo, na subjetividade corporificada que faz frente ao poder posto. “Não se resiste sozinha à colonialidade do gênero [...] alguém faz com mais alguém” (LUGONES, 2014, p. 949).

As teorias e epistemologias do Sul buscam perspectivas transmodernas, assevera Ballestrin (2013), assim como na perspectiva decolonial “não está em questão a rejeição total da modernidade, mas sim o convite à observação e à construção de modernidades alternativas ao único modelo ocidental” (p. 111), como os conhecimentos e experiências do Sul. Ambas as perspectivas têm despertado interesse em diversas áreas e universidades do mundo todo. A decolonialidade, como perspectiva construída na periferia do sistema mundo moderno/colonial, pretende, segundo Escobar (2003), além de contribuir na interpretação do eurocentrismo e na produção do conhecimento moderno sob uma outra ótica, propor a sua transcendência. Não se trata de eliminar o pensamento hegemônico, mas de considerá-lo num contexto dialógico, sem qualquer tipo de hierarquização, destituindo-o do posto de princípio orientador central e universal da vida social, para colocá-lo em nível e condições de igualdade com os outros saberes.

A racionalidade moderna/colonial dividiu os saberes, assim como o seu modelo capitalista dividiu e classificou as nações, centralizando o poder econômico e o conhecimento em alguns poucos países, condenando os demais à periferia do saber e do poder. De um lado, está o poderio financeiro norte-eurocêntrico que privilegia as relações desiguais, posicionando-se como modelo ideal e único de conhecimento, de desenvolvimento e de nação. Do outro lado está a periferia global, subjugada, submissa, lugar a ser explorado e geradora de lucros. Entretanto, segundo Mazzetti *et al.* (2019), a racionalidade hegemônica é uma possibilidade entre muitas outras por ela ocultadas, tal qual outros saberes, culturas e subjetividades. E é no giro deste foco para uma visão decolonial que se percebem as fissuras e se reconhece o espaço da contradição, da tensão e das múltiplas regionalidades que compõem um lugar periférico e

multiepistêmico. Países e instituições latino-americanos, inclusive universidades, têm contribuído para manutenção dessas relações desiguais e subordinadas, mas também, são ou podem vir a ser, lugares privilegiados de resistência e (re)existência a partir do diálogo de saberes. Numa perspectiva decolonial, como os povos originários que não reconhecem fronteiras geopolíticas, podemos pensar a ES, procurando ampliar e potencializar forças de cooperação entre sujeitos do Sul em prol de uma inserção propositiva no sistema mundo moderno, mantendo e preservando culturas, valores e características locais. Redes colaborativas podem ultrapassar essas fronteiras, transpondo limitações impostas pelo Estado, ou pela própria racionalidade eurocêntrica.

Portanto, é importante fazer esta ponte entre as epistemologias do Sul e a perspectiva decolonial, visto estarem relacionadas à ALC enquanto lugar epistêmico e pluriverso e à ideia de descolonização das periferias a partir do diálogo de saberes diversos e plurais, e se mostrarem fundamentais nas intenções de pesquisa desta tese. Não obstante a importância das contribuições de Sousa Santos (1989, 2007, 2011, 2019), afilio-me à perspectiva decolonial desde o princípio da construção do projeto de tese e assim se segue nas próximas páginas com relação às propostas dela advindas.

Pensando neste sentido e considerando a potência e a responsabilidade da universidade em contribuir com movimentos sociais de luta, como lugar privilegiado que é de conhecimentos e interação de sujeitos e saberes, volto-me para o meu lugar de pesquisa. A RIES é uma rede de pesquisa que une sujeitos e instituições, que não se declara decolonial, mas mostra diversos movimentos de sentido contra-hegemônico, e que foi constituído a partir de um grupo de mulheres em coalizão, com objetivos comuns e dispostas a transcender subordinações impostas pela lógica de produzir conhecimento moderno/colonial. Já acostumadas a trabalhar em equipe, numa reunião anual da ANPED propuseram “um projeto de constituição de uma rede nacional sobre ES” (MC1). Mulheres em movimento de luta travado dentro da academia, valendo-se da união, do conhecimento e da subjetividade e assim, ao longo do tempo, vêm conseguindo apoios e reforços internos e externos às suas instituições, estabelecendo parcerias colaborativas locais, regionais e internacionais. Isso tudo num momento em que o país “estava precisando de alguém que pensasse a ES [e] redes colaborativas não eram frequentes no Brasil” (MC1). Identifico na RIES experiências que são exemplos de fratura na colonialidade.

3.2 A construção da universidade da/na colonialidade

A universidade é um dos pilares centrais da modernidade/colonialidade, pois é nela que a ciência moderna se consolidou e se desenvolveu como paradigma dicotômico, racista, sexista e pretensamente único. Nos quatro séculos em que se erigiu, a ciência moderna encontrou/impôs seu lugar e foi se apropriando de questões externas que foram surgindo, como a evolução de tecnologias, ou resistências de movimentos sociais de luta, entre os quais o feminista, denunciando seus valores patriarcais. Mas a ciência tem sabido lidar com tais situações que, por vezes, acabam mais por reforçar sua radicalidade do que promover mudanças substanciais. “O que está em jogo nessa questão toda da autonomia das ciências é a distinção entre aqueles que têm o direito de intervir nos debates científicos, de propor critérios, prioridades, questões, e aqueles que não têm esse direito” (STENGERS, 2002, p. 82)⁵. Dito de outra forma, a ciência moderna/colonial se insere socialmente de forma privilegiada, arbitrária e não neutra, impondo-se como referência no cenário de práticas e saberes colonizados, como estando acima de conhecimento e sujeitos que excluiu e exclui. A questão política está na invenção/história de exclusão e imposição – quem pode ou não participar – e também está na narrativa de quem conta a história – quem pode ou não opinar e que história é contada. Neste contexto histórico, que excluiu e marginalizou mulheres, negros, indígenas, pobres e suas resistências, atrocidades foram cometidas em nome da ciência.

Neste contexto histórico de colonização/colonialidade, entender a transformação histórica da educação superior é uma necessidade das ciências sociais e de outras disciplinas. Assim assevera Sousa (2021), entendendo que é preciso localizar historicamente marcos importantes para a sua compreensão contextualizada e temporalizada, tendo em conta pressupostos ideológicos, contradições e interesses de grupos. O estudo da ES, conforme o autor, precisa considerar a indissociabilidade entre o universo das ideias e a sociedade e as relações construídas a partir daí. Compreender a ES nos ajuda a entender o desenvolvimento de lugares, sociedades, culturas e sujeitos no seu tempo histórico e nas suas diversas configurações geopolíticas. Para tanto, leciona o autor, é importante compreender esta instituição a partir da criação da Universidade de Bolonha, em 1088, seguindo com a implantação de outras na Europa, sob orientação da Igreja, chegando às colônias espanholas da América a partir do período colonial, em meados do século XVI.

⁵ A perspectiva decolonial é a base epistêmica de minha tese, mas estabeleço um diálogo com Isabelle Stengers por ser esta uma pesquisadora europeia que se coloca numa posição de questionamento, tensionamento e enfrentamento ao modelo moderno de ciência.

A universidade latino-americana se constrói dentro de um contexto de colonização violenta imposta pela Europa sobre a região, desde o século XVI que, segundo Grosfoguel (2016), se repetiu em outras periferias, através de quatro genocídios/epistemicídios:

Genocídio/epistemicídio contra muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus, contra povos nativos na conquista das Américas, contra povos africanos na conquista da África e a escravização dos mesmos nas Américas e, finalmente, contra as mulheres europeias queimadas vivas acusadas de bruxaria. Esses quatro genocídios/epistemicídios são fundantes da estrutura epistêmica moderno-colonial e das universidades ocidentalizadas (GROSFOGUEL, 2016. p. 25).

Como consequência desses quatro genocídios/epistemicídios às estruturas globais de conhecimento, criou-se e mantêm-se um poder racial e patriarcal estabelecido nas estruturas epistêmicas ao redor do mundo, hoje, emaranhadas ao processo capitalista de acumulação. Essas estruturas concedem um privilégio e uma autoridade epistêmica ao homem branco ocidental, em contrapartida à inferiorização de todos os demais. As universidades, na visão do autor, como parte deste contexto histórico, internalizaram tais estruturas e racionalidades racistas/sexistas, naturalizando tal situação e tornando-se importantes veículos da disseminação global da hegemonia epistêmica eurocêntrica.

O "encontro com a América" (GARCÍA GUADILA, 2008, p. 22) se dá em meio a um período de transição da universidade europeia e contribui para mudanças, entre estas, a inclusão de novas disciplinas e as primeiras ideias de direitos humanos. São mudanças importantes que chegam com o Humanismo, nos séculos XVI a XVII, quando se observa uma abertura maior ao conhecimento através da impressão de livros, o que substituiria o ensino baseado no discurso monopolizado dos professores e em debates com seus alunos. Mas, quem podia ter um livro? Logo, presume-se que o conhecimento no humanismo se disseminava entre elites. Além de disciplinas que ampliariam os estudos geográficos e relativos às novas terras "descobertas", havia a necessidade de se estudar também as pessoas que as povoavam. Começava, então, a discussão sobre a humanidade dos povos originários e seus direitos sobre as terras que ocupavam. Esse é um momento histórico importante porque, segundo a autora, daí surgiram as primeiras discussões e o primeiro documento ligado à ideia de direitos humanos.

Ainda seguindo García Guadila (2008), diante desse contexto e considerando o caráter antropocêntrico do humanismo, percebe-se que a ampliação ao acesso de conhecimento tem por objetivo alcançar o homem que é tido e visto como o centro de tudo: o homem branco europeu, portador de uma inteligência e racionalidade que o capacitam a entender, explicar e mudar seu entorno e seu destino. Os diferentes desta descrição - mulheres, indígenas, negros, orientais – foram excluídos desse entendimento de humano. Esses aspectos são fundantes da colonialidade que a Europa estabelece sobre o "resto" do mundo e foram a base do modelo de

universidade que começava a ser trazido para as colônias da América, carregado de um caráter elitista e patriarcal e, que aqui, assumiria, ou intensificaria, ainda, a ideia de exclusão pela diferença de raça.

No século XVIII, a Ilustração, ou Iluminismo, impactou fortemente a universidade ao dar ênfase à educação, visando estimular os estudantes a “pensar por si mesmos”, incorporando novas disciplinas e as universidades se voltando ao ensino de conhecimentos aplicáveis, práticos e úteis, direcionados à profissionalização (GARCÍA GUADILA, 2008, p. 23). Na sequência histórica, descrita pela autora, apresenta-se o período positivista, em que surgem novos modelos europeus de universidade, dentre os que mais se notabilizaram o modelo francês e depois o modelo alemão. Embora ambos tenham surgido com viés elitista, patriarcal e racista, o modelo francês, influenciado pela Ilustração, voltado à formação profissionalizante e sob forte controle estatal, esteve mais presente nas universidades latino-americanas e manteve-se influente até próximo ao final do século XIX. Já o modelo alemão, ou humboldtiano, mais presente nas universidades dos Estados Unidos trouxe uma maior liberdade nas relações da universidade com o Estado e deu ênfase à relação do ensino com a pesquisa. Não obstante o acesso às universidades, de ambos os modelos, serem bastante restritos a elites, percebe-se que as ideias positivistas nelas impregnadas se expandiram ao seu entorno, atingindo a sociedade numa linha de evolucionismo que se impõe como único caminho histórico que os povos, inclusive de países colonizados, deveriam seguir.

Não se pode desconsiderar o desenvolvimento social dos países latino-americanos com a vinda da universidade, mas, segundo García Guadila (2008), o modelo europeu influenciou fortemente a história da cultura dos países que o receberam. Por outro lado, notabilizou-se por voltar-se e favorecer interesses de governantes e elites dominantes (com as independências, as universidades passaram a ser controladas pelos Estados). Importante considerar, porém, que dentro da universidade também surgem sujeitos e ideias contra-hegemônicas, que se contrapõem ao próprio sistema institucional, e/ou que se unem e fortalecem movimentos sociais de luta dos mais diversos segmentos. A autora fala em pensadores e forjadores da universidade latino-americana, e nos mostra que os pensadores foram europeus e os forjadores foram os daqui: quem a pensou foram eles e quem a implantou fomos nós, mas no modelo deles. Dito de outra forma, a universidade desejada e implantada na AL pelos forjadores – intelectuais, políticos, comunidades locais, em grande medida influenciados pelo positivismo – foram pensadas e modeladas por europeus.

Em meio às contradições, de alguma forma, resistências ao projeto moderno/colonial epistêmico têm se mantido ao longo do tempo, especialmente através dos movimentos sociais

de luta na região. Essas lutas são trazidas e fortalecidas dentro da universidade, em muitos casos, a partir de suas experiências de diálogo e vivência com tais movimentos. Um exemplo, neste sentido, foi a Reforma Universitária de Córdoba (TRINDADE, 2013), na Argentina, ocorrida em 1918, a partir de movimentos de luta de estudantes contra o modelo dogmático e rígido que se mantinha naquela universidade, fundada pelos Jesuítas, em 1613. Foi um movimento institucional e político ousado, que propunha uma universidade autônoma e crítica, com maior participação de estudantes na gestão, e no sentido de construir uma identidade para a ES latino-americana, tentando romper com o passado colonial e estabelecendo o compromisso social como perfil que passaria a ser dominante das universidades da região. A Reforma teve importantes impactos sobre estudantes e universidades de toda a América Latina, como o estreitamento de relações entre instituições e maior abertura a grupos subalternizados. O movimento foi sensível e influenciado pela emergência das classes médias locais e suas necessidades, mas também, pela necessidade de uma maior consciência em relação ao momento histórico em que estavam inseridos – Primeira Guerra Mundial, Revolução Russa, EUA como potência mundial, descontentamento de estudantes europeus com seus sistemas universitários. A Reforma teve o protagonismo de movimentos sociais de lutas, de dentro e de fora da universidade, o que contribuiu para reforçar essa relação necessária com a sociedade, assim como foi precursor na ampliação de acesso a grupos subalternizados.

La reforma de Córdoba conquista, por fin, sus principales banderas de lucha: autonomía política, gobierno tripartito paritario (docentes, estudiantes y ex-alumnos), gratuidad de la enseñanza superior, régimen de concursos y periodicidad de la cátedra, libre frecuencia a las clases, extensión y orientación social universitaria, nacionalización de las universidades provinciales, responsabilidad de la universidad con relación a la defensa de la democracia (TRINDADE, 2013, p. 5).

A Reforma de Córdoba foi um movimento importante ocorrido na AL, que contribuiu para apontar processos coloniais e imperiais, que vinham impondo seu modelo de regionalidade, baseado no modelo europeu, tido como único. Por outro lado, contribuiu para mostrar a potência deste lugar e seus sujeitos, nos movimentos sociais contra-hegemônicos, no sentido de fazer emergir outras regionalidades latino-americanas. Neste sentido de resistências e (re)existências, Leal e Oregioni (2019) destacam que o Movimento de Córdoba se soma à perspectiva decolonial, denunciando o que foi negligenciado pela modernidade/colonialidade e pelo neoliberalismo, reforçando as possibilidades e capacidades de agência dos atores locais. Para as autoras, são duas forças regionais que nos mostram a questão sob outro prisma e nos dão pistas do caminho da descolonização e da construção de uma internacionalização outra.

O século XX foi marcado por intensos movimentos e transformações na ES latino-americana, além da Reforma Universitária de Córdoba. No Brasil, o modelo de Escolas Superiores só tomaria a configuração de universidades na década de 1920, sofrendo uma reforma em 1968 e os impactos de políticas neoliberais, mais ao final do século⁶. Na Europa, o Processo de Bolonha (WIELEWICKI e RUBIN-OLIVEIRA, 2010; BIANCHETTI e MAGALHÃES, 2015) é um dos mais expressivos fenômenos globais ligados à expansão da ES a partir da reorganização do sistema de ES dentro do Bloco da União Europeia, que tem por eixos a competitividade do sistema europeu e a mobilidade e empregabilidade na região. Também influenciaram a universidade os fortes eventos do contexto global do século XX, como as políticas internacionais pós-segunda guerra; a queda do muro de Berlim; o padrão moderno/colonial/capitalista prometendo aproximação e igualdade entre países, mas aumentando ainda mais as assimetrias, especialmente no setor econômico; o neoliberalismo que viria a intensificar o domínio do mercado dentro do sistema mundo moderno.

Nesse contexto, os impactos sofridos pela ES no século XX se mantêm e se ampliam, como a expansão de instituições com fins lucrativos que atravessaram fronteiras, dominando a ES, inclusive em países periféricos; a internacionalização que se intensificou fortemente a partir das últimas décadas do século XX; a adoção de uma modelo de competitividade global entre países e instituições em busca de mercados educacionais, de prestígio, de alto desenvolvimento tecnológico e científico, contribuindo com a manutenção da centralidade do poder em alguns poucos países e instituições centrais; a atuação de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outros, que passaram a desenvolver e financiar projetos e pesquisas alinhados a interesses modernos/coloniais.

Cabe destacar, ainda, as Universidades de Classe Mundial (RUBIN-OLIVEIRA, WIELEWICK e PEZARICO, 2019; RUBIN-OLIVEIRA e WIELEWICKI, 2019; MAZZETTI, *et al.*, 2019) que dão a noção do nível de competitividade que se busca globalmente, assim como mostra a impossibilidade de que essa competição seja justa, dado as assimetrias entre instituições, países e regiões. Tratam-se de instituições globais de ensino superior com alta capacidade estrutural, política e científica, que dominam a produção e distribuição de

⁶ Sobre a Universidade no Brasil, ver CUNHA, Luiz A. **A Universidade Temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985. Ver também **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES** [recurso eletrônico] / Marília Morosini (organizadora). – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

conhecimento, bem como a atratividade de estudantes internacionais. Percebe-se nestas instituições o alto grau de seletividade de estudantes nos mais diversos lugares do mundo, acentuando a fuga de cérebros e a inserção subordinada a pesquisa que não interessam a agendas regionais ou locais (KREIMER, 2011). Ademais, a seletividade também se dá pelo alto custo de manutenção naquelas instituições, localizadas normalmente no Centro/Norte, embora muitas asiáticas estejam se inserindo neste mercado. O elitismo, na maioria das vezes, fica amplamente marcado em tal modelo de internacionalização que, mais uma vez, encobre lugares, sujeitos e saberes periferizados, impondo modelos extrativistas de educação e pesquisa.

No contexto regional, Trindade (2013) alerta que a universidade latino-americana perderá sua identidade original se não mantiver como objetivo institucional o equilíbrio entre a qualidade acadêmica, a relevância social e a equidade social. Porém, os movimentos políticos e econômicos neoliberais, a partir da década de 1980, liderados pela Inglaterra, de Thatcher e EUA, de Reagan, submeteram os governos de países da região ao modelo inglês e às pressões do Banco Mundial, traduzindo-se em um forte golpe às universidades latino-americanas, especialmente as públicas. Associado a isso, o rápido desenvolvimento científico e tecnológico obriga essas instituições a novas formas de relações com o setor produtivo público e privado, o que traz à tona desafios que precisam ser sopesados: *“Pérdida del monopolio de la enseñanza e investigación [...] Derecho a la educación en un mundo globalizado [...] La desigualdad ante la generación y apropiación del conocimiento [...] Masificación de la enseñanza [...] Expansión de la privatización”* (TRINDADE, 2013, p. 15). Para o autor, é preciso que as universidades, balizadas pelos princípios da Reforma de Córdoba, assumam seu papel na contribuição da integração regional solidária, dentro e para além dos muros de suas instituições.

A partir do entendimento da construção da universidade moderna/colonial e sua vinda para América, cabe discutir o surgimento da ideia de América Latina, que se fez a partir da construção do marco colonial e imperial, desde a Europa e sua imposição de conhecimento único e de centralidade de poder. No final do século XIX os EUA (MIGNOLO, 2007) saíram da condição de periferia e assumiram um protagonismo no novo continente, em um processo de divisão deste em América Anglo-Saxônica e América Latina, sendo que esta última se mantém periférica, inferiorizada e dependente, agora também, dos EUA. A ideia de América Latina não se separa da ideia de Europa e sua hegemonia global, e de Estados Unidos e sua hegemonia continental. A liderança global dos EUA, viria definitivamente após a Segunda Guerra Mundial, em um segundo momento da modernidade/colonialidade e do capitalismo.

A ideia de América Latina, segundo Mignolo (2007) teria sido adotada pelos aspectos de identidade e subjetividade ligada ao processo histórico da região, no entendimento dos que

a propuseram e das elites criolas que as aceitaram. Por um lado, a adoção dessa ideia degradou a identidade de índios e afrodescendentes que aqui viviam/vivem e por outro, com esta aceitação, as elites criolas se autoimpuseram localmente, ao tempo em que assumiram a classificação de colonizados e inferiores perante o Centro/Norte. Neste sentido, o autor entende que a ideia de América Latina se mostra como uma extensão da invenção imperial/colonial de América. Aceita-se o modelo Europeu e não se questiona a colonização violenta nem as marcas e diferenças locais que resultaram dela. Implanta-se um colonialismo interno sob o domínio das elites locais, que por sua vez estão submissas à colonialidade norte-eurocentrada. Ocultam-se regionalidades até então constituídas, com seus sujeitos, saberes e culturas, e se impede a emergência de novas regionalidades possíveis.

Para Lander (2005) os saberes modernos se constituem a partir de duas dimensões: as separações ou repartições do mundo real e as relações coloniais/imperiais de poder que os sustentam e neutralizam os demais conhecimentos. O autor assevera que continuamos hoje habitando o corpo disciplinar das ciências sociais constituído na segunda metade do século XX, por cinco países liberais industriais: Inglaterra, França, Alemanha, Itália e Estados Unidos. Dessa forma, a academia ocidental determina a divisão das disciplinas científicas que, supõem-se, devam ser adotadas por todos os povos e culturas. Segundo o autor, a hegemonia moderna se pretende, então, não apenas como modelo único para culturas e povos, mas como única forma válida, objetiva e universal de conhecimento capaz de compreender a própria sociedade, analisar qualquer realidade e ainda fazer proposições normativas padronizadas para todos os povos. Grosfoguel (2016, p. 27) corrobora:

Como resultado, nosso trabalho na universidade ocidentalizada é basicamente reduzido a aprender essas teorias oriundas da experiência e dos problemas de uma região particular do mundo, com suas dimensões espaciais/temporais muito particulares e “aplicá-las” em outras localizações geográficas, mesmo que as experiências espaciais/temporais destas sejam completamente diferentes daquelas citadas anteriormente.

Stengers (2002) usa o exemplo da América, que teria sido “descoberta” para Colombo, mas não para os Astecas, para caracterizar o fato de Europeus apenas terem descoberto que ela já existia. Depois deram-lhe o nome de América e tentaram apagar sua história, dominando-a e repovoando-a com a invasão de sujeitos vindos de outros continentes. Alguns chegaram para colonizar os que aqui estavam e outros foram trazidos à força, para serem escravizados. A miscigenação passa a ser uma realidade americana e nela se reforçaram as questões de raça, gênero e classe, que não se desvinculam da ciência moderna/colonial trazida às “novas” terras, especialmente através de universidades aqui implantadas, nos modelos eurocêtricos. O caráter excludente, elitista e patriarcal da ciência moderna constituída na Europa foi trazido e

implantado na América, desconsiderando sujeitos e saberes locais, bem como outros posteriormente para cá trazidos, igualmente excluídos, como os escravizados africanos.

A história das Américas mostra sua “origem” moderna na colonização e a perpetuação da colonialidade (DUSSEL, 1993; QUIJANO, 2005), convertendo-se num lugar onde possibilidades advindas da riqueza de sujeitos, saberes e culturas heterogêneas, deu lugar à hierarquização, à dominação e à exclusão. Nestas relações desiguais e injustas, a ciência moderna/colonial estende a imposição de sua verdade e submete o não-cientista, fazendo-lhe crer nela cegamente, impondo-se pela desqualificação do outro. Dessa forma, outros conhecimentos e práticas são apagados, rejeitados, negados e relegados a crenças e charlatanismo (STENGERS, 2002). Nessa relação de submissão, também estão sujeitos e instituições colonizados que mantêm e reproduzem a racionalidade, submetendo-se aos ditames e à racionalidade impostos, entre os quais, tem se inserido historicamente a universidade latino-americana, principal representante da ciência na região. Há que se questionar até que ponto esta universidade tem sido reprodutora e aliada da ciência moderna/colonial, ou lugar de questionamento, de discussão e de luta em direção à pluriversidade. Porque neste mesmo lugar, América Latina, estão e sempre estiveram sujeitos que resistem em busca de (re)existência, que se entendem e querem se inserir enquanto sujeitos e não se submeter como objetos.

Para além da questão econômica e social da discussão, com uma pergunta bastante provocativa - Pode o subalterno falar? - Spivak (2010) discute as possibilidades e as condições do subalternizado se posicionar, ante à violência epistêmica que consiste em constituir o sujeito colonizado como Outro. A narrativa criada do lado colonizador, impondo sua explicação da realidade, adquire status de normativa, através da qual os colonizados são construídos e ensinados a aceitar e a segui-la para si, como se sua fosse. Trata-se da narrativa hegemônica que se apresenta como benevolente, mas que oculta o projeto imperialista que não permite a libertação do colonizado.

Spivak (2010) desafia o discurso hegemônico denunciando o silenciamento do Outro subalternizado pela racionalidade moderna/colonial, relegado a objeto de conhecimento de intelectuais que julgam poder falar por ele. A construção do sujeito colonial como Outro é apontado pela autora como o “mais claro exemplo disponível de tal violência epistêmica” (SPIVAK, p. 47), que visa educá-lo e submetê-lo dentro de uma narrativa da realidade estabelecida como normativa no bojo desta racionalidade. Vale lembrar que nós somos, também, esse sujeito subalternizado, que precisamos ler e apreender o mundo contemporâneo em que estamos inseridos, superando limitações de um modelo homogêneo de ser. O subalterno é o não ouvido, o que não tem poder nem direito de falar. Enquanto outros tentam falar por ele,

inclusive intelectuais que o veem como objeto de estudo, mas não são sua voz, nem retratam fielmente sua voz, seu sentimento, sua vontade, sua cultura, seu ser. Cabe ao intelectual, ao pesquisador, à universidade, portanto, criar espaços de fala, permitir a fala, e ouvir a fala do outro. Não há diálogo se a fala não for permitida a todos. O subalterno latino-americano são muitos e diversos: são o “nós” povos ditos originários, são o “nós” escravizados, são o “nós” colonizados, são o “nós” mulheres, são o “nós” negros, são o “nós” minorias, são o “nós” das periferias, são o “nós” acadêmicos da universidade contra-hegemônica, somos todos “nós” oprimidos, que vemos e vivemos a opressão e que nos levantamos para resistir e (re)existir. Contribui Stengers (2002, p. 114):

A “matéria”, o “elétron”, o “vácuo” não recebem definição “operatória”, como se bastasse decidir submetê-las a uma operação, mas são aquilo sobre o que, doravante, nós podemos operar, e é o “nós” que é decisivo, a criação de uma coletividade com a qual matéria, elétron ou vácuo farão história daqui por diante. É a partir da definição política desta coletividade que ganham sentido termos epistemológicos como objetividade ou teoria.

Enfim, cada um de “nós”⁷, latino-americanos, faz parte desse lugar heterogêneo, plural, complexo. Talvez antes de nos posicionarmos, precisamos nos entender enquanto “nós”. Somos uma coletividade de “nós”: “nós” colonizadores, “nós” reprodutores da racionalidade, “nós” colonizados e submissos, “nós” coniventes ou “nós” resistentes. Como nos posicionamos “nós” acadêmicos, desde dentro da universidade latino-americana, lugar privilegiado de conhecimentos, de debate, de relações, de possibilidades? Parece-me que seja importante que os diversos “nós” que se contrapõem à hegemonia norte-eurocêntrica se aproximem num sentido de formar/ampliar uma coletividade que defina esse “nós” latino-americano a partir da diversidade deste lugar subalternizado, desses sujeitos colonizados e com base na ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2007) que o Sul possui e possibilita.

“Interesse deriva de *inter-esse*: estar entre”, assevera Stengers (2002, p. 115). Interessar-se não significa submeter-se. Antes de buscar unificar, o interesse deveria suscitar e se abrir a visões diversas que trarão significados diversos. A riqueza de diversidade de visões e opiniões deveria unir cientistas, sobre temas diversos, no decorrer da história. A identidade científica se faz da soma histórica das diferenças, surgidas no interesse de diversos cientistas autores. Nem sempre as agendas do Norte/Centro são do interesse do Sul global. Esse “nós”, então, representará e responderá pelos interesses deste lugar, seus sujeitos e conhecimentos, quiçá, sem exclusões ou hierarquizações. Neste sentido, entendo que caiba às instituições, entre elas a universidade, buscar resgatar o caráter social, colaborativo e solidário da ciência, superando

⁷ Optei por usar aspas para caracterizar que esse “nós” representa uma coletividade e não se restringe ao uso do pronome pessoal.

a pseudoneutralidade, a servidão ao mercado e interesses elitistas. Para tanto, tais instituições precisam desprender-se da modernidade/colonialidade, pois nesta não há esse resgate, já que o caráter social e solidário foi nela/por ela invisibilizado.

Diante dos estudos que tenho realizado, redes têm contribuído para construir coletivamente no campo científico e para direcionar tensões constantes e importantes para a cooperação e colaboração. Mais que isso, transpõem fronteiras geopolíticas e epistêmicas. A questão do poder está relacionada com a questão política entre atores qualificados e “os outros”, que não necessariamente são inferiores ou devem ser submissos aos primeiros. “O poder não está ‘para além’ da rede [...] mas ele qualifica a rede e estabelece seus limites” (STENGERS, 2002, p. 153). Para a autora, a rede pode ser o lugar/ponto onde o interesse pode mudar de sentido, onde estratégias podem mudar/derrubar protagonistas. Ali se traçam fronteiras que criam desníveis de poder no território científico. As ciências são aliadas do poder, mas também vulneráveis a ele. Neste sentido, cabe ressaltar a universidade como lugar privilegiado de conhecimentos e de empoderamento, onde redes de relações colaborativas internas e/ou externas podem unir sujeitos numa interação de poderes individuais que se coletivizam e se potencializam.

Spivak (2010) questiona o lugar do investigador nesta relação colonizador – colonizado. Se o Norte/Centro vê o sujeito periférico como objeto de estudo, como o vê o investigador da periferia? Como este investigador se vê em relação ao sujeito “subalterno” e como se vê em relação ao sujeito norte-central? A construção do sujeito colonial como outro é uma violência epistêmica moderna/colonial que estabeleceu a distinção do eu em relação ao outro. Aqui se percebe a divisão que se fez/faz em relação a dois sujeitos: o eu colonizador e o outro colonizado. Situados na periferia, no Sul global, esta tese compreende a ideia do “nós”, pela sensibilidade da percepção de que, de alguma forma, somos todos “nós”. E, portanto, ao falar da AL, da universidade, redes e sujeitos latino-americanos, refiro-me a nós, ao nosso lugar, à nossa cultura, à nossa pesquisa, aos nossos saberes, sem pretender dizê-los ou pensá-los superior ou inferiores aos norte-eurocentrados. Por outro lado, o “nós” latino-americano não é um, mais vários, diversos, heterogêneos, plurais, que não se dividem, mas se somam na formação do “nós” latino-americano. E esses “nós” têm suas histórias e culturas que foram invisibilizadas, mas não totalmente apagadas. E o resgate do poder de fala do subalterno vem possibilitar o refazimento da narrativa latino-americana a partir deste lugar e destes sujeitos. Todo e qualquer sujeito pode falar e tem o que falar. Só seremos o “nós” quando a fala e a escuta forem possibilitadas e abertas a todos/as.

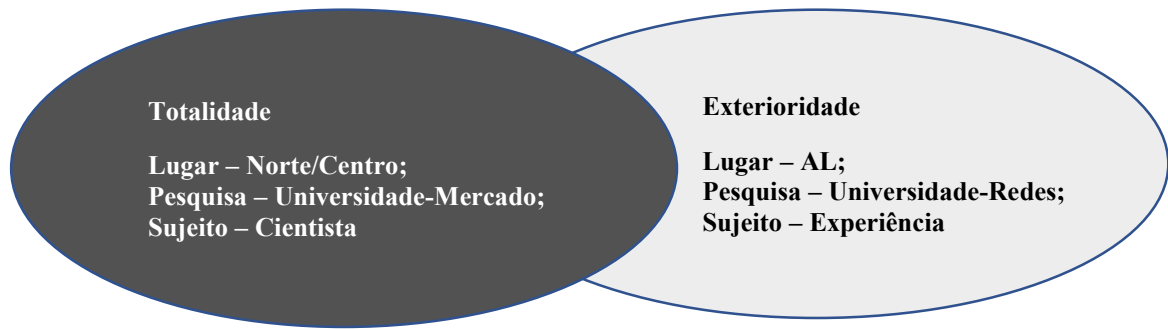
Stengers (2002, p. 135) dissocia as “histórias científicas das histórias que se constroem ‘em nome da ciência’”. Trata-se de outra fundamental responsabilidade da universidade latino-americana e de “nós” pesquisadores no sentido de não reproduzir a história legitimadora da ciência moderna/colonial, mas de ressignificar, reconstruir e recontar a história a partir do leão⁸. A história da ciência deve ser narrada considerando o contexto histórico, temporal, político, social e complexo em que está inserida. Assim leciona a autora que busca, por dentro de uma linguagem e de um contexto científicos, discutir outras possibilidades de coexistência de ciência e cultura, práxis e técnica, política, conhecimentos diversos, mas não hierarquizados, diálogos possíveis, participação social na ciência e da ciência na sociedade. Para a autora, existe uma tensão entre ciência objetiva e construída socialmente. Essa tensão – e não oposição – contribui para a evolução e para a história da ciência, que se faz nas invenções e reinvenções das práticas dos cientistas, desde seus lugares, conhecimentos e realidades. “Que outra definição pode-se dar da realidade a não ser esta, de ter o poder de manter junto uma multiplicidade heterogênea de práticas que, todas e cada uma, testemunham de um modo diferente a existência daquilo que as mantêm unidas?” (STENGERS, 2002, p. 119).

O que Spivak (2010) nos conta é que o pesquisador precisa ir em busca de conhecimentos e condições para se estabelecer enquanto tal, mas que isso contribua para que ele continue buscando ser uma voz de seu lugar, dar voz e saber ouvir os sujeitos a partir de seus lugares. Porque ali e neles há uma gama variada e diversa de saberes que não podem ser desperdiçados. Nessa lógica da interação do sujeito pesquisador com sujeitos de pesquisa, sinto a construção do “nós” que trago nas linhas deste texto e também que trago na sensibilidade de minha leitura, apreensão e compreensão de mundo.

Neste sentido, trago uma importante contribuição de Dussel (1986, p. 208): “Se o método analético era o saber situar-se para que, das condições de possibilidade da revelação, pudéssemos aceder a uma reta interpretação da palavra do outro, o que foi dito mostra-nos o próprio método”. São dois momentos e atitudes cruciais para mim, enquanto pesquisador: saber situar-me e ouvir. Estou inserido na totalidade (DUSSEL, 1986), no “nós” pesquisador da universidade latino-americana, mas principalmente, sinto-me na exterioridade, na zona fronteira que divide regionalidades diversas da regionalidade formatada historicamente nos últimos cinco séculos pela racionalidade moderna/colonial.

⁸ Ditado africano: "Enquanto a história da caça ao leão for contada pelos caçadores, os leões serão sempre perdedores". Ver em: SOUSA SANTOS, B. A África Provincianiza a Europa. Publicado na Visão em 17 de Janeiro, de 2008.

Figura 2 - Totalidade – Exterioridade



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A Figura 2 mostra a totalidade da racionalidade norte-eurocêntrica como constitutiva do projeto de se impor como única possível, determinando modelos ideais de lugar, de pesquisa e de sujeitos, e intencionando submeter tudo e todos/as às suas ideias totalitárias. A exterioridade é um mundo paralelo (outras regionalidades) que a totalidade tenta ocultar, dominar. Quando habitamos a exterioridade e a alteridade, conscientes desse lugar, teremos a possibilidade de interpretar adequadamente, talvez chegar mais perto de sentir e entender a verdade do outro. Assim nos ensina Dussel (1986), asseverando que a analética não leva além da palavra reveladora compreendida no mundo antigo (totalidade), mergulhando na "convivência" com o outro, na exterioridade.

Neste processo, a dominação eurocêntrica do espaço local ganha centralidade, sendo a ausência de lugar um fator essencial da modernidade/colonialidade, segundo Escobar (2005). Num entendimento decolonial, o conhecimento local é baseado nas práticas e experiências situadas e baseadas em processos históricos, linguísticos e culturais, o que não significa que estão isolados de lugares e histórias mais amplas. As pessoas estão situadas num lugar concreto que, por sua vez, está inserido globalmente. Mas o sistema mundo moderno/colonial impõe a marginalização do lugar pelas teorias da globalização, gerando consequências na compreensão da cultura, do desenvolvimento, da natureza e da economia, especialmente dos/nos lugares submetidos historicamente ao colonialismo ocidental. O autor propõe uma discussão sobre as condições globais baseada na ótica do lugar, já que a ênfase que vem sendo dada a esta análise sob a ótica eurocêntrica se mostra a serviço do capital e do Estado, o que invisibiliza formas subalternas de pensar e práticas múltiplas possíveis baseadas no lugar para (re)configurar a realidade. “O lugar – como a cultura local – pode ser considerado ‘o outro’ da globalização, de maneira que uma discussão do lugar deveria oferecer uma perspectiva importante para repensar a globalização e a questão das alternativas ao capitalismo e à modernidade” (ESCOBAR, 2005, p. 76).

Na exterioridade, vejo regionalidades diversas e possíveis situadas no lugar América Latina como esse “outro” que está inserido e pertence a esse lugar, invisibilizado e/ou prestes

a emergir. São experiências e saberes do Sul que não podem ser desperdiçados (SOUSA SANTOS, 2007), que precisam ser resgatados dentro de uma ecologia de saberes que também dialogue com os que trazem possibilidades, e não epistemicídios, ao lugar, seus sujeitos e sua cultura. Nas experiências dos sujeitos subalternizados, desde seu lugar, estão as fissuras pelas quais pode ecoar a sua voz, resignificando e refazendo a narrativa histórica que mostra/mostrará o imperialismo/colonialismo pela sua perspectiva.

Da mesma forma como o desenvolvimento da ALC foi e continua sendo, na perspectiva hegemônica, uma importação, ou uma imposição de um modelo moderno/colonial/eurocêntrico, a vinda da universidade ao continente mostra ter tido a mesma finalidade colonizadora. Desde as primeiras universidades que por aqui aportaram, via-se a clara importação dos modelos europeus e a função de formar cidadãos alinhados aos interesses da corte, leia-se, do sistema mundo moderno que já se instalava à época através do colonialismo. A internacionalização, que é constitutiva da ES, desde as primeiras relações subordinadas entre instituições coloniais e europeias, manteve-se na colonialidade e ganhou força após a Segunda Guerra-Mundial, de um modo especialmente mercantilista e em busca de posicionamentos em rankings nas últimas décadas. Para Leal e Oregioni (2019), esse modelo hegemônico atinge periferias e semiperiferias do mundo, que só podem se inserir passivamente no contexto global do conhecimento. A dominação ocidental na internacionalização da ES latino-americana promove e impõe culturas, valores e normas de orientação dominante, não se apresentando como um projeto plural, mas como um imperialismo cultural que naturaliza o mito da supremacia ocidental. Para as autoras, vivemos tempos de reconfiguração do papel da ES no mundo em que a internacionalização aparece como caminho ante desafios globais, inserida na narrativa moderna/colonial, que enaltece as suas virtudes, mas esconde as suas assimetrias e hierarquização, refletidas nas relações Norte-Sul. Sempre foi e continua sendo, portanto, um pressuposto da modernidade/colonialidade, que nela nasceu e tem por premissa mantê-la.

De forma análoga ao modelo de desenvolvimento da região, a educação superior na ALC, assim como a sua internacionalização, é constituída a partir da racionalidade moderna/colonial, desde sua origem colonial, inserida dentro da estrutura capitalista global e da matriz de poder colonial que legitimam e favorecem o conhecimento eurocêntrico (LEAL e OREGIONI, 2019). Mostra-se mais inserida em movimentos globais do que na sociedade local, buscando mais representatividade e poder entre pares e instituições, através de posicionamento em rankings internacionais, por exemplo, do que diálogo entre saberes globais com os locais. Mas, espaços e possibilidades de contradição existem e resistem dentro desse lugar ALC, inclusive a partir do modelo de desenvolvimento hegemônico, assim como a partir da academia

e das suas relações internacionais. Desde esses lugares pode ser possível a emergência de pensamentos outros e movimentos contra-hegemônicos.

A dinâmica hegemônica de concentração e colonialidade do poder está presente no seio da universidade, que se constituiu na modernidade/colonialidade, e não é diferente na América Latina. Dentro de um contexto de tensões e divisões internas e de pressões e imposições externas sofridas pela educação superior na região, porém, se encontram também movimentos contra-hegemônicos de resistências e (re)existências. Entre eles, a perspectiva decolonial que critica o privilégio epistêmico do sistema mundo moderno (WALLERSTEIN, 1998) atual e propõe a valorização do outro em sua alteridade, a pluriversidade no lugar da universalidade, o diálogo de saberes, a valorização das exterioridades relativas e outros modelos possíveis que transcendam a modernidade/colonialidade. Grosfoguel (2016, p. 46) corrobora:

Descolonizar as estruturas de conhecimento da universidade ocidental vai requerer, entre outras coisas:

1. Reconhecimento do provincialismo e do racismo/sexismo epistêmico que constituem a estrutura fundamental resultante de um genocídio/epistemicídio implementado pelo projeto colonial e patriarcal do século XVI.
2. Rompimento com o universalismo onde um (“uni”) decide pelos outros, a saber, a epistemologia ocidental.
3. Encaminhamento da diversidade epistêmica para o cânone do pensamento, criando o pluralismo de sentidos e conceitos, onde a conversação intepistêmica, entre muitas tradições epistemológicas, produz novas redefinições para velhos conceitos e cria novos conceitos plurais com “muitos decidindo por muitos” (pluri-verso), em lugar de “um definir pelos outros” (uni-verso).

Nesta linha, Castro-Gomez (2007) entende que é preciso mudar a lente para entender a luz que está nascendo nas periferias do Sul, porque ela não pode ser vista pela lente epistêmica moderna/colonial. A universidade precisa pensar e funcionar complexamente, fugindo do modelo engessado eurocêntrico, em direção a uma universidade transcultural, onde o pensamento complexo permite o diálogo e fazer pesquisa, não se distanciando e se isolando do objeto, mas se misturando, se aproximando e interagindo. Descolonizar a universidade requer, segundo o autor: 1) flexibilização transdisciplinar do conhecimento – saindo da lógica exclusiva (isto ou aquilo) em direção à lógica inclusiva (isto e aquilo); 2) transculturalização do conhecimento – diálogos e práticas com conhecimentos excluídos. Não se trata de ir contra a ciência moderna ou promover uma nova hegemonia, mas de ampliar o campo por ela aberto, incluindo saberes excluídos e silenciados, promovendo a interação de epistemes. A descolonização da ES e de sua internacionalização passa por ações como estas, de encarar a complexidade da questão, mas também de buscar a flexibilização e a transculturalização necessárias num lugar diverso e plural como a ALC.

Se por um lado a ALC ainda está presa a uma história reescrita, a partir do seu encobrimento, pelo pensamento eurocêntrico, constituída na colonização e que se mantém

subalterna e dependente e envolta em contradições, por outro lado, se mostra como lugar de rica heterogeneidade, de experiências situadas, de sensibilidades locais e de culturas de (re)existências e que não podem ser desperdiçadas; berço do pensamento fronteiriço e das propostas da transmodernidade e do *bien vivir* e como lugar epistêmico e pluriverso possível para a concretização da opção decolonial. A universidade, neste contexto, tem sido, e pode se posicionar ainda mais, como um lugar privilegiado de produção, de disseminação e de abertura e diálogo com os diversos saberes, incluindo e valorizando os saberes subalternos e locais. O sujeito periférico precisa refletir sobre o lugar que ocupa no mundo, assumindo o seu pertencimento a este lugar (RUBIN-OLIVEIRA, WIELEWICKI e PEZARICO, 2019), e partir dele como referência para a internacionalização da ES das instituições regionais. Ademais, redes de colaboração e a internacionalização podem se converter em vias de cooperação solidária entre instituições regionais no sentido de propor a inserção da região no cenário global, a partir de regionalidades outras que estão a emergir.

3.2.1 A internacionalização da educação superior da/na colonialidade

Para Knight (2013), a internacionalização transformou o panorama da educação superior global e regional, ainda que se discuta se tais mudanças foram benéficas, ou não. De qualquer forma, o que se observa, segundo a autora, são universidades que muitas vezes deixam de lado bons projetos de cooperação com instituições periféricas e buscam inserção internacional em relações com instituições de países centrais, em troca da obtenção de reconhecimento e benefícios, especialmente financeiros. A autora admite que o próprio conceito de internacionalização é constantemente questionado e discutido, vez que está em constante mudança. O que se tinha como uma integração internacional e intercultural com objetivo de ensino e aprendizagem, vem sendo complementado com novos termos como parceria, colaboração, benefício mútuo, internacionalização em casa, transfronteiriça, do currículo, enfim, que vão muito além da mobilidade de estudantes e professores, que foi por muito tempo a principal imagem da internacionalização da educação superior. Knight (2012) assevera, ainda, que o processo de internacionalização não pode se sobrepor ao contexto local; deve ser adequado a cada instituição; precisa assegurar que os benefícios sejam superiores aos riscos; não se torne um objetivo em si mesmo, mas que seja integrado ao ensino, à aprendizagem, à pesquisa e à produção do conhecimento, em prol de um egresso cidadão global; e deve enfatizar o relacionamento institucional, e não o comércio, com base na cooperação, na parceria e nos benefícios mútuos.

Na análise de Morosini e Dalla Corte (2021), a internacionalização da ES é um campo dominado por países do Atlântico Norte, assentado no modelo de universidades mundiais, pautadas na expansão e na mobilidade acadêmica. Para as autoras, esse modelo se fundamenta no paradigma da Sociedade do Conhecimento, onde este é o capital a ser buscado, assim como na formação de recursos humanos de alto nível e tendo a qualidade como fator de classificação global. Contribuem na consolidação deste cenário de centralização norte/eurocêntrica a capacidade de desenvolvimento de tecnologias da informação e comunicação (TIC), a educação considerada como serviço e a internacionalização que se destaca como um dos principais critérios de avaliação. Por outro lado, as autoras apontam que, também inserido neste cenário, surgem movimentos que tem como direção o Sul-Sul, que transcendem e se desprendem desta racionalidade e que se fundamentam “na crença de que o conhecimento de realidades emergentes é importante para a formação do sujeito com identidade local” (p. 37).

A internacionalização da pesquisa sempre esteve mais presente nas universidades, enquanto produtoras de conhecimento, mas segundo Morosini (2006), o ensino não tinha a mesma característica, visto ser mais controlado pelo Estado e preso às suas formalidades. Esse contexto mudaria a partir da década de 1990, como uma vertente do processo de globalização, onde o ensino tende a ser categorizado como serviço e, portanto, comercializável. Neste cenário neoliberal de globalização, a autora assevera que o mercado global já se faz presente em muitos casos nos sistemas de educação superior da ALC, resguardado ao Estado o papel de órgão avaliador da qualidade do ensino, mas que na prática tem avaliado segundo os critérios do mercado. Assim, conclui a pesquisadora, as instituições de ES perdem a liberdade acadêmica, o Estado perde o poder institucional, a educação superior perde seu *status* de bem público e o estudante perde em qualidade; sendo somente o mercado quem ganha, tanto em termos financeiros propriamente ditos, como na formação de mão-de-obra qualificada abundante, embora pouco crítica e criativa.

Em meio ao contexto ora descrito, no ano de 2020 a maior pandemia global dos últimos cem anos, a COVID-19, expôs assimetrias principalmente no que se refere a desigualdades na saúde, segurança alimentar e educação, entre países e dentro dos países. Estudiosos têm se empenhado na análise dos efeitos sobre a ES e seus movimentos de internacionalização. Para Altbach e De Wit (2020) a ES global tende a voltar à estabilidade com o tempo, mas não sem consequências que serão mais graves nos países e nas instituições mais pobres, o que reforça a necessidade de cooperação internacional. Os pesquisadores ressaltam o impacto da crise sobre a internacionalização da ES em dois sentidos: por um lado a queda brusca e acentuada na

mobilidade⁹. Por outro lado, a necessidade de uma migração em massa das instituições para a utilização do ensino remoto, com aumento de investimentos, necessidades de adaptação e capacitação, além de mudanças em currículos, conteúdos, pedagogias e relações professor-estudante.

Na perspectiva de Leask e Green (2020), a pandemia tem causado certa ambiguidade de sentimentos na área da ES, trazendo medo, incerteza e perda para alguns, mas esperança e crença em novas possibilidades para outros. Com relação à internacionalização da ES, as pesquisadoras concordam que houve um impacto severo na mobilidade que era a principal via de internacionalização até então. Mas a crise da COVID-19 pode ser vista como uma oportunidade para as instituições e sujeitos olharem para outras possibilidades de intercâmbio, inclusive intercultural. É o momento em que a internacionalização, seus impactos e seus propósitos, precisam ser repensados, redesenhados e recriados num mundo não móvel. Para tanto, as autoras apostam na aprendizagem *on line* e na integração curricular que maximize a aprendizagem a partir de enfoques e experiências interculturais e internacionais, disponibilizados localmente.

As mudanças percebidas, especialmente no tocante ao impacto na mobilidade acadêmica e na inserção das tecnologias remotas, aceleradas pela pandemia, mostram que a internacionalização de/em casa ganha maior protagonismo nas universidades e pode ser pensada como uma possibilidade outra, especialmente, em instituições e países periféricos. Parece estar alinhada à Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) de assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, disponibilizando ao estudante a oportunidade de formação internacionalizada, numa modalidade que proporciona a diversidade de experiências desde seu lugar. Ao que me parece, a universidade é, e precisa continuar sendo, um espaço de contradição, mas também de discussão crítica e propositiva de ideias, a partir de seus sujeitos, sempre em direção à utopia do lugar ideal, com a consciência de que este lugar está sempre em transformação. Neste sentido, a ES latino-americana precisa ficar atenta para que seus movimentos de internacionalização representem, de fato, pactos de contribuição solidária e cooperação, de interesses mútuos, com projetos voltados ao comum, com objetivo de transformar desigualdades, encobrimentos e epistemicídios em projetos de vida.

3.2.2 Lugares de interação de sujeitos da educação superior latino-americana

⁹ Pode-se acessar dados de mobilidade acadêmica, como quantidades, origens e destinos na página da Unesco: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>.

Neste cenário, onde relações internacionais se intensificam, é importante destacar lugares onde sujeitos e instituições latino-americanas problematizam questões epistêmicas e pluriversais relativas à ES da/na região. Como relatou uma das interlocutoras, mesmo antes da constituição da RIES, as membras-chave têm marcado presença nesses lugares, sempre entendendo a importância de ocupar e se adequar a espaços, para ouvir e se fazer ouvir. À época da primeira CMES (1998), a Rede estava dando seus primeiros passos, já buscando conhecimentos e cooperação internacional para embasar discussões e melhorias locais da/na formação pedagógica. Desde então, a Rede tem participado de eventos dessa natureza, de ordem regional e global, inclusive com a organização de eventos locais preparatórios, como os que se deram para a CRES 2018, a exemplo do X Seminário Internacional de Educação Superior, realizado em 2017. Essas conferências regionais e globais se constroem com sujeitos, a partir de suas experiências vividas e se convertem em lugares de compartilhamento e problematização de conhecimentos diversos e plurais. De forma semelhante, a RIES tem se mostrado atuante neste sentido, assim como tem se constituído como espaço de interação de sujeitos e experiências que querem “ir para o mundo” (MC3) e trazer o que o mundo tem para oferecer à sua casa.

O Fórum Latino-americano de Educação Superior (FLAES, 2015) é um exemplo da preocupação em manter a ES como bem público, no evento que reuniu gestores universitários da região para discutir e propor políticas e ações relativas à integração regional e à internacionalização da ES, que foram levadas à Conferências Mundial de ES. O Fórum entende que as instituições de educação superior devem estar atentas a demandas do contexto regional e aos desafios para a promoção do desenvolvimento e a superação das desigualdades sociais, além de posicionar-se como espaço aberto à diversidade cultural. É destacada, ainda pelo Fórum, a importância de eventos regionais que favoreçam encontros acadêmico-científicos e o estabelecimento de redes entre instituições latino-americanas, entendendo que a internacionalização da ES deve ter por princípio a cooperação solidária e a partilha do conhecimento. Percebe-se que as intenções do FLAES estão claramente ligadas às experiências vividas da/na RIES, que as tem colocado em prática. Isso mostra a consonância da Rede com o pensamento de intelectuais da região, traduzidos nas conferências regionais. Destaque-se, também, o envolvimento da RIES, inclusive com a publicação do livro “Fórum latino-americano de educação superior”, organizado pela Professora Dra. Marília Morosini (FLAES, 2015), que reúne palestras e pronunciamentos de participantes.

Importa citar as Conferências Mundiais sobre Educação Superior (CMES) e as Conferências Regionais de Educação Superior (CRES). Numa análise a partir das declarações resultantes das CMES e das CRES, Giordani e Rubin-Oliveira (2019) verificaram a presença simultânea de continuidades e de rupturas em relação ao modelo moderno/colonial da ES. Para as autoras, as declarações têm sido citadas com frequência em pesquisas sobre a ES, pois têm força política, uma vez que são frutos de intensos debates desenvolvidos nas Conferências. Estas, portanto, configuram-se como importantes espaços de definições e proposições de agendas para a área, tanto em níveis regionais, como global.

A primeira Conferência Mundial foi realizada na sede da Unesco, em Paris, em 1998 e dela resultou a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (UNESCO, 1998), que aponta a expansão da ES na segunda metade do século XX, acompanhada da melhoria tecnológica, diante de demandas sem precedentes e da necessidade de diversificação. O documento destaca a importância da ES e da pesquisa no desenvolvimento sociocultural e econômico e do compartilhamento de conhecimentos, da cooperação internacional e do acesso a novas tecnologias, para que países, principalmente os periféricos, tenham desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável e seja possível reduzir as disparidades. Em 2009, foi realizada a segunda Conferência, também na sede da Unesco, em Paris, da qual resultou o documento “As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social” (UNESCO, 2009), que reforça, entre outros pontos: que os governos devem assumir a responsabilidade e dar suporte econômico à ES, que deve ser mantida como bem público; a importância da ES no avanço de pesquisa, inovação e criatividade e na construção de sociedades inclusivas e de conhecimento diversificado; dá destaque à internacionalização da ES baseada na cooperação solidária, no respeito mútuo, em valores humanísticos e no diálogo intercultural, embora, inserida no contexto da globalização, mantenha-se como premissa de comparativo de qualidade. Não obstante os avanços das CMES, nota-se o alinhamento moderno/colonial em algumas questões como a tendência à formação do indivíduo qualificado para o mercado global, com a ideia de acesso pautada no mérito, o que mantém a restrição a estudantes que vêm sendo historicamente marginalizados; ou ainda, o direcionamento para a sociedade do conhecimento, no que parece ser uma referência ao modelo eurocêntrico.

A CMES 2022 (UNESCO- IESALC, 2022), realizada em Barcelona, seguindo os princípios que a definem como bem público e o direito de acesso à ES, apresentou um roteiro para a próxima década. O roteiro foi lançado como um “documento vivo”, aberto a intercâmbios de ideias e adaptando-as aos diferentes contextos, que pede uma mudança de mentalidade no

sentido de: “privilegiar a cooperação sobre a competência; a diversidade sobre a uniformidade; as vias de aprendizagem flexíveis sobre as tradicionalmente estruturadas; a abertura sobre os pontos de vista mais elitistas” (n.p.). O roteiro indica o uso da tecnologia inclusiva e criativa para promover associações, tendo a sustentabilidade como eixo central. Foi baseado na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e na iniciativa Futuros da Educação Superior¹⁰, propondo a criação conjunta de sistemas mais abertos, inclusivos, equitativos e colaborativos de ES para fazer frente aos desafios globais da ES, como a expansão massiva, a mobilidade internacional, financiamentos e uso da tecnologia; bem como desafios globais sociais: pandemias, crise climática, polarização política, desigualdades. Embora se percebam avanços nas discussões e proposições, ainda parece haver necessidade de ir além na forma de se perceber realidades diversas, de lugares igualmente diversos. Encontros, diálogos e trocas de ideias entre distintos e diversos sujeitos e contextos pode ser interessante, desde que haja interesses comuns e sejam considerados saberes do Sul, historicamente negligenciados pela hegemonia do conhecimento norte-eurocentrado.

O Instituto Internacional da Unesco para a Educação Superior na América Latina e Caribe (UNESCO-IESALC) é responsável pela organização das CRES. A primeira ocorreu em 1996, em Havana; a segunda, em 2008, em Cartagena das Índias e a terceira aconteceu em 2018, em Córdoba, na Argentina, quando se celebrou o centenário da Reforma Universitária de 1918. A Declaração da CRES 2018 defende a ciência voltada ao bem comum e a educação superior como bem público social, direito humano universal e dever do Estado. Afirma, ainda, a educação, a ciência, a tecnologia e as artes como um meio para a liberdade e a igualdade, inserida numa realidade em que prevaleça a interculturalidade, a pluralidade e o diálogo de saberes e culturas. A cooperação solidária entre Estados e instituições é vista como um pilar do desenvolvimento da região e por certo de sua educação superior. E esta não é uma mercadoria, ressalta a Declaração, afirmando que a visão mercantilizada transnacional precisa ser combatida em prol de uma cooperação fortemente estruturada entre IES e Redes de ES latino-americanas (CRES, 2018a).

De manera similar al año 1918 [Reforma de Córdoba], actualmente “la rebeldía estalla” en América Latina y el Caribe, y en un mundo donde el sistema financiero internacional concentra a las minorías poderosas y empuja a las grandes mayorías a los márgenes de la exclusión y la precariedad social y laboral (CRES, 2018a, p. 8).

¹⁰ Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 2030) fazem parte da Agenda para o Desenvolvimento Sustentável, liderada pela ONU com a participação de seus países membros. Podem ser acessados em: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>. O Projeto Futuros da Educação é uma iniciativa da IESALC/UNESCO para a educação superior até o ano de 2050. Pode ser acessado em: <https://www.iesalc.unesco.org/los-futuros-de-la-educacion-superior/>

Vislumbro nesta afirmação uma desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2010) que não se volta contra, mas a favor de uma ES na região baseada na diversidade e pluralidade de culturas e saberes locais, que estabeleça relações solidárias com outros países e continentes, inclusive os hegemônicos, mas sem qualquer tipo de subordinação ou hierarquização. Por outro lado, a UNESCO-IESALC visa assumir um papel de liderança em relação às IES e às redes da região na discussão dos temas relacionados à ES, através das CRES e consolidando o Espaço de Encontro Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES) como um espaço de encontro de atores da ES na ALC (UNESCO-IESALC, 2014).

Las Redes de Educación Superior (RedES) en América Latina y el Caribe son para el IESALC organizaciones, instituciones o asociaciones internacionales o multinacionales de universidades y/o de instituciones de educación superior (IES) y actores individuales que conforman conjuntos integrados e interrelacionados entre sí de manera permanente, multidireccional, horizontal y autónoma que se han agrupado para lograr objetivos específicos vinculados al gran área temática de educación superior (ES) (UNESCO-IESALC, 2014, p. 6).

O ENLACES nasce da/na CRES de 2008 com o propósito de contribuir na modernização e integração institucional, intercultural e internacional da ES da região. Ambos têm se mostrado como espaços importantes de debates e proposições com força política na região e com potencial de liderança regional. A questão da internacionalização e integração da ES na ALC é uma das áreas estratégicas, presentes no Plano de Ação (CRES 2018b), e dentro dela quero destacar dois dos objetivos que são: consolidar a integração regional acadêmica da ALC e; fortalecer os espaços e redes de integração regional e cooperação Sul-Sul existentes que nucleiam instituições de diferentes países e promovem programas de caráter regional. O motivo do destaque é que, considerando o meu interesse de pesquisa nesta tese, ambos citam o ENLACES e a importância de consolidá-lo como esquema de governança e um dos instrumentos fundamentais de articulação e coesão em prol de integração e cooperação regionais da ES.

Se pensarmos a internacionalização como parte da construção da ES latino-americana, é diferente pensá-la desde a perspectiva de sujeitos e instituições regionais ou desde a perspectiva norte/eurocentrada. Embora eu não pretenda aprofundar a discussão aqui, parece-me crucial estar atento à posição da UNESCO-IESALC e à posição de intelectuais – “nós” latino-americanos inseridos na Universidade – em relação a essas questões. Neste sentido, a partir de uma perspectiva descolonizadora, faz-se necessário questionar e discutir a internacionalização e a regionalização da ES, sempre e cada vez mais, inclusive ampliando a participação de sujeitos e lugares inseridos em regionalidades outras que, novamente, possam estar sendo deixadas de lado. Ademais, a cooperação interinstitucional e a promoção da

integração regional ainda carecem de maior efetividade, segundo (THEILER e RODRÍGUEZ, 2018), embora bastante declamadas na ALC e com muitos esforços realizados neste sentido, incluindo as CRES e o ENLACES. Os autores apontam o Espaço como primeira iniciativa que abrange toda a região da ALC, em termos de sua integração e cooperação da ES, sendo uma iniciativa de grande consenso entre seus sujeitos. Mas destacam, também, que tais espaços e movimentos devem se desenvolver sob critérios próprios da ALC, desenhados por seus atores, a partir das experiências e realidades locais e que ainda precisa de mais ações de apoio dos governos regionais.

Theiler e Rodríguez (2018) apresentam as redes, como um exemplo de esforços de integração regional na ES, com as quais a UNESCO- IESALC vem mantendo comunicação ativa. Os autores ressaltam a importância desses esforços e destacam algumas características que colocam redes como protagonistas nos esforços de cooperação e integração regionais:

- *Acercan y relacionan a las instituciones, promoviendo la comunicación y la planeación de actividades conjuntas.*
- *Coordinan, organizan y gestionan las actividades que se realizan.*
- *Permiten la continuidad y sostenibilidad en el tiempo de las mismas.*
- *Facilitan una necesaria burocracia y el trabajo de administración imprescindible para dar institucionalidad a las actividades conjuntas.*
- *Promueven y colaboran con la búsqueda de recursos económicos extrainstitucionales.*
- *Promueven la independencia económica y de gestión en el desarrollo de las actividades.*
- *Generan la independencia de decisiones, que pasan a ser de competencia exclusiva de las instituciones miembro (THEILER e RODRÍGUEZ, 2018, p. 221-222).*

Grosfoguel (2008) alerta que é preciso ir além da noção abstrata e limitada moderna/colonial de igualdade, e ir além, também, da defesa de uma política de identidade, porque esta limita os objetivos a um grupo. É preciso, diz o autor, buscar a alteridade epistêmica, numa luta anticapitalista radical contra todo o sistema. Isso requer alianças mais amplas e vastas que busquem linguagem e interesses comuns, apesar das culturas e opressões diversas. Alianças de cooperação realmente democráticas e solidárias, livres de hierarquias, em direção a formas coletivas de autoridade que enfrentem os conflitos locais e globais. Dentro destas características, as redes de integração solidárias e cooperativas entre instituições fortalecem a ES na ALC. E os movimentos de internacionalização, inclusive de/em casa, dessas instituições e redes, podem ser caminhos adequados e promissores para sua efetivação.

Oregoni e Piñero (2017) destacam as redes de cooperação na produção e difusão de conhecimentos como estratégia de internacionalização na região, desde uma perspectiva não hegemônica, solidária e colaborativa, em função de problemas da região. Essa cooperação fortalece e legitima práticas de internacionalização regionais, transpondo a legitimação hegemônica imposta. Para os autores as redes de cooperação propiciam a complementariedade

de capacidades e são espaços para se discutir a complexidade e as tensões entre os atores e as possibilidades e capacidades de agência destes. É preciso haver estímulos, vontade e ação política de Estados, instituições e atores. Mas não é um processo neutro nem linear, é uma construção que deve ter as universidades como protagonistas.

A CRES (2018a) afirma, também, a importância da internacionalização da ES e da sua integração regional, dando ênfase às relações Sul-Sul, sem deixar de interagir com instituições do Centro/Norte, abrindo-se ao diálogo intercultural, respeitando identidades, organizando redes interuniversitárias, interagindo com pares de dentro e de fora da região, com vistas ao fortalecimento mútuo. *“Esto propiciará la circulación y la apropiación del conocimiento como bien social estratégico, en favor del desarrollo sostenible de la región y el de sus países”* (CRES 2018a, p. 14). A Conferência declara a necessidade de estratégias institucionais e políticas públicas de incentivo, além de reforçar a importância de esforços de sujeitos envolvidos, inclusive coletivos e cooperativos. Já o Plano de Ação da CRES (2018b) faz recomendações a Estados e instituições da região no sentido de melhorias na ES, citando entre outras estratégias, a internacionalização em casa. Porém, o próprio Plano não define nenhum objetivo ou meta neste sentido, o que mostra que a modalidade em casa de internacionalização não tem prioridade na região. Mostra-se aqui uma lacuna importante que precisa ser estudada a fim de melhor analisar sua real potencialidade de contribuição para a ES latino-americana no campo internacionalização, com viés mais solidário e mais regional, na perspectiva Sul-Sul.

De uma forma sintetizada, busquei as sensibilidades necessárias para desenvolver a tese na perspectiva das periferias do Sul, a partir de uma lente decolonial (CASTRO-GOMEZ, 2007). Começando pela universidade, que busca desprender-se de modelos modernos/coloniais, que influenciam não só a academia, mas as culturas locais (GARCÍA GUADILA, 2008), e cuja internacionalização não pode se sobrepor ao contexto local (KNIGHT, 2012), mas que busque uma inserção sem rendição, numa globalização solidária e cooperativa da universidade (SOUSA SANTOS, 2011). A internacionalização deve considerar o conhecimento de realidades emergentes para a formação do sujeito com identidade local, num movimento com direção ao Sul-Sul (MOROSINI e DALLA CORTE, 2021), atenta ao legado do Movimento de Córdoba e à perspectiva decolonial que denunciam o que foi negligenciado e reforçam a agência dos atores locais (LEAL e OREGIONI, 2019). A partir da perspectiva decolonial que critica o privilégio epistêmico e propõe a pluriversidade e o diálogo de saberes, visando descolonizar a universidade com flexibilização transdisciplinar e transculturalização do conhecimento (CASTRO-GOMEZ, 2007). Neste sentido, a CMES defende uma internacionalização da ES baseada na cooperação solidária e no diálogo intercultural (UNESCO, 2009) assim como a

CRES 2018, que destaca as relações solidárias com ênfase na cooperação Sul-Sul e na integração regional, abrindo-se ao diálogo intercultural (CRES, 2018a). A pandemia COVID-19 trouxe impactos sem precedentes, mas também ampliou possibilidades para a internacionalização de/em casa (LEASK e GREEN, 2020). Em defesa do lugar (ESCOBAR, 2005), redes colaborativas e os movimentos de luta sociais e acadêmicos provocam e tem potencial para liderar movimentos de cooperação interinstitucional, promovendo a integração regional na ES. Conhecimento, cultura, ciência e sujeitos podem se relacionar de uma forma solidária, baseada em interesses mútuos em variados âmbitos de alcance, conforme o que dizem os pesquisadores e documentos acima. Essa interação pode ter dimensão internacional e intercultural (BEELEN e JONES, 2015; DE WIT, GACEL-ÁVILA e KNOBEL, 2017; KNIGHT, 2012) que é o que caracteriza a internacionalização de/em casa, que segundo estes autores pode, e deve ter sempre em conta a dimensão local/comunitária, seu lugar, suas experiências, seus sujeitos. Neste sentido, analisei na RIES experiências através das quais busco aprofundar a análise da internacionalização e da regionalização, dentro dos contextos emergentes de relações colaborativas que a Rede tem experienciado, identificando e salientando movimentos de desprendimento ao modelo moderno/colonial.

4 DESPRENDIMENTO DO MODELO MODERNO/COLONIAL: EXPERIÊNCIAS DE UMA REDE LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Considerando a ideia de desprendimento do modelo moderno/colonial da/na ES, quero destacar as experiências vividas por um grupo de mulheres pesquisadoras, no contexto de um tempo histórico duradouro de (con)vivência, de longevidade de atuação, de Grupos de Estudos e da própria RIES, atravessando distintos períodos políticos, econômicos e sociais de toda ordem. Nesta linha de pensamento, Segato (2012) vê as transformações do sistema de gênero colonial como centrais nas imposições modernas/coloniais. Ainda que possam surgir possibilidades a partir da opressão, é preciso despertar para a imposição, pelo padrão colonial moderno e binário, de uma grade de referência comum ou equivalente universal que oprime e padroniza.

Só adquirem politicidade e são dotados/as de capacidade política, no mundo da modernidade, os sujeitos – individuais e coletivos – e questões que possam, de alguma forma, processar-se, reconverter-se, transpor-se ou reformular-se de forma que possam se apresentar ou ser enunciados em termos universais, no espaço “neutro” do sujeito republicano, onde supostamente fala o sujeito cidadão universal. Tudo o que sobra nesse processo, o que não pode converter-se ou equiparar-se dentro dessa grade equalizadora, é resto (SEGATO, 2012, p. 122).

A RIES e suas membras-chave têm mostrado, através de seu trabalho, sua persistência e resiliência, que é possível construir/adquirir politicidade e se inserir no campo global de pesquisa, a partir do Sul, de esforços regionais e locais de agrupamento e interação entre sujeitos situados. Mais que isso, constituiu-se numa força acadêmica, de pesquisa regional e também política que contrapõe a ideia de centralidade patriarcal da ciência. Sua inserção em espaços políticos decisórios tem sido muito importante para sua consolidação, contribuindo para criar e reforçar lutas no campo de pesquisa dedicado à ES. Definitivamente, mulheres pesquisadoras do Sul não são “resto” (SEGATO, 2012), assim como não eram/são “gatos pingados” como pontuou a MC1. A RIES contribui, e tem contribuído ao longo do tempo, com a convicção da importância e da força que se propaga com relações solidárias e colaborativas em rede, dentro da universidade latino-americana, assentadas em interações horizontais que incluem as questões de gênero.

Reitero que uso o termo membra, no feminino, como opção política que intenciona o embate argumentativo, uma forma descolonizadora de me referir às MCs, frente à imposição do patriarcado moderno/colonial (SEGATO, 2012) em relações hierarquizadas de gênero, que geraram uma domesticação da mulher, exteriorizando-lhe o exercício de poder de participação político social. Neste sentido, as MCs têm enfrentado a racionalidade sexista, inserindo-se pública e politicamente como parte de uma multiplicidade possível de outras/os. Na

universidade, elas representam o 'nós' mulheres que têm que se fazer perceber, tornar-se público e interagir, dentro de uma multiplicidade acadêmica, cujas distinções não podem ser motivo nem causa de hierarquizações e divisões desiguais de poder.

Neste capítulo, trago a reflexão de pesquisa da/na América Latina, que tem como principal lugar de desenvolvimento universidades e redes regionais. Para tanto, desenvolvo minha análise no âmbito da RIES, enquanto Rede de interação de pesquisadores/as e instituições, inserida no contexto da universidade regional, a partir da proposição basilar da própria Rede, de tomar a ES como área de pesquisa e produção de conhecimento. Assim, discuto a história, o contexto e as realidades da RIES, enquanto rede de interação, olhando, pensando e sentindo a partir de experiências vividas por suas membras-chave, e analisando traços de desprendimento ao modelo moderno/colonial. Lugar de trabalho árduo, sério e de qualidade que se imbrica com laços de amizade, que unem e trazem sentimento à pesquisa, à ES, à Rede e a demais sujeitos com ela implicados. Some-se a isso o desejo (espírito) de compartilhar conhecimentos, como forma de potencializar a ES como bem público, desde seu lugar de enunciação.

4.1 Rede Sulbrasileira de Investigadores em Educação Superior (RIES)

A Rede Sulbrasileira de Investigadores em Educação Superior (RIES) se constituiu a partir da preocupação de professoras-investigadoras do Rio Grande do Sul com a necessidade de maior inserção da educação superior, enquanto campo científico, de produção e disseminação do conhecimento, nas discussões sobre o Ensino Superior brasileiro. A intenção foi buscar “cooperação e o compromisso social dos pesquisadores universitários na construção da Educação Superior e da Pedagogia Universitária como área de conhecimento e de prática profissional” (RIES, 2022, n.p.). A Rede se estabelece e utiliza a estrutura da PUCRS, tendo inclusive uma página dentro do *site* da instituição, mas se declara aberta à participação e envolve outras IES e pesquisadores do Brasil e da América do Sul. As discussões que dariam origem à RIES se iniciaram em 1998 e a sua concretização foi se dando com a organização de eventos e publicações em anos posteriores, que intencionavam reunir um coletivo de sujeitos da região e trazer outros à discussão e à cooperação.

As entrevistas mostram a preocupação das primeiras MCs com a revitalização do ensino de graduação. Elas já participavam do GEU e, portanto, já vinham desenvolvendo estudos sobre Universidade e “essa visão internacional e a visão de pesquisa, ela foi muito importante nos primórdios do GEU” (MC3). Queriam “uma metodologia do ES mais avançada. [...] olhar o

que estavam fazendo nos outros países” (MC2). Percebe-se que tiveram a ousadia de se desprender das narrativas institucionalizadas, ao tempo que, a partir das instituições e condições que dispunham, abrem-se a outras possibilidades de conhecimento. Mais que isso, mostraram a intenção de ir além do contemplativo, vez que foram, vivenciaram experiências e começaram a “renovar o histórico da UFRGS [...] A história era contada de uma maneira e nós queríamos contar de outra (MC2). Revisitar a história e reescrevê-la a partir da sensibilidade de sujeitos da/na periferia é uma opção descolonizadora que permite acessar e mostrar que há perspectivas múltiplas sobre as quais se podem analisá-la.

À época, as MCs já participavam da ANPED e a percebiam como a Associação era dominada pela região sudeste: “nós somos Sul, aqui é periferia de um sistema que era dominado pelo Sudeste, no Brasil” (MC1). A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2022) congrega e apoia programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação no país, com o objetivo de desenvolver e fortalecer o ensino e a pesquisa relacionados ao tema, estimulando novas experiências na área e a formulação e desenvolvimento de políticas educacionais. A Associação está organizada em Grupos de Trabalho (GT) direcionados a áreas de conhecimento especializadas e promove o debate e a aperfeiçoamento de seus pesquisadores através de reuniões nacionais e regionais, convertendo-se como importante espaço para a discussão e produção de conhecimento de questões científicas e políticas da área da educação.

Porém, as discussões nos encontros do GT de Educação Superior da ANPED se detinham mais nas políticas de ES, não dando conta do que elas queriam, que eram as questões de docência e ensino. Neste contexto, surgiu a ideia da Rede: “Marília [...] teve uma iniciativa, a gente discutindo numa ocasião [...] ‘ah, vamos fazer um encontro, aqui do RS de professores que atuam nessa disciplina’. [...] E aí, a Marília, sempre teve assim uma cabeça na frente, ela disse: ‘vamos construir uma rede, já que começamos a trabalhar em conjunto’” (MC4). “O Brasil estava precisando de alguém que pensasse a ES” (MC1). Com esse pensamento, elas foram numa reunião anual da ANPED e propuseram a constituição de uma rede nacional sobre ES. As redes não eram comuns naquele momento e não havia interesse nelas. Houve resistências, alguns acreditavam que seria uma afronta à ANPED, mas o que se estava propondo pelas MC era um espaço de autonomia para se discutir ES.

Então, a rede acabou se constituindo um espaço em que professores orientadores e seus orientandos foram amplificando e aprofundando o tema da ES, já não só olhando para as políticas, [...] fez com que outros temas aflorassem. [...] E eu entendo, hoje, que embora o GT ainda se sente majoritariamente na discussão das políticas, já há um outro modo de encaminhar as discussões. [...] Se observa claramente a compreensão de que a universidade é o lugar de formação, então as políticas também passam a olhar para as próprias instituições (MC5).

A minha opção pela RIES como lugar de pesquisa se deu em função de ser uma Rede com viés e interesses de regionalização, que busca produzir conhecimento através de movimentos de cooperação e colaboração com sujeitos diversos, de lugares diversos no Brasil e na América Latina, sem desconsiderar parcerias com o Norte global. Em consonância com meus interesses de pesquisa, a RIES tem se destacado em estudos e produção sobre ES, com ênfase em contextos emergentes e internacionalização.

Na época, internacionalização não era nada importante, mas nós [...] trabalhamos muito nesta questão de que a ES não tinha uma visão mais abrangente, [...] Quando nós tivemos o seminário técnico na UFRGS de integração, aqui do Mercosul, começamos a nos preocupar [...] a escrever sobre o Mercosul. Nesse seminário encontramos parceiros, [...] Então, [...] tivemos livros [...] capítulos [...] artigos publicados nessa perspectiva, e começamos a pensar [...] uma revista para integrar esse pessoal todo (MC2).

Ademais, não obstante a organização de seus membros e a efetividade de resultados que tem proporcionado, a Rede demonstra (in)formalidade com efetividade, conseguindo construir sob uma base moderna/colonial, em que está inserida, um espaço menos normativo e mais aberto a alternativas plurais (MIGNOLO e VAZQUEZ, 2013). Percebe-se, portanto, um desprendimento relativo de formalismos institucionais, ao passo que demonstra uma força endógena e local que enfrenta a modernidade/colonialidade e o norte-eurocentrismo sem se contrapor a eles, mas construindo com.

Desde os primeiros passos, já traçando suas estratégias, a RIES percebeu a necessidade de encontrar formas de se inserir e divulgar suas ideias e pesquisas, e já entendiam isso em um tempo em que publicações e a avaliação quantitativa CAPES ainda não tinham o peso que têm hoje. Precisaram buscar e se utilizaram de financiamentos e o nome forte das membras sempre foi importante neste sentido. Mas, viram na disseminação ampla de seus estudos uma possibilidade de maior reconhecimento: “Claro que existem estratégias, [...] uma coisa que nos marca é que sempre as publicações foram gratuitas [...] possibilitava que a gente socializasse esse conhecimento de forma gratuita [...] por um lado, por outro, nós tínhamos os nossos currículos reconhecidos, nossos nomes reconhecidos” (MC1). E esse acesso e esse reconhecimento foram muito além de orientandos/as, atravessando fronteiras institucionais e geográficas. Através de pesquisas realizadas no Portal de Periódicos da CAPES e nos currículos Lattes das professoras, apontadas como membras-chave da RIES (MOROSINI e NEZ, 2020), cheguei aos principais projetos e produções da rede. Comecei estas pesquisas a partir do ano de 1998, quando começaram as discussões sobre a ideia de rede, para acompanhar essa construção desde o princípio, não desperdiçando eventuais produções importantes na concepção da RIES.

São projetos basilares da Rede o Programa de Apoio a Núcleos de Excelência – PRONEX I e II – CNPq/Fapergs e o Observatório da Educação – Capes/Inep:

Quadro 2 - Projetos basilares da RIES

PRONEX I	Traçar a trajetória da ES como campo de produção intelectual; identificar e destacar as principais temáticas; resgatar experiências relevantes da produção intelectual; delinear o perfil dos membros da comunidade científica da área; desenvolver um Banco de Informações; organizar e fortalecer um movimento de professores/pesquisadores; articular os pesquisadores no Estado do Rio Grande do Sul; construir um espaço virtual; institucionalizar e consolidar a Rede. Participantes: PUCRS, UFRGS, UNISINOS, UFSM
PRONEX II	Visa compreender as estratégias que a educação superior aciona frente a cinco dimensões caracterizadoras dos contextos emergentes: políticas e gestão; práticas pedagógicas; desenvolvimento profissional e formação docente; avaliação e redes de colaboração e internacionalização da educação superior. Participantes: PUCRS, UNISINOS, UFRGS, UFSM, UNICRUZ, UNILASSALE e UFPel
Observatório da Educação – CAPES/INEP	O Projeto Indicadores de Qualidade para a Educação Superior Brasileira [...] investiga quais indicadores de qualidade para a educação superior brasileira podem ser sugeridos, a partir da análise dos indicadores nacionais e internacionais existentes sobre o desempenho do sistema de educação superior. Participantes: PUCRS, UFRGS, UFSM, UNISINOS

Fonte: adaptado da página da RIES - <https://www.pucrs.br/humanidades/ries/> (2022).

O PRONEX I já demonstrava a preocupação da Rede com forças globalizantes que produzem e usam o conhecimento num duplo vetor de exclusão e de integração. O primeiro, ampliando diferenças, entre lugares e sujeitos, quanto ao acesso, uso e resultados do conhecimento. O segundo, visando articular e disponibilizar saberes que foram/são limitados pelo primeiro, através de esforços colaborativos e consensuais direcionados a objetivos comuns. O PRONEX II reforça essa força integrativa e colaborativa, constante na união de sujeitos e instituições inseridos no projeto, percebidas nas cinco dimensões dos contextos emergentes abordadas, entre elas as preocupações relativas à internacionalização da ES. Já o Projeto Indicadores de Qualidade para a Educação Superior Brasileira que, também, parte da análise de indicadores nacionais e internacionais sobre a ES e, entre outros objetivos, visa relacionar os indicadores de qualidade construídos pela Rede com o que está posto nas políticas da ES brasileira (RIES, 2022).

Os projetos basilares e outros aprovados pela RIES têm sido responsáveis pelos resultados obtidos. O interesse pela regionalização é nítido na Rede, sem desprezar outras parcerias internacionais, o que se observa, por exemplo, no X Seminário Internacional de Educação Superior, promovido pela Rede, que teve a Reforma de Córdoba como inspiração para pensar e problematizar a ES no Brasil e na AL; ou na organização do livro “Educação Superior e Conhecimento no Centenário da Reforma de Córdoba: novos olhares e contextos emergente” (FRANCO, FRANCO e LEITE, 2018). Da mesma forma, tal interesse se caracteriza, também, na proposta de confecção, em andamento, de um livro que contará com textos escritos pelos membros da Rede em parceria com autores internacionais, com preferência

para latino-americanos. Outras tantas parcerias com pesquisadores e instituições da região são mantidas, além da participação em redes e eventos, com destaque para a organização do Painel “Educação Superior em Contextos Emergentes: complexidade e possibilidades” para LASA 2018, em Barcelona, Espanha (RIES, 2022). São ações que demonstram articulação com editais financiadores e vinculação com políticas públicas que foram terrenos férteis para dar ainda mais visibilidade e articulação à Rede.

Após entrevistar as MCs, o que me permitiu aprofundar a identificação, compreensão e descrição de experiências de rede, especialmente quanto à internacionalização de/em casa e suas relações com o desprendimento moderno/colonial, tive a oportunidade de fazer uma visita à PUCRS. Nesta ocasião, pude encontrar algumas membras-chave da RIES e outros/as membros/as da Rede, que participaram da IV Jornada sobre Educação Superior e Contextos Emergentes: Cenários da Educação Superior. Foi uma oportunidade de maior aproximação com a fala, o pensamento e o sentimento de meus sujeitos de pesquisa. A sensibilidade do pesquisador interage com a sensibilidade do sujeito de pesquisa, que tem um lugar de origem (MIGNOLO, 2013; MIGNOLO e VAZQUEZ, 2013; SOUSA SANTOS, 2019) e esse lugar não é o mesmo e não pode ser igualado a outros tantos e diversos lugares.

Estas pesquisas, vivências e experiências me mostraram que o conhecimento produzido e disponibilizado por membros da RIES em livros, artigos, eventos e vídeos é bastante significativo e apresenta um volume considerável de material acerca do tema de minha tese e relativos à ES na América Latina. Dentro dessa produção da Rede, se destaca a internacionalização da ES, aliada à clara demonstração da Rede no interesse de relações mais próximas, efetivas e colaborativas com sujeitos e instituições latino-americanas. Nesses aspectos de contextualização, a partir de perspectivas outras, percebi a contribuição relevante da Rede em termos de produção de conhecimentos e formação acadêmica da/na área da ES e da internacionalização.

Na aproximação com a RIES, utilizei-me das mediações possíveis num período pandêmico e, por isso atípico até então, para melhor entender a sua inserção na totalidade (DUSSEL, 1977) moderna/colonial. Ainda usando os termos do autor, pude observar na Rede tendências de libertação da alienação moderna/colonial, que se mostram na visão ampliada que seus membros têm do contexto em que estão inseridos, dando demonstrações de que, não só percebem, mas também buscam alcançar o outro, que foi condenado à exterioridade. Apego-me, também, neste sentido, a Mignolo e Vazquez (2013) para descrever aqui a minha percepção da genealogia da RIES, como já dito, assentada historicamente no contexto moderno/colonial,

mostrando os traços de colonialidade, mas também de opção decolonial que percebi na Rede, em seus sujeitos e em suas produções.

Também me valho de Sousa Santos (2019, p. 175), que afirma: “A proposta das epistemologias do Sul integra-se nessa vasta corrente de pensamento descolonizador” e que as metodologias de investigação pós-abissais surgem nas lutas sociais e a elas são dedicadas. Por outro lado, o autor destaca que a academia tem apresentado dificuldades para ultrapassar as barreiras que as separam e impedem de uma maior inserção nas lutas sociais. Neste sentido, é importante salientar que a RIES se constituiu/constitui de uma luta social travada dentro da própria academia, desde um grupo de mulheres professoras e pesquisadoras, a princípio no campo da formação pedagógica e, posteriormente, abrangendo outras questões da educação superior no campo da produção do conhecimento. A RIES enfrentou/enfrenta resistências, buscou/busca, produziu/produz e disseminou/dissemina conhecimentos oriundos dessas suas lutas, frutos das experiências vividas por seus/suas membros/as.

Estudos produzidos dentro da própria RIES, conduzidos por Leite e Polidori (2021), relativos à avaliação participativa de redes de pesquisa e colaboração (RNPE) - *Research Networks Participatory Evaluation*, discorrem acerca das contribuições da AL para a avaliação da ES, num viés solidário e de compromisso ideológico crítico contra-hegemônico, com valorização e protagonismo de sujeitos da região, entendendo que essa titularidade sobre a avaliação permite deter o poder de uso sobre os resultados e efeitos da avaliação sobre a ES na região. Mais especificamente, elas propõem a RNPE como ferramenta a propiciar melhorias na interação de grupos e redes de pesquisa e colaboração. Cheguei à RNPE concomitantemente aos aprofundamentos e aproximações que me levaram à definição do lugar de pesquisa e valho-me dela, adaptando-a aos meus objetivos de pesquisa relacionados à RIES.

Os dados e informações quantitativos (Apêndice B) contribuem para a análise da RIES, frente a um panorama geral baseado em publicações em periódicos. Assim procedo, seguindo Mignolo e Vazquez (2013), que orientam como passos seguintes da análise mostrar traços de colonialidade, bem como, buscar identificar traços da opção decolonial nas experiências vividas na/pela Rede e suas MCs. Importante destacar que, no Apêndice B, eu me ative às publicações em periódicos, sem descuidar de outros dados relevantes, que serão analisados posteriormente.

É possível começar por identificar a topologia da Rede de Pesquisa, observando a estrutura da rede que inclui a identificação dos autores, membros ou atores e suas conexões por instituições e países e pela análise de coautorias. Como se conhece, a colaboração em pesquisa é comumente avaliada através das coautorias (LEITE e POLIDORI, 2021, p. 465).

Note-se, no Apêndice B, que dos 384 artigos publicados em periódicos pelas membras-chave da RIES, no período analisado, tem-se uma considerável produção interna, com cerca de

50% de artigos de autoria única ou com participação de outros membros da Rede, o que mostra importante coesão entre temas e colaboração entre seus sujeitos. O grupo e a ideia de rede foram crescendo e se fortalecendo, mesmo com a distribuição de membros em suas distintas instituições, manteve-se a conexão: “precisávamos estar em conexão. E a conexão se fazia através do que nós chamamos: a Rede” (MC2). A quantidade de artigos publicados com parcerias externas à Rede chega a 82,5%, com coautores de 54 instituições brasileiras e de outras 9 instituições de fora do país, sendo duas delas da AL. Significa que 6,5% dos artigos publicados pelas MCs no período contaram com a coautoria de colaboradores estrangeiros. Do total de artigos, 61 foram publicados no exterior, em 43 revistas diferentes, com 30 publicações na AL. Percebe-se aí uma importante inserção e aceitação da produção da Rede no exterior, assim como significativas parcerias nas publicações de Rede. “Elas queriam ir para o mundo” (MC3) e foram e proporcionaram a oportunidade de outros/as irem, estabeleceram contatos e parcerias, muitas das quais geraram projetos e publicações conjuntas. Souberam viver e fazer frutificar as experiências da circulação pelo mundo, reconhecendo lugares de contato (KRENAK, 2019) entre mundos e pensamentos distintos. O tema central da/na Rede foi/é a área de formação de professores, “mas sempre dentro da formação, ela tinha a ideia de regionalidade e a ideia de internacionalização” (MC3). O espírito de colaboração solidária está sempre presente, seja nas parcerias internas à Rede, seja nas regionais e internacionais, com o intuito de produzir e disseminar conhecimentos, constituindo-se num elemento importante ao se pensar a Rede num processo de configuração de regionalidade.

Os lugares de publicações no Brasil, também são bastantes diversos, sendo que 120 artigos foram publicados em 33 revistas diferentes, do Rio Grande do Sul e outros 203 artigos foram publicados em outras 100 revistas, de outros estados do país. Nota-se que as membras-chave da Rede agregam considerável número de coautores dentro e fora da RIES. Nota-se, ainda, certas parcerias mais consistentes, com três ou mais publicações, o que se observa pela quantidade de coproduções entre as membras-chave e outros/as autores/as de dentro e de fora da rede, e também entre as próprias membras-chave. Percebe-se a importância das redes de colaboração, na produção e difusão de conhecimentos, enquanto espaços que intensificam e reforçam possibilidades e capacidades de agência dos sujeitos, mas também de discussão da complexidade e tensões acerca das relações estabelecidas, ou possíveis, neste espaço que não é neutro, nem linear (OREGIONI E PIÑERO, 2017). Neste sentido, percebe-se na RIES o especial interesse nas relações colaborativas, com um claro viés regional, tanto com instituições e pesquisadores do Rio Grande do Sul, quanto de outros lugares do Sul global. Embora os

percentuais acima, relativos à AL possam parecer tímidos em relação a outras regiões globais, as falas das MCs nas entrevistas deixam claro o interesse regional da Rede.

A Rede Ries não se constrói isoladamente, mas se alimenta das redes que seus membros lideram e/ou integram. É através das metarredes que a constituem, que formou uma multiplicidade de pesquisadores em todos os níveis educacionais, desde aprendizes de iniciação científica, até mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos. Seus pesquisadores têm-se destacado na construção do campo e vêm expressando-se em publicações de fundo, como artigos, livros, a Série Ries/Pronex (EDIPUCRS) e, com maior ambição, as enciclopédias (MOROSINI, 2021, p. 25-26).

Algumas dessas relações já eram anteriores à constituição da RIES e com o desenvolvimento da Rede outras foram surgindo e se reforçando. Receber mestrando, doutorandos e pós-doutorandos, inclusive de outros estados “foi alargando muito a participação na Rede” (MC4). E muitos desses estudantes levavam e aprofundavam estes estudos em suas instituições, além de criarem outros agrupamentos de pesquisas. São subcampos que se criaram a partir da Rede, além de conexões externas, inclusive internacionais, que muitas vezes se “entrelaçam” (MC1 e MC2), se reforçam e se expandem. Conexões e conhecimentos são compartilhados, por um lado num “jogo internacional [que] sempre foi coletivo” (MC2), com “pessoas que estudam temas que nós precisamos” (MC1), e por outro lado, “a perspectiva da RIES sempre foi com o interior, quer dizer que as instituições [...] fora da capital, também tivessem acesso ao que está de mais recente” (MC2). Nota-se na RIES e em suas MCs a interação e a importância dada de forma similar a parcerias locais, regionais ou internacionais, num intuito de construir conhecimento localmente, mas sempre aberta a perspectivas diversas.

A inquietação e a ousadia são percebidas deste antes da concretização da RIES, através da vontade de questionar um sistema de formação em ES que estava posto e que não era discutido como deveria ser, segundo as MCs. “E aí a gente pode se perguntar assim: como é que essa formação, que é tão importante não é debatida, não é discutida, não é pensada na própria pós-graduação” (MC5). Deste questionamento, das experiências prévias internacionais e das primeiras discussões entre professoras/investigadoras do tema na região, surge a proposição de se ampliar essa discussão, que culminaria na ideia de se criar uma rede para tal. “Ela [RIES] existe porque é um grupo de pessoas que querem trabalhar juntas” (MC1). Os seminários foram ferramentas importantes para reunir mais pessoas interessadas, ampliando e reforçando a discussão e a união que estava se criando entre as MCs. A força individual de cada uma contaria muito para a criação e fortalecimento da rede, sustentada em suas instituições e parcerias. O espírito de trabalho em equipe, de cooperação e de colaboração veio contribuindo para angariar mais e mais sujeitos colaborativos, sejam orientandos/as, parceiros/as locais ou internacionais, assim como contribuiu para assegurar o reconhecimento de instituições de ES,

de agências financiadoras e avaliadoras, de outras redes e pesquisadores dentro e fora do país. Além do senso de responsabilidade e liderança, há que se destacar questões marcantes nas falas em relação à interação, como laços pessoais de amizade, confiança e afeto. “Depois, [...] a ideia foi esta: vamos reunir o pessoal da ES, [...] com o pessoal do Mercosul. [...] através dos Seminários [...] já estamos no XIII, ou XIV, [...] sempre nessa perspectiva, [...] registrando o que se trabalhava no seminário. Numa tentativa de alavancar a ES” (MC2).

Com o passar do tempo, os temas se ampliaram, mas sem se afastar do eixo inicial ligado à formação docente. A ES está sempre no centro dos subcampos de estudos dos membros/as que, por sua vez, se mantêm relacionados com os projetos basilares da Rede. “No início, preocupadas com a graduação, depois os temas foram se diferenciando [...] cada uma seguiu uma trajetória, mas [...] sempre unidas. E o que nos fez essa união mais forte [...] foram chegando outros membros importantes” (MC2). Um exemplo resultante destes projetos é a Enciclopédia Brasileira de Educação Superior (EBES). Nota-se nela toda a riqueza de experiências vividas na/da Rede, enquanto lugar de colaboração, fruto da disposição e da ação de sujeitos colaborativos a partir de suas experiências vividas, suas pesquisas, desde seus lugares e para além destes. Prioriza-se e se dá relevância a experiências e saberes de sujeitos diversos que se encontram numa ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2007), gerando possibilidades outras que vão além da própria rede. O esmero na produção da enciclopédia e sua distribuição gratuita demonstram o interesse de contribuir com a produção de conhecimento e sua disseminação livre e aberta.

E essas saídas (experiências no exterior), elas nos traziam ideias, por exemplo: a ideia da enciclopédia, que eu acho que é uma marca da maturidade. [...] A enciclopédia foi um baita de um ensinamento. [...] Nós trabalhamos muito mais conversando. Também é um pouco de influência do exterior, [...] mas muito de nós construímos... nós fizemos inúmeros eventos, para chegar a uma construção. [...] E ela está, eu posso dizer, ela está maravilhosa. Quando e a leio de novo, eu me encanto, digamos, pela profundidade e pela forma analítica de todos os conteúdos. Eu posso te dizer que, na minha perspectiva, essa é a maior contribuição da Rede (MC1).

O tema de maior interesse para minha tese, a internacionalização da ES, está presente nas discussões da RIES. As experiências das MCs no exterior, mesmo anteriores à Rede, demonstram a importância e a relevância que tiveram, tanto nas suas formações, quanto nos temas de interesse que guiam suas trajetórias de pesquisa. É visto que a mobilidade que puderam experimentar e as parcerias que fizeram e mantêm vivas com pesquisadores e instituições internacionais foram/são muito relevantes para tudo o que viria depois. É importante pontuar a ideia de educação superior como bem público (SOUSA SANTOS, 2011) e social, considerando o depoimento da própria líder da Rede, ao dizer de sua origem pessoal em sua formação pública e gratuita, seguindo-se a sua carreira como professora da UFRGS, antes de

ingressar como docente na PUCRS. E isso inclui experiências no exterior bancadas por agências de fomento como a CAPES e CNPq. Ela considera sua origem na educação pública um privilégio e lamenta que essa formação, que advém da política científica brasileira, não seja para todos. Daí, segundo ela, um pouco do seu compromisso em retribuir e contribuir com o conhecimento do/no país e que esse conhecimento possa ser livremente acessado.

Por isso, tendo em conta a perspectiva da sensibilidade (MIGNOLO, 2013) sobre as experiências vividas e o desprendimento observado na RIES, eu trouxe a genealogia da Rede, historicamente situada dentro da modernidade/colonialidade e suas imposições. Neste processo encontrei marcadores de colonialidade e marcadores de decolonialidade, utilizando a matriz metodológica de Martins e Benzaquen (2017). Entendo que esta ferramenta foi fundamental para minhas análises, que apresento na próxima seção, visto que me permitiu seguir a perspectiva decolonial e do Sul global, a partir de dados, informações e percepções que obtive junto à Rede.

4.2 Experiências de educação superior e desprendimento do modelo moderno/colonial

Estabeleço aqui uma discussão a partir dos marcadores de colonialidade e de descolonialidade da matriz metodológica (MARTINS e BENZAQUEN, 2017), valendo-me das informações trazidas nos Apêndices B e C, de indicadores/marcadores da RNPE (LEITE e POLIDORI, 2021). Infindáveis relações de similaridade, distinções, tensões ou discussões dentro das/entre as ferramentas e seus conteúdos são possíveis, mas foquei minha análise em interesses de pesquisa comuns a mim e a meus sujeitos de pesquisa. Logo, procurei organizar minhas análises desde os temas relevantes à RIES e seus membros, conduzindo para um direcionamento aos temas de maior interesse comum, quais sejam, a internacionalização, a regionalização e redes colaborativas, no contexto de AL, enquanto lugar epistêmico e pluriverso.

Não se trata de classificar, ou julgar as experiências percebidas neste ou naquele marcador, mas procurar nelas tendências. A matriz metodológica visa ampliar a perspectiva da forma como olhamos/percebemos uma determinada experiência, contribuindo para nos desprendermos de uma visão única.

Quadro 3 - Operacionalização da matriz metodológica

Categorias Ontológicas	Marcadores de Colonialidade Encobrimento	Marcadores de Descolonialidade Desprendimento
Poder	<p>Rede de integração</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento - Projetos fortes - Financiamento - Publicações qualificadas - Parcerias externas - Liderança e coesão de interesses e membros - Ampliação e renovação de membros - Autonomia financeira, estrutural e de decisões <p>Lugar = centro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instituições reguladoras, avaliadoras, financiadoras - GT da ANPED - Fomento para manter lugar - Instituições das MCs - Integração de instituições - Espaços mais receptivos e adequados 	<p>Rede de colaboração</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento - Projetos basilares - Contextos emergentes - Parcerias colaborativas - Seminários - Publicações gratuitas - Ousadia e criatividade - Liderança democrática e união de forças - Interação de sujeitos compromissados - Autonomia - Constituição informal - Espraçamento da Rede <p>Lugar = periferia/regionalidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Olhar para outros países - Regionalização - Rede como lugar de discussão, colaboração, diversidade - Seminários – lugar de estabelecer contatos, expor, ouvir e propor - Interação de instituições (contextos emergentes, trazendo outras junto)
Ser	<p>Sujeito pesquisador/a sobre objeto de pesquisa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relação racional com objeto e resultados - Compromisso com qualidade (pesquisa, resultados e publicação) <p>Integração - agrupamento ou individualidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experiências - Grupo – necessidade de pertencer - Interesses individuais - Subcampos: necessidade de atender demandas - Coautorias - Potencializar resultados - Integração vertical - Liderança 	<p>Sujeito pesquisador/a com sujeito de pesquisa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Humanização na pesquisa - Sensibilidade com o sujeito de pesquisa e seu contexto - Fazer/viver pesquisa desde o seu lugar – a ES <p>Interação - reciprocidade ou colaboração/colaboratividade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aproveitar as Experiências - Grupo – vontade de pertencer - Contato constante - RIES = lugar de jovens e sêniores - Interesses coletivos e afinidades pessoais - Subcampos: diversidade admitida - Coautorias: cultura de produção coletiva - Compromisso - Espírito de compartilhamento solidário - Interação horizontal - Liderança - Futuro da RIES
Saber	<p>Pesquisa-Modelo/método (a ser) seguido/Conhecimento único</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exigências do modelo - Divisão centro x periferia 	<p>Pesquisa-Experiências vividas/Conhecimentos diversos e contextualizados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clareza epistêmica - Parcerias regionais

	<ul style="list-style-type: none"> - Projetos basilares - Parcerias - Prazos - Temas de pesquisas - Publicações - Avaliação - Rigor teórico-metodológico - Resistências <p>Sul → Norte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação em redes e parcerias internacionais - Contextos emergentes - Seminários internacionais <p>Universalidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reprodução de conhecimento moderno/colonial - Modelo aceito e tido como único - Exigências e políticas: ANPED, CAPES, CNPq, FAPERGS, MEC, Instituições; - Rede para se inserir e se manter; - Autonomia - Reconhecimento, financiamento, publicações <p>Internacionalização mobilidade/ extrativista</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inserir-se globalmente - Experiências internacionais fortes - Experiências anteriores à RIES - Gerar e manter contatos - Necessidade de financiamento 	<ul style="list-style-type: none"> - Projetos basilares - Publicações - Propor novas vias de avaliação - Humanização nas pesquisas - Aceitar diversidade <p>Sul ↔ Sul/Norte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação em redes e parcerias internacionais e regionais - Contextos emergentes - Seminários internacionais e regionais <p>Pluriversidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Busca de novas experiências - Cooperação como cultura colaborativa - Parcerias fortes e gratuidade em publicações - Espreadimento da Rede - Contextos emergentes - Rede para provocar e propor mudanças - Abertura à ecologia de saberes e regionalidades - Formação com este espírito <p>Internacionalização de/em casa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer relações Sul-Sul - Experiências internacionais e regionais fortes e horizontais - Ampliar acesso - Trazer a internacionalização e a regionalização para dentro da RIES
--	---	--

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

O tensionamento entre o marcador de colonialidade **encobrimento** e o marcador de descolonialidade **desprendimento** é central em minha intenção de pesquisa e, de alguma forma, se faz presente em todos os demais marcadores que se seguem na matriz. A ideia de encobrimento enquanto origem da colonialidade e da modernidade, a partir do descobrimento da América, classificado por Dussel (1993) como o encobrimento do outro, momento histórico cujas raízes seguem no presente pela colonialidade do poder, do saber e do ser. Por sua vez, a ideia de desprendimento do modelo moderno/colonial, tendo a América Latina enquanto lugar epistêmico e pluriverso. O encobrimento exteriorizou o outro (DUSSEL, 1977), lançando-o à subalternidade, à periferia e à opressão, mas é a partir deste mesmo lugar que a libertação pode emergir, pela tomada de consciência e pelo desprendimento do sujeito colonizado. Para Mignolo (2017) a epistemologia fronteira e a descolonialidade emergem das experiências modernas/coloniais do/no Terceiro Mundo e podem conduzir ao desprendimento – corpo e geopolítico – da racionalidade norte/eurocêntrica. O encobrimento representa aqui a

colonização e a colonialidade, enquanto o desprendimento representa a descolonização e a práxis libertadora proposta pelos autores citados, assentada num caminhar e numa construção constantes.

Partindo desta perspectiva ampliada, percebe-se na RIES inúmeras experiências sobre as quais se poderia aplicar a matriz metodológica. Nesta relação dos marcadores encobrimento e desprendimento, podemos discutir algumas, ainda que longe de se pretender a exaustão das possibilidades, até porque, estes dois marcadores estão, de alguma forma, presentes em todos os demais. Como marcador **encobrimento** na RIES, pode-se citar: a necessidade de se ajustar a políticas públicas e institucionais de ES, a exemplo do que foi relatado acerca do GT da ANPED sobre ES; a necessidade e importância sentida de estar nas elites nacionais, regionais e internacionais que discutem o tema – “Nessa reunião da ANPED, tu conheces como é, [...] tu tens que tentar entrar nas elites, as elites têm que se abrir porque senão elas explodem” (MC1); o grau dessa presença que advém da atuação, do reconhecimento, da avaliação e dos financiamentos, dependentes de aprovação de projetos; a integração vertical, orientador - orientando, que contribui sobremaneira com a estabilidade da Rede e dos programas; o rigor epistêmico necessário para atender os padrões de qualidade (im)postos – “Essa dimensão da avaliação, ela provocou a criação dos grupos de pesquisa. [...] a produção de conhecimento que se faz de forma coletiva tem possibilidade muito maior de expressão [...] A gente sabe que a lógica dos editais leva muito em conta, também, o perfil dos proponentes” (MC4).

Como marcador **desprendimento** na RIES, pode-se apontar: a importância dada à regionalização e a busca por parcerias locais e regionais; da preocupação com a formação do estudante e, principalmente, que formação é essa; dos contextos emergentes que trazem consigo instituições de menor porte; da abertura de espaços que a Rede proporciona, desde a estudantes até investigadores sêniores que querem se manter ativos; da união de forças das MCs e instituições; do pensamento crítico em relação às políticas e sistemas; da iniciativa, ousadia, questionamento, persistência e proposição; da utilização de seminários para unir e somar sujeitos, interesses e ideias; do uso de tecnologias *on line*, também como uma reação rápida e eficaz durante a pandemia; da gratuidade nas publicações que abre a tantos/as a possibilidade de acesso; da interação horizontal que representa a responsabilidade de seus membros com a rede, do compromisso com liberdade, sem amarras e sem hierarquias; dos temas e interesses individuais (subcampos) ligados por um (projeto de) interesse comum; de (se) permitir a presença da relação pessoal, com sentimento de respeito, confiança e amizade; da resistência; da autonomia; da informalidade relativa de uma rede que não tem regulamento, mas se firmou

com extrema efetividade; do espírito colaborativo de equipe e para além da equipe, com o que cada um tem de melhor a dar; do rigor epistêmico, que busca novas vias de validação.

A grande tendência que está no horizonte, [...] é que nós, como ES, precisamos fortalecer as redes de conhecimento e as redes colaborativas. Esta é uma questão que está fortemente discutida. [...] Porque a gente entende que a inovação é um contexto emergente que vai sendo produzido pelas políticas, que são as políticas que mobilizam as instituições a olharem para estes contextos. [...] Porque não se pode mais pensar em conhecer alguma coisa só no seu entorno. [...]Então, a grande tendência é como essas redes que têm sido consolidadas nas últimas décadas precisam se expandir de modo que a colaboratividade, o conhecimento produzido possa chegar a mais pessoas, de diferentes formas (MC5).

A partir desta percepção de tendências de colonialidade e de decolonialidade, sigo a análise conforme a matriz metodológica do Quadro 3, partindo para a **categoria ontológica do poder**, pela qual podemos pensar em rede enquanto integração, e/ou rede enquanto colaboração. Por **integração**, aponto uma rede que reúne sujeitos em um contexto moderno/colonial de totalidade que, nos termos de Dussel (1986), os rodeia, que os engloba, da qual, portanto, eles fazem parte, mas numa participação passiva, hierarquizada, sob os auspícios de uma rede que enreda, de certa forma até prende, limita, pré-determina essa participação; seus membros trabalham para a rede, precisam estar ali. Por outro lado, a **rede de colaboração** reúne sujeitos em torno de algo em comum, onde os sujeitos são livres, mas participativos, compromissados, cooperativos, organizados e sem hierarquias que limitam; seus membros trabalham “com” a rede, querem estar ali.

A colaboração tem mostrado presença constante nos autores e documentos analisados, seja por sua importância estratégia de legitimação de práticas de internacionalização regionais na AL (OREGIONI e PIÑERO, 2017), reforçando sujeitos e instituições; seja pela recomendação do Plano de Ação da CRES (2018b) aos governos da região para estabelecerem políticas públicas que visem melhorias na ES, que incluem a organização de programas acadêmicos colaborativos nacionais e internacionais; seja nos próprios instrumentos avaliativos relativos à RNPE (LEITE e POLIDORI, 2021), que citam diversas vezes o termo colaboração, o que demonstra que no sentimento das autoras o termo é inerente a redes e grupos de pesquisa, sendo um de seus mecanismos e processos cruciais, junto com comunicação, competição, motivação, coordenação e liderança. Ambas as perspectivas têm interesses de fortalecimento, mas a primeira busca resultados para a própria rede e seus membros, trazendo mais poder para dentro e centralizando esse poder ela se fortalece; enquanto a segunda se interessa em espriar esse empoderamento, inclusive para outros sujeitos externos, em relações de colaboração que vão além da rede, fortalecendo-se a partir da colaboratividade interna e externa.

Analisando a RIES, sob a perspectiva do marcador de colonialidade **rede de integração**, vemos a presença necessária de ações voltadas a reconhecimentos institucionais, como esforços para aprovação de projetos que geram financiamentos “Porque o projeto é em geral financiado, [...] o financiamento está por trás do lugar, [...] em termos de bolsista, [...] espaço físico, está em termos do sujeito com a sua formação e sua força e da pesquisa que traz por trás toda uma ancoragem de financiamento” (MC3). Daí vem a participação e realização de eventos, publicações qualificadas, com vistas à avaliação, assim como busca de parcerias nacionais e internacionais. Pelos dados apresentados no Apêndice B e constantes nos currículos lattes das MCs, percebe-se que a Rede tem tido sucesso neste sentido. Também se destaca neste marcador a necessidade institucional e organizacional de uma liderança forte, que mantenha a coesão de interesses, assim como a renovação e ampliação de membros, além da buscar autonomia financeira, estrutural e decisória para fortalecer a própria Rede.

O que eu quero dizer, assim, é que as estratégias não eram ingênuas. [...] Não havia [...] um planejamento estratégico [...] O que a gente sabia era da função de ser professor. E o professor que está lá no CNPq, que sabe, que é parecerista de CAPES, parecerista de CNPq, está lá dentro da ANPED, está dentro de outras associações, o que tu sabes... o que é exigido nesse momento. [...] eu posso bater contra, mas se eu não ocupar o espaço, eu não tenho forma de colocar meu pensamento. E para eu ocupar espaço, para eu ter esse passaporte, eu tenho que me adequar ao espaço (MC1).

Contudo, se observarmos a RIES sob a perspectiva do marcador de descolonialidade **rede de colaboração**, percebemos que a ousadia na proposição de projetos, desde os basilares até os muitos outros aprovados, têm sido fontes de financiamentos essenciais para a manutenção, fortalecimento e autonomia da Rede, seus membros e suas pesquisas. Por sua vez, seminários têm sido utilizados para levar e buscar conhecimentos e fortalecer parcerias colaborativas, que se voltam para temas de interesse da Rede e seus membros, buscando priorizar questões e parceiros regionais. As publicações refletem esse esforço colaborativo e de valorização de seus membros, assim como a abertura ao acesso amplo, inclusive com a gratuidade de eventos, artigos e livros, com destaque para a EBES. Ainda que a Rede tenha uma constituição informal – “Não havia [...] um planejamento estratégico” (MC1) –, a liderança democrática e a união de forças têm garantido a interação de sujeitos comprometidos com a Rede, assim como a ousadia e a criatividade têm contribuído para manutenção de suas atividades e disseminação de conhecimentos, a exemplo do uso de novas tecnologias para realização de eventos *on line*, realizados no período da pandemia COVID-19. São experiências que a RIES viveu/vive assentadas numa cultura da colaboratividade dentro e além da Rede, como os contextos emergentes que têm trazido junto instituições interioranas e o espraiamento

das suas ideias através de seus membros, que constroem o reconhecimento local, regional e global que a Rede tem tido.

Hoje tem coisas que estão se consolidando que lá no início de 2000 a gente já levantava como importante e necessário que são as redes de colaboração, as redes de relações e a expansão e consolidação das redes de conhecimento. Com o advento da pandemia, isso acabou ganhando uma força enorme. [...] então as redes, elas têm que se multiplicar. [...] estou pensando porque essa colaboratividade, esse trabalho que muda o perfil da cultura universitária: que não é cada um por si, mas é o grupo, ele só vai ganhar impacto se diferentes pesquisadores constituírem suas redes com esse espírito. Então, eu acho que a grande tendência é essa: que nós tenhamos uma capacidade de multiplicar essa cultura colaborativa com a finalidade... Que os nossos estudos têm mostrado, [...] que a cultura de colaboração, ela é indispensável para o bom funcionamento de uma instituição (MC5).

Quanto aos marcadores de colonialidade **lugar – centro** e de descolonialidade **lugar – periferia/regionalidade**, penso no primeiro no sentido de centralização, a exemplo da imposição eurocêntrica do conhecimento. Penso no segundo, como lugar que é/foi/está afastado do centro e por este foi determinado como inferior, como periférico, mas que é epistêmico e pluriverso, que não representa um lugar contrário ao centro, mas sim um lugar outro, nem superior, nem inferior, apenas diverso. Lugar é fundamental. Estamos situados numa América Latina encoberta, tentando nos desprender de amarras modernas/coloniais. Na periferia, construímos uma perspectiva do sistema mundo moderno/colonial que nos ajuda a interpretar o eurocentrismo e a propor sua transcendência (ESCOBAR, 2003). Trata-se de uma nova lente epistêmica (CASTRO-GOMEZ, 2007) que está nascendo nas periferias do Sul, que precisa de uma universidade transcultural, descolonizada, que pense e funcione complexamente, assentada na pluralidade epistêmica.

Esta é mais uma tensão interessante ao se olhar para a RIES, considerando que a sua sede está inserida em uma grande instituição comunitária, a PUCRS. Some-se a isso o fato de a principal mentora e líder da Rede também fazer parte desta mesma instituição e os desafios dessa tensão em relação a objetivos contra-hegemônicos da própria Rede. Neste sentido, não se percebe nas falas das MCs, nem nos demais dados e informações que pesquisei, a indicação de dificuldades relevantes nessa relação, ou entre os interesses de pesquisa da Rede com as instituições, inclusive as comunitárias e/ou confessionais que dela fazem parte. A percepção que tive foi de que as MCs tiveram a habilidade de fazer com que a diversidade de sujeitos e instituições participantes foi mais um elemento constitutivo da Rede, que reforça a ideia de produção colaborativa.

Um segundo elemento é tu teres um reconhecimento e uma força institucional. [...] Então, nós todas tínhamos uma certa fortaleza [...] A PUC abriu todos os espaços [...] predominou, no início [...] instituições federais. Depois que se envolveu mais particulares também. [...] Ninguém ousa se não souber que ela tem uma ancoragem forte, a ancoragem é fundamental (MC3).

Porque eram as universidades mais estabilizadas no seu processo de pós-graduação em educação. [...] os programas da PUC, da UFRGS eram os mais sólidos, mais fortes. Depois se integrou Santa Maria, [...] e a Unisinos [...] E aí, sempre foi assim, termina um projeto, encaminha outro projeto e a gente foi aprendendo a trabalhar em conjunto (MC4).

Então, eu entendo que essas relações, elas foram sendo estabelecidas porque essas professoras que são fundadoras da rede, elas começam em instituições públicas, estudam o campo da formação do professor da ES a partir das suas instituições e, à medida que elas mudam de instituições, elas agregam a esse grupo pessoas de outras instituições [...]. Eu entendo, embora se faça uma crítica muito grande, do grande investimento público em instituições privadas no Brasil, aquelas que tinham excelência se constituíram como espaços importantes para se pensar a ES e ao mesmo tempo para difundir as pesquisas que a Rede vinha desenvolvendo (MC5).

Analisando a RIES enquanto lugar e situada num **lugar centro**, temos que considerar que a força das instituições contribui com a força e o reconhecimento da Rede. “Lugar faz toda a diferença, porque te dá apoio, te dá nome [...] Ninguém ousa se não souber que ela tem uma ancoragem forte, a ancoragem é fundamental” (MC3). E aí há que se incluir outras instituições, além das universidades, como as reguladoras, as avaliadoras e as financiadoras, porque financiamento é fundamental para manter a estrutura do lugar. Além de buscar lugares mais receptivos e adequados, quando foi necessário, as MCs perceberam a necessidade de estar “nas elites” (MC1), fazendo-se presentes e ocupando lugares onde decisões são tomadas e possibilidades se abrem.

Esses contatos nos permitiram, então, ir participando do ENDIP, da ANPED, de eventos das mais diferentes naturezas, e trazendo a discussão dessa formação e do desenvolvimento profissional, das questões da docência e do ensino, da própria internacionalização. [...] com o avanço da rede, e hoje um reconhecimento de outra ordem (MC5).

Se analisarmos, porém, a RIES como uma rede do/no **lugar periferia/regionalidade**, a percepção é de uma rede que atua fortemente neste lugar, mas não se restringe a ele. Busca ir além, estar além, olhando para outros países e trazendo conhecimentos globais e regionais, mas também levando o conhecimento localmente produzido. As primeiras parcerias relatadas mostram a prioridade que se teve, desde o início, com a regionalização, concretizadas em parcerias dentro da área do Mercosul. Neste sentido, a Rede tem se posicionado como lugar discussão e colaboração, aberto à diversidade de saberes e sujeitos. Os seminários têm sido lugares de expor, ouvir e propor, além de oportunizar esses encontros, especialmente nos primeiros anos da Rede, quando foram importantes espaços para estabelecer contatos e promover parcerias. Ademais, cabe destacar a importância dada ao entorno regional rio-grandense, vez que a RIES tem se preocupado em trazer junto consigo instituições interioranas, possibilitando e intermediando relações e troca de conhecimentos.

Tanto que tu vais olhar, este último projeto PRONEX, [...] era um dos requisitos essenciais colocar os contextos emergentes. Então, aí nós colocamos a Unicruz, a Unilasalle e a UFPel [...] a gente vai formando colegas e, na medida do possível eles

vão trabalhando conosco, aí tu sentes que tem uma carência, [...]. Então, é um movimento... nós somos relativamente abertos (MC1).

Para Leal e Oregioni (2019) o modelo hegemônico só permite a inserção passiva de periferias e semiperiferias no contexto global do conhecimento, e a internacionalização da/na região tem promovido e imposto culturas, valores e normas de orientação dominante. Por outro lado, as autoras veem o Movimento de Córdoba e a perspectiva decolonial como duas forças regionais que nos mostram as questões da modernidade/colonialidade e do neoliberalismo sob outra perspectiva, reforçam os sujeitos locais e nos dão pistas do caminho da descolonização da ES na AL. Neste sentido, a RIES teve sua origem e está estabelecida na periferia, mas não se vê como uma rede periférica, mas sim como uma rede que pesquisa ES, inserida globalmente desde este seu lugar, aberta a receber e pronta, preparada e disposta a oferecer.

Passemos à reflexão com a **categoria ontológica do ser**. É perceptível a relação das MCs com suas pesquisas, num nível de profundidade racional e rigor teórico-metodológico que se reflete nos resultados obtidos e no compromisso com a qualidade das publicações. Por sua vez, há que se destacar a inserção dos/as pesquisadores/as, não só nos temas, mas nos contextos de suas pesquisas, com um claro viés de pertencimento, vivência e sensibilidade com o sujeito de pesquisa, que também é parte, que também está inserido no/com o tema, o contexto e, muitas vezes, com a própria pesquisa. Se, por um lado, tem-se um vasto número de publicações qualificadas **sobre objetos de pesquisa** diversos, conforme se vê no Apêndice B, em consonância com marcadores de colonialidade, por outro lado, vê-se a humanização das relações entre **sujeitos pesquisadores com sujeitos de pesquisa**, consonante com marcadores de descolonialidade. É possível perceber a consonância da forma de fazer/viver pesquisa dos membros da Rede, desde e dentro de seu lugar que é a ES, com a ideia da relação sujeito-sujeito e do saber-com, ou invés do saber-sobre, defendida por Sousa Santos (2019).

O conhecimento é algo que cada vez que tu transmites, mesmo que seja numa parcela pequena, tu ganhas um retorno enorme dos jovens. [...] eles vão buscar o argumento, ou o estudo, o aprofundamento. [...] e isto está no cerne de todo comportamento [...] de todas nós [...] então, muito... é realmente trazer pessoas para trabalharem contigo (MC3).

Porque ela (RIES) capitaneia um processo de produção, [...] e impactam as instituições. E acho que também, ela fomentou uma certa cultura [...] dos grupos de pesquisa. [...] A gente foi construindo na história... e foi encontrando, os seus jeitos de fazer pesquisa em grupo, dando autoria, publicação, num mesmo tema [...] Mas a experiência com a RIES nos deu, também, um certo background de trabalhar em grupo, que não é tão simples (MC4).

Mas, sobretudo, nesta categoria ontológica do ser, parece-me crucial destacar as relações estabelecidas nas experiências entre sujeitos. Tratando-se de membros ligados a programas de pós-graduação, é óbvia a presença de relações verticais, notadamente entre orientadores e orientandos, que refletem uma hierarquia entre pesquisadores, com fins

formativos. Neste sentido, percebe-se o marcador de colonialidade **integração agrupamento**, com um viés de busca de interesses individuais necessários a sujeitos que precisam cumprir objetivos avaliativos. Tem-se neste marcador a necessidade de se pertencer a grupo (s), considerando que, tanto a Rede, quanto programas, professores e estudantes envolvidos precisam cumprir créditos, estabelecer e cumprir metas que possibilitem o sucesso que almejam, em termos de formação, produção, reconhecimento, aprovação de projetos e respectivos financiamentos. Interessa destacar, ainda, os subcampos que foram se criando a partir do interesse e da necessidade de cada MC manter suas pesquisas, atender demandas de seus orientandos, programas e instituições. Este contexto da Rede tem proporcionado publicações em coautorias, que demonstram como essa integração tem potencializado resultados. A liderança da rede, enquanto voltada aos aspectos internos, tem mantido vivo a cultura de grupo, com trabalho em equipe competente e eficaz, gerindo, organizando e distribuindo temas, recursos, motivação.

E a Rede era, assim, um suporte, ela fermentava cada ideia. [...] E cada uma de nós, com seus estudantes, [...] é como a rede, realmente ela vai se conectando, se espalhando e cada vez a gente tinha mais gente, [...] Saía um livro dos grandes artigos, dos grandes palestrantes. E saía um livro de todos. [...] **todos iriam entrar naquela publicação.** [...] Mas cada um abordava aquela temática de uma maneira diferente. Então, aquilo ali é o puro fermento. Ou seja, ele abre a rede, [...] até [...] formar os subgrupos. O grande objetivo da Rede é essa ramificação e essa formação, [...] em cada nó daqueles tem sub-redes dentro dos seus nós. E é assim que o conhecimento vai (MC2).

O marcador de descolonialidade que chamei de **interação – colaboração** se relaciona a experiências vividas num espírito de compartilhamento solidário, de relações mútuas, que se tocam e trocam, que permitem a afinidade e o sentimento, onde se estabelece a reciprocidade, a interculturalidade, o espírito propositivo e participativo. A interação parece conformar os “nós” que fortalecem a Rede. Experiências vividas pelas MCs, antes e durante o percurso da Rede, são aproveitadas e compartilhadas, por um grupo de sujeitos comprometidos que se insere por vontade de pertencer, de trazer também seus interesses pessoais e suas experiências para interagir com experiências e interesses coletivos. Esta diversidade se mostra nos subcampos de cada MC que levam à formação de seus próprios grupos de trabalho e, mesmo, participação em distintas redes colaborativas, mas que não impedem a união de todas em torno de projetos basilares conjuntos da RIES. “Então, dentro do programa do PRONEX, cada um de nós desenvolve um braço do estudo, do grande estudo, que no caso é a educação em contextos emergentes” (MC5). “E aí, claro que esses subcampos, eles muitas vezes se entrelaçam” (MC1).

Os movimentos das MCs se mantêm de alguma forma ligados por/a projetos basilares da Rede, com respeito à individualidade. “O que acontece, tu tens que ter uma motivação que

una, e nada como um projeto de investigação, de pesquisa para unir” (MC3). Nas relações horizontais entre membros, em especial entre as MCs, percebe-se a força da RIES. “Mas é que cada um tem uma história, já consolidada. [...] numa rede como a RIES é preciso muito respeito coletivo e flexibilidade para poder incorporar as múltiplas culturas, das pessoas, dos grupos, das visões de mundo (MC4)”. Não se percebe uma diferenciação entre elas, mas existe e se valoriza a diversidade, sem hierarquias, mas com uma liderança ousada, persistente, propositiva, motivadora e reconhecida pelo grupo. “Eu acho que nós formamos, num momento que não era comum, uma rede colaborativa forte. Com autonomia e nós discutíamos como é que nós íamos trabalhar” (MC1). Os depoimentos das MCs destacam a habilidade da líder em trabalhar com convergências e divergências, encontrar o que há de melhor em cada um, manter o contato constante, reabastecer o grupo com discussões e temas instigantes, superar resistências e dificuldades. A RIES parece ser também um espaço de convivialidade, que humaniza pesquisador, pesquisa e sujeito de pesquisa, que permite a interação de pesquisadores jovens e sêniores, que traz consigo outros pesquisadores e instituições com menor visibilidade, que se solidifica na confiança, no respeito e no espírito colaborativo e permite que o conhecimento produzido tenha acesso amplo e aberto. “Embora, nós tenhamos já as nossas professoras na faixa sênior [...] elas têm esse reconhecimento [...] E nós que somos os mais jovens na Rede acabamos amplificando os estudos para dar continuidade a esse trabalho. [...] é a oportunidade de manter viva essa pesquisa” (MC5). Essa interação permitiu uma nova cultura de produção coletiva que favorece os membros da Rede, reforça o trabalho em equipe e fortalece relações externas. “A produção de conhecimento que se faz de forma coletiva tem possibilidade muito maior de expressão” (MC4). Esses elementos são essenciais para manter e renovar membros comprometidos, visando a garantia do futuro da RIES.

Um grupo que vem desde 99. E nós nos respeitamos, e é tudo pessoal com Lattes, CNPq, coordenadores, do exterior [...] Mas existe uma questão do respeito, muito forte. [...] Obviamente a Rede nos traz força. [...] E o que eu posso te dizer das nossas colegas: que era um time assim que topava isso. [...] extremamente compromissadas. [...] era gratificante trabalhar (MC1).

Eu considero que a Rede tem um lugar de reconhecimento que está assentado tanto na origem das instituições que compuseram, lá atrás, a Rede e que foram se expandindo e alicerçando o trabalho de rede, como essa preocupação em manter vivo esse espírito coletivo de fazer um trabalho que nós possamos compartilhar experiências, ouvir uns aos outros, problematizar as nossas realidades (MC5).

E isso [PRONEX] deu, também, um benefício muito grande para os nossos programas, para os nossos orientandos, [...] eles participam, eles têm publicações, se beneficiam e têm, eu acho que a experiência de um trabalho em rede [...] que acabam levando, também, para suas instituições e para suas práticas posteriores. (MC4).

Por fim, proponho a reflexão sobre a **categoria ontológica do saber**, onde o marcador de colonialidade **pesquisa-modelo/método (a ser) seguido**, mostra-se presente pelo rigor

teórico-metodológico das produções, que são levados em consideração pelos periódicos qualificados, com altas avaliações, que as aceitam e publicam. “A CAPES vai criando exigências para que os programas de pós-graduação se consolidem, [...] então, a pesquisa volta-se bastante forte para a política de avaliação de educação superior” (MC5). E é, também, esse rigor responsável, em grande medida, pelo reconhecimento da RIES, nacional e internacionalmente, o que nos remete a Dussel (1977), que nos diz que, embora procuremos uma narrativa outra, desde nosso lugar, ainda utilizamos a linguagem do centro. Os projetos basilares da Rede e seus temas de pesquisa demonstram estar atentos às exigências do modelo posto pela atenção dada a questões como prazos, qualidade de publicações, avaliação e busca de parcerias. Esses projetos mostram a força e o reconhecimento a Rede e são orientadores de suas ações em direção aos resultados obtidos a partir deles, que dependem de financiamento e estrutura institucional. Tais dependências, assim como estar situada na periferia, mas propondo uma produção científica que parte do lugar, mas vai além deste, são elementos que demonstram a resistência que a Rede precisou ter para se manter ao longo de sua história.

E eu acho que essa experiência de uma rede, assim, que tem tido uma durabilidade interessante, porque muitas coisas acontecem, mas daqui há pouco terminam, e nós estamos aí há 22 anos, nesse envolvimento. E mesmo que ela termine, se a gente escrever e sistematizar o trabalho que foi feito sobre ela, dá margem para outros coletivos, também. É uma construção de conhecimento que fica. Então, eu fico muito feliz que tu tenhas escolhido esse tema e que dê essa grande contribuição para a RIES (MC4).

Pesquisa... bom, o que sustenta o nosso trabalho é a pesquisa. Quer dizer, esses sujeitos que estão nesses lugares, eles estão lá, desenvolvendo obviamente o ensino que é uma exigência, mas estão fortemente vinculados à pesquisa, porque a maioria deles, como eu havia comentado, são bolsistas de produtividade em pesquisa, então, necessitam consolidar um trabalho de pesquisa e, conseqüentemente, precisam alavancar outros sujeitos que também pesquisem para poder dar conta dos temas (MC5).

É perceptível a forte presença do marcador de descolonialidade **pesquisa-enquanto experiência vivida**, como característica da RIES, de modo especial nas MCs. Lendo e ouvindo sobre a Rede, percebe-se que sua fundação, sua manutenção, sua atuação e sua potência têm origem nas experiências vividas, desde a formação de cada uma delas até a vontade e a concretização de produção e divulgação de conhecimento. A clareza epistêmica, quanto aos temas, delineou seu caminho e foi um elo forte na aproximação e interação entre as MCs, o que foi concretizado pelos projetos basilares aprovados e os tantos outros projetos que fomentaram a produção e disseminação de conhecimento. “Desde o início eu disse: projeto de pesquisa é integração” (MC3). A ousadia e a discussão democrática sobre temas instigantes, alinhados aos subcampos, abertos à diversidade e à ideia de humanização das/nas pesquisas, resultou numa rica produção e considerável publicação de conhecimentos. Importante destacar que, entre estes

temas sempre relacionados às ES, figura a proposição de novas vias de avaliação, que demonstra um viés descolonizador em relação aos modelos/métodos hegemônicos. Manter o conhecimento em movimento é uma característica da Rede, enquanto aceitar a diversidade de conhecimentos é uma experiência que tem sido valorizada. Superar a linha abissal (SOUSA SANTOS, 2007), que divide saberes modernos/coloniais de outros negados à copresença e considerados irrelevantes, para superar o desperdício de experiências vividas e saberes do Sul. Na RIES, essa busca pela diversidade aparece nas relações colaborativas regionais e com o Sul global, mais percebidas com pesquisadores da América do Sul.

Tivemos a oportunidade de criar espaços em que as ações afirmativas pudessem ganhar contornos mais concretos. [...] as tendências que se anunciam dizem respeito, não apenas ao acesso, mas à permanência desses sujeitos e, acima de tudo, a oportunidade de se constituírem também indivíduos que pesquisam, [...] O que aconteceu: o próprio ambiente da pesquisa foi sendo amplificado, através da rede, nós começamos a discutir esse tema em diferentes instituições, promovendo eventos, escrevendo obras, discutindo pesquisas (MC5).

As parcerias e experiências internacionais são presentes na formação das MCs e, por consequência, da RIES. As primeiras incursões internacionais das MCs em instituições do **Centro/Norte**, em seus estudos acadêmicos formativos, são responsáveis pelas suas inquietações iniciais na constituição de rede, em relação ao que outros países estavam discutindo acerca da formação pedagógica. A vontade de “ir para o mundo” (MC3) e ver e viver experiências que pudessem ser úteis ao tema no Brasil motivava as MCs e, desde então, outras tantas parcerias foram estabelecidas e muitas se mantêm. Por sua vez, desde o início das discussões que culminariam com a criação da Rede, também havia o interesse e a presença de parcerias latino-americanas, que também foram ampliadas e reforçadas ao longo do tempo. Portanto, as relações com o Centro/Norte foram/são valorizadas, inclusive com participações em diversas redes, projetos e eventos no exterior.

Em consonância com o conceito de contextos emergentes, tem-se buscado cada vez mais reforçar parcerias colaborativas **Sul-Sul**, em especial com/na AL, levando junto sujeitos e instituições interioranas. “Então, eu sempre gosto de pensar, como diz o Boaventura, que a gente tem que começar sulear mais as nossas relações” (MC5). Diversas publicações com coautores do Norte e do Sul, assim como textos de autores internacionais publicados em coletâneas organizadas por membros da Rede, foram encontradas nos seus currículos lattes. É preciso dar destaque ao PRONEX II, projeto que está em fase final que prevê a publicação de um livro com textos em parceria, principalmente, com autores latino-americanos, reforçando a valorização da regionalização observada na Rede. As experiências vividas pela RIES e suas MCs parecem demonstrar interesse no debate da universidade inserida na relação centro x

periferia (MAZZETTI *et al.*, 2019), insistindo na afirmação das epistemologias do Sul (SOUSA SANTOS, 2019), mostrando as redes como estratégicas para ações de desenvolvimento da ES na América Latina.

Porque eram pessoas com as quais a gente se relacionava [...] no exterior. [...] dentro da Europa e aqui no antigo Mercosul, [...] e essa Rede foi crescendo nesse sentido: o evento internacional era a partir das perspectivas individuais de cada um. Mas como nós éramos várias, nós tínhamos muitas perspectivas e isso foi nos ajudando a compor uma outra ideia de ES que não era aquela ideia limitada que nós estávamos tendo aqui dentro do Brasil. [...] Então essa perspectiva começou a se ajustar àquilo que a ES no mundo estava estudando e fazendo. [...] Então, esses ambientes no exterior, esses seminários, dessas associações, para além dos seminários da ANPED, [...] criaram a perspectiva de internacionalização [...] Então, essa perspectiva foi se ajustando àquilo que nos interessava e àquilo que nós achávamos que era produzir conhecimento e ES (MC2).

Desde suas origens coloniais, a universidade latino-americana está impregnada da **universalidade** norte/eurocêntrica, apontada neste estudo como um marcador de colonialidade. A narrativa moderna/colonial ocultou muitos e diversos conhecimentos, principalmente no espaço acadêmico, constituído na/pela colonialidade do poder, dentro do sistema mundo moderno/colonial e que acabou se tornando um lugar de reprodução e disseminação do pensamento hegemônico que se arroga como único. A universidade está inserida num campo de disputa como bem público permanentemente ameaçado (SOUSA SANTOS, 2011). Por um lado, a ES como serviço, adequada à noção de capitalismo econômico, numa tendência global de privatização e, por outro, a luta por se manter como bem público, com pertinência e qualidade (MOROSINI e DALLA CORTE, 2021) na formação e na produção e disseminação de conhecimentos diversos e plurais. A RIES e as instituições que dela fazem parte estão inseridas neste contexto e dependentes, em grande parte, dos modelos e métodos centrais de produção e disseminação de conhecimento, assim como de exigências, políticas e processos avaliativos baseados nos mesmos princípios. Para se inserir melhor neste contexto, a interação de investigadores e instituições em rede tem sido bastante útil, visto que possibilita autonomia e potencializa, tanto a produção qualificada de conhecimento, quanto o acesso a agências de fomento, bem como o reconhecimento social e entre pares.

Por outro lado, problematizo a ES latino-americana como lugar epistêmico e pluriverso, a partir de relações de desprendimento ao modelo moderno/colonial. Os conhecimentos ocultados ao longo da história e outros que surgem novos e diversos estão emergindo com um pensamento outro, crítico e propositivo, que teoriza e que conduz à ação descolonizante. Ainda que inserida na modernidade/colonialidade, a AL é um lugar de regionalidades múltiplas, contradições e de possibilidades outras que emergem desde suas experiências, seus sujeitos, suas histórias, em busca de (re)existir enquanto lugar epistêmico e pluriverso. Para tanto,

segundo Grosfoguel (2008), é preciso se estabelecer um diálogo crítico que envolva projetos políticos, éticos e epistêmicos. A universidade pode passar de um lugar de universalidade para um lugar de pluriversidade, posicionando-se, não só como um lugar privilegiado de produção e disseminação de conhecimento, mas de abertura e diálogo com saberes diversos, subalternos, locais e regionais.

Neste sentido, destaco a importância que a RIES tem dado a experiências vividas e à busca de novas, a questões locais e regionais, à formação pedagógica voltado ao estudante, à busca por relações colaborativas locais e regionais, valorizando parcerias com o Sul global. Ao passo que a Rede tem se mostrado aberta à ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2007), também tem se esmerado na provocação e proposição de mudanças. Com ousadia e criatividade, as tecnologias remotas têm sido utilizadas de forma constante pela Rede, através de *lives* e *webinars*, como uma alternativa eficaz durante o período pandêmico. Contextos emergentes interferem na formação do sujeito, assentam-se na direção Sul-Sul, partem de tensões entre concepções tradicionais e outras que emergem da invisibilidade a que foram destinadas, e requerem novas formas de pensar e agir, de (re)configurar e atualizar maneiras de conviver em sociedade e produzir conhecimento (MOROSINI e DALLA CORTE, 2021). Os contextos emergentes têm sido alvo da Rede, com projetos que procuram trazer junto instituições de ES do interior do estado, fortalecendo a regionalização rio-grandense, mas também se estendendo para a AL e países de língua portuguesa. Entre diversas publicações sobre o tema, pode-se destacar o dossiê publicado pela Educar em Revista, da UFPR, "Fronteiras da Universidade Contemporânea: interpelando políticas e práticas em contextos emergentes", no qual as professoras Maria Isabel da Cunha e Marília Morosini, em coautoria com a professora Tânia Baibich, da UFPR, escreveram a "Apresentação: Educação Superior em Contextos Emergentes" (CUNHA, MOROSINI e BAIBICH, 2019), além de outros artigos de membros da RIES também publicados no dossiê. Ademais, a Rede se espraia através da participação de seus membros em outros grupos, redes ou projetos dentro e fora do Brasil, tendo a cooperação como cultura colaborativa. Destaque-se, ainda, que essas experiências vividas são compartilhadas na Rede e além dela, através de publicações e seminários, assentadas num caminho de mão-dupla para o conhecimento, seja com o Sul ou com o Centro/Norte global, pois é importante estar atento aos interesses globais em relação aos contextos do Sul, seja com instituições interioranas do estado e do Brasil.

A gente sempre está descobrindo alguma coisa, porque o mundo é muito móvel, e a internacionalização tem nos dado isso [...] E agora, eu acho que vai ser mais forte ainda, [...] o processo de globalização, ele está um pouco minado. Tu tens um nacionalismo exacerbado, [...] As nações estão se voltando novamente para si. E eu acho que com isso, nós temos uma riqueza de estudo, principalmente com a AL, se a

gente quiser trabalhar a regionalização. [...] Então, essa modificação, ela está vindo e nós trabalhamos o conceito de contexto emergente, que pega isso, essas transgressões, que vêm de um modelo de universidade de século XXI, voltada a mercado, voltada a uma globalização acirrada, [...] Claro que nós não estamos isolados do mundo, [...] claro que eu me apoio muito em outros autores, muito na questão digamos da internacionalização e interculturalidade, mas interculturalidade como uma concepção mais latino-americana, e voltada no desenvolvimento sustentável, com relações Norte-Sul, Sul-Sul. Então eu vejo por aí. Para que gente possa, também, com esse conhecimento internacional nos fortificarmos (MC1).

Para Mignolo (2006), o reconhecimento da pluralidade de saberes não se dará pela modernidade/colonialidade, mas pelas epistemologias subalternas do Sul, assentadas na diversidade do pensamento de fronteira que emerge de lugares diversos, invadidos pela modernidade/colonialidade. A internacionalização, sempre muito forte dentro da Rede, pode se converter, e vem se convertendo, numa via de cooperação solidária, de modo especial, com investigadores e instituições latino-americanas. É indiscutível que a **mobilidade** tem sido grande aliada das MCs, desde antes da constituição da RIES – “Eu já estava acostumada a ir para o exterior” (MC1) – e se mantém forte entre os membros da Rede e orientandos. “Estávamos procurando perspectivas. [...] entender o que outros países faziam [...] nós tivemos algumas experiências internacionais fortes” (MC2). “A formação e a tua força pessoal que vem da tua história e da tua trajetória, [...] o vai e vem internacional te fortalece e o local, também” (MC3). As experiências internacionais foram descritas pelas MCs como oportunidade de gera e manter contatos. O fortalecimento em rede mostra-se eficaz, entre outras coisas, na obtenção de financiamentos para tal, mas também no fortalecimento de parcerias que possibilitam/facilitam a mobilidade, assim como nos resultados obtidos, tanto na formação de orientandos, quanto nas pesquisas e produções em parcerias internacionais. “Nós éramos pessoas que tínhamos conexões. Então, essas conexões se entrelaçavam e a Rede era isso, [...] porque nós não conservávamos a conexão só para nós, [...] O nosso jogo internacional, se é que a gente pode chamar assim, sempre foi coletivo” (MC2).

Porque, num determinado momento, [...] houve uma política muito propositiva nessa dimensão, vide o Ciência sem Fronteiras, foi o máximo, digamos assim, de investimentos. [...] E, também, a CAPES começou a patrocinar muitos editais de parcerias internacionais. [...]. Então, isso dava um fôlego porque a gente tinha recursos, [...] muitos dos nossos alunos e dos nossos colegas se beneficiaram [...]. E isso aí, depois, redundou então em outras relações, em publicações conjuntas (MC4).

Se o marcador de colonialidade mobilidade tem sido útil à RIES e a seus membros, a Rede tem buscado, e tido sucesso, em opções de internacionalização que abrangem um número mais amplo de beneficiados, que vão, inclusive, além dos seus membros. Como marcador de descolonialidade, o foco de minha análise foram experiências de **internacionalização de/em casa** que, seguindo os autores já citados, que incluem membros da Rede, trata-se de uma forma que instituições têm encontrado de ampliar o acesso de seus estudantes a experiências

internacionais e regionais fortes e horizontais. “Nós proporcionamos, também, através da rede, oportunidades de contato [...] trazer essas pessoas para caracterizar bem a internacionalização e numa perspectiva que nós queríamos [...] de horizontalidade, não só da relação Norte – Sul, mas da relação Sul – Sul” (MC2). Não se pretende comparar a eficácia de ambas as modalidades, visto a vantagem da mobilidade em estar presente no lugar de destino, convivendo e vivendo as experiências culturais, tendo o contato pessoal com estudantes, professores, instituição, sociedade local. “Eu acho que a gente ainda está num momento assim de tensão sobre isso [Internacionalização da ES]. Agora, nesse governo, como diminuiu muito o financiamento, [...] Os discursos têm sido muito esses, [...] da internacionalização em casa” (MC4). Mas, na impossibilidade de acesso a viagens internacionais e períodos longos no exterior, a modalidade de/em casa tem se mostrado uma alternativa que pode permitir, em boa medida e tendo a ES como bem público e não serviço, que outros estudantes tenham uma formação inserida num contexto internacional. Para tanto, as MCs e outros/as membros/as da Rede tem sabido aproveitar e trazer as próprias experiências vividas, assim como tem-se criado uma cultura de trazer a internacionalização e regionalização “para casa” e levar o conhecimento aqui produzido para a AL e o mundo, dentro de relações horizontais de parcerias e projetos conjuntos. Não há ingenuidade (MC1) e sim ações estratégicas articuladas com financiamentos, políticas públicas, apoio institucional e parcerias, que geram resultados, reconhecimentos e possibilidades de outros projetos que vão se sucedendo.

Antes eram coisas muito mais individuais, por exemplo, nas nossas primeiras idas ao exterior [...] eu participei do primeiro plano básico, 1 9 7 4 [de desenvolvimento científico e tecnológico]. Nós tínhamos sete ou oito pós em educação no Brasil só [...] Um dos pontos era: não só trazer pessoas do exterior, vai para o exterior e mantenha o vínculo com o exterior, crie o vínculo [...] agora de repente a coisa começou a mudar. Então, além de tu trazeres, além de tu ires começou, começaram a ser desenvolvidos projetos conjuntos (MC3).

Tendo em mente a questão central desta tese, que é a análise de experiências de internacionalização de/em casa como descolonizadoras das/nas redes da região, a partir de perspectivas de outras regionalidades latino-americanas, analisei a RIES enquanto lugar de interação, no processo de desprendimento ao modelo moderno/colonial. Desde estas perspectivas, entendo que a Rede se descoloniza e é descolonizadora porque parte de uma região periférica, inclusive dentro do próprio país, também periférica, mas se mantém buscando e encontrando caminhos para se inserir no campo da ES e da Pesquisa nacional, regional e internacional. Mais que isso, dentro dos contextos emergentes, entende que trazer consigo outras instituições e sujeitos, igualmente periféricos, produzir conhecimento de forma colaborativa e compartilhá-los amplamente, fortalece ainda mais a própria Rede, esse

lugar e seus sujeitos. Não significa abandonar relações com o Centro/Norte, nem bater de frente, mas saber aproveitar conhecimentos que podem e devem transitar em vias de mão dupla ou, melhor ainda, em sentido múltiplos e diversos, priorizando e fortalecendo relações Sul – Sul.

As narrativas das primeiras intenções das MCs, antes da constituição da RIES, demonstram claramente que já havia um viés de buscar a inserção internacional, que foi se dando, sempre com o compromisso de buscar o que interessa à Rede e seus membros, e não simplesmente aceitar imposição de temas vindos de fora. Observa-se uma priorização na regionalização e na colaboratividade de pesquisas e publicações. O sucesso que se tem obtido em trazer a internacionalização e a regionalização para dentro da Rede se reflete num questionamento feito por uma das MCs entrevistadas, quando conversávamos sobre o tema: “não sei até que ponto a Rede não é uma internacionalização em casa” (MC2)? Esta questão instiga a reflexão que proponho no próximo capítulo.

5 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE/EM CASA: EXPERIÊNCIAS DESCOLONIZADORAS DE/EM UMA REDE DE PESQUISA LATINO-AMERICANA

A modalidade de internacionalização de/em casa é tema central desta tese e tem sido alvo de crescentes debates globais e regionais. Por um lado, promete ampliar e democratizar o acesso a experiências internacionais para estudantes locais, como uma opção à mobilidade acadêmica, por outro, traz o risco de perder-se a ideia de ES como bem público. Faz-se necessário, portanto, o entendimento acerca da modalidade no contexto emergente, dentro do sistema mundo moderno/colonial, estabelecendo a discussão com as epistemologias do Sul.

No capítulo 4 eu fiz uma análise da RIES, a partir de marcadores de colonialidade e de decolonialidade nela percebidos. Este capítulo traz a discussão da internacionalização da ES na Rede, na modalidade de/em casa, numa perspectiva de desprendimento ao modelo moderno/colonial. O objetivo é analisar a internacionalização de/em casa desde a perspectiva decolonial, a partir do contexto de uma rede regional e seus sujeitos e saberes, bem como de experiências que se mostraram descolonizadoras. Passo, então, a uma análise mais direcionada e aprofundada deste tema central, a partir da pesquisa realizada junto à RIES e suas MCs, no intuito de apontar o desprendimento ao modelo moderno/colonial em experiências observadas. Para tanto, vou me utilizar dos Apêndices B e C (LEITE e POLIDORI, 2021), mas também das informações e experiências identificadas nos projetos, subcampos, publicações em anais, periódicos, livros e entrevistas com as MCs.

5.1 Experiências de internacionalização da educação superior de/em casa

O entendimento de internacionalização em casa passa por uma variedade de ações e possibilidades baseadas no lugar, que envolvem interação curricular, extracurricular e cultural, objetivando uma formação internacionalizada de acesso mais amplo. O tema tem ganhado força nas discussões sobre ES em todo o mundo e não é diferente nos contextos emergentes, assim como dentro da RIES. A Rede surgiu de discussões e intenções de melhorias e inovações na formação pedagógica da ES, a partir de professoras de disciplinas ligadas ao tema que quiseram se inserir na pesquisa deste. Por um lado, viam a ES discutida de forma parcial, mais em termos de políticas, e entendiam que precisavam aprofundar esta discussão para a prática pedagógica, ligando-a à pesquisa e à produção de conhecimento. Por outro lado, sabiam que outros países já estavam fazendo a discussão e desenvolvendo ações neste sentido e por isso e pela

experiência internacional que já tinham vivido nas suas próprias formações, entendiam que era preciso ir “para o mundo” (MC3), buscar conhecimento e trazer para o debate local fazendo adaptações necessárias para fazer acontecer. O que se observa é o interesse por buscar um conhecimento para além de si, sempre com o intuito colaborativo de levá-lo às práticas acadêmicas, de compartilhá-los com outros sujeitos e instituições envolvidas e interessadas.

Desde o princípio das análises se percebe na Rede a intenção de buscar essa conexão com o global, o que não significou submeter-se a ele. O que uniu e une as MCs e a RIES é o campo da ES, mas a internacionalização está no cerne e na base desta Rede. Não à toa, a internacionalização ganhou tanto destaque ao longo do tempo dentro da Rede, o que se observa pela quantidade e qualidade da produção, das parcerias com Sul e Norte global e com o reconhecimento dos estudos relacionados e dos pesquisadores envolvidos, a exemplo do reconhecimento da sua líder a nível nacional e internacional, inclusive tendo sido destacada entre as 100 melhores pesquisadoras da América Latina, no Latin America Top 100 Scientists 2022, conforme o AD Scientific Index (2022).

Na perspectiva de regionalização é preciso ter em conta que a modalidade em casa de internacionalização vem ganhando muita força na Europa, com o intuito de inserir estudantes que não têm oportunidade da mobilidade. Para além de importar o modelo europeu, o que proponho nesta tese vem ao encontro da possibilidade de maior efetividade da internacionalização da ES na AL (DE WIT, GACEL-ÁVILA e KNOBEL, 2017), se se considerar a modalidade de/em casa como uma alternativa latino-americana de internacionalização. Para os autores, as instituições de ES da região têm grande interesse na internacionalização, mas ainda muito focadas na mobilidade em direção ao Norte, com pouca atratividade para estudante internacionais e mostram falta de prioridade estratégica na internacionalização em casa, que traria um impacto muito maior. As relações estratégicas entre instituições da/na região, inclusive através de redes de colaboração, viabilizariam uma “verdadeira internacionalização das instituições de educação superior latino-americanas” (DE WIT, GACEL-ÁVILA e KNOBEL, 2017, p. 5). A região mostra ter grande potencial para tais relações e para a produção qualificada de conhecimento, afirmam os autores, mas faltam políticas e planejamento a nível nacional e regional, o que a deixa em posição de atraso em relação a outras partes do mundo.

Tem-se pensado a internacionalização da ES em casa como: baseada no campus; acesso a todos; habilidades interculturais e internacionais; aprendizado de idiomas; integração de atividades curriculares e extracurriculares, ou no currículo formal e informal; aproveitar presença e experiência de estudantes e professores estrangeiros, ou que tenham tido

experiências fora; aprendizagem internacionalizada, ou de dimensão internacional similar à mobilidade, abarcando ensino, pesquisa e extensão, além de funções contemporâneas complexas como inovação e relações universidade-empresa (KNIGHT, 2013; BEELEN e JONES, 2015; DE WIT, GACEL-ÁVEILA e KNOBEL, 2017; MOROSINI, 2018).

Neste contexto, analiso a internacionalização como elemento fundante da RIES e o desprendimento do modelo moderno/colonial é a perspectiva descolonizadora que utilizo na análise e que procuro identificar e apontar nas experiências observadas. Refletir sobre a Internacionalização da ES de/em casa a partir de perspectivas de outras regionalidades latino-americanas, pensando em meus objetivos de pesquisa, leva-me a fazer duas proposições para a análise sobre experiências na RIES acerca da internacionalização de/em casa: 1) observar com a sensibilidade decolonial, a partir de perspectivas de outras regionalidades latino-americanas, instituídas e possíveis, de desprendimento ao modelo moderno/colonial de análise e pesquisa; 2) apontar e analisar experiências que foram e/ou estão sendo vividas sob tais perspectivas na Rede.

As experiências observadas na RIES, num caminho não linear, de construção, manutenção e fortalecimento da Rede, mostraram uma gama diversa de ações realizadas que podem ser entendidas como internacionalização de/em casa e que demonstram algum grau de desprendimento ao modelo moderno/colonial. Tais ações e experiências se revelam como estratégias consistentes da Rede para discutir e tensionar o conceito e o contexto da ES e da sua internacionalização, tendo em conta circunstâncias em que está inserida, tais como resistências, condições, possibilidades, dificuldades e interesses. A RIES tem investido em ações como seminários com convidados internacionais do Sul e do Centro/Norte global, *webinars* e *lives* com investigadores de vários países, tem valorizado parcerias regionais latino-americanas e com países de língua portuguesa, tem realizado publicações com tais parceiros. A percepção é de que a Rede soube/sabe se utilizar das parcerias, sejam com Centro/Norte ou com Sul, para trazer a internacionalização aos seus membros, estudantes e comunidade externa. As ações e experiências da Rede neste sentido, encontra consonância com o pensamento de Wit, Gacel-Ávila e Knobel (2017, p. 4), no sentido de aproveitar a “presença de estudantes e professores internacionais; estimular a cooperação e o intercâmbio virtual”, proporcionando a todos os estudantes, professores e demais membros de equipes acadêmicas o incremento em “seu nível de competência intercultural e internacional”.

Os projetos basilares da RIES demonstram fortes preocupações e interesses de pesquisa com questões globais, embora não estejam específica e diretamente ligados à internacionalização de/em casa da ES, modalidade que se mostra mais presente na Rede através

de sua líder e principal pesquisadora do tema. Nos contextos emergentes, intensificam-se interesses e estudos sobre o tema, dentro e fora da Rede, e a pandemia da COVID-19 contribuiu ainda mais para isso. “Dois anos em que a RIES foi poderosa. [...] Nós começamos a trabalhar nas *lives* [...] E trabalhávamos a enciclopédia, [...] a nossa ideia foi: bom, como socializar o que nós estamos fazendo” (MC2)? Para além de estudar, a Rede demonstra o espírito de compartilhamento, trazendo palestrantes e saberes locais e internacionais para as *lives*, e oportunizando abertamente o acesso a estas. “Essa era a perspectiva da rede. Então, ela é local, ela é regional, ela é internacional, [...]. Nos contextos emergentes, [...] o que vai surgindo a gente vai levando adiante” (MC2). É preciso destacar, além dos reconhecidos estudos coordenados pela líder, as inúmeras e variadas ações e experiências que se podem caracterizar como internacionalização de/em casa vividas na/pela RIES. “Essa é a perspectiva da rede [...] eu não sei te dizer até que ponto a Rede não é uma internacionalização em casa. [...] Porque a gente traz o internacional para cá. É uma forma de atuar. [...] É uma coisa nova. A gente não pode ir para lá, eles vêm para cá” (MC2).

Experiências internacionais começaram a se concretizar em parcerias e projetos. “Veja bem que a Marília começou a publicar uma série de livros, com conferencistas internacionais, [...] ela trazia elementos internacionais para palestras, quer dizer, tudo isso já era a própria internacionalização” (MC3). Ora, uma narrativa de experiências vividas no exterior, ou com parcerias internacionais, disponibilizadas amplamente para o acesso de quem tiver interesse localmente, converte-se em ação de internacionalização de/em casa. Da mesma forma, publicações de estudos sobre temas globais, ou escritas em parcerias com autores estrangeiros, estão trazendo conhecimentos de sujeitos e lugares diversos e disponibilizando de forma ampla e local. “Nós sempre mantínhamos não só o vínculo nosso, mas o vínculo com o exterior. [...] neste último projeto PRONEX, a última fase é a internacionalização. [...] vamos lançar um livro em que cada um de nós escreve com um parceiro do exterior, de preferência na AL” (MC1). Até mesmo publicações realizadas no exterior, além de contribuírem para o fortalecimento de sujeitos e instituições locais lá fora, colocando-os no cenário global, aumentam possibilidades de estabelecimento de relações. Portanto, considerando estas ações e experiências, em meio a um conjunto de tantas e diversas outras, vejo também nelas traços fortes de contribuição com a internacionalização de/em casa.

Neste sentido, no período analisado, de 1998 a março de 2022, as MCs tiveram 61 artigos publicados em periódicos internacionais, sendo 30 deles na AL; e 142 artigos publicados em anais de eventos no exterior, sendo 59 deles na AL. As publicações em periódicos com parcerias internacionais somam 25, sendo 5 com latino-americanos, e 19 em anais, sendo 4 com

latino-americanos. O diálogo com autores/as do Centro/Norte global parece atrelar esta parte da pesquisa a marcadores de colonialidade, num sentido Sul – Norte, talvez possa ser explicado pela pouca efetividade de alianças regionais e pouca prioridade que a internacionalização em casa tem tido na AL (DE WIT, GACEL-ÁVILA e KNOBEL, 2017). Porém, as experiências vividas pelas MCs no Centro/Norte, priorizam parcerias com perspectivas que lhes interessassem. “Mesmo que seja Inglaterra, mas quem é que na Inglaterra está estudando uma perspectiva que não seja mobilidade? Que seja a internacionalização *at home* que para nós, para mim é o conceito basilar. [...] Ou seja, são pessoas que estudam temas que nós precisamos” (MC1).

Por outro lado, as MCs já tinham a percepção da necessidade de buscar mais a regionalização das relações, desde os primórdios da Rede. “E ao invés de revista, a ideia foi esta: vamos reunir o pessoal da ES [...] com o pessoal do Mercosul” (MC2). “E sempre nós tivemos esse cerne com a perspectiva regional, essa é a nossa missão” (MC1). As entrevistas com a MC demonstram a variedade de parcerias e a especial atenção que têm com ações e experiências vividas em colaboração com o Sul global, notadamente com AL e países de língua portuguesa. “Os meus projetos [...] sempre foram com Argentina, Uruguai [...] depois com Portugal [...] isso dava um fôlego porque a gente tinha recursos, [...] nossos alunos e nossos colegas se beneficiaram [...] depois, redundou então em outras relações, em publicações conjuntas” (MC4). O ponto de partida para outros mundos possíveis são os caminhos pluriversais, que consideram o que foi negado e repudiado pela modernidade e seu fundamentalismo universalista (MIGNOLO, 2006). Neste sentido, a RIES, a partir da multiplicidade de experiências, parece buscar e seguir a pluriversidade do conhecimento, fazendo da ciência e da democracia conectores da diversidade de perspectivas, experiências e histórias que se descolonizam e resultam em sociedades plurais e voltadas a uma vida decente para os seus, uma vida que esteja acima, e não a serviço da produtividade, da objetificação e do mercado.

Por sua vez, a multiplicidade de experiências pôde ser ouvida nas entrevistas e verificada no currículo lattes das MCs. Da mesma forma, as publicações de livros e enciclopédias que congregam as experiências vividas e estudos realizados por membros da Rede e por outros autores parceiros, do Brasil e de fora, bem como artigos diversos em periódicos e anais. Dentre estas publicações, experiências e estudos internacionais que, em alguns casos são o tema central do texto e, em outros, fazem parte do contexto de sua elaboração, ou contribuem de alguma forma com o resultado final da produção. Por sua vez, tais publicações costumam versar sobre temas de interesse locais, ou de discussão de membros da Rede, o que mostra desprendimento

de temas impostos pelo Centro/Norte, uma vez que são publicações com participações/parcerias horizontais entre autores locais e externos. A partir de perspectivas individuais várias e diversas, experiências, contatos e parcerias internacionais foram contribuindo para se chegar àquele objetivo inicialmente pensado pelas MCs, que era “compor uma outra ideia de ES” (MC2), que vai além da ideia limitada que elas percebiam como realidade do Brasil, naquele momento, e que elas queriam superar com os conhecimentos que foram buscar no exterior. Ademais, a líder da Rede tem sido convidada a participar e palestrar em eventos globais, inclusive no Norte, o que indica um passo em direção à descolonização, numa possibilidade de diálogo de de múltiplas vias entre Sul e Norte global.

Com relação a seminários, além de grande participação em eventos no Brasil e fora dele, é importante destacar a forte participação das MCs na organização destes, muitos deles internacionais, tendo a ES como tema central em quase sua totalidade. Cabe lembrar, ainda, que seminários têm sido utilizados pela RIES, desde antes de sua constituição, como forma de reunir pesquisadores interessados nos temas inerentes à Rede, assim como estabelecer contatos e parcerias regionais e globais. “Cada uma de nós tinha conexões no exterior e trazia para os seminários da RIES. [...] Era muito importante para os estudantes, nós reforçávamos muito na participação deles [...] a nossa reunião era regional, nós éramos todos iguais [...] a gente se colocava numa posição de partilha” (MC2). Neste sentido, o Seminário Internacional de Educação Superior tem sido um dos eventos mais constantes da Rede, desde seus primórdios. Por sua vez, temas como políticas e gestão, pedagogia universitária, formação e práticas docentes, avaliação e qualidade da ES, se aliam ao interesse por redes colaborativas, regionalização e internacionalização. A organização de eventos locais, assim como a participação na organização de eventos nacionais, como da ANPED, somam-se à presença das MCs e membros da RIES em eventos externos como a Forges e outros da CPLP, ao Congresso Ibero-americano de Docência Universitária (CIDU) e ao Congresso Internacional da Associação de Estudos Latino-Americanos (LASA).

Por exemplo, em função da pandemia, nós construímos um seminário que chama-se “Reinventar docências nas redes de conhecimento” em que nós tivemos [...] convidados de vários lugares do mundo, que tiveram a oportunidade de trazer a sua experiência de formação de desenvolvimento profissional, dos sistemas de ensino de suas comunidades, dos EUA, [...] da Cidade do México, de Barcelona, de Madri, da Nova Guiné, do Timor Leste. Então, assim, a gente tem gente em tudo que é canto que nós temos a oportunidade de contatar, de nos comunicar, de desenvolver trabalhos em pesquisas... na Argentina, no Uruguai, além de ter a rede do Mercosul, que é no caso a AUGM [...] temos também o Mercocidades, que é um braço da AUGM que discute essa configuração latino-americana e como esse espaço, essa realidade pode proporcionar, para os pesquisadores, espaços de conhecimento, de formação (MC5).

A participação e a organização de seminários demonstra que as MCs e membros da RIES valorizam a presença da Rede nos diversos lugares, dentro do que chamam de contextos emergentes, que inclui desde as instituições co-irmãs, com sede no interior dos estados, até as parcerias globais, dentro da realidade contemporânea da universidade do século XXI, levando e trazendo conhecimentos, e contribuindo para a produção destes. “Contextos emergentes que nós estamos trabalhando [...] essa fermentação vinha dessa globalização que nós, de uma certa maneira, cultivamos. [...] e, aqueles que não podem fazer a internacionalização lá fora, a rede trazia as pessoas para cá” (MC2).

É importante destacar que com os seminários, presenciais ou remotos, lugares diversos e seus sujeitos estão sendo trazidos para a Rede, com resultados para seus membros e, também, para toda a comunidade acadêmica local, nacional e regional que tem participado. Esse espírito de partilhar conhecimento de forma ampla e aberta, de “dividir a experiência” (MC1) mostra-se, também, como forma de desprender-se de modelos modernos, colonizados e mercantilistas. O workshop *Internationalization at Home I@H: perspectives for undergraduate studies*, realizado em 2019, na PUCRS, é um exemplo claro, com a participação da pesquisadora Professora Doutora Sue Robson, da Newcastle University, que falou sobre o tema. Esse exemplo é emblemático porque fala de internacionalização em casa, especificamente, mas diversos outros seminários foram realizados, sobre os mais variados temas ligados à ES, com a participação de pesquisadores internacionais que vieram partilhar seus conhecimentos e suas experiências. A pandemia da COVID-19 acelerou o uso de tecnologias remotas de comunicação em grupo, o que a RIES soube aproveitar com a realização de uma série de eventos *on line*, muitos deles com participação de pesquisadores estrangeiros.

Era um contexto de pandemia, era um contexto de dificuldade financeira, todas as dificuldades possíveis. [...] nós fazíamos um *webinar* atrás do outro. E tínhamos muita gente participando, de todo o país, de outros países. Isso foi, assim, uma conquista. Eu acho que em contextos emergentes nós fizemos um avanço em tornar o conhecimento acessível (MC2).

Se por um lado, instituições e países periféricos tendem a ser mais prejudicados com a pandemia, com o risco de ampliar assimetrias, como alertam Altbach e De Wit (2020), por outro lado, a cooperação solidária internacional se faz mais necessária do que nunca. Neste sentido, Leask e Green (2020) defendem que a modalidade em casa pode ser um divisor de águas histórico para a internacionalização da ES, impulsionada justamente pela pandemia.

Assim como a internacionalização já fazia parte da realidade acadêmica das MCs, antes mesmo da criação da RIES, também já havia “esse veio” (MC1) de organizar e participar de eventos que estabeleciam relações de participação entre pesquisadores locais e internacionais, sempre buscando temas que a elas interessasse. Cabe ressaltar a prioridade pelos estudos sobre

ES, sempre procurando por “um tema instigante. [...] A gente definia o tema, por exemplo... perguntas da internacionalização, [...] Ele passava por uma depuração de nossos interesses” (MC2). Temas e categorias foram levantados em discussões da/na Rede e levados a eventos internacionais com o intuito de ouvir o que pensam pesquisadores de outros lugares e, principalmente, fomentar o debate sobre assuntos de interesse da Rede.

Percebe-se, portanto, que a participação de membros da RIES em eventos internacionais não é passiva, mas numa perspectiva que as MCs queriam, que era de “horizontalidade” (MC2). “Houveram uma série de convites [...] Nós participamos de eventos, em alguns lugares da AL. Vieram estudantes da AL, também” (MC3). Ressalte-se, ainda, o ciclo de estudos e debates preparatórios para a CRES 2018, que comemorou o centenário da Reforma de Córdoba, e depois a participação no evento, em Córdoba. “Nós discutimos, também, muito a colaboração para conferência mundial de ES” (MC1). São relatos de experiências internacionais e regionais que tiveram alguma relação, ou que geraram experiências locais de internacionalização de/em casa, prévias ou posteriores aos eventos, como foi o caso de publicações. Seguindo orientações do próprio Plano de Ação da CRES (2018b) que recomenda estratégias de internacionalização em casa, vê-se nessas ações e experiências possibilidade de proporcionar a estudantes domésticos uma experiência similar (MOROSINI, 2018) aos que vivenciam a mobilidade. Percebe-se, também, tendências de desprendimento do modelo modernos/colonial, aproveitando experiências de internacionalização de/em casa inovadoras, estabelecidas a partir do local, valendo-se da “ecologia de saberes” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 85) ricos e diversos que existem, emergem e podem emergir nas regionalidades outras da América Latina.

A internacionalização de/em casa pode ser um caminho descolonizado/descolonizador que conecta saberes diversos distribuídos globalmente, tomando a ALC como lugar epistêmico e pluriverso, de diversas e complexas regionalidades. A modalidade é um canteiro fértil para a diversidade e o pensamento de fronteira (MIGNOLO, 2006), se for tomada a partir daqui, a partir de seu lugar de origem, de sua cultura e sua gente, aberta a novos saberes que possam se somar aos nossos, jamais substituí-los. Neste sentido, os seminários da RIES são fortes instrumentos de internacionalização de/em casa, trazendo pesquisadores e conhecimentos de fora e compartilhando-os, “e essa Rede foi crescendo nesse sentido: o evento internacional era a partir das perspectivas individuais de cada um. Mas como nós éramos várias, nós tínhamos muitas perspectivas” (MC2).

O viés descolonizador destes instrumentos está presente no fato de eles visarem o amplo acesso a pesquisadores e estudantes de conhecimentos e experiências vindas de diversos lugares e sujeitos, tanto do Norte, quanto do Sul global. Desprende-se, portanto, da ideia de mobilidade

daqui para lá, que privilegia poucos, assim como de acolher acriticamente conhecimentos em forma de informações prontas e tidas como únicas aceitáveis. “Mas se eu não posso ir no presencial, eu vou no *on line*. Eu sou defensora da internacionalização *at home* [...] é aquela que, eu costumo dizer, é a internacionalização para todos” (MC1). Ao mesmo tempo, traz conhecimentos e experiências diversas para o local, para serem confrontados com sujeitos locais e seus contextos, enquanto se mostra ao pesquisador visitante que este lugar, embora periférico, também é um lugar de produção e compartilhamento colaborativo de conhecimento e rico em experiências e saberes que não podem ser invisibilizados, tampouco desperdiçados, como bem nos lembra Sousa Santos (2007).

Claro que nós não estamos isolados do mundo, absolutamente, eu sempre digo: o meu conceito de internacionalização [...] claro que eu me apoio muito em outros autores, muito na questão digamos da internacionalização e interculturalidade, mas interculturalidade como uma concepção mais latino-americana, e voltada no desenvolvimento sustentável, com relações Norte-Sul, Sul-Sul. Para que gente possa, também, com esse conhecimento internacional nos fortificarmos (MC1).

Olhando para os projetos das MCs que tratam de internacionalização da educação superior, percebe-se que o tema aparece relacionado à perspectiva de contextos emergentes. “Nós forjamos a noção de contexto emergente [...] sempre foi esse o cerne da RIES: a construção do conhecimento no contexto emergente” (MC1). A globalização tem exacerbado tensões entre concepções preexistentes e novas configurações que estão emergindo no campo da ES (MOROSINI, 2021) e que se refletem na sua internacionalização, o que se configura numa “riqueza de estudo, principalmente com a AL, se a gente quiser trabalhar a regionalização” (MC1). São mudanças do momento histórico atual, sobre as quais a RIES tem trabalhado através do conceito de contexto emergente e que representam possibilidades de transgredir o “modelo de universidade de século XXI, voltada a mercado, voltada a uma globalização acirrada” (MC1). Neste sentido, tendências de desprendimento se mostram na oportunidade dada a outros de participarem e de usufruírem da força da Rede.

Então, isso alargava a perspectiva nossa, a dos nossos estudantes e dos nossos colegas que no interior têm muito menos possibilidades [...] também tivessem acesso ao que está de mais recente. E a Rede era isso, era conectar pessoas nas faixas dos nossos contatos, individuais, muitas vezes, trazer para dentro da Rede, fazer o seminário. E a outra característica, [...] Os seminários iam para as universidades organizadoras. [...] Cada universidade tinha seus contatos também. Então, trazia aqueles palestrantes, [...] começavam a ampliar a perspectiva da rede. Então era uma regionalização e ao mesmo tempo uma internacionalização no sentido mais global possível [...] Mas a regionalização era a regionalização aqui, nossa, vamos dizer, das universidades mais interioranas e a regionalização do Mercosul, Uruguai, Argentina e Chile. Depois, subindo até o México, na perspectiva de AL. Depois, também, a questão dos FALOPS, [...] essa perspectiva Sul – Sul (MC2).

Percebe-se a preocupação com a regionalização e o foco para o Sul global, mais especificamente a AL e CPLP. Um exemplo claro disso é o projeto Qualidade da Educação

Superior e Internacionalização em Contextos Emergentes, que tem por objetivo identificar e analisar a qualidade da ES, especificamente a sua internacionalização, em contextos emergentes. Trata-se de um projeto guarda-chuva, junto ao qual citam-se outros em que a Rede teve participação efetiva: Internacionalización de la Educación Superior Y Tendencias de Política en el Mercosur, em 2015, coordenado pela Universidade de la Plata; Internacionalização na Educação Superior: Parceria internacional com o Research Centre for Learning and Teaching - C/LAT/NewCastle University, em 2016; o apoio do British Council apoia o projeto Capacity Building & Internationalization for Higher Education Programme, em 2017-2018; e em 2018, o CAPES/PrInt fomenta a RIES com bolsa professor senior visitante no Brasil e missão técnica na New Castle University (PLATAFORMA LATTES, 2022).

Importa destacar que este projeto guarda-chuva entende a internacionalização como um critério de avaliação da qualidade em programas de pós-graduação de excelência, focando particularmente na Internacionalização do Currículo (IoC), para incorporar dimensões internacionais, interculturais e/ou globais na preparação de graduados para um mundo globalizado.

A IoC pode incluir tanto atividades locais quanto mobilidade docente e estudantil. O termo IaH pode abarcar as funções universitárias, desde as tradicionais, como o ensino, a pesquisa e a extensão, como também as funções contemporâneas e complexas, com destaque à perspectiva da inovação e, especificamente, à inserção das relações universidade-empresa. O termo IoC está focado na função ensino e é orientado pelos organismos multilaterais e outras fontes influenciadas pelos organismos internacionais (OIs) (MOROSINI, 2018, p. 117).

Não obstante as ponderações já feitas sobre os cuidados que há de se ter com a IoC, a MC1 afirma que este está mais voltado à graduação, e por isso ela defende até mais efetivamente a internacionalização em casa, pois esta encontra mais flexibilidade na Pós-graduação. O destaque da análise, aqui realizada, é que neste projeto encontrei a afirmação da forte relação entre IoC e práticas, que podem ser qualificadas, de internacionalização em casa. Logo, entendo que a RIES percebe a internacionalização de/em casa como inserida neste espaço de internacionalização e regionalização em contextos emergentes. A importância desta constatação está diretamente ligada a diversos resultados, deste e tantos outros projetos, que a Rede demonstra, especificamente quanto à internacionalização de/em casa, como se verifica no Apêndice D.

Deve-se ter cuidado para que não se tome o conceito de educação transfronteiriça (KNIGHT, 2013) e sua configuração de prestação de serviços educacionais de um país para outro, como se fora internacionalização de/em casa. Há que se atentar, também, para dificuldade e necessidades, apontados por Beelen e Jones (2015), como as assimetrias entre o Norte e o Sul

global nas condições e estruturas de tecnologia e financiamentos, além de geopolíticas, como é o caso da organização em bloco na Europa, que outras regiões globais não têm conseguido efetivar. Alertam, ainda, para a necessidade de: superar a desconfiança quanto à qualidade ser a mesma da internacionalização móvel; redefinir currículos e atentar para o risco destes direcionarem demasiadamente para aspectos de empregabilidade em detrimento de interculturalidade; habilitar professores, estudantes, demais sujeitos da instituição, estruturas, política institucional favorável e; desenvolver ambientes de aprendizagem com foco nos resultados e não, simplesmente, nas implementação de atividades.

A partir de uma perspectiva deste lugar América Latina, parece-me fundamental que se tenha uma percepção crítica realista da modalidade de/em casa de internacionalização, tendo em conta essas dificuldades e necessidades que se somam e reforçam outras questões. Priorizar modelo, língua e/ou currículos hegemônicos em detrimentos de outros periferizados e silenciados, reforçam a colonialidade sobre saberes e instituições do Sul e dificultam ainda mais as chances desses lugares e seus sujeitos se inserirem e serem ouvidos. Para enfrentar o desafio de internacionalizar a ES latino-americana de forma descolonizada, devemos estar atentos ao alerta de Morosini (2018), em relação a que formação internacionalizada queremos para nossos estudantes, dentro da tensão entre formar um cidadão global ou um profissional para o mercado globalizado, assim como às interferências de políticas globais e da própria internacionalização sobre contextos particulares regionais e locais,

A internacionalização da ES é tema central de pesquisa da líder da RIES, mas outros membros, inclusive outras MCs, têm eventuais trabalhos publicados sobre o assunto. Porém, entre as análises que fiz nos currículos lattes das MCs, somente encontrei produção científica, especificamente sobre internacionalização da ES, na modalidade em casa, sob a autoria da líder, eventualmente com participação de outros membros da Rede. O que não significa que a modalidade não seja discutida entre as MCs, inclusive com divergências de opiniões, como me deixaram claro em suas entrevistas, o que demonstra que há a preocupação com relação a riscos e cuidados que se devem ter.

A internacionalization at home veio bem depois. [...] acho que veio com todos os problemas mais internacionais, com as carências de recursos e talvez agora, como nunca, vai ser importante em face a toda a crise internacional que nós temos, em face às mil polarizações que se criam. [Financiamentos são] fundamentais para a constituição de regionalidades, de redes e de internacionalização *at home*. Mesmo que ela não seja tão dispendiosa, precisa de equipamento, precisa ter acesso à rede, à internet, precisa ter acesso a computadores (MC3).

Ainda, a meu ver, é uma coisa questionável, porque nós fizemos uma pesquisa [...] que era: se há compatibilidade com esse discurso da internacionalização e da democratização. [...] a internacionalização ainda segue o caminho da meritocracia. [...] Então, parece que há uma tensão nessas duas políticas. Mas uma nasceu da base

[...] e a outra nasce das forças internacionais. [...] Claro que a gente não pode fechar os olhos para o mundo. Mas nós temos, ainda, tantos problemas à volta, nossos. E claro, a visão do mundo nos ajuda a resolver os nossos problemas. Mas a gente não pode abrir mão... na minha visão, de uma perspectiva... digamos... alinhada, na nossa cultura, na nossa realidade. [...] Agora, nesse governo, como diminuiu muito o financiamento [...] Os discursos têm sido muito esses, [...] da internacionalização em casa (MC4).

Claro... tu ires no presencial tu tens a cultura toda. [...] Claro está que uns vão ter mais oportunidade, outros vão ter menos, mas uma questão que tem que falar, inclusive a própria discussão de temáticas globais [...] Porque o professor tem que sair da zona de conforto dele [e se perguntar] eu estou formando quem? [...] Hoje nós estamos fazendo, vamos dizer assim, um fomento muito forte junto aos professores para que eles discutam o que é internacionalização em casa. [...] Claro está que eu não vou te dizer que a mobilidade não é... ela é, mas ela... para o Brasil? vamos pensar?! Na CAPES, está lá em 36 programas só [aprovados no CAPES-Print], e não é todo mundo do programa que viaja. E aí? [...] E o resto do Brasil? Mas eu acho que já há uma caminhada bem forte dessa discussão, desse conceito. Já há uma caminhada, até na educação básica, também muito forte (MC1).

No Apêndice D trago uma série de ações/experiências de internacionalização de/em casa realizadas pela RIES e que foram publicizadas, mas, como já dito, a Rede fez/faz muitas e diversas outras ações que se caracterizam como tal, conforme discutido neste capítulo. Observa-se nas publicações em periódicos as parcerias que incluem duas autoras do Reino Unido, além de outros, assim como duas publicações em revistas internacionais da Europa. Também constam publicações em anais de dois eventos no exterior e outros no Brasil, mas todos internacionais, sendo um deles em Porto Alegre, numa parceria com a Austrália. Da mesma forma, a participação e organização de eventos demonstra o viés internacional, levando e trazendo a discussão da modalidade, valendo-se, inclusive, da opção remota durante a pandemia. “E essas saídas, elas nos traziam ideias” (MC1). Daí depende-se a busca constante da Líder da Rede pelo estudo colaborativo da internacionalização em casa que envolvem desde orientandos até pesquisadores de grandes centros acadêmicos.

Ademais, os conhecimentos sobre o tema específico da internacionalização de/em casa, produzidos por membros da RIES, têm sido amplamente utilizados por pesquisadores da própria Rede, assim como do Sul global, e eu mesmo sou um destes beneficiados pelos seus esforços. “Porque todos nós temos a questão da universidade pública por trás, [...] esse compromisso. A questão do *free*, ela é para ser utilizada mesmo, e gratuitamente” (MC1). Isso demonstra que discussões, publicações e parcerias se dão nos mais diversos lugares, e com os mais diversos sujeitos globais, tanto do Norte, quanto do Sul global. “Nós nunca pensamos, [...] num projeto isoladamente, nós sempre pensamos em formar uma rede. [...] O nosso jogo internacional, se é que a gente pode chamar assim, sempre foi coletivo” (MC2). Interessa destacar aqui, entretanto, o movimento desses conhecimentos colaborativos desenvolvidos, oriundos de experiências internacionais e interculturais de membros da Rede, produzidos lá ou

produzidos cá, estão sendo compartilhados local e regionalmente. Mais que isso, a partilha desses conhecimentos e experiências se dá, também, para além das publicações, na própria convivência local e regionalmente estabelecida, entre membros que têm tido oportunidades de viverem tais experiências internacionais, ou internacionalizadas, e membros, ou demais sujeitos locais, que não têm essa oportunidade. “Essa realidade pode proporcionar ... para os pesquisadores, espaços, de conhecimento, de formação [...] eles acabam levando para suas instituições de origem. [...] aprofundando esse tema (MC5). A partilha de conhecimento na convivência diária, nas salas de aula, nos debates acadêmicos, nas conversas informais, é uma forma descolonizadora de internacionalizar localmente, inserida num contexto de outras regionalidades, que não é reconhecida e/ou validada pela racionalidade moderna/colonial.

A internacionalização de/em casa pensada nestes termos remete à ideia de totalidade x exterioridade de Dussel (1986), no sentido de se repensar constantemente, tendo presente o contexto latino-americano e periférico em que estamos inseridos. A totalidade representada pela dialética moderna que objetifica e invisibiliza o outro e que, fechada em si mesma, exterioriza sujeitos, culturas e saberes que não os seus. Recuperar a exterioridade para o autor, representa afirmar a existência e a presença da periferia como outro, enquanto plenamente outro, a partir de si mesmo. Tendo em conta a reprodução interna da racionalidade totalitária na América Latina e no Brasil, parece-me que esta afirmação se dará dentro do contexto local/regional e nas condições que lhes são possíveis.

Dito de outra forma, vejo a mobilidade na internacionalização da ES inserida e como exemplo na/da totalidade de Dussel (1986), só possível a poucos que têm condições, que lhes são propiciadas pela própria modernidade/colonialidade. Por outro lado, o método *analético*, proposto pelo autor, considera a exterioridade do outro livre e, mais que isso, põe-se a seu serviço. Neste sentido, vejo a internacionalização de/em casa como uma possibilidade de chegar ao outro exteriorizado, o que possibilita oportunizar, como assevera Morosini (2018), oportunidades a sujeitos domésticos – estudantes, professores, pesquisadores, interessados - de uma experiência similar aos que têm uma experiência no exterior. É a partir do lugar e do sujeito subalternizado, colonizado e exteriorizado que a libertação pode emergir (DUSSEL, 1977), ao se transcender o contemplativo e buscar aproximar-se do outro e a aproximá-lo de saberes e oportunidades que lhe foram tiradas. “O *saber-ouvir* é momento constitutivo do próprio método” (DUSSEL, 1986, p. 198). “E, embora já faça 20 anos que isso está escrito [conceito de conhecimento compartilhado], eu digo: que bom que depois de 20 anos isso é um tema [...] que importa. Porque isso só nos faz ver que o trabalho em rede, ele é construído no lugar” (MC5). Ao proporcionar experiências de internacionalização de/em casa, a partir do local, tem-

se a formação de cidadãos globais mais conscientes de realidades globais e locais, além de se ter a oportunidade de dar-lhes voz e ouvi-los. E permitindo-lhes a experiência da internacionalização de/em casa e ouvindo-os sobre, permitindo a fala do subalterno (SPIVAK, 2010), também nós, pesquisadores, aprenderemos mais sobre a modalidade para ir melhorando-a e adaptando-a a cada contexto diverso. “Porque os jovens alimentam, [...] eles fazem [...] tu vislumbrares outras coisas, tu passas pela tua peneira de conhecimentos. [...] tem um vai e vem. O conhecimento é algo que cada vez que tu transmites, [...] tu ganhas um retorno enorme dos jovens” (MC3).

Não podemos aceitar que não existam alternativas, como bem nos lembra Sousa Santos (2019), ao defender a justiça cognitiva global através da mudança epistemológica que se encontra nas epistemologias do Sul. Entendendo que o cognitivo se refere ao processo mental de acessar, perceber, fazer juízo crítico, raciocinar sobre conhecimentos, no plural, porque ele não é e não pode ser pensado como único. O sistema moderno/colonial assenta na privação cognitiva das massas, na privação do acesso interpretativo crítico do conhecimento, enquanto a justiça cognitiva permitirá que o conhecimento esteja mais presente e acessível. E a justiça cognitiva global que levará à justiça social global, como apregoa o autor, deve partir de uma resistência política e epistemológica. Neste sentido, percebo a RIES travando sua luta social dentro do campo da ES, preocupada com a formação de formadores, com a pedagogia universitária e com políticas de ES como um todo. As resistências recebidas/enfrentadas foram direcionadas para fortalecer ainda mais a luta na sua proposição da Rede para “com colegas meus, que trabalham a ES, ter um espaço de autonomia para que nós possamos trocar ideias” (MC1). Ademais, reforça a MC1 “as redes colaborativas não eram frequentes no Brasil. [...] Ela [RIES] existe porque é um grupo de pessoa que querem trabalhar juntas”.

Os vastos e diversos conhecimentos ali produzidos, oriundos de lugares e experiências igualmente diversas e globais, estão sendo trazidos à discussão a um amplo público local e regional que tenha interesse. Essa tem sido uma forma que a Rede encontrou de se colocar e de colocar seus membros no cenário internacional, e de trazer o internacional para o local, já que muitos não podem se valer da mobilidade acadêmica. Trata-se de um lugar que oportuniza a fala do subalterno (SPIVAK, 2010), que ele seja ouvido e, eu acrescentaria, proporciona a oportunidade de um subalterno ouvir o que o outro subalterno tem a dizer, numa troca de conhecimentos horizontal, do Sul para o Sul global. Analiso na Rede, portanto, experiências e ações diversas que podem se configurar como de internacionalização de/em casa e estas, por sua vez, contribuindo local e regionalmente para uma aproximação da justiça cognitiva defendida por Sousa Santos (2019).

O papel da universidade é importantíssimo na integração latino-americana e a internacionalização da ES é o meio para a integração solidária, desde que mantida como bem público, como tem sido reiterado nos eventos e discussões na região e na Unesco. Assim assevera Morosini (2015), afirmando que, por um lado, organismos internacionais, como OCDE e Banco Mundial, visam fortalecer suas concepções de internacionalização pautadas na transnacionalização mercantilista da ES. Por outro lado, eventos como o FLAES e CRES têm feito esta reflexão sobre a importância da universidade nos contextos emergentes, e têm sido lugares de discussão sobre a construção de uma identidade universitária latino-americana. Para a autora, a internacionalização é essencial nesse processo de construção coletiva, mas numa perspectiva regional de preservar suas culturas, fundamentada na cooperação regional/internacional e em redes. Vê-se, portanto, que as práticas/experiências da RIES têm encontrado consonância nos interesses e no pensamento de sujeitos e instituições da região. Essas discussões também influenciam, de alguma maneira, as próprias conferências mundiais de ES e, por isso, precisam ser mantidas e reforçadas para que ideias e interesses da região sejam considerado globalmente.

A modalidade de/em casa, diante das dificuldades vislumbradas nos contextos emergentes da AL, mostra-se como alternativa de internacionalização da ES para a região, que pode ganhar força junto ao que os coletivos regionais têm defendido nesses eventos. Por sua vez, as redes colaborativas vêm emergindo da/na região como potentes forças propulsoras de relações internacionais, preocupadas com os contextos regionais diversos. Nesse sentido, a modalidade de/em casa pode ser uma experiência descolonizadoras de internacionalização na AL, tendo as redes colaborativas como lugar de sua efetivação. Mas para isso, é preciso dar o giro decolonial na perspectiva que temos em relação a outras regionalidades latino-americanas, constituídas e/ou possíveis.

A RIES tem trazido, levado, discutido e produzido conhecimentos, em diálogo com saberes globais, atenta e consciente da importância de saberes regionais e locais, preocupada em se inserir internacionalmente, sem subalternidade. É uma Rede que busca conhecer, aprender e se valer de outras culturas e saberes, mas sem perder, ou encobrir as próprias; com seus sujeitos do/no mundo, mas levando e mantendo consigo as regionalidades plurais latino-americanas.

Figura 3 – RIES: experiências ↔ internacionalização de/em casa



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A internacionalização está no cerne da RIES e muitos dos seus movimentos, desde antes da constituição, parecem estar assentados na ideia de internacionalização de/em casa. Trazendo e levando, questionando e propondo a discussão, apropriando-se e compartilhando, sempre a partir de uma perspectiva local, inserida entre outras perspectivas regionais instituídas, possíveis e/ou invisibilizadas. Esse giro para uma perspectiva regional, do Sul, foi se dando nas experiências vividas na Rede, que foram se desprendendo das amarras colonializantes do modelo moderno/colonial. Neste sentido, analisando a RIES, apresento a tese: a partir de perspectivas de outras regionalidades latino-americanas, internacionalização de/em casa é uma experiência descolonizadora das/nas redes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tensão colonialidade – decolonialidade me acompanha durante toda esta tese, assim como tem estado presente desde o princípio da colonização europeia na América e se mantém e se fortaleceu no contexto emergente global e latino-americano. Em momento algum eu tive a intenção de fugir desta tensão, pelo contrário, meu intento foi explorá-la, uma vez que eu, meu lugar e sujeitos de pesquisa, somos constitutivos dela. Tensionar essas duas frentes não tem aqui o objetivo de destacar, ou fortalecer binarismos e divisões, mas de explorar possibilidades outras e diversas inseridas neste contexto, a partir de perspectivas de outras regionalidades latino-americanas, que se desprendem do modelo moderno/colonial.

No final do século XX, momento histórico em que este contexto de tensão vinha ganhando força e quando emergia a perspectiva decolonial, a partir de intelectuais do Sul global, especialmente da América Latina, também foi o momento em que se constituiu a RIES. A semente que fez a Rede crescer e frutificar inclui essa tensão do contexto emergente, o espírito questionador das MCs, a percepção e a vontade de ir além da racionalidade (im)posta. Querer “ir para o mundo” (MC3) e saber o que outros lugares estavam pensando e fazendo em termos de educação superior mostra que a internacionalização estava no sangue das MCs. Querer conhecer, trazer, interagir, produzir e compartilhar localmente com outros conhecimentos, desde o seu lugar, mostra que a modalidade de/em casa estava no cerne da RIES, desde os primórdios da sua constituição.

Estando eu, meu lugar e sujeitos de pesquisa, inseridos dentro da tensão colonialidade – decolonialidade, foi possível desenvolver esta tese, que ora defendo, de que **a partir de perspectivas de outras regionalidades latino-americanas, internacionalização de/em casa é uma experiência descolonizadora das/nas redes**. Propus-me a analisar a RIES a partir das sensibilidades destas perspectivas, assim como me propus a buscar dentro da Rede experiências vividas sob tais perspectivas que se mostraram descolonizadoras, em especial as experiências de internacionalização de/em casa.

Discutir a universidade latino-americana, constituída e inserida da/na modernidade/colonialidade, a partir de outras regionalidades é um desafio necessário, considerando que a América Latina é um lugar epistêmico e pluriverso. Complexidades e tensões históricas e emergentes na região estão, também, presentes na educação superior e na pesquisa. Desde as colônias, a universidade latino-americana já nasceu e mantém vínculos e relações internacionais, uma vez que segue os modelos eurocêtricos, mas a internacionalização ganha força, assim como estudos acerca do tema, a partir da segunda metade século XX. A

manutenção da hegemonia norte/central nas “novas” relações globais traz consigo novas tensões, especialmente a partir de lugares e sujeitos/professores/pesquisadores/intelectuais do Sul que entendem e defendem a importância de relações horizontais, com prioridade à cooperação e colaboração regionais, evitando-se assim deixar a ES à mercê de uma internacionalização que se restringe a importar modelos, conteúdos e culturas.

Resistências de movimento sociais de luta têm sido presentes, a exemplo do movimento do Córdoba, em 1918, e têm atuado em defesa da ES como bem público e da universidade como lugar epistêmico e plural, que precisa transcender a colonialidade e a sua racionalidade eurocentrada excludente, classista, sexista e racista. São movimentos de lugares e sujeitos que procuram se desprender do modelo hegemônico, possibilitando a emergência de outras regionalidades que foram ocultadas, em busca de rupturas e descolonização da ES na região. Neste sentido, procurei problematizar a universidade da América Latina desde suas bases eurocêntricas assentadas na ciência moderna e nos modelos importados, permitindo-me dar um giro na percepção da narrativa histórica e analisar o contexto a partir da perspectiva decolonial e das epistemologias do Sul. É nesse tempo e lugar, complexo, tenso e vasto de possibilidades, que sujeitos, instituições e países têm buscado relações colaborativas e de integração regional, dentre as quais, as redes de pesquisa. Muitas destas, em pleno período pandêmico da COVID-19, souberam se aproveitar de tecnologias remotas para reforçar parcerias na produção e disseminação de conhecimentos. Redes como a RIES têm mostrado que além de integrar-se é fundamental interagir colaborativa e horizontalmente, o que fortalece sujeitos e as próprias redes, tendo em conta a dimensão do lugar e experiências ali vividas, em consonância com características da internacionalização de/em casa, que é o tema de minha tese, junto à Rede

Adentrando à RIES, enquanto lugar de pesquisa e interação, busquei identificar e analisar experiências de desprendimento em relação ao modelo moderno/colonial de conhecimento. A Rede advém de uma luta social travada dentro do campo da ES e é importante destacar o fato de ter surgido a partir de um coletivo de mulheres pesquisadoras, o que, por si só, já é um exemplo de descolonização, em um tempo de retomada/(re)construção da democracia no Brasil, bem como de (re)construção da Educação Superior como campo de pesquisa. Há que se ressaltar a longevidade da união das MCs e demais membros/as que vieram chegando, bem como as dificuldades, lutas, persistência, trabalho e dedicação que tiveram para atravessar tantos momentos históricos, políticos, econômicos e sociais de toda ordem. Nesse esforço coletivo, contando com parcerias locais e regionais e apoio institucional, incluindo aí financiamentos vindos de projetos bem-sucedidos junto a agências de pesquisa, a Rede construiu e adquiriu politicidade e se inseriu no campo global de pesquisa, a partir do seu lugar.

Neste sentido, além da força feminina na pesquisa, mostra-se a decolonialidade também nas relações colaborativas e em rede locais, regionais e globais, que sempre buscaram um viés de horizontalidade. Mais que isso, a RIES tem contribuído para a disseminação da cultura da colaboratividade através de seus membros/as que a levam consigo para seus lugares de origem implementando novas redes e grupos de pesquisas, alimentando e se alimentando deste espraiamento.

A análise da RIES se pautou na reflexão acerca da pesquisa tendo como lugar a universidade latino-americana e as redes como pontes que ligam conhecimentos, reforçando contextos regionais emergentes, inseridos no processo de globalização. A Rede toma a educação superior como campo de pesquisa e produção de conhecimento, vai buscar aprofundar conhecimentos para além de seu lugar, buscando, levando, discutindo, produzindo e compartilhando conhecimento sobre o tema. Essa amplitude de ações mostra a intenção de desprender-se da simples assunção de um modelo importado e pronto, buscando “a construção do conhecimento no contexto emergente” (MC1), e eu diria mais: a construção do conhecimento do/para/com o contexto emergente.

A RIES se propõe e se dedica ao campo de investigação da ES, mas se permite a presença da sensibilidade e do sentimento em relação a estas e em relação aos demais sujeitos envolvidos. As MCs perceberam a necessidade de se pensar a ES do/no Brasil, de buscar, de produzir e de disseminar conhecimento sobre o tema e, a partir daí, começam a se desprender de amarras colonizadoras e a “recontar a narrativa a partir do sujeito, do local, das experiências, da sua pesquisa” (MC2). Novos caminhos são, então, abertos. Caminhos necessários em contextos emergentes, de vias múltiplas e horizontais com o Centro/Norte e com o Sul, priorizando parcerias regionais. Caminhos que dão oportunidades a sujeitos e instituições periféricas, que permitem o acesso amplo e gratuito ao conhecimento produzido, caminhos que incluem e que fortalecem a própria Rede.

Foi neste cenário da RIES enquanto rede de pesquisas latino-americana que identifiquei e analisei experiências descolonizadoras de internacionalização da educação superior de/em casa. A modalidade, e a própria discussão sobre esta, tem ganhado muita destaque nos contextos emergentes, sempre envolta em tensões que prometem ampliar a democratizar o acesso à internacionalização, ao mesmo tempo em que forças globalizantes ameaçam a manutenção da ES como bem público. Propus e efetivei minhas análises buscando tendências de desprendimentos ao modelo moderno/colonial, mas também partindo e me valendo da perspectiva decolonial, a partir da sensibilidade de pesquisador pós-abissal inserido no contexto regional latino-americano, lugar este em que também se insere a própria RIES e suas MCs.

Com as análises é possível perceber a importância e a necessidade da integração latino-americana e o papel de destaque que a universidade da região tem neste processo, uma vez que é lugar privilegiado de pesquisa, produção e disseminação de conhecimentos, um lugar aberto a novos e outros conhecimentos. O impacto de cooperações solidárias tem sido percebido em parcerias colaborativas em redes de pesquisa da/na região. A importância destas relações regionais tem sido debatida com frequência em discussões sobre o tema, por intelectuais e pesquisadores/as, com destaque para a defesa sempre presente da manutenção da ES como bem público. As ideias e experiências da RIES têm encontrado consonância com tais discussões, entendendo a internacionalização da ES como um processo coletivo que tem na própria América Latina e no Sul global oportunidades de internacionalizar preservando suas culturas e conhecimentos diversos e plurais, em relações horizontais.

Transcendendo e transgredindo a racionalidade moderna/colonial, partindo de perspectivas de outras regionalidades latino-americanas, a modalidade de/em casa de internacionalização se mostra descolonizadora em experiências da/na RIES, assim como pode oportunizar a outras redes e instituições, inseridas nos contextos emergentes, alternativas de internacionalização da ES da/na região. Mais que isso, a interação solidária e colaborativa advinda de redes regionais potencializam essas possibilidades, assim como potencializam resultados e o fortalecimento da ES, da internacionalização e da regionalização. A modalidade de/em casa pode ter nas redes colaborativas um lugar privilegiado para sua efetivação, desde que se dê um giro na perspectiva com a qual nos sensibilizamos com a internacionalização.

A RIES vai buscar conhecimentos no Norte e no Sul, nas instituições e sujeitos centrais, mas também nas instituições e sujeitos do interior do Estado, dos interiores do Brasil e da América Latina. Da mesma forma, a Rede leva conhecimentos para estes lugares diversos. Mas o foco sempre está relacionado à ES do seu lugar, dito de outra forma, a internacionalização que a RIES se propõe e faz é de casa e em casa, aberta e interessada em interagir com outros lugares e outras regionalidades diversas, independente de onde estas estejam.

São caminhos outros que a RIES encontrou para fazer internacionalização da ES de/em casa de forma descolonizada/descolonizadora, a partir de outras perspectivas latino-americanas. A interação interna e externa, as forças individuais das MCs potencializadas, as lutas sociais travadas dentro da academia se somam às experiências vividas e compartilhadas para formar a RIES e, nessas mesmas bases foram construindo as relações sólidas e solidárias com outras redes, instituições e sujeitos, constituindo e solidificando esses caminhos outros. O campo científico, então, trilhando esse caminho solidário e colaborativo, leva a Rede a atingir reconhecimento, financiamentos, inserção nas elites. “As estratégias não eram ingênuas”

(MC1). A RIES nasce na modernidade/colonialidade, mas já nasce questionando, toma rumos de desprendimento e se descoloniza e atinge seus objetivos de pensar e produzir conhecimentos sobre a ES do/no Brasil, por caminhos outros, sem descuidar do contexto local.

Os muitos e diversos conhecimentos que compõem as pautas de pesquisa da Rede são pensados, analisados, discutidos, testados, transformados, adaptados, sempre necessários à produção local de novos e outros conhecimentos que partem dali para o amplo acesso compartilhado com muitos outros sujeitos de casa, ou de outros lugares. Isso é Internacionalização de/em casa: valer-se de experiências e resultados de viagens internacionais, manter contatos, desenvolver projetos conjuntos, publicar, promover seminários, repassar experiências até mesmo na convivência, tendo sempre presente o espírito de compartilhar com quem não pode viajar, proporcionando-lhes experiências similares aos que vivenciaram a mobilidade. E o desprendimento se mostra nesse espírito de compartilhar, de trazer junto consigo outras instituições e sujeitos igualmente perifizados, de buscar relações horizontais, sejam internacionais, locais e/ou regionais, priorizando interesses de pesquisa da Rede.

Utilizei uma matriz metodológica para identificar marcadores de colonialidade e marcadores de decolonialidade da/na RIES, que destacam a capacidade da Rede em criar vias múltiplas para que conhecimentos venham e vão em diversas direções. Os marcadores analisados tiveram/têm grande importância na constituição e na história da Rede que, embora inserida na modernidade/colonialidade, soube se desprender desta, nas vivências de suas experiências descolonizadoras. Enquanto **rede de colaboração**, a RIES propôs projetos e buscou parcerias no/desde o contexto emergente e, com ousadia, criatividade, autonomia, liderança e interação, conseguiu produzir e compartilhar conhecimentos através de publicações e seminários, obteve reconhecimento e viu seus membros espriarem a ideia de rede para seus lugares de origem. A Rede soube, a partir de seu **lugar** perifizado, estabelecer contatos e relações regionais e internacionais, firmando-se como lugar aberto à diversidade, à interação, à discussão e à colaboração, sempre buscando, produzindo e compartilhando conhecimentos.

De forma humanizada, projetos e ações da RIES têm presente a sensibilidade para com o **sujeito de pesquisa** e seu contexto, mantendo o compromisso com a qualidade da produção do conhecimento. A **interação**, assentada na reciprocidade e colaboratividade, aproveita as experiências, mantém o contato de pesquisadores jovens e/ou sêniores, criando em seus membros/as um interesse de pertencer, um compromisso mútuo e um espírito de compartilhar. A **pesquisa** na RIES se relaciona com as **experiências vividas** e com os conhecimentos diversos e contextualizados, que se percebem na clareza epistêmica, nas parcerias, nos projetos e publicações. Nos contextos emergentes, as relações internacionais da Rede priorizam o **Sul**,

mas sem descuidar e sabendo se inserir e se relacionar horizontalmente com o **Norte**, através de participação em redes, eventos e parcerias diversas. Nas relações internas e externas da Rede está presente a **pluriversidade**, seja na diversidade de experiências, nas cooperações, nas parcerias, na formação de pesquisadores/as e no espraiamento da cultura de rede.

Destaco, por fim, que vejo nos marcadores da matriz metodológica a constante presença de tendências à **internacionalização de/em casa** porque, desde suas origens, a RIES tem demonstrado um viés de buscar conhecimentos diversos, em diversos lugares, mas com o intuito de trazer, aprender, discutir, produzir e compartilhar localmente conhecimentos relacionados à ES. A vivência de experiências internacionais e regionais estão voltadas ao fortalecimento das relações Sul-Sul, assim como ao fortalecimento da Rede, de seus membros e instituições a estes vinculadas. Vejo, portanto, nas experiências das MCs a intenção de trazer a internacionalização e a regionalização para casa, de fazer internacionalização desde casa, a partir de conhecimentos produzidos em casa, por e para sujeitos de casa.

As forças individuais se somam fortalecendo a Rede, assim como as forças das redes se somam fortalecendo o lugar e a região. Em contextos emergentes, onde local, regional e global estão em relação tensa e complexa, a consolidação de redes colaborativas é uma tendência para que “o conhecimento produzido possa chegar a mais pessoas, de diferentes formas [...] Porque não se pode mais pensar em conhecer alguma coisa só no seu entorno [...] esse trabalho que muda o perfil da cultura universitária: que não é cada um por si, mas é o grupo” (MC5). Assim a pesquisa que tem a universidade latino-americana como lugar, a partir de seus sujeitos fortalecidos em redes colaborativas regionais, consegue se inserir horizontalmente em termos internacionais. De forma semelhante, a internacionalização de/em casa é uma tendência que tem se fortalecido com avanços em tecnologias remotas e com questões emergentes como dificuldades recursos, falta de políticas públicas de incentivo e dificuldades com outras línguas. São duas tendências que se reforçam mutuamente, se a perspectiva se voltar à percepção de outras regionalidades latino-americanas descolonizadas. Ambas as tendências estão sendo percebidas pela RIES que, como rede latino-americana, tem encontrado fissuras descolonizadoras nas suas experiências de internacionalização, mostrando que esta também pode ser feita “de” casa e “em” casa.

Neste sentido, as redes colaborativas se potencializam como lugares de pesquisa e com sujeitos empoderados que, além de produzir e compartilhar conhecimentos, podem contribuir na proposição de políticas públicas direcionadas ao fortalecimento da ideia de educação superior como bem público. As redes demonstram, ainda, força e organização para propor e conduzir políticas e ações voltadas à internacionalização da ES na América Latina, assentadas

num viés descolonizado e desconizador, que se desprenda de modelos importados do Centro/Norte, o que não significa desconsiderá-lo. Diante dos contextos emergentes repletos de tensões políticas e econômicas e da impossibilidade de todos/as os/as estudantes e pesquisadores/as vivenciarem experiências de mobilidade, a internacionalização da ES de/em casa, nos moldes de desprendimento demonstrados pela RIES, revela-se como potente experiência descolonizadora das/nas redes da região. Analisando a Rede a partir de perspectivas de outras regionalidades, eu pude observar que as experiências na modalidade, propostas e vividas na/pela RIES, mostram tendências de que redes latino-americanas de pesquisa têm muito a contribuir para formar e fortalecer sujeitos locais/regionais que saibam e possam se inserir globalmente, sem serem submissos ou subservientes a modelos globais modernos/coloniais impostos e impositivos.

A RIES demonstra ter a internacionalização no seu cerne, desde antes de sua constituição, e a mantém viva e ativa em muitas de suas experiências. Assim, também a internacionalização de/em casa se mostra constantemente presente quando percebemos que tais experiências visam trazer e levar, questionar e propor, produzir e compartilhar conhecimentos, tendo sempre a perspectiva local e considerando seus sujeitos, seus saberes, sua cultura, suas necessidades e interesses. O giro para essa perspectiva regional está claro nas experiências vividas pelos/as membros/as da Rede, num viés de desprendimento da racionalidade hegemônica. A partir de perspectivas de outras regionalidades latino-americanas analisei as experiências de internacionalização da ES de/em casa da/na RIES, que se mostraram/mostram igualmente assentadas em tais perspectivas, e defendo que tais experiências são descolonizadoras das/nas redes de pesquisa.

Há, portanto, um cenário de possibilidades para internacionalização da ES na modalidade de/em casa, na América Latina, mas também envolto em complexidades e tensões políticas e ideológicas regionais e pressões globais, que também se percebem internamente na RIES. Neste contexto, ficam questões para estudos futuros: Como ampliar a interação entre sujeitos e instituições de pesquisa latino-americanos, estabelecendo e fortalecendo redes colaborativas regionais, que tenham força política para propor, incentivar e fomentar políticas públicas para a ES? Como conduzir essas políticas no sentido de possibilitar e ampliar o acesso à internacionalização, através da modalidade de/em casa, desprendendo-se de modelos modernos/coloniais?

REFERÊNCIAS

- AD Scientific Index. **Latin America Top 100 Scientists 2022**. Disponível em: <https://www.adscientificindex.com/top-100-scientist/?tit=Education&con=Latin+America&country_code=&subject=>>. 2022. Acesso em: 05 dez. 2022.
- ALTBACH, Philip G. DE WIT, Hans. Post pandemic outlook for HE is bleakest for the poorest. **University World News. The global Window on Higher Education**. 04 April 2020. Disponível em: <<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200402152914362>>. Acesso em: 05 jul. 2021.
- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 01 dez. 2022.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência e Política**. Nº 11. Brasília, 2013. p. 89-117.
- BEELEN, Joe; JONES, Elspeth. Redefining Internationalization at Home. *In*: Curaj A., Matei L., Pricopie R., Salmi J., Scott P. (eds). **The European Higher Education Area**. Springer, Cham. (2015) https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5.
- BENTO, Berenice. Necrobiopoder: Quem pode habitar o Estado-nação? **cadernos pagu** (53), 2018:e185305. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8653413>>. Acesso em: 03 out. 2021.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze e GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.
- BIANCHETTI, Lucídio. MAGALHÃES, Antônio M. Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 225-249, mar. 2015.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto Editora, Porto Codex – Portugal, 1994.
- CAPES – Portal de Periódicos. Disponível em: <<https://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 01 mai. 2020.
- CASTRO-GOMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *In*: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (comps.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- CRES. III Conferencia Regional de Educación Superior em América Latina y el Caribe. Declaración – CRES 2018. **Colección CRES 2018**, UNESCO-IESALC, 2018a. Disponível em: <<https://www.iesalc.unesco.org/category/publicaciones/page/2/#.YLgcZ6hKjIU>>. Acesso em: 01 jun. 2021.
- CRES. III Conferencia Regional de Educación Superior em América Latina y el Caribe. Plan de Acción 2018-2028. **Colección CRES 2018**, UNESCO-IESALC, 2018b. Disponível em: <<https://www.iesalc.unesco.org/category/publicaciones/page/2/#.YLgcZ6hKjIU>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

CUNHA, Maria Isabel; MOROSINI, Marília; BAIBICH, Tânia. Apresentação: Educação Superior em Contextos Emergentes. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 7-11, mai./jun. 2019.

DE WIT, Hans; GACEL-ÁVILA, Jocelyne; KNOBEL, Marcelo. Estado del arte de la internacionalización de la educación superior em América Latina. **Revista de Educación Superior en América Latina**. 2017. L

DIRETÓRIO de grupos de pesquisa no Brasil(DGP). Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br>>. Acesso em 01 ago. 2021.

DUSSEL, Henrique. **Filosofia da Libertação na América Latina**. São Paulo: Loyola/Unimep, 1977.

_____. **Método para uma filosofia da libertação**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

_____. **1492: o encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis – RJ: Vozes, 1993.

_____. Europa, modernidade e eurocentrismo. *En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p.55-70.

ENSSLIN, Leonardo; ENSSLIN, Sandra R.; PINTO, Hugo M. Processo de Investigação e Análise Bibliométrica: Avaliação da Qualidade dos Serviços Bancários. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, art. 4, p. 325-349, Mai/Jun. 2013.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latino-americano. **Tabula Rasa**, núm. 1, pp. 51-86, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia, enero-diciembre, 2003.

_____. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? *In.: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. pp 133-168.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1968.

FLAES. **Fórum latino-americano de educação superior**/organizadora: Marília Morosini. São Paulo: Pixel, 2015.

FRANCO, Sergio K.; FRANCO, Maria Estela D. P.; LEITE, Denise B. C. **Educação superior e conhecimento no centenário da reforma de Córdoba**: novos olhares em contextos emergentes / Sérgio Roberto Kieling Franco, Maria Estela Dal Pai Franco, Denise Balarine Cavalheiro Leite (organizadores) – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

GACEL-ÁVILA, Jocelyne et al. Al estilo latinoamericano: tendencias, problemas y direcciones. *In.: DE WIT, H.; JARAMILLO, I.C.; GACEL-ÁVILA, J. e KNIGHT, J. Educación Superior en América Latina: La dimensión internacional*. Banco Mundial en coedición con Mayol Ediciones S.A. Bogotá, Colombia, 2005.

GARCÍA GUADILA, Carmen. Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana. Visión general. *In.: Pensamiento Universitario Latinoamericano: Pensadores y Forjadores* / editado por Carmen García Guadilla.- Caracas: CENDES, IESALC-UNESCO, bid & co. editor, 2008

- GIORDANI, Suelyn Moraes; RUBIN-OLIVEIRA, Marlize. Educação Superior: uma análise a partir das conferências mundiais e regionais. **Integración y Conocimiento**. V. 2, n. 8, pp. 125-142, 2019
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *In: Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, N°. 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82.
- GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. N° 80, 2008. pp 115-147. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/rccs/697>>. Acesso em: 01 ago. 2019.
- _____. Desenvolvimento, modernidade e teoria da dependência na América Latina. **Revista de Estudos AntiUtilitaristas e PosColoniais**, v. 3, n. 2, p. 26-55, 2013.
- _____. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31, Número 1, Janeiro/Abril 2016.
- HAESBAERT, Rogério. **Região, regionalização e regionalidade: questões contemporâneas**. Antares, n° 3 – Jan/jun 2010.
- KNIGHT, Jane. Cinco verdades a respeito da internacionalização. **Revista Ensino Superior**. Unicamp. Edição brasileira publicada mediante acordo de cooperação entre Unicamp e Boston College - International Higher Education Publicação trimestral do Center for International Higher Education, Número 69: outono 2012 (Hemisfério Norte).
- _____. The changing landscape of higher education internationalisation – for better or worse? **Perspectives: Policy and Practice in Higher Education**, 17:3, 84-90, 2013. DOI: 10.1080/13603108.2012.753957.
- KREIMER, Pablo. Internacionalização e tensões da ciência latino-americana. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 63, n.2, p. 56-59, 2011. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252011000200018&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 out. 2016.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora Schwarcz/Companhia das Letras, 2019.
- LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. - São Paulo, Parábola Editorial, 2008.
- LANDER, Edgardo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. **Colección Sur Sur**, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. set 2005.
- LEAL, Fernanda Geremias; OREGIONI, María Soledad. Aportes para Analizar la Internacionalización de la Educación Superior desde Latinoamérica: un Enfoque Crítico, Reflexivo y Decolonial. **Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas, SP, v. 5, e019036, p. 1-19, 2019.
- LEASK, Betty. GREEN, Wendy. Is the pandemic a watershed for internationalisation? **University World News. The global Window on Higher Education**. 04 April 2020. Disponível em: <<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200501141641136>>. Acesso em: 05 jul. 2021.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro; POLIDORI, Marlis Morosini. IV AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. *In.*: **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES** [recurso eletrônico] / Marília Morosini (organizadora). – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

LUGONES, María – Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014.

MARTINS, Paulo Henrique. BENZAQUEN, Júlia Figueredo. Uma proposta de matriz metodológica para os estudos descoloniais. **Caderno de Ciências Sociais da UFRPE**. Recife, v. II, n. 11, ago/dez 2017.

MAZZETTI, A. C.; RUBIN-OLIVEIRA, M.; PEZARICO, G.; WIELEWICKI, H.G. Relação centro x periferia: a universidade em debate. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e193459, 2019.

MAZZETTI, A. C.; WEDIG, J. C.; PERONDI, M. A.; RUBIN-OLIVEIRA, M. América Latina em perspectiva: o pensamento cepalino e decolonial. **Revista brasileira de estudos urbanos e regionais**. v. 23, E202111, 2021. DOI 10.22296/2317-1529.rbeur.202111.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da ciência: Colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistêmica. *In*: SOUSA SANTOS, Boaventura de (org.). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente**. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

_____. **La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Editora Gedisa SA, 2007.

_____. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

_____. Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. **Revista de Filosofía**, Nº 74, 2013-2, pp. 7 – 23, ISSN 0798-1171.

_____. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu – PR, 2017.

MIGNOLO, Walter; VAZQUEZ, Rolando. Decolonial AestheSis: Colonial Wounds/Decolonial Healings. **Social Text**. 2013. Disponível em: <https://socialtextjournal.org/periscope_article/decolonial-aesthesis-colonial-woundsdecolonial-healings/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

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

_____. Integração e Internacionalização da Educação Superior. *In.*: **Fórum latino-americano de educação superior**/organizadora: Marília Morosini. São Paulo: Pixel, 2015.

_____. Internacionalização do currículo: produção em organismos multilaterais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 115-132, jan./abr. 2018.

_____. APRESENTAÇÃO. *In.*: **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES** [recurso eletrônico] / Marília Morosini (organizadora). – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

MOROSINI, Marília Costa; DALLA CORTE, Marilene Gabriel. A internacionalização da educação superior. *In.*: **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES** [recurso eletrônico] / Marília Morosini (organizadora). – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

MOROSINI, Marília Costa; NEZ, Egeslaine de. Redes de pesquisa como proposta integradora para a internacionalização do conhecimento em contextos emergentes. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 45, n. 3, p. 688–703, 2020. DOI: 10.5216/ia.v45i3.62131. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/62131>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

OREGIONI, María Soledad; PIÑERO, Fernando Julio. Las Redes como Estrategia de Internacionalización Universitaria en el Mercosur. El Caso de la RIESAL (2013-2017). **Integración y Conocimiento**, v. 1, n. 6, p. 114-133, 2017.

PLATAFORMA LATTES. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em 01 mar. 2022.

POZENATO, José Clemente. Algumas considerações sobre região e regionalidade. *In: Processos culturais: reflexões sobre a dinâmica cultural*. Caxias do Sul: EducS, 2003.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

_____. Bien Vivir: Entre el “desarrollo” y la Des/Colonialidad del Poder. *In: Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* / Aníbal Quijano; selección a cargo de Danilo Assis Clímaco; con prólogo de Danilo Assis Clímaco. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2014.

RADOMSKY, G.F.W. Desenvolvimento, pós-estruturalismo e pós-desenvolvimento: a crítica da modernidade e a emergência de "modernidades" alternativas. **Rev. Bras. Ci. Soc.[online]**. 2011, vol.26, n.75, pp.149-162.

RIES. Rede Sulbrasileira de Investigadores em Educação Superior. Disponível em: <<https://www.pucrs.br/humanidades/ries/>>. Acesso em: 08 mar. 2022.

RUBIN-OLIVEIRA, Marlize; WIELEWICKI, Hamilton de Godoy. Concepts, policies and actions of internationalization of Higher Education: reflections on the expertise of a North American University. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-19, 2019.

RUBIN-OLIVEIRA, Marlize; WIELEVICKI, Hamilton de Godoy; PEZARICO, Giovanna. Internacionalização da Educação Superior: Lugar, Sujeito e Pesquisa como categorias substantivas de análise. **Educação**. UFSM, Santa Maria, v. 44, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SEGATO, Rita, Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-cadernos ces** [Online], 18 | 2012. URL: <<http://eces.revues.org/1533>>; DOI : 10.4000/eces.1533.

SEGATO, Rita Laura. La perspectiva de la colonialidad del poder. *In.: Anibal Quijano. Textos de Fundación*. PALERMO, Zulma; QUINTERO, Pablo (Compiladores). COLECCIÓN El desprendimiento. Ediciones del Signo, Buenos Aires – Argentina, 2014.

SOUSA, José Vieira de. História da Educação Superior. *In: Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES* [recurso eletrônico] / Marília Morosini (organizadora). – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Da ideia de Universidade à Universidade de Ideias. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 27/28, Junho 1989.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos**. - CEBRAP n.79, São Paulo, Nov. 2007.

_____. **A Universidade no Século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O fim do império cognitivo:** a afirmação das epistemologias do Sul. 1 ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul.** Orgs. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses. - São Paulo: Cortez, 2013.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STENGERS, Isabelle. **A invenção das ciências modernas.** Tradução de Max Altman. – São Paulo: Ed. 34, 2002.

THEILER, Julio C.; RODRÍGUEZ, Miguel S. La cooperación e integración universitaria en América Latina y el Caribe. Principales acciones y tendencias. *In.*: GACEL-ÁVILA, Jocelyne – Coordinadora. **Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. Balance regional y prospectiva.** Caracas: UNESCO – IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018.

TRINDADE; Hélgio. Por un nuevo proyecto universitario: de la “universidad en ruínas” a la “universidad emancipatoria”. **REVISTA DO IMEA-UNILA**, v. 1, n. 1, p. 1-22, 2013.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI:** Visão e Ação. Paris, 1998. Disponível em: <<http://www.nepp-dh.ufrj.br/onu12-2.html>>. Acesso em: 29 jul. 2018.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009.** As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social. Paris, 2009.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192>. Acesso em: 13 jul. 2021.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4.** Incheon, 2015.

UNESCO-IESALC. **Los Encuentros de RedES Universitarias y Consejos de Rectores de América Latina y el Caribe**, organizados por UNESCO-IESALC / Débora Ramos Torres, Pedro Henríquez Guajardo Caracas: UNESCO-IESALC, RedES, 2014.

UNESCO-IESALC. **CMES 2022 estableció una hoja de ruta para la educación superior en la próxima década.** Sítio da UNESCO-IESALC, 2022. Disponível em:

<<https://www.iesalc.unesco.org/2022/05/20/cmcs-2022-establecio-una-hoja-de-ruta-para-la-educacion-superior-en-la-proxima-decada/>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

WALLERSTEIN, Immanuel. **IMPENSAR LAS CIENCIAS SOCIALES:** Límites de los paradigmas decimonónicos. Primera edición en español. Siglo XXI Editores, S.A, 1998.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. *In:* **Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo andino.** Quito: Academia de la Latinidad, 2006, p. 27-43.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy; RUBIN-OLIVEIRA, Marlize. Internacionalização da educação superior: Processo de Bolonha. **Ensaio: aval. públ. Educ.** [online]. 2010,

vol.18, n.67, p. 215-234. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a03v1867.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista

Roteiro de entrevista

Título da Pesquisa: EXPERIÊNCIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE/EM CASA NO CONTEXTO DA AMÉRICA LATINA.

Identificação da Entrevistada:

Nome:

Instituição:

Programa:

Função:

Data:

Horário:

Tempo de duração da entrevista:

Objetivo da entrevista: aprofundar questões fundamentais à tese, mais especificamente, relacionadas à sociogênese de redes de pesquisa e suas experiências, especialmente no que tange à internacionalização e regionalização da Educação Superior.

1- Sociogênese do grupo:

A página e algumas produções nos contam sobre a constituição da RIES, tenho clareza, mas quero pedir para que me fale mais sobre a essa **constituição** da RIES, naquele momento histórico? Que **intencionalidades** implícitas estão ali? Que influências (políticas, geopolíticas, campo de saber) tanto no micro, quanto no macro?

Ao ler sobre a RIES, podemos identificar os seus sujeitos-chave. Mas, indo um pouco além, quero entender melhor por que desses **sujeitos** e seus **lugares**, suas instituições?

Pode me falar um pouco sobre a **trajetória da RIES até momento atual**, relação com geopolítica, movimentos locais e globais, as agendas, a autonomia da rede, como as coisas foram acontecendo, como foi se consolidando?

Marcadores: Sujeito, lugar, pesquisa, regionalização, universidade

2- Experiências de internacionalização

Como e em que momento a internacionalização entra na RIES?

Considerando as experiências de **internacionalização**, o que é possível dizer sobre **lugar**, nas trajetórias da RIES?

Considerando as experiências de **internacionalização**, o que é possível dizer sobre **sujeito**, nas trajetórias da RIES?

Considerando as experiências de **internacionalização**, o que é possível dizer sobre **pesquisa**, nas trajetórias da RIES?

Que **experiências** se pode destacar com relação à **internacionalização** na RIES? Exitosas ou não. O que se consolidou, ou não, na RIES?

Marcadores: Internacionalização, lugar, sujeito, pesquisa

3- Internacionalização - regionalização

Como as experiências de **internacionalização** da RIES contribuíram/repercutiram para a conformação das **agendas** de pesquisa sobre a ES no âmbito nacional e internacional?

Como veem os rumos, **tendências de internacionalização e regionalização** nas emergências atuais?

Marcadores: Internacionalização, regionalização

E a **continuidade da RIES** é uma preocupação? Como percebem? Está no debate? Quais estratégias neste sentido? da agenda de pesquisas?

Algo mais a acrescentar...

APÊNDICE B - Indicadores quantitativos para RNPE com base em publicações de artigos das MCs em periódicos

Indicadores quantitativos para RNPE com base em publicações de artigos das MCs em periódicos*

Indicador	Descrição	Categorias
Rede de sujeitos	Composição da Rede por nacionalidade e filiação de coautores	- Artigos publicados com coautores membros da RIES: 27% das publicações (104 de 384) - Artigos publicados com coautores não membros da RIES: 82,5% (317 de 384) (incluído estrangeiros) - Artigos publicados com coautores estrangeiros: 6,5% (25 de 384)
Agrupamento das Membras-chave	Congregar colaboradores, em coautorias; formação de sub-redes	- Artigos publicados apenas pela líder: 114, sendo 76 destes com coautores da RIES - Artigos publicados pela demais MC: 311, sendo 62 destes com coautores da RIES (podem haver coautores ligados a mais de uma MC) - Relação das MCs com coautores diversos: Morosini – 71 coautores, sendo 33 da RIES; Franco – 25 coautores, sendo 11 da RIES; Cunha - 62 coautores, sendo 6 da RIES; Leite – 45 coautores, sendo 5 da RIES; Isaia – 45 coautores, sendo 6 da RIES; Bolzan 44 coautores, sendo 2 da RIES. (Podem haver coautores ligados a mais de uma membra-chave)
Instituição dos coautores das MCs - Lugar	Alcance nacional ou internacional da colaboração, considerando os locais das instituições	Nacionais: coautores de 23 instituições do RS e 31 de outros estados Do exterior: coautores de 9 instituições diferentes, sendo 2 na AL
Instituição dos atores das MCs - Tipo	Alcance institucional da colaboração em pesquisa considerando as missões e metas das instituições vinculadas	Instituições acadêmicas: Todas, visto serem parcerias em produção de artigos publicados em periódicos. Instituições não acadêmicas: há que se destacar as relações de parceria com os órgãos financiadores, como CNPq, FAPERGS, CAPES, INEP e as próprias universidades sede das MCs.
Número de autores - Artigos	Ausência ou presença da colaboração dentro da Rede em artigos	Artigos de autoria única: Morosini 20; Franco 2; Cunha 38; Leite 16; Isaia 8; Bolzan 7. Principais parcerias das MCs dentro da RIES: Morosini e Franco 15; Isaia e Bolzan 15; Morosini e Felicetti 13; Morosini e Nez 6; Cunha e Leite 4; Morosini e Corte 4; Morosini e Fernandes 4; Morosini e Fontoura 4; Morosini e Santos 4; Morosini e Viebrantz 4; Franco e Nez 4; Cunha e Fernandes 4; Morosini e Bittencourt 3; Morosini e Nascimento 3; Morosini e Woicolesco 3; Leite e Fernandes 3.
Artigos Local da publicação	Alcance nacional e internacional da produção da rede	Número de artigos publicados no país: 323, sendo 119 no RS e 204 em outros estados. Número de artigos publicados no exterior: 61, sendo 30 na AL e 31 em outros países
Local das Publicações	Alcance geográfico da produção da rede, a variedade de locais das publicações	Número de revistas nacionais em que os artigos foram publicados: 133, sendo 33 no RS Número de revistas estrangeiras em que os artigos foram publicados: 43
Estilo de Liderança	Força do papel da líder na rede, a conectividade de rede	Liderança centralizada hierárquica: A líder tem publicação com 33 coautores diferentes da RIES, sendo que com 11 destes coautores ela tem mais de 3 publicações; as outras membras-chave juntas têm publicações com 30 coautores diferentes da RIES. Liderança descentralizada: A líder tem 41 artigos escritos com 24 coautores gaúchos diferentes; tem 23 artigos escritos com 12 coautores diferentes de outros 10 estados brasileiros; e tem 10 artigos

		<p>escritos com 13 coautores estrangeiros diferentes. Do total de artigos escritos pelas membras-chave, são da líder: 31% dos artigos com autores gaúchos que não da mesma instituição; 37% dos artigos com autores de outros estados; e 38% dos artigos com autores estrangeiros.</p> <p>A liderança se mostra no maior número de publicações centralizadas e descentralizadas da líder e, também, nas citações de seu nome e reconhecimento nas entrevistas das membras-chave.</p>
Intensidade da colaboração	Diversidade de relações estabelecidas dentro da rede	<p>Grau médio dos vértices das redes: 41% dos artigos escritos pelas membras-chave tiveram coautoria na sua própria instituição; 34% com coautores de outras instituições do RS; 16% com coautores de outros estados; 6,5% com coautores de outros países. Isso mostra que 59% da produção tem parcerias fora da própria instituição.</p>

Fontes: adaptado de Leite e Polidori (2021, p. 466-467).

* Coletado na Plataforma Lattes, de 1998 a março 2022.

APÊNDICE C - Indicadores qualitativos para RNPE na RIES

Indicadores qualitativos para RNPE na RIES

Indicador	Descrição
Motivação	<p>A Rede surgiu da necessidade percebida de discutir a formação docente na ES, unindo um grupo de professoras/investigadoras do RS preocupadas com o tema. Outros temas, sempre ligados à ES, foram surgindo com o tempo e atraindo mais membros, sempre mantendo e ampliando afinidades pessoais e epistemológicas. A Rede ganha prestígio, principalmente, a partir da aprovação de projetos como o Pronex I e II e o Observatório de ES. As publicações se multiplicam e ganham em qualidade diante da potência e da experiência dos membros da Rede e seus orientandos, ou parceiros externos, inclusive internacionais. Há o entendimento de que publicações em grupo conseguem, também, maior alcance e reconhecimento. A RIES se mostra como um espaço, tanto de atração de jovens investigadores, quanto um espaço para sêniores quem querem se manter ativos na pesquisa, um espaço de conhecimento e formação sustentado pela pesquisa de temáticas da ES.</p>
Interesse e concorrência	<p>O GT da ANPED se detinha mais nas políticas de ES e pouco discutia questões da docência e ensino na ES, daí a proposta da rede, que de início tinha por interesse estudar e revitalizar a ES de uma forma mais abrangente, olhando o que outros países estavam fazendo. As primeiras parcerias se estabelecem com pesquisadores da ES do Mercosul, principalmente, através de seminários. As ideias que começam a chegar de fora se juntam à vontade das MCs que começam a juntar interessados, trazendo orientandos e parceiros, e a buscar espaços de trabalhos mais receptivos e adequados aos seus projetos. Mudanças de instituições contribuíram neste sentido, assim como proporcionaram expandir a ideia de rede e suas possibilidades. Mudanças na avaliação da Capes contribuíram para provocar uma cultura de formação de grupos de pesquisa nos programas de pós-graduação. A RIES se estabelece e se fortalece, muito em função da união de forças de suas MCs e da ousadia em propor projetos e conseguir financiamentos importantes e significativos, como o PRONEX I e II e o Observatório de ES; em buscar e estabelecer parcerias internacionais; em produzir e publicar, preocupadas com a qualidade e com o acesso a suas obras, disponibilizadas gratuitamente. As experiências das MCs em outros países e as parcerias internacionais muito contribuíram para que o tema da internacionalização da ES ganhasse força dentro da Rede. A liderança, desde antes da concretização da rede, se mostra efetiva, democrática e motivadora. Percebe-se nas falas das MCs o reconhecimento da importância da sua líder, desde o surgimento da ideia inicial, da busca constante por experiências, da habilidade em juntar e unir pessoas interessadas, de manter o grupo motivado e ativo, de conseguir coordenar a intersecção de temas de estudo de liderados/as, sempre em relação com os projetos basilares/centrais da Rede. A relação entre líder e membro/as, ou mesmo entre membros/as, se mostra e se percebe no respeito mútuo pessoal e em relação aos temas de interesse individuais e grupais, pelo comprometimento e pela confiança estabelecida. O interesse se percebe nas ações e resultados da Rede e das pesquisas dos seus. Se há alguma concorrência, certamente não é interna, mas votada à busca de ampliar contextos emergentes de discussão, de entendimento e de colaboração.</p>
Comunicação	<p>Seminários foram as primeiras formas de estabelecer contatos e juntar pesquisadores interessados na mesma temática do grupo. Neles, podiam expor suas ideias, ouvir sugestões, convidar pessoas, propor parcerias, trocar experiências. Pelos seminários e pelas publicações o grupo foi crescendo e se fortalecendo, e reforçando a ideia de rede. Não há ingenuidade, o uso de nomes fortes das MCs é uma estratégia para publicar e ampliar o alcance dessas publicações, assim como a gratuidade das obras é uma estratégia para socializar o conhecimento, para impulsionar os currículos, para contribuir com os orientandos/as. A conexão se mantinha pelo contato constante entre as MCs, pelas reuniões que fermentavam ideias e reabasteciam o grupo. Durante a pandemia, além do lançamento da EBES, a Rede realizou diversos <i>webinars</i>, com convidados nacionais e internacionais, com a participação de membros da rede, de orientando/as e de pesquisadores interessados de outras instituições. A Rede soube se valer da tecnologia como uma aliada na comunicação, num momento que exigiu ações alternativas. A 4ª jornada sobre ES e contextos emergentes: cenários da ES foi um exemplo de oportunidade a membros da Rede de exporem seus trabalhos, ao mesmo tempo de prestarem contas destes, em relação ao projeto central, neste caso o Pronex II. Para mim, a 4ª jornada foi uma oportunidade de participar de um encontro da RIES, acompanhar discussões, apresentações de ações e vivenciar presencialmente a experiência de estar entre eles/as.</p>
Coesão	<p>A coesão começa pela união de membras compromissadas, que são nomes fortes, vindas de instituições fortes, mas sem um critério seletivo dentro do grupo. Cada uma na sua</p>

	<p>universidade, com as suas perspectivas, mas sempre voltadas para o grupo, para a produção intelectual em parceria, em rede. Os interesses pessoais, as rotinas de trabalhos são respeitadas, mas há um entrelaçamento de interesses, dentro de um espírito coletivo, solidário, de engajamento, de compartilhar, ouvir, problematizar, pensar. A clareza epistêmica da Rede e de seus objetivos facilita essas relações pessoas e profissionais. A gestão de eventuais conflitos se faz pelo respeito e confiança coletivos e mútuos, pela flexibilidade com responsabilidade nos prazos e qualidade dos trabalhos assumidos por cada membro, por saber incorporar as culturas diversas. Ninguém é obrigado a ficar, não há amarras. A coesão da Rede está calcada na liberdade e na responsabilidade de seus membros.</p>
<p>Cooperação ou colaboração científica</p>	<p>A cultura de cooperação vem de experiências anteriores à RIES, como formação no exterior, GEU, Universitas/Br, aliada à vontade de “ir para o mundo”. Não há ingenuidade, a força dos nomes das MCs contribui para os objetivos da rede, para aprovar projetos, obter financiamentos, produzir e publicar em eventos e periódicos nacionais e internacionais. As afinidades pessoais e epistemológicas, os interesses comuns e a ideia de que a união em rede potencializa força e resultados foram cruciais para a concretização da RIES. Chegar e entrar em agências fomentadoras, ou instituições coordenadoras e centrais não foi/é fácil. Até mudanças de instituição foram necessárias, no início. A princípio havia mais relações individuais, que foram se mantendo, se fortalecendo e abrangendo cada vez mais o grupo, com mais participações em eventos internacionais, com publicações com parceiros de fora e projetos conjuntos. Algumas parcerias se mantêm há muitos anos, outras de desfazem e outras se buscam fortalecer, como é o caso das relações Sul-Sul, em especial com a AL. Essas relações e esses ambientes externos criaram a perspectiva de internacionalização, e a grande tendência é fortalecer redes de conhecimento e rede colaborativas. Além de professores visitantes, viagens a eventos no exterior, publicações internacionais e com parceiros de fora, as experiências novas proporcionadas no período pandêmico com <i>webinars</i>, mostrou-se como uma nova alternativa de parcerias, mais barata, mais acessível e facilitada, de certa forma, pela tecnologia. Experiências internacionais fortes que as MCs tiveram se converteram em contatos que procuram manter e fortalecer. Membros da RIES fazem parte de redes internacionais como a AUGM, FORGES, LASA, CPLP, entre outras. Os contextos emergentes têm sido alvo da rede, com projetos que procuram trazer junto instituições de ES interioranas, fortalecendo a regionalização rio-grandense, que se expande para a AL e países de língua portuguesa. O livro que será lançado pelo projeto Pronex II é mostra disso, com a produção de conhecimento em parceria com autores estrangeiros, de preferência latino-americanos. A Rede se espraia, também, através de seus membros, que lideram, ou participam, de outros grupos e redes dentro e fora do Brasil. Tantas colaborações e parcerias com pesquisadores e instituições internacionais leva a própria Professora Denise Leite a perguntar: “não sei até que ponto a rede, não é uma internacionalização em casa?”</p>
<p>Interação</p>	<p>A experiência de trabalhar em equipe já vinha do GEU e deste hábito sempre presente na parceria entre as professoras Marília e Denise. A professora Maria Estela era orientadora da professora Marília. A professora Mabel, sempre muito aberta, chega com a experiência prática. A professora Sílvia, então colega de doutorado de Marília, entraria logo depois, e mais tarde a professora Dóris. O interesse comum em torno da ES, para além das políticas discutidas na ANPED, e em saber o que outros países estavam fazendo a respeito, motivou as discussões iniciais e a ideia de criar a Rede. A interação das líderes sempre foi horizontal, e se verticaliza com a entrada dos orientandos/as e suas pesquisas, ao longo do tempo. Os sujeitos, líderes e liderados, alimentam e mantêm a Rede e sua força, através de seus temas de pesquisa individuais, sempre conectados de alguma forma aos projetos basilares da Rede. Os projetos sempre foram o ponto de união do grupo e seminários e publicações a forma de disseminar e impulsionar suas discussões e ideias. A força e a experiência individual das MCs, pautada na confiança e no respeito mútuos e na vontade de trabalharem juntas por um objetivo comum, foi o cerne que manteve e fortaleceu a RIES e fez com que as dificuldades fossem vencidas. Houve resistências, dificuldades estruturais e, principalmente, financeiras. A PUCRS contribui com o espaço e estrutura, outras instituições vão se aliando através dos membros da Rede que chegam e isso vai fortalecendo, ampliando o ambiente de pesquisa da rede, a partir de seus sujeitos e instituições. O reconhecimento também vem de instituições, inclusive financiadoras e avaliadoras, especialmente através da aprovação dos projetos. Com autonomia, se discutia/discute os temas relevantes, foi-se aprendendo cada vez mais a trabalhar em grupo, se apresentam e se discutem os resultados e se decide os passos que se seguem.</p>

Incentivos	<p>Não existiu uma constituição formal da RIES, com CNPJ, regulamento, planejamento estratégico, mas não houve ingenuidade na composição do grupo inicial. Havia a noção da importância da representatividade de cada uma, do seu currículo, de suas experiências e contatos dentro e fora do país. Se apostou no respeito mútuo e na confiança, na vontade de trabalhar junto, no compromisso com liberdade, nos resultados de seminários, palestras, projetos, dos quais muita coisa virava livro, incluindo os participantes como autores. Encontros são feitos para discutir assuntos importantes, apresentar seus trabalhos, prestar contas, a exemplo da 4ª jornada sobre ES e contextos emergentes: cenários da ES. Membros/as e orientandos/as foram ao exterior com apoio financeiro de projetos aprovados a partir da rede.</p>
Temas de pesquisa	<p>O eixo central e basilar que reuniu/reúne a RIES é a ES, seja na formação de professores e estudantes, na avaliação, na gestão, na internacionalização. A Rede foi-se constituindo um espaço de discussão do tema da ES, para além de olhar só para as políticas da ES, como se fazia no GT da ANPED. As MCs foram se aprofundando em seus temas, nos seus subcampos e trabalhando a partir deles, mas sempre unidas com projetos ligados à Rede. A Rede é lugar de interação de diferentes subcampos, de sujeitos diversos que a compõem, assim como lugar de colaboração com parceiros externos, e isso mostra a importância desses olhares diversos para pensar a ES. E essa diversidade é levada para além da Rede através dos seminários, publicações, viagens, parcerias. Sempre tinha um “tema instigante”, definido pelo grupo, que era discutido para que, de forma participativa e democrática, estivesse ligado aos interesses dos membros. No Pronex II, por exemplo, cada um desenvolve um braço do grande estudo que é a educação em contextos emergentes, movimentando a discussão sobre o ensino superior trazendo junto instituições interioranas do RS, ao mesmo tempo em que projeta a publicação de um livro com textos em parceria entre membros do Rede com autores internacionais, preferencialmente da AL.</p> <p>O livro “Educação Superior e Conhecimento no Centenário da Reforma de Córdoba: novos olhares e contextos emergente”, mostra a importância dada à regionalização, e exemplo da divisão do trabalho, com diversos/as autores/as e seus textos ali inseridos.</p>
Tempo	<p>É fundamental estabelecer prazos e respeitá-los e isso vale para a líder e para cada membro/a, ou colaborador externo, que assume uma responsabilidade junto à rede. Embora se defenda que não se deve ter amarras, o compromisso assumido é respeitado. Percebe-se a preocupação com os prazos de projetos, para manter uma boa relação e avaliação por parte das agências financiadoras. Há, também, uma preocupação de algumas MCs com o futuro da Rede que, espera-se, continue atuando fortemente com os novos sujeitos colaborativos que vão chegando e sendo formados. Manter em movimento a rede, com um projeto atrás do outro, gera financiamento que traz autonomia e garante a continuidade.</p>
Políticas de coautoria	<p>Os temas são discutidos e decididos de forma democrática, dentro do contexto e dos projetos da Rede, com cada MC tendo seu subcampo, sua área de estudos, que dá sequência com as suas equipes, mas sempre alinhadas com um projeto central da RIES. A produção em coautoria é uma prática constante dentro da rede, através de estudos e publicações coletivos em torno de um projeto, de um tema. A EBES, os livros, os artigos demonstram isso na presença de coautores membros da rede, orientandos/as e em parcerias externas, nacionais e internacionais. Há um entendimento de que a produção de conhecimento que se faz de forma coletiva tem possibilidade de maior expressão, segundo a professora Mabel, “foi uma política que, de alguma forma, institui uma nova cultura”. As responsabilidades são distribuídas conforme as condições de cada um/a, desde coletas de dados até as análises, redação e revisão.</p>
Divisão do trabalho em coautoria	<p>A RIES sempre tinha um “tema instigante”, definido pelo grupo, que era discutido para que, de forma participativa e democrática, estivesse ligado aos interesses dos membros. Tem buscado reforçar as experiências, inclusive internacionais, com eventos, trazer mais sujeitos colaborativos, ouvir, discutir, construir. A enciclopédia é um exemplo do fruto da ação de sujeitos colaborativos a partir de suas experiências vividas, suas pesquisas, em seus lugares e para além deles. Cada capítulo com um responsável, assim como outros livros publicados em coletâneas, com a participação de diversos autores/as da Rede e com autores parceiros de fora, demonstram que a divisão do trabalho em coautoria é levada muito a sério e é um elemento de união dos participantes. Os membros também se dividem nas tarefas de revisão, de edição, textos de abertura e fechamento, tendo a importante contribuição da Editora da PUCRS nas publicações, além das agências financiadoras.</p>

Liderança e gestão do conhecimento	<p>O espírito de trabalho em equipe acompanha a líder desde antes da concretização da RIES e essa forma de pensar e agir, também inerente às outras MCs, parece que têm contagiado todos/as que ingressam na Rede. A iniciativa se percebe ao questionar a forma como a ES era discutida e tratada dentro do GT da ANPED, mas também, pelos próprios professores/as da área pedagógica das instituições de ES. A ousadia se percebe na proposição de reunir estes professores/investigadores/as em rede, em propor projeto junto à Fapergs, e depois outros, para ter fundos para dar sequência à concretização da ideia. As falas das MCs destacam, ainda, a habilidade da líder em trabalhar com convergências e divergências, encontrando em cada um aquilo que tinha de melhor para contribuir com o grupo. Reconhecem, também, a capacidade da líder de reabastecer o grupo com encontros, com discussões, com os temas instigantes, com publicações, compartilhando suas experiências e trazendo os demais membros sempre junto. As resistências e dificuldades foram superadas pela persistência e liderança, não só da líder, mas de todas as MCs. A preocupação com o rigor epistêmico, com a colaboração, interação e coesão do grupo, se mostra nos resultados obtidos e demonstrados através das publicações de artigos, livros, assim como a participação em eventos e reconhecimentos nacionais e internacionais. Nestes resultados, percebe-se a organização e a gestão sobre a qualidade e responsabilidade dos envolvidos, assim como o reconhecimento destes, nas coautorias. A união e a cultura de cooperação e colaboração em grupo se espraiam pelos alunos e parceiros, que os levam para suas instituições e suas vidas. Todos são parte desta cultura que vêm forte da liderança, desde a sua habilidade de captar sujeitos colaborativos interessados e comprometidos em dar seguimento à rede, em manter viva a pesquisa dentro dela. Importante destacar o reconhecimento e liderança, não só da Professora Marília, mas de todas as MCs.</p>
------------------------------------	---

Fonte: Adaptado de Leite e Polidori (2021).

* Dados e informações sintetizadas a partir das entrevistas com as MCs.

APÊNDICE D – Experiências de internacionalização de/em casa da/na RIES

Experiências de internacionalização de/em casa da/na RIES

Artigos em periódicos	<p>Sue Robson; KAMPPFF, A. J. C.; MOROSINI, M. C.; GUILHERME, A. A. Internationalization at Home: policies, practices and perspectives from the global north and south. HUMANIDADES & INOVAÇÃO, v. 9, p. 12-22, 2022.</p> <p>WOICOLESCO, VANESSA GABRIELLE; CASSOL-SILVA, CARLA CAMARGO; MOROSINI, MARILIA. Internationalization at Home and Virtual: A Sustainable Model for Brazilian Higher Education. Journal of Studies in International Education, v. 1, p. 102831532210768-18, 2022.</p> <p>CLEMENTE, F. A. S.; MOROSINI, M. C. IAH: Internacionalização e/ou Interculturalidade At Home? REVISTA LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Ano 26, nº 47, p. 83-108, 2021.</p> <p>SANTOS, P. K.; MOROSINI, M. C. Trilha para internacionalização em casa: Brasil-Colômbia em espaços não formais. REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO (SÃO CARLOS), v. 15, p. 01-17, 2021.</p> <p>BARANZELI, CAROLINE; COSTA MOROSINI, MARÍLIA; WOICOLESCO, VANESSA GABRIELLE. -A chave está na troca- – estudantes de mobilidade como vetores da internacionalização em casa. SÉRIE-ESTUDOS, v. 25, p. 253-274, 2020.</p> <p>NEZ, EGESLAINE DE; MOROSINI, MARILIA COSTA. A PÓS-GRADUAÇÃO EM CENTROS REGIONAIS BRASILEIROS como espaço de internacionalização at home. MOVIMENTO - REVISTA DE EDUCAÇÃO, v. 7, p. 113-134, 2020.</p> <p>ALMEIDA, Joana; Sue Robson; MOROSINI, M. C.; BARANZELI, C. Understanding Internationalization at Home: Perspectives from the Global North and South. European Educational Research Journal, v. 1, p. 147490411880753-200-217, 2018.</p>
Artigos em Anais	<p>MOROSINI, M. C.; KAMPPFF, A. J. C. Internationalization Brazilian Higher Education and the partnership with NU: the consolidation of IaH concept. In: IVEC 2020 Symposium proposal: Internationalisation of Higher Education: perspectives from the global south and the global north, 2020, Newcastle. IVEC 2020 Special Issue in the Journal of Virtual Exchange, 2020.</p> <p>BARANZELI, C.; MOROSINI, M. C. Estado de Conhecimento e Internacionalização da Educação Superior: um levantamento dos trabalhos que abordam a temática da internacionalização em casa. In: V Seminário Internacional de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior, 2017, Santa Maria - RS. Anais.... Santa Maria - RS: Laboratório de Pesq. e Doc.? CE, 2017. v. 1. p. 1681-1695.</p>
Capítulos de livros	<p>MOROSINI, M. C.; WOICOLESCO, V. G.; NEZ, E. Pedagogy for Internationalization at Home in the Brazilian Higher Education Context. In: Marília Costa Morosini; Carla Camargo Cassol; Cristina Elsner de Faria; Craig Whitsed. (Org.). Internationalization of Higher Education: practices and reflections from Brazil and Australia. 1ed.Porto Alegre - RS: EdiPUCRS, 2021, v. 1, p. 111-137.</p> <p>MOROSINI, M. C.; WOICOLESCO, V. G.; NEZ, E. Pedagogia da Internacionalização em Casa no Contexto da Educação Superior Brasileira. In: Marília Costa Morosini; Carla Camargo Cassol; Cristina Elsner de Faria; Craig Whitsed. (Org.). Internacionalização da educação superior: práticas e reflexões do Brasil e da Austrália. 1ed.Porto Alegre - RS: EdiPUCRS, 2021, v. 1, p. 120-149.</p> <p>MOROSINI, M. C.; WOICOLESCO, V. G.; NEZ, E. Pedagogia de la Internacionalización en Casa en el contexto de la Educación Superior Brasileña. In: Marília Costa Morosini; Carla Camargo Cassol; Cristina Elsner de Faria; Craig Whitsed. (Org.). La internacionalización de la educación superior: prácticas y reflexiones de Brasil y Australia. 1ed.Porto Alegre - RS: EdiPUCRS, 2021, v. 1, p. 120-148.</p> <p>MOROSINI, MARILIA; De Nez, Egeslaine. Teacher Education and Internationalization at Home. In: M. A. Peters. (Org.). Encyclopedia of Teacher Education. 1ed.Singapore: Springer Singapore, 2020, v. 1, p. 1-6.</p> <p>SANTOS, P. K.; MOROSINI, M. C. A mobilidade de estrangeiros como desafio/ferramenta à Internacionalização em Casa - IAH: Desafios e Perspectivas da Internacionalização das Universidades Brasileiras. In: Renato de Oliveira Brito. (Org.). Internacionalização da educação básica e superior: desafios, perspectivas, experiências. 1ed.Cátedra UNESCO de Juventude: Brasília - DF, 2020, v. 1, p. 195-208.</p>
Participação em eventos	<p>Internacionalização universitária na pandemia: Desafios e Possibilidade.IaH - Internacionalização at home. 2020. (Simpósio).</p> <p>IVEC 2020 - Symposium proposal: Internationalisation of Higher Education: perspectives from the global south and the global north.Internationalization Brazilian Higher Education and the partnership with NU: the consolidation of IaH concept. 2020. (Outra).</p> <p>1º Congresso de Internacionalização da Educação Superior (CIES). ?Da Internacionalização pela Mobilidade à Internacionalização em casa - a utilização da experiência estudantil em sala de aula. 2019. (Congresso).</p> <p>ATIAH Research Conference - Developing Innovative approaches and tools for internationalisation at home. IaH from the perspectives of Brazilian Academic Staff: challenges and possibilities of the IoC. 2018. (Congresso).</p>

Organização de evento	MOROSINI, M. C.; KAMPPFF, A. J. C.; DELGADO, H. O. K. Internationalization at Home I@H: perspectives for undergraduate studies. 2019. (Outro).
-----------------------	--

Fonte: PLATAFORMA LATTES (2022).

Obs.: a pesquisa foi feita com base nos títulos dos textos.