

A internacionalização da pós-graduação na América Latina: do Sul geográfico às epistemologias do Sul

The internationalization of postgraduate studies in Latin America: from the geographical South to the epistemologies of the South

Internacionalización de estudios de posgrado en América Latina: desde el sur geográfico hasta las epistemologías las del sur

Marcelo Maia Vinagre Mocarzel
Universidade Federal Fluminense
marcelomocarzel@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2780-0054>

Jorge Najjar
Universidade Federal Fluminense
jorgenajjar@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0491-9298>

Pablo Bispo dos Santos
Universidade Federal Fluminense
psmbosantos@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1582-8519>

Karine Morgan
Universidade Federal Fluminense
morgan.uff@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5014-5679>

RESUMO

A internacionalização é cada vez mais uma necessidade dos cursos de pós-graduação e das instituições de educação superior, sobretudo em países em desenvolvimento. Diante do contexto de globalização, mais do que nunca, a ciência e a educação passam a fazer parte de um conjunto de elementos exportáveis e importáveis. Este artigo tem por objetivo analisar um caso de internacionalização que vem sendo realizado entre duas universidades públicas, uma brasileira e outra colombiana, dentro do enfoque das epistemologias do Sul, no contexto da América Latina. Buscou-se revelar quais práticas exitosas foram e continuam a ser estabelecidas entre as instituições e seus membros, mais

especificamente, entre dois programas de pós-graduação. Como resultados, foram analisados os produtos do convênio e os desdobramentos dos mesmos para as instituições, os docentes e os discentes em questão, além de apresentar novos possíveis projetos interinstitucionais, que possam aperfeiçoar aspectos centrais dos programas de pós-graduação, entre eles a perspectiva da cotutela ou dupla diplomação.

Palavras-chave: América Latina. Internacionalização. Pós-graduação.

ABSTRACT

Internationalization is increasingly a necessity for postgraduate courses and Higher Education Institutions, especially in developing countries. Faced with the context of globalization, more than ever, science and education become part of a set of exportable and importable elements. This article aims to analyze a successful case of internationalization that has been carried out between two public universities, one Brazilian and the other Colombian, within the focus of the epistemologies of the South, in the context of Latin America. It was sought to reveal which successful practices have been and continue to be established between the institutions and their members, more specifically, between two postgraduate programs. As a result, the products of the agreement and their consequences were analyzed for the institutions, teachers and students, as well as presenting new possible interinstitutional projects that can improve the central aspects of postgraduate programs, among them the perspective of co-tutela or double diplomization.

Keywords: Internationalization. Latin America. Postgraduate studies.

RESUMEN

La internacionalización es cada vez más una necesidad para los cursos de postgrado y las instituciones de educación superior, especialmente en los países en desarrollo. En el contexto de la globalización, la ciencia y la educación nunca se convierten en parte de un conjunto de elementos exportables e importables. Este artículo tiene como objetivo analizar un caso de internacionalización que se ha llevado a cabo entre de las universidades públicas, una brasileña y otra colombiana, dentro del foco de las epistemologías del sur en el contexto latinoamericano. Tratamos de revelar qué prácticas exitosas se establecieron y se siguen estableciendo entre las instituciones y sus miembros, más específicamente, entre dos programas de posgrado. Como resultado, analizamos los productos del acuerdo y su desarrollo para las instituciones, docentes y estudiantes en cuestión, y presentamos nuevos posibles proyectos interinstitucionales que podrían mejorar los aspectos centrales de los programas de posgrado, incluida la perspectiva de la cotutela o doble titulación.

Palabras clave: América Latina. Internacionalización. Posgraduación.

Introdução

A globalização é um fenômeno irrefutável da modernidade. Temos vivenciado como os avanços tecnológicos modificam as relações sociais e permitem uma maior integração entre as pessoas, superando, em parte, barreiras geográficas, linguísticas e econômicas. Por outro lado, acompanhamos como o processo de globalização do capital também traz o reforço das estruturas dominantes e o agravamento das desigualdades sociais em várias partes do mundo. Santos (2001, p. 9), em uma análise que supera as perspectivas maniqueístas que rotulam a globalização como boa ou má, apresenta três diferentes formas desse processo se manifestar: “O primeiro seria o mundo tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula; o segundo seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e o terceiro o mundo como ele pode ser: uma outra globalização”. Superar a fábula, combater a perversidade e ajudar a construir uma outra globalização seria a tarefa de todo aquele que tem como perspectiva a possibilidade de efetivação de um mundo mais humano e emancipador.

Sendo a universidade parte sensível da sociedade, o fenômeno da globalização a afeta e é também afetado por ela. Afora os segredos militares e empresariais, a tendência do conhecimento é a de não respeitar as fronteiras entre países e se globalizar. A própria forma como se organiza o campo intelectual (BOURDIEU, 1983, 1990), obrigando os pesquisadores a publicarem em periódicos especializados, de preferência que tenham alcance mundial, bem como estimulando o intercâmbio de pesquisadores sênior e júnior entre as instituições, faz com que não se possa falar de conhecimento científico localizado, embora existam países que concentram parte significativa das instituições de pesquisa e dos periódicos prestigiados globalmente.

O presente artigo, a partir da análise de uma experiência de intercâmbio acadêmico entre uma universidade brasileira e uma colombiana, busca entender as potencialidades, entraves, limites e perspectivas desse tipo de internacionalização. Tal experiência acontece no bojo de um convênio estabelecido em 2011 entre a Universidade Federal Fluminense (UFF), cuja sede localiza-se em Niterói-RJ, e a Universidad Militar Nueva Granada (UMNG), sediada em Bogotá, Colômbia.

À luz das reflexões teóricas sobre a internacionalização da pós-graduação, realizamos um estudo de caso (YIN, 2001), pois identificamos ser esta uma experiência de sucesso (a UFF, por exemplo, realizou dezenas de convênios com universidades estrangeiras, mas a grande maioria é estéril, pois não deriva nenhuma atividade ou produto) que merecia ser compreendida de maneira mais aprofundada. Além disso,

cremos ser importante o registro de experiências como esta, pois muitas vezes sua memória desaparece com o tempo, por não ter sido registrada ou por ser descrita somente em relatórios que permanecem engavetados pela estrutura burocrática/administrativa das universidades.

Acreditamos, assim, que o estudo deste caso de internacionalização possui uma relevância específica, para aqueles sujeitos e instituições que dele participaram, mas possui também um significado mais geral, na medida em que poderá servir de balizamento possível para outras instituições e programas de pós-graduação que desejem efetivamente firmar parcerias internacionais de cooperação.

Ressaltamos também a importância do estudo de casos de integração latino-americana, no que tange às políticas educacionais para a Educação Superior. A mudança do vetor do eixo norte-sul para o sul-sul possibilita que novos caminhos de pesquisa sejam desenhados e que países e instituições considerados periféricos, possam vir a ser protagonistas no cenário global da elaboração e difusão do conhecimento científico (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010).

Certamente, a perspectiva não é a de substituir os intercâmbios norte-sul pelos sul-sul, mas superar a falsa ideia, infelizmente difundida em nosso campo acadêmico, de que as únicas relações importantes são as primeiras, desconsiderando, portanto, todas as boas experiências de intercâmbio acadêmico com nossos países vizinhos da América do Sul, concretizados em espanhol e não em inglês.

O conceito de internacionalização inter-relaciona-se com alguns outros que parecem ser muito semelhantes, o que, às vezes, traz complicações para as análises. Assim, começamos a discussão tentando fazer uma distinção entre os conceitos que mais comumente são empregados e necessitam ser aclarados para que a discussão possa se fazer com mais consistência. Iniciamos com o conceito de modernidade e de alta modernidade, pois eles nos ajudam a entender os contextos nos quais alguns processos macrossociais são criados e/ou difundidos.

Utilizando a conceituação de Giddens (2002, p. 21), “a ‘modernidade’ pode ser entendida como aproximadamente equivalente ao ‘mundo industrializado’, desde que se reconheça que o industrialismo não é sua única dimensão institucional”. Claramente, a modernidade atual não é a mesma dos séculos passados. Nessa medida, faremos uso daquilo que Giddens (2002) identifica como alta modernidade, o período mais recente nessa linha cronológica.

Para o autor, a alta modernidade carrega em si três características seminais: a separação de tempo e espaço, os mecanismos de desencaixe e a reflexividade institucional. As três, atuando conjuntamente, fazem da modernidade uma era diferente de tudo o que a humanidade já havia experimentado e com projeções nebulosas para o futuro. A separação de tempo e espaço pode ser experimentada cotidianamente: na atualidade, o conceito de espaço se afastou do conceito de lugar; é possível estar em vários lugares ao mesmo tempo, graças à tecnologia. A linearidade do tempo e fixação do espaço foram relativizadas pelos avanços científicos.

A modernidade não conhece fronteiras ou nacionalidades. Ela traz consigo os germes de uma ordem planetária. Não exclusivamente econômica, mas de um tipo de cultura que se expressa no lazer, na indústria cultural, no consumo, no turismo, nas cidades. Transformações que requerem uma nova concepção de espaço e tempo mundiais (ORTIZ, 1998, p. 267).

À medida que o espaço se encolhe e à medida em que os horizontes temporais se encurtam, há benefícios evidentes, mas também temos que aprender a lidar com um sentimento avassalador de compreensão de nossos mundos espaciais e temporais (HARVEY, 2013). O processo de esvaziamento do tempo e do espaço é crucial para a segunda principal influência sobre o dinamismo da modernidade: “o desencaixe das instituições sociais” (GIDDENS, 2002, p. 23). Ou seja, com a reconfiguração do tempo e do espaço, as relações familiares, morais, afetivas, de trabalho se tornaram muito mais dinâmicas. Houve mudanças profundas em quase todas as sociedades industriais complexas, até mesmo as mais conservadoras, a partir de certas conquistas sociais.

O desencaixe atinge instituições como a família, o Estado, a igreja, a escola, a empresa etc. Enxergamos que, hoje, os casamentos não precisam durar para sempre, a conquista do divórcio e a independência financeira feminina reestruturaram a concepção de família patriarcal tradicional; os empregos não são para a vida toda, há novas formas de trabalho, com o culto ao empreendedorismo e à terceirização; a fé não é obrigatoriamente dogmática, o sincretismo religioso alcança mais e mais adeptos; as amizades não estão mais circunscritas ao espaço onde se habita; há novas maneiras de se aprender que não dependem da escola, e nem a escola está mais fixa em um lugar, com o advento da educação a distância, entre tantas outras mudanças.

Os mecanismos de desencaixe são o próprio dinamismo da cultura de massas: “a modernidade é essencialmente uma ordem pós-tradicional” (GIDDENS, 2002, p. 25). Por ser pós-tradicional, há lugar para a reflexividade. A unanimidade e a perenidade deram vez à revisão das instituições sociais. Parou-se de acreditar que tudo era para sempre, tendo as Ciências Sociais como principal revisora de práticas, conceitos e projeções, antes cristalizadas pelas Ciências Naturais. O ideal positivista de formulação de leis gerais perde cada vez mais espaço para os processos sociais de construção e desconstrução de práticas.

A alta modernidade faz com que a sociedade se critique, revisitando suas ações e desenhando novas perspectivas. Isto é a reflexividade institucional: as instituições precisam reconstruir suas identidades constantemente para dialogarem com os novos tempos. De acordo com Hall (2006, p. 75), quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global, “mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicas e parecem ‘flutuar livremente’.”

Há uma diferenciação conceitual que merece destaque. Para Ortiz (1998), globalização e mundialização são duas faces de um mesmo fenômeno. O autor classifica a mundialização como a difusão em escala mundial de valores culturais e práticas sociais, enquanto que a globalização seria relativa a processos econômicos e políticos. A ideia de mundialização não é recente. Do ponto de vista político, a história antiga e medieval nos mostra diversos exemplos que vão desde o Império Sumério, passando por Roma com seu célebre adágio “*Urbi et Orbi*” até, mais recentemente no século XIX, com o Império Inglês, que abarcava Ásia, América do Norte e Europa (HOBSBAWM, 2014, 2012). O que havia em comum em todas essas aspirações de mundialização era a ideia de tornar a visão particular de um governo o *modus operandi* de todo o mundo.

A internacionalização da pós-graduação no Brasil

A internacionalização das universidades brasileiras, mais do que um imperativo no mundo contemporâneo, passou a ser parte importante das políticas educacionais para a Educação Superior. Para além da troca de conhecimentos e experiências entre pesquisadores e estudantes de diferentes países, para a construção de saberes complexos, a internacionalização passou a ser elemento avaliado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e pelas agências de fomento como a Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), como exporemos em seguida. Mas antes, é necessário realizarmos uma contextualização histórica.

O marco normativo da pós-graduação no Brasil é o Parecer nº 977 de 1965, do Conselho Federal de Educação, cujo relator era o professor Newton Sucupira. Nele estão as bases políticas da pós-graduação brasileira, que em grande parte perduram à atualidade. Ao fazer o levantamento histórico da pós-graduação, o mesmo é categórico ao afirmar que “No que concerne à Universidade brasileira, os cursos de pós-graduação, em funcionamento regular, quase não existem” (BRASIL, 1965, p. 3). Somente a partir da publicação desse documento é que se definem diretrizes para a pós-graduação, ainda que a mesma já tivesse sido mencionada, como uma das categorias de cursos superiores, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.

O Parecer em questão já carrega em si um sensível debate sobre a internacionalização da pós-graduação. Primeiramente, ao referenciar o modelo norte-americano como o principal orientador da proposta brasileira, desde que não seja “objeto de pura cópia”. Segundo o texto, mesmo na Inglaterra, o relatório que estudou “as condições de expansão e aperfeiçoamento do Ensino Superior não hesitou em recomendar às Universidades britânicas o uso de certas técnicas e processos da pós-graduação norte-americana” (BRASIL, 1965, p. 4).

Em segundo lugar, a internacionalização aparece na própria crítica feita à incipiência brasileira pelo diagnóstico do Parecer, ao afirmar que “em muitos setores das ciências e das técnicas, o treinamento de nossos cientistas e especialistas há de ser feito em universidades estrangeiras” (BRASIL, 1965, p. 3). Assim, a internacionalização aparece não como uma forma de incremento à pós-graduação, mas como uma consequência do subdesenvolvimento de estrutura brasileira. No caso, trata-se de uma internacionalização de mão única, individual, que envia pesquisadores para atenderem necessidades locais, inclusive correndo o risco de perdê-los para a concorrência estrangeira depois de formados, algo que até hoje ocorre.

Estamos conscientemente tratando essas duas passagens como exemplos de internacionalização, ainda que possam ser entendidas como meras iniciativas individuais de formação. Em nosso entendimento, tratam-se de formas de “internacionalização passiva”. Marrara (2007, p. 253) é quem melhor define as formas de internacionalização – passiva e ativa – avaliando para tal o seu conteúdo:

Na forma passiva predominam o envio de discentes, docentes e pesquisadores para instituições estrangeiras, bem como a publicação dos trabalhos científicos desses autores em periódicos internacionais, externos às IES brasileiras. Os promotores dessa forma de internacionalização seriam principalmente os membros das IES, os quais buscam capacitação em instituições estrangeiras, nelas desenvolvem pesquisas, publicam seus resultados científicos ou exercem outras atividades acadêmicas que tenham por resultado não somente o aprimoramento pessoal, mas também a promoção intencional ou não, do nome e da produção científica da IES de origem, ou seja, a IES da qual eles provêm.

Nesse sentido, mesmo iniciativas individuais de formação podem ser compreendidas como formas de internacionalização passiva, na medida em que determinado capital social acaba sendo devolvido à instituição de origem e ao próprio pesquisador. Não se trata, portanto, de uma forma institucional de internacionalização, mas individual, que gera desdobramentos institucionais.

Já sobre a forma ativa, Marrara (2007, p. 253-254) define:

Diferentemente, a internacionalização ativa se caracteriza pelo recebimento de docentes, pesquisadores e discentes estrangeiros e pela participação desses agentes em cursos e periódicos da IES nacional. A forma ativa depende do engajamento e da abertura das IES nacionais para a internacionalização através de programas próprios, que são oferecidos e consumidos pela comunidade acadêmica internacional. A IES se torna polo de atração e, por isso, suas estruturas administrativa e acadêmica assumem o papel principal no referido processo.

Nessa modalidade, exige-se o comprometimento das Instituições de Ensino Superior (IES), o que envolve custos maiores e adequações administrativas. Também, não é algo que se crie abruptamente, pois depende da própria construção da reputação da IES, em vários âmbitos. Marrara (2007) aponta que, para se tornar polo de atração, uma IES necessita definir bem suas linhas de pesquisa para gerar atratividade, criar espaços de excelência que despertem o desejo dos investigadores estrangeiros, criar mecanismos diferenciados nos processos seletivos para alunos estrangeiros, flexibilizar o uso de idiomas estrangeiros nas aulas e nas atividades de pesquisa, tendo inclusive profissionais

devidamente qualificados para interagirem com os estudantes em suas línguas, dentre outras operações custosas e complexas, que levam certo tempo.

Outra categorização importante da internacionalização da pós-graduação é apresentada por Morosini (2011), com base em dois modelos tipo-ideal weberianos: o modelo central e o modelo periférico de internacionalização da pós-graduação. Na análise institucional, seria levado em conta o envolvimento da IES no processo de internacionalização. O tipo central “incorpora uma dimensão internacional, intercultural ou global aos objetivos, funções e organização da educação pós-secundária” (MOROSINI, 2011, p. 96).

Já o modelo periférico seria aquele em que a IES não participa como um todo do processo, mas apenas parte dela, com iniciativas de indivíduos ou pequenos grupos que não se articulam com a gestão central, tampouco têm maiores desdobramentos educacionais e administrativos. Essa divisão dialoga com a feita por Marrara (2007), na medida em que a internacionalização ativa necessita ser ancorada no modelo central. Já a passiva pode se dar em um modelo periférico ou central, destacando-se aí o nível de envolvimento dos atores centrais da IES na exportação de talentos.

Porém, acreditamos que a discussão mais bem fundamentada se ampara em duas ideias bastante difundidas: a internacionalização horizontal e a internacionalização vertical da pós-graduação. Um dos primeiros autores a categorizar dessa forma foi Didriksson (2008), fazendo uso de termos utilizados no campo das relações internacionais: cooperação internacional vertical e horizontal. Morosini (2011) também desenvolve esses conceitos, diferenciando-os de acordo com suas características.

No modelo de internacionalização vertical ou tradicional, fica estabelecida entre as instituições e pesquisadores uma relação de dependência, em que um lado tem primazia sobre o outro. Normalmente, aquela instituição de maior prestígio e, conseqüentemente, com maior capacidade financeira torna-se uma espécie de financiadora de outra, que por sua vez tem interesse em se associar a instituições reconhecidas. Assim, as pesquisas, as bolsas, as atividades, os pesquisadores, as aulas acabam sendo direcionadas por um dos lados, em detrimento dos outros. Há uma forte vertente de colonialismo dos saberes, tendendo para uma visão eurocêntrica e tradicionalista.

Foi assim, por exemplo, que ocorreu com a internacionalização das pesquisas sobre educação brasileira na Ditadura Militar, no célebre convênio MEC-USAID¹: pesquisadores norte-americanos passaram a ter livre trânsito para realizarem pesquisas no Brasil, sob a justificativa de estarem ajudando o desenvolvimento da educação, enquanto que pesquisadores brasileiros foram alijados de qualquer possibilidade de intervenção. Assim, a internacionalização vertical funcionava como uma via de mão única, em que, baseado em um suposto apoio técnico, os pesquisadores estrangeiros fizeram do Brasil mais um campo de pesquisa e da educação brasileira mais um de seus objetos. Trata-se de um modelo competitivo e geralmente pouco duradouro, na medida em que uma das partes acaba por se sentir impotente em muitas medidas.

Do outro lado, temos a cooperação horizontal, baseada na reciprocidade. Essa é uma forma de internacionalização muito utilizada entre países e instituições de países em desenvolvimento voltado para a criação e otimização das capacidades de produzir conhecimentos científicos e tecnológicos, estabelecendo uma política de diálogo e intercâmbio, por meio de projetos conjuntos. Segundo Morosini (2011), grande parte dessas formas de colaboração horizontais são apoiadas por redes de trabalho democráticas, que agregam pesquisadores e instituições para além das que iniciaram. Como exemplo, podemos citar a ReLePe – *Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, criada em 2012 por pesquisadores de uma universidade brasileira e uma argentina e que, poucos anos depois, conta com mais de 1200 integrantes de dezenas de instituições localizadas em 15 diferentes países, da América do Sul, América Central e Europa.

Assim, a internacionalização horizontal da pós-graduação nos parece ter uma estreita relação com a perspectiva das epistemologias do sul, defendidas por importantes pensadores como Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses e outros, o que poderemos comprovar a seguir.

¹ Conjunto de convênios estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC) e Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International*), mais conhecida por sua sigla USAID, órgão do governo dos Estados Unidos, criado em 1961, encarregado de prestar assistência externa de caráter civil. É um organismo independente, embora siga as diretrizes estratégicas do Departamento de Estado dos EUA.

‘Suleando’ o conhecimento

O eurocentrismo é uma marca da ciência no mundo. Civilizações hegemônicas como a grega e a romana acabaram por reconfigurar a história, concedendo à Europa títulos que não necessariamente lhe competem. Grande parte das invenções chinesas, por exemplo, foram absorvidas e aprimoradas pelos europeus, que acabaram se tornando, em certa medida, seus novos criadores. Assim, o mesmo pode ser dito sobre a política, a filosofia, a literatura e tantos outros campos do conhecimento. Mais recentemente, com o imperialismo cultural e o neocolonialismo, o ocidentalismo tornou-se ainda mais robusto. América do Norte e Europa formam um eixo norteador de práticas, pesquisas e saberes.

Essa denúncia é feita por, entre outros, Santos e Meneses (2010). Segundo os autores, há uma epistemologia dominante, que comete “epistemicídios” contra formas de conhecimento consideradas marginais, que contrariam os interesses hegemônicos. Assim, temos uma epistemologia do norte, a serviço e servida pelo capital, que controla a lógica do conhecimento e a própria racionalidade. A própria possibilidade de crítica e de desenvolvimento de epistemologias alternativas é algo paradoxal, na medida em que só é possível por conta das transformações tecnológicas na informação e na comunicação e no próprio aprofundamento das contradições do sistema capitalista, que de certa forma, expõe fragilidades antes encobertas.

Os autores compreendem que “Epistemologia é toda noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 15). Ou seja, trata-se do conhecimento imbricado às práticas sociais, aos atores sociais. Assim, busca-se aquilo que se entende por diversidade epistemológica: não há uma só forma de conhecimento, não há uma só forma de pensar, não há só uma forma de ciência. Essa multiplicidade é a tônica das epistemologias do Sul.

O conceito, formulado inicialmente por Santos (1995), tem sido revisado e aprofundado, bem como possibilitado que autores que pensaram previamente com abordagens semelhantes passassem a integrar o rol de epistemólogos do Sul. É o caso, por exemplo, de Milton Santos, que nos anos 1980 já anunciava a necessidade de defesa da cultura popular como forma de enfrentamento à globalização do capital. Essa visão corrobora a ideia de que países do Sul, como Brasil e Colômbia, precisam criar suas

próprias epistemologias e globalizá-las, e não viverem de importações do Norte. Deve-se, como diria Freire (1992) – outro que pode ser incluído no grupo – “sulear o conhecimento”.

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. Esta concepção de Sul sobrepõe-se em parte com a Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceções como, por exemplo, da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte) (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19).

A metáfora é uma forma de resistência. Enquanto o conhecimento é norteado, as epistemologias dominantes não só abafam o saber científico do Sul, como viram polos de atração de cérebros. Assim, o Sul permanece à margem, sem dispor de uma voz relevante no cenário científico, e mesmo aqueles que se destacam passam a ser chancelados como integrantes do Norte global. Os autores lembram que, por outro lado, no interior do Norte, há necessidade de dominação de grupos muitos vastos que se identificam simbolicamente com o Sul (trabalhadores, mulheres, indígenas, afrodescendentes, muçulmanos etc.) e que no interior do Sul há as pequenas Europas. Assim, o colonialismo, além de todas as dominações, exerceu e ainda exerce uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder. “As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19).

Dessa feita, o caso a ser estudado carrega em seu DNA a ideia das epistemologias do Sul, primeiramente do Sul geográfico. O Brasil estabeleceu relações acadêmicas sólidas com países europeus e norte-americanos, mas relegou a segundo plano um maior entrosamento com os países latino-americanos, talvez com exceção da Argentina e Chile. Vale destacar que esses países possuem realidades próximas da brasileira e foram submetidos a influências dos organismos internacionais semelhantes às que tivemos nas últimas décadas, embora haja muitas diferenças, que marcam a história específica de cada um deles. Isso tem derivado políticas públicas em educação que guardam proximidades

entre si. Tais políticas acabam por servir como “espelhos” para compreendermos melhor nossa própria realidade.

Especificamente, a Colômbia guarda diferenças latentes no que tange às políticas educacionais, apesar de semelhanças estruturais. É um país grande e multicultural, tal como o nosso. Além disto, no que tange à educação, possui dívidas sociais históricas e foi palco de reformas educacionais nas últimas décadas, formuladas a partir de um ideário neoliberal, que modificou a forma como a escola e a universidade se organizam no país. Mas a organização da educação possui especificidades, sobretudo na Educação Superior. Guerrero e Lugo (2013, p. 95) destacam que, a partir de 2002, mudanças significativas marcaram as políticas educacionais colombianas. Segundo as autoras,

Durante los años 2002-2006 se han presentado cambios fundamentales en la Educación Superior Colombiana, entre los más destacados: la construcción de Políticas Públicas Y el Reconocimiento Estratégico de la Educación Superior; la elaboración y concertación desde Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) por parte de los rectores de las universidades del documento “Agendas políticas y estrategias de la educación 2002-2006”.

Além das ações citadas, as autoras apontam para outras formas de fomento, estabelecendo novas formas de interlocução entre governo e universidade, que tocam em temas como autonomia universitária e o papel do Estado na inspeção e vigilância das instituições. Isso mostra, de certa forma, que as políticas de Educação Superior na Colômbia são recentes, apesar da instituição universidade ser anterior lá do que no Brasil. Uma grande influência para essas ações, de acordo com as autoras, foi a assinatura do *Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos* (TLC), em 2006. Esse acordo internacional gerou um documento chamado *Agenda Interna para Competitividad*, que passou a provocar as instituições de ensino a se tornarem mais competitivas.

Assim, novamente a lógica Norte-Sul passa a gerir as relações educacionais. O Decreto 1001, de 2006 (COLÔMBIA, 2006), por exemplo, traz uma nova lógica para a pós-graduação colombiana, baseada em grande medida no modelo norte-americano. Os cursos de mestrado e doutorado passam a ser avaliados seguindo novos critérios, como provas e avaliações externas, bem como observando-se a lógica da empregabilidade (GUERRERO; LUGO, 2013). Não apenas a internacionalização, mas a própria pós-graduação, passam a ser geridas pelos valores e pelas epistemologias do Norte, descredibilizando, por exemplo,

as avaliações centradas nos modelos nacionais e do Sul. A partir dessa constatação, analisamos o caso UFF-UMNG, com base nas observações feitas ao longo dos quase oito anos de convênio, trazendo a nossa avaliação na perspectiva Sul-Sul.

O caso do convênio UFF-UMNG

O convênio entre a UFF e a UMNG foi firmado em 2011, assinado pelos reitores das instituições, em uma iniciativa que, surpreendentemente, surgiu de uma estudante colombiana do mestrado em educação. Sua dissertação tratava da internacionalização da universidade, e ela resolveu realizar, junto com as discussões próprias ao processo de elaboração de uma dissertação, contatos com uma universidade brasileira (em função da pujança da pós-graduação em nosso país) para vivenciar, desde o seu início, um processo efetivo de internacionalização. Vale dizer que, além de estudante, ela era professora da UMNG e possuía fortes relações com a administração central da universidade. Assim, apesar das boas intenções e iniciativas dela e de outros sujeitos que participaram da formulação do convênio, e de todo processo ser marcado por grande institucionalização, ele foi fruto do desejo e de ações individuais.

A partir dos contatos iniciais, dois professores da UFF foram convidados a viajar para a Colômbia, no intuito de se reunirem com professores e gestores da UMNG, visando a discutir possíveis atividades conjuntas e rascunhar os termos do futuro convênio. Vale destacar que um dos professores brasileiros era da área de Educação e o outro da área de Bioética, duas áreas estratégicas para a universidade colombiana, pois o Centro de Educação e Humanidades foi o órgão responsável pelo contato, e nele só havia dois cursos de pós-graduação: o Mestrado em Educação e o Doutorado em Bioética.

Com o nome oficial de Acordo de Cooperação Acadêmica, o convênio firmado tinha por finalidade o intercâmbio e a cooperação em áreas de interesse mútuo e benefício para ambas as instituições. Assim, foram desenhadas quatro frentes de atuação: a) Colóquios Internacionais Brasil – Colômbia; b) Intercâmbio cultural; c) Publicações e pesquisas conjuntas; d) Cotutela do Mestrado em Educação.

Na perspectiva de internacionalização acadêmica das universidades brasileiras, os Colóquios Internacionais Brasil – Colômbia trazem o potencial de contribuir para a

formação de pesquisadores e estudantes brasileiros e colombianos, além da constituição de uma massa crítica de reflexão acerca das questões educacionais que afligem a América Latina. Reunindo professores universitários de instituições colombianas, especialmente da UMNG e de instituições brasileiras, particularmente da UFF.

A primeira edição do Colóquio correu em 2012, logo após o convênio ter sido firmado. Dois pesquisadores e cinco estudantes do mestrado em Educação da UMNG vieram à UFF para proferir e acompanhar palestras, apresentar suas pesquisas e participar de reuniões e atividades culturais. Em 2013, foi a vez da comitiva brasileira se dirigir à Colômbia. Em 2018, na sétima edição, o número de participantes foi ampliado e a UFF recebeu dois pesquisadores e dez estudantes de pós-graduação, o mesmo número de brasileiros que foi entre os dias 15 e 17 de outubro de 2019.

Os Colóquios começaram como atividades restritas aos grupos envolvidos no convênio, mas logo se converteram em amplos eventos científicos, tendo o último alcançado a marca de mais de 350 inscritos e cerca de 200 comunicações orais apresentadas, caracterizando-se como evento internacional de médio porte. Na perspectiva da internacionalização ativa apontada por Marrara (2007), ambas as instituições proporcionaram as condições necessárias para que as trocas se dessem de maneira profícua. Uma dessas condições diz respeito à questão do financiamento. O Acordo de Cooperação prevê que a instituição que sedia o Colóquio deve arcar com todas as despesas – passagem, hospedagem, transporte e alimentação – dos professores pesquisadores e hospedagem, transporte e alimentação dos estudantes. Assim, tem ocorrido em todos os anos, sendo que na última edição, como foi dito, o número de estudantes aumentou. No que tange à UFF, esse esforço de trazer os docentes e discente colombianos só pode se realizar com o apoio da CAPES.

Com a abertura do Colóquio a participantes externos, outro elemento formativo lhes foi agregado, pois deles começaram a participar representantes de grupos de pesquisa² da UFF e de outras universidades, tais como, o NUGEPPE /UFF, o GRUPPE/UFF e o POLIS/UFF, o NEEPHI/UNIRIO, o LISE/UFRJ e o NEPHE/UERJ, dentre outros. Eles

² NUGEPPE – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Políticas Públicas em Educação; GRUPPE – Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Educação; POLIS - Núcleo de Pesquisa em Instâncias de Socialização, Políticas Públicas e Movimentos Sociais; NEEPHI – Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral; LISE - Laboratório do Imaginário Social e Educação; NEPHE - Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação.

participaram não apenas como congressistas, mas também como organizadores, avaliadores, mediadores e palestrantes. Esta interlocução com outros pesquisadores brasileiros foi fundamental para a constituição de uma comunidade acadêmica potente, fazendo com que a internacionalização ativa possa se espalhar dentro do país.

Outro objetivo formativo realizado pelos Colóquios foi o de ajudar a combater as dicotomias historicamente construídas entre graduação e pós-graduação e entre Educação Superior e Educação Básica. Isso é algo necessário à potencialização da formação permanente de todos os sujeitos envolvidos na educação e na efetivação de uma discussão potente sobre as questões educacionais. Por isso, apesar dos Colóquios terem como alvo principal a pós-graduação, uma parcela significativa de seu público é composta por professores da Educação Básica, dele também participando vários alunos da graduação.

Outra parte formativa importante é o intercâmbio cultural existente nas viagens realizadas para os Colóquios. Muitos estudantes estão saindo de seu país pela primeira vez, habituando-se a escutar outro idioma, visitando locais antes somente vistos nos guias turísticos, provando comidas que nunca pensaram em experimentar. Essa perspectiva de leitura de mundo, como diria Freire (1994), é parte importante do processo de internacionalização ativa. Sem isso, as trocas poderiam se dar virtualmente, de uma forma muito menos custosa e trabalhosa.

A viagem tem em si um sentido civilizador, no bom sentido do termo. Ela amplia os horizontes dos que chegam e dos que recebem os visitantes. De acordo com Morosini (2011), para que ocorra uma internacionalização do tipo central, é condição *sine qua non* que haja uma perspectiva intercultural em sua organização. Assim, a noção de epistemologia transcende a perspectiva cognoscente e agrega também um caráter de experiência ontológica. Fortalecem-se assim os vínculos afetivos, o que proporciona maior interação entre os pesquisadores e as redes constituídas.

A terceira frente apontada diz respeito à produção de publicações conjuntas. O convênio UFF-UMNG tem sido proffcuo também nesse quesito: além de artigos encomendados a pesquisadores colombinos para serem publicados em periódicos brasileiros (e vice versa), foram produzidos três livros em parceria com quase 50 artigos escritos em português e espanhol compondo as três coletâneas. Em termos quantitativos, isso mostra o quanto pesquisadores brasileiros e colombianos têm para compartilhar, e que o uso dos dois idiomas ajuda a destacar o perfil internacional das pesquisas.

Tanto no Brasil como na Colômbia, o caráter bibliométrico, em que o quantitativo de publicações é mais importante que a qualidade da pesquisa, ganhou relevância nos últimos anos. A produção numérica dos pesquisadores passou a ser determinante para avaliar as instituições de Ensino Superior e, especialmente, seus programas de pós-graduação *stricto sensu*. García (2013) denuncia as transformações ocorridas na Colômbia, afirmando que sem mudanças paradigmáticas do próprio modelo educativo, o que prevalece é o modelo centrado no eurocentrismo e nos donos do poder, que se perpetuam por meio de suas epistemologias dominantes.

La universidad investigadora, que no transforme simultaneamente los presupuestos epistemológicos y organizacionales de la producción de conocimientos, será como um lobo disfrazado de cordero que dejará empeñada la academia a los imperativos del mercado y legitimará un nuevo-viejo tipo de conocimiento marcadamente reductivo, que determinará el conocimiento como producto de la investigación y ésta como desarrollo organizado de técnicas y procedimientos, controlados a su vez por instancias gubernamentales que legitiman su producción (GARCÍA, 2013, p. 172).

Nesse sentido, a mudança no perfil da produção de conhecimento precisa ter critérios próprios para ser algo realmente que dialogue com as epistemologias do Sul. Do contrário, far-se-á uso de métodos, procedimentos e técnicas do Norte para avaliar (e subjugar) o que se produz abaixo do Equador. As universidades latino-americanas, africanas e asiáticas passam a ser simulacros de produtores de conhecimento, servindo apenas como polos para recrutamento de pessoas e ideias dos países dominantes.

O próprio desafio idiomático é algo que impõe dificuldades às epistemologias do Sul. Foucault (2010, p. 52) nos ensinou, em seu célebre “A ordem do discurso”, que “Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam, por vezes, mas também se ignoram ou se excluem”. Mas o discurso científico poderia facilmente ser incorporado pelos pesquisadores do Sul geográfico, sendo eles portadores de discursos do Norte epistemológico. O caso da língua, como unidade política e comunicacional é tratado por Bourdieu (1998, p. 32) de forma contundente:

A língua oficial está enredada com o Estado, tanto em sua gênese como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições de constituição de um mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial; obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas etc.), esta língua de Estado torna-se norma teórica pela qual todas as práticas linguísticas são objetivamente medidas.

O campo acadêmico acaba por se comportar como um Estado, com uma ‘língua oficial’. O inglês, símbolo do Norte global, é também marca do Norte epistemológico. De acordo com pesquisa realizada na base Scopus, cerca de 80% dos periódicos científicos

utilizam o inglês como língua principal (ALVARES, 2016). Em 2013, a Agência Fapesp já demonstrava que o número de artigos científicos publicados em inglês nos periódicos da Scientific Electronic Library Online – SciELO Brasil - superou o total de artigos disponibilizados em português³. Ou seja, mesmo no Brasil, o inglês já tem preponderância, buscando a internacionalização do conhecimento e a expansão do número de leitores.

Não podemos tratar isso como algo negativo, mas o que surpreende é o baixo engajamento que pesquisadores de países anglófonos têm para com os artigos em português, e até mesmo em espanhol, o que ratifica o modelo de internacionalização periférico, vigorando o pacto colonial com as metrópoles do Norte epistemológico e global. Salvo alguns colonizados que têm o inglês como língua oficial, os países latino-americanos ficam à margem dos grandes repositórios científicos por barreiras linguísticas, que são, antes de tudo, barreiras discursivas. Assim, as publicações conjuntas nas línguas nativas são elementos de resistência da internacionalização Sul-Sul.

Para além das publicações conjuntas, está a interação em pesquisas comuns, sendo de educação comparada ou não, possivelmente interdisciplinares e intersetoriais, que estão começando a se consolidar no convênio UFF-UMNG. Trata-se de um movimento maior, que demanda investimentos, trocas permanentes e reuniões de trabalho, além do trabalho de campo, por isso, estão começando a tomar forma somente agora, depois de um bom período de consolidação do convênio. Esse esforço de pesquisas conjuntas começa a trazer como consequência a aproximação entre grupos de pesquisa das duas universidades, o que tem aprofundado nosso diálogo e fortalecido nosso intercâmbio acadêmico.

Da mesma maneira, a quarta e última frente pensada é, no nosso entender, a materialização de todo o esforço de internacionalização no eixo Sul-Sul: a cotutela do mestrado em Educação. Para as instituições, a mesma representa uma grande oportunidade de internacionalização de seus programas de Pós-graduação, fazendo com que o estudante possa ser diplomado em dois países, ampliando não só sua possibilidade de inserção no mundo do trabalho, como sua visão de mundo e seu conhecimento. Para a UMNG, trata-se de importante atrativo para ampliar seus programas de pós-graduação a oportunidade de viver e estudar por um período no Brasil. Para a UFF e para o programa de Mestrado em Educação, o primeiro a ter a iniciativa proposta, servirá também para

³ Disponível em: <<http://agencia.fapesp.br/numero-de-artigos-em-ingles-supera-os-publicados-em-portugues-na-scielo-brasil/18109/>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

ampliação do escopo da cotutela: hoje, a mesma somente se aplica a Doutorados e, com a aprovação da mesma, os alunos dos Mestrados também poderão ser contemplados.

Leite e Do Carmo (2014, p. 973) apontam outras vantagens da dupla titulação:

Além do importante aspecto da titulação, outros possíveis benefícios de um doutorado em cotutela, em parte também oferecidos por outros tipos de doutorados internacionais, são: o acesso a infraestruturas e a recursos complementares de diferentes universidades; a exposição a duas ou mais culturas diferenciadas; a cada vez mais valorizada mobilidade acadêmica; a aquisição de competências não diretamente ligadas à pesquisa, como negociação, adaptabilidade e gestão de projetos a distância; a oferta, por parte das IES, de uma formação diferenciada e a inserção dos doutorandos em um mercado de trabalho cada vez mais globalizado. No entanto, a cotutela pode se mostrar difícil se os orientadores tiverem posições divergentes sobre o tema pesquisado ou se não estiverem dispostos a estabelecer uma relação intensa de colaboração; nesses casos, um doutorado internacional co-orientado pode se mostrar mais produtivo.

Portanto, a cotutela vai além do aspecto formal dos acordos de cooperação e passa a interferir na maneira como os pesquisadores criam e recriam as epistemologias, na medida em que interagem com conhecimentos que antes não lhes seriam apresentados ou mesmo não lhes estariam disponíveis. Trata-se, pois, de nível mais elaborado da internacionalização ativa, central, ancorada no eixo Sul-Sul.

Considerações Finais

É inegável que o arcabouço eurocêntrico e norte americano condicionou a visão de Estado, Cultura, Filosofia e Ciência a partir de seus próprios pontos de vista, relegando os saberes dos povos colonizados/inferiorizados a uma posição de descrédito e/ou subalternidade (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010). Eis então que em meados dos anos de 1970 se inicia um movimento de reação no campo intelectual que produz desdobramentos até a atualidade e cujos impactos não podem ser esquecidos, sobretudo no que diz respeito à educação, principalmente no que tange à Educação Superior.

A internacionalização no eixo Sul-Sul se refere à expansão do alcance das Instituições de Educação Superior (IES) para a produção do conhecimento, elevando conseqüentemente o prestígio social. Dependendo do enfoque dado, as práticas de internacionalização podem ter características bastante problemáticas, por se tratarem de meras estratégias de marketing que só redundam na intensificação do trabalho docente. Mas, em muitos casos, podem ser vivências extremamente positivas para as IES e a comunidade educativa, à medida que as possibilidades de produção, troca e disseminação do conhecimento se expandem.

A internacionalização da pós-graduação no eixo Sul-Sul ainda é repleta de entraves. No caso estudado, do convênio UFF-UMNG, há diversas questões que precisam ser aperfeiçoadas ou reformuladas. O desafio linguístico, por exemplo, é um deles. Muitas vezes os estudantes se calam pela não compreensão do que se é debatido, ficando os professores como protagonistas das atividades, o que não serve ao propósito pensado. Nas palestras, por exemplo, é preciso que se fale bem devagar, ou se faça uso do célebre “portunhol” para que a plateia, composta por brasileiros e colombianos, possam estar em sintonia.

Da mesma forma, há que se ter um maior engajamento entre os grupos de pesquisa dos dois países. Identificamos que essa é a verdadeira chave para que as pesquisas e publicações ocorram de maneira mais orgânica. Quando as viagens e colóquios se dão de maneira individual, há a troca de experiências entre pessoas; quando se dá de maneira institucional entre os grupos, criam-se programas de trabalho. Também, é preciso haver maior interação institucional: muitas vezes os trabalhos ficam restritos a poucos docentes e alunos, quando as atividades poderiam ser aproveitadas pela Universidade, de forma mais ampla, envolvendo diferentes cursos, faculdades e setores.

Por fim, sem o devido financiamento e a necessária vontade política, convênios bem-sucedidos como esse poderão ser extintos. No contexto político nacional, em que o novo governo empossado em janeiro de 2019 presta reverências ao Norte e critica interações no eixo Sul-Sul, chamando-as, de maneira geral, de ideológicas, são aspectos problemáticos de um futuro incerto que se desenha.

Referências

ALVARES, Sílvia. A ciência fala inglês? Em tempos de mudança... **Nascer e Crescer**, Porto, v. 25, n. 3, p. 133-135, set. 2016.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: EdUSP, 1998.

_____. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. O campo intelectual: um mundo à parte. In: BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 977**, de 03 de dezembro de 1965.

Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Parecer-977-1965.pdf> Acesso em 10 fev. 2019.

COLÔMBIA. Ministério de Educação Nacional. **Decreto nº 1001**, de 03 de abril de 2006.

Disponível em: <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-96961.html?noredirect=1> Acesso em 10 fev. 2019.

DIDRIKSSON, Axel et al. Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. In: UNESCO. **La educación superior en el mercado**: Configuraciones emergentes nuevos proveedores. Venezuela: IESALC/UNESCO, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARCÍA, Sergio Néstor Osorio. De las reformas pragmáticas a la transformación de la educación superior. La transdisciplinariedad como atractor. In: NAJJAR, Jorge; CASTAÑO, Lorena Vitola; DIAZ, Fábio Alberto Garzón (Orgs.) **Desafios e perspectivas na educação para Brasil e Colômbia**. Niterói, RJ: Intertexto, 2013.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GUERRERO, Karolina González; LUGO, Luz Elena Valdiri. Calidad de la educación: contexto colombiano. In: NAJJAR, Jorge; CASTAÑO, Lorena Vitola; DIAZ, Fábio Alberto Garzón (Orgs.) **Desafios e perspectivas na educação para Brasil e Colômbia**. Niterói, RJ: Intertexto, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HOBBSAWM, Eric. **A era do capital**: 1848-1875. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **A era dos impérios**: 1875 – 1914. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

LEITE, André Olavo; DO CARMO, Valter Moura. Os doutorados em cotutela no Brasil e em seus principais parceiros acadêmicos. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 11, n. 26, dez. 2014.

MARRARA, Thiago. Internacionalização da pós-graduação: objetivos, formas e avaliação. **RBPG**, Brasília, v. 4, n. 8, p. 245-262, dez. 2007.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 93-112, abr. 2011.

ORTIZ, Renato. **Cultura e modernidade**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

_____. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Toward a new common sense**: law, Science and politics in the paradigmatic transition. Nova Iorque: Routledge, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Submetido em 06/01/2019

Aprovado em 19/03/2019

Licença *Creative Commons* – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)