

Renato de Oliveira Brito
Organizador

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E EXPERIÊNCIAS



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Universidade
Católica de Brasília

Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR
Desafios - Perspectivas - Experiências

RENATO DE OLIVEIRA BRITO
(Organizador)

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR

Desafios - Perspectivas - Experiências



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade

Brasília, DF
2020

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade.

The authors are responsible for the choice and presentation of information contained in this book as well as for the opinions expressed therein, which are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial

Geraldo Caliman (Coordenador), Célvio da Cunha, Carlos Ângelo de Meneses Souza, Florence Marie Dravet, Luiz Síveres, Renato de Oliveira Brito.

Conselho Editorial Consultivo

Maria Teresa Prieto (México), Bernhard Fichtner (Alemanha), Roberto Silva (USP), Azucena Ochoa Cervantes (México), Cristina Costa Lobo (Portugal).

Revisão: *Renato Thiel*

Capa: *Marcos Felipe Bispo Alves*

Projeto gráfico / Impressão: *Cidade Gráfica e Editora Ltda.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

I61

INTERNACIONALIZAÇÃO da educação básica e superior: desafios, perspectivas, experiências / Renato de Oliveira Brito, Organizador -- Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade ; Universidade Católica de Brasília, 2020.

348 p.; 24 cm.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-87522-01-2

1. Educação 2. Educação Básica 3. Ensino 4. Diversidade Educacional 5. Educação - Inovação tecnológica 6. Educação - Inclusão 7. Educação - Internacionalização
I. Brito, Renato de Oliveira II. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura III. Título

CDU: 37.014.24

Elaborado por Charlene Cardoso Cruz – CRB -1/2909

Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade

Universidade Católica de Brasília Campus I
QS 07, Lote 1, EPCT, Águas Claras 71906-700
Taguatinga – DF / Fone: (61) 3356-9601
catedraucb@gmail.com

CAPÍTULO IX

Neoliberalismo e Internacionalização na Educação Superior: oportunidades e desafios para o encontro com o outro

Alexandre Anselmo Guilherme³⁰

Bruno Antonio Picoli³¹

Desde a falência dos projetos alternativos ao capitalismo nos anos finais do século 20 uma parte significativa dos intelectuais críticos, normalmente mais próximos ao espectro político da esquerda, tem dedicado sua atenção para a crítica do novo sistema econômico e suas implicações na política, na cultura e na sociedade. O neoliberalismo que emerge em experiências pontuais nos anos 1970, especialmente no Chile de Pinochet (GUILHERME; PICOLI, 2019, p. 1-2), torna-se, a partir dos anos 1980, com as medidas de Margaret Thatcher no Reino Unido e Ronald Reagan nos Estados Unidos da América, o sistema hegemônico mundial.

Diferente de outros modelos de organização econômica, o neoliberalismo não se caracteriza apenas como um conjunto articulado de políticas econômicas, outrossim, compreende uma rede complexa de políticas, ideologias, valores, lógicas, etc., que não raro são desarticuladas e, inclusive, contraditórias entre si (MIRAFTAB, 2009, p. 34), o que não anula a existência de concepções gerais homogêneas. A principal crítica que esses autores oferecem ao neoliberalismo e ao seu elemento cultural e educacional que encoraja a globalização,

30 Docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação, Psicologia e Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. E-mail: alexandre.guilherme@pucrs.br

31 Docente do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: prof.brunopicoli@gmail.com

mesmo que de forma desarticulada, é a redução dos indivíduos a meros consumidores e a um coletivo de indivíduos que concorrem entre si (SANTOS, 2000, p. 11; CONNEL, 2013, p. 100; GUILHERME; PICOLI, 2019, p. 3). Como Margaret Thatcher afirmou numa entrevista à revista britânica *Women's Own*, em 1987:

Como vocês sabem, não há essa coisa chamada de sociedade. Há indivíduos, homens e mulheres, e há famílias. Assim, governos só podem agir pela ação de indivíduos, e indivíduos precisam se ajudar primeiro. É nosso dever nos ajudar primeiro e depois, também, ajudar nossos vizinhos. (THATCHER, 1987 - tradução nossa).

Entretanto, não apenas a extrema-esquerda oferece críticas ao neoliberalismo e à globalização. Tem-se verificado um interessante movimento de recusa à integração global em segmentos conservadores e ultraconservadores de direita em todo o mundo. Esses grupos são reativos às ondas de migração, ao ingresso de valores que lhes são estranhos e defendem o fechamento para o que vem de fora, e que é o Outro que ameaça o sentido do seu mundo, ou melhor, de seu modo de ver o mundo (LÖWY, 2015; ZÚQUETE, 2007; COSTA, 2011). São também reativos aos acordos internacionais de redução de impactos ambientais e de combate à violência estatal, especialmente a tortura. São frutos desse movimento antiglobalização o crescimento da extrema-direita pelo mundo, com vitórias eleitorais significativas em vários países (CROUCHER, 2018; STIGLITZ, 2017; GONÇALVES, 2018).

Assim sendo, essa situação nos obriga a refletir sobre a necessidade de ressignificar a globalização e indagar que globalização nos interessa, que tipo de integração global pode oferecer, de forma digna, condições para a superação do nacionalismo extremo, da recusa do Outro sem que, ao mesmo tempo, essa integração anule o Outro como uma diferença no mundo, cujo valor reside justamente nessa diferença. Quer dizer, sem que tal integração anule o *eu* como um Outro para o Outro e sem que essa integração global nos reduza a meros números que consomem produtos em escala global, e, dentre esses produtos, a educação.

Nessa reflexão procuraremos responder que conceito de educação na era da globalização pode favorecer o encontro ético e responsável com o Outro e como esse conceito pode ser mobilizado de forma prática na educação superior. Nesse sentido, organizamos essa reflexão partindo da escalada do neoliberalismo como uma nova ordem mundial e as críticas de setores da extrema-esquerda e da extrema-direita à globalização neoliberal, discutindo

o conceito neoliberal da Educação focando em seus elementos voltados para a globalização e a internacionalização da Educação Superior, e afirmando a possibilidade de mobilizar esse entendimento a fim de favorecer o acesso ao conhecimento produzido internacionalmente e dignificar o encontro solidário e desejoso com o Outro.

A ascensão do neoliberalismo e as críticas da esquerda e da direita

Pode-se afirmar que é consenso entre os estudiosos do tema que, a despeito de ter nos EUA de Reagan e no Reino Unido de Thatcher seus marcos definitivos, foi no Chile, sob Pinochet, que se verificou a primeira experiência neoliberal no mundo (STIGLITZ, 2006; KLEIN, 2007; CARVAJAL DIAZ, 2019; VÁSQUEZ; OLAVARRIA, 2014). Em termos de índices de crescimento e de redução de despesas públicas, a experiência chilena foi tão bem-sucedida a ponto de Milton Friedman, que, ao lado de Von Hayek, é o principal teórico desse modelo de organização político-econômica, denominá-la como “um milagre” (FRIEDMAN, 1995).

Durante a ditadura chilena, sob a coordenação dos “Chicago Boys”, um conjunto significativo de reformas legais e estruturais foi implementado resultando na redução do orçamento público, no corte de impostos, na desestatização pela privatização de bens públicos, na desregulamentação do sistema bancário, na flexibilização das leis trabalhistas, na redução da oferta de assistência previdenciária e do sistema de ensino público (ASSAÉL BUDNIK *et al.*, 2011, p. 306; ESQUIAVEL LARONDO, 2007, p. 42; REDONDO, 2005, p. 103). Após a experiência sul-americana iniciada nos anos 1970, nos anos 1980 os governos de Thatcher e Reagan, no Reino Unido e nos EUA respectivamente, iniciam um conjunto de reformas com o mesmo sentido que a chilena. A diferença é que devido ao peso político e econômico desses dois países no cenário global, e dada a crise que viviam as economias socialistas ligadas a ainda existente União Soviética, o neoliberalismo tornou-se a tendência hegemônica mundial com os EUA e o Reino Unido como suas vitrines.

Sob o discurso “menos governo”, o capital privado assume serviços que antes eram considerados funções e mesmo parte do Estado, como eletricidade, comunicação, transporte, assistência médica e educação. Além disso, os governos passaram a evitar a criação de regras, restrições e procedimentos gerais para orientar a produção, a distribuição, o acesso e o consumo de bens e ser-

viços sob a divisa da não intervenção (MCLAREN; FARAHMANDPUR, 2001, p. 273). Não só evitaram criar regras, como realizaram intenso movimento legislativo para eliminar regras existentes permitindo a expansão do mercado desregulado sobre setores inteiros da economia. No neoliberalismo, o Estado deve abrir todos os setores para o livre mercado, deve desregular através de legislação o uso dos recursos naturais e as relações de trabalho, deve conceder, e até mesmo criar a demanda para construção de infraestrutura às empresas privadas (MCMURTRY, 1999, p. 58; KARLSSON, 2002, p. 6; OLSEN; PETERS, 2005, p. 314). Assim, enquanto no liberalismo clássico se entende que o Estado deve ficar fora das relações de mercado, garantindo a segurança para a livre iniciativa, no neoliberalismo o Estado torna-se um agente do setor privado e promove a todo o custo a expansão de suas atividades (GUILHERME; PICOLI, 2019, p. 2).

Assim sendo, o sucesso do neoliberalismo como a abordagem dominante em quase todas as áreas se deu porque o século XX experimentou uma série de crises ideológicas, sociais e políticas, que colocaram em xeque as principais utopias e metarrativas; por exemplo, o Reino Unido adota políticas neoliberais com a eleição do Partido Conservador (*Conservative Party*) de Thatcher, o que ocorre após o país enfrentar um período muito problemático de governo trabalhista (*Labour Party*). Além disso, porque o neoliberalismo não se apresenta como uma utopia a ser realizada no futuro, mas como a própria verdade, como o caminho sem volta. Isso, é claro, não significa que não seja uma utopia, uma promessa (KAŠČÁK; PUPALA, 2011, p. 149-150), mas tão só que se fortalece porque se recusa a assumir-se como tal.

O neoliberalismo é hoje o que Foucault (2008) chamou de “episteme”, uma maneira de pensar que constitui a base da realidade social. Esta “nova episteme” procura convencer as pessoas de todas as maneiras possíveis que qualquer oposição a ele é um desperdício de tempo, uma tentativa fraca e irrelevante para resolver os processos econômicos e sociopolíticos de livre mercado. Em Foucault (2008, p. 218-219), em reflexão realizada quando das primeiras experiências neoliberais, há a afirmação de que o (neo)liberalismo é mais do que uma forma de organização dos mercados, mas é, sobretudo, um método de pensamento que se arvora como um estilo geral de pensamento, análise e imaginação, em outras palavras, o neoliberalismo é uma utopia, uma ideologia, uma episteme. Esse entendimento serve de suporte fundamental para críticas de um viés de esquerda.

Mas não foi só da esquerda e seus intelectuais que o neoliberalismo recebeu crítica. É possível afirmar que a principal faceta do neoliberalismo que é

atacada constantemente pelos grupos ultraconservadores e radicais de direita é a da globalização, a da integração mundial de mercado e, sobretudo (para a crítica ultraconservadora), de pessoas. Essa face do neoliberalismo, a globalização, é, sem dúvida, a menos desenvolvida, a que registrou menos avanços, ou então, que não avançou da forma como o fez a incorporação de mercados, a desregulamentação das atividades produtivas e a circulação de mercadorias. E é justamente essa faceta a que pode oferecer maiores contribuições para a democratização do acesso e da produção do conhecimento entre o Norte e o Sul Globais, a que preserva o potencial educativo do encontro com o que é o Outro, o diferente, sem subsumi-lo a uma manifestação do eu, a um número que consome.

Nos últimos anos verificou-se um crescimento substancial de grupos e partidos políticos de extrema-direita na Europa, nos EUA e no Brasil. No caso europeu, em alguns países esses grupos aderem ao processo eleitoral e, apresentando-se como “antissistema globalista”, mobilizam suas políticas antidemocráticas. Apesar das diferenças entre eles, Löwy (2015, p. 653) afirma que em comum promovem oposição à globalização cosmopolita através de um nacionalismo chauvinista marcado por discursos xenófobos e racistas contra imigrantes, especialmente ciganos e muçulmanos (não raro negros e oriundos de países africanos).

Ainda conforme Löwy (2015, p. 653-654), “A orientação reacionária nacionalista, na maioria das vezes, é ‘complementada’ com uma retórica ‘social’, em apoio às pessoas simples e à classe trabalhadora (branca) nacional”. Ressalta que a influência desses movimentos ultraconservadores é muito maior do que o seu eleitorado, haja vista que influenciam no discurso e na prática de grupos políticos de direita liberal e mesmo de alguns setores da esquerda, já que competem pelo mesmo eleitorado. O apelo social salientado pelo autor tem base empírica, especialmente em razão da crise econômica iniciada em 2008, do crescimento do desemprego e do rebaixamento do padrão de vida com o desmantelamento do Estado de Bem-Estar Social. Em diálogo com Bauman, Mazzeo (*apud* BAUMAN, 2013, p. 12-13) afirma que o afã antiglobalização recebe inclusive o apoio de imigrantes já estabelecidos nos países europeus e que veem seus privilégios ameaçados pelas constantes ondas migratórias. Fazendo uso das reflexões do último caderno de Saramago, escrito em 2009, Mazzeu afirma:

Muitos portugueses se afogaram tentando atravessar a nado o rio Bidasoa, a fim de passar da Espanha para a França, lugar que imaginavam ser o paraíso. Os sobreviventes foram forçados a aceitar empregos subalternos, a suportar humilhação, aprender

línguas desconhecidas e sofrer o isolamento social, mas orgulhosamente construíram um futuro para seus descendentes. [...] A pessoa que era explorada e que esqueceu isso vai explorar outras pessoas; a pessoa que era olhada com desprezo e faz de conta que esqueceu isso agora fará o mesmo; e eis aqui todos juntos, jogando pedras nos que chegam à margem do Bidasoa. (*apud* BAUMAN, 2013, p. 12-13).

Esse apelo social favorece a problemática conceitualização da extrema-direita contemporânea como um movimento populista (MOUFFE, 2005, p. 55), um eufemismo para o perigo que esses grupos representam para as democracias modernas. Sua ênfase na antiglobalização está ancorada em uma espécie de pânico moral (BAUMAN, 2017) e de pânico de identidade (LÖVY, 2015, p. 656-657), ou seja, na “obsessiva procura por fontes e raízes que leva a formas chauvinistas de religião, formas religiosas de nacionalismo, além de alimentar conflitos étnicos e confessionais”. O encontro com o Outro é sempre um encontro tenso, inseguro e instável e que, por isso mesmo, oferece certa ameaça, especialmente para grupos que querem preservar seus valores e apresentá-los como imutáveis e atemporais. É justamente na defesa desses desejos, ameaçados pelo contato com estranhos promovido pela globalização cosmopolita, que os grupos ultraconservadores organizam e mobilizam suas pautas (MOUFFE, 2005, p. 55). Há vários exemplos disso.

Nos EUA a campanha eleitoral do Partido Republicano foi pautada na autoafirmação como “antissistema” e na defesa de um maior fechamento para com o mundo, sintetizada no seu principal slogan, “Make America Great Again”, e nos derivados, como “America First”. O fechamento para o mundo tomou inclusive uma dimensão física na promessa de construção de muro na fronteira com o México. Assim sendo, podemos constatar que a crítica dos setores da esquerda mundial ao neoliberalismo recai sobre seus impactos econômicos e sociais e que a crítica de setores da direita radical incide sobre questões morais e de costumes. Ademais, é interessante notar que não pode ser desconsiderada a inusitada situação em que grupos de polos políticos tão distantes como a extrema-esquerda e a extrema-direita tenham uma pauta tão próxima, pelo menos em termos de resultados, no que diz respeito à globalização.

Essa situação inusitada não é por acaso. Croucher (2018, p. 4) afirma que, após passado o grande encantamento com a retórica da globalização que atingiu seu auge na transição do milênio, ou seja, após a promessa da integração global e da superação das perspectivas nacionalistas, se verificou o retorno ao discurso de defesa dos valores ameaçados e das identidades em perigo. Esse re-

torno não se limitou ao campo discursivo, e os novos grupos ultraconservadores, embora sejam muito distintos entre si, passaram a fazer uso dos recursos e tecnologias que acompanharam a onda globalizante, dentre esses destaca-se a internet. Para a autora esses grupos combatem a globalização globalmente, em rede e, por isso, causa perplexidade que fundamentalistas religiosos e neozistas divulguem suas ideias e ações na internet e de forma muito semelhante.

Ademais, a própria globalização favoreceu a capilarização desses grupos “antissistema”. Isso ressalta o quão complexo é o tema. Além disso, é comum o maniqueísmo nas abordagens sobre a globalização, conforme Morosini (2006, p. 122) nos afirma: “os pró veem sempre apenas um brilhante futuro de integração econômica, enquanto os contra focam apenas nos negativos. Nenhum deles tem uma visão balanceada que leve em conta as armadilhas e desigualdades”. Conseqüentemente, o campo de disputa se complexibiliza quando percebemos que na oposição à globalização estão setores de esquerda e de extrema-direita, e isso tem impactos também nas políticas globais sobre a Educação.

O conceito neoliberal de Educação

Outro fator relacionado a essa situação inusitada se refere à forma de implementação do neoliberalismo, especialmente no contexto dos países desenvolvidos e dos países em desenvolvimento, entre o Norte e o Sul Global, e isto gera um impacto substancial no campo da Educação. Connell (2013, p. 101) afirma que no Norte o neoliberalismo desmantelou o Estado de Bem-Estar Social do pós-Segunda Guerra Mundial, e no Sul o neoliberalismo demoliu as estratégias de desenvolvimento econômico autônomo e quebrou as alianças sociais e econômicas, internas e externas, em torno dele. O sistema coloca pressão sobre as economias em desenvolvimento por meio de corporações multinacionais, ajuda financeira, acordos comerciais, etc., estabelecendo uma relação internacional baseada na dicotomia entre o centro (países desenvolvidos) e sua periferia (os países em desenvolvimento).

Essa divisão tem grande impacto na produção e no acesso ao conhecimento produzido nas universidades e na ciência em geral. Karlsson (2002, p. 2) apresenta um expressivo dado comparativo entre o Norte e o Sul Globais no início do milênio, durante o auge do entusiasmo neoliberal e da globalização: “o número de cientistas/engenheiros por milhão de habitantes em países em desenvolvimento é de 200, em média, enquanto em países desenvolvidos,

a média é de 1.800". É claro que nas últimas décadas se verificaram avanços significativos nesse campo em países como Brasil, China, Índia e África do Sul, entretanto, ainda não se aproximam da média do Norte Global (à exceção da Índia, que possui a 3ª maior comunidade científica do mundo). A abordagem da globalização como uma possibilidade de ampliar o contato acadêmico, através da internacionalização dos cursos de graduação e, especialmente, pós-graduação, oferece o potencial de democratização do acesso ao conhecimento produzido e o potencial do encontro digno com o Outro.

O neoliberalismo procura cobrir e integrar à sua lógica de mercado todos os povos, instituições e culturas, e isso significa que a educação compreende uma parte importante desse sistema e uma das áreas nas quais os formuladores de políticas estão dispostos a implementar mudanças (MCLAREN; FARAHMANDPUR, 2001). Como uma episteme, uma maneira de pensar, o neoliberalismo precisa controlar o discurso educacional para incutir valores em crianças e jovens, particularmente em relação ao sucesso individual (autodeterminação) e liberdade de escolha nas trocas entre o indivíduo e os Outros. Pongratz (2006, p. 474) e McLaren e Farahmandpur (2001, p. 276) afirmam que, na lógica desse pensamento, o fracasso e a pobreza são tomados como responsabilidades de indivíduos que não conseguem sucesso porque são demasiado preguiçosos, ignorantes ou não procuraram tornar-se mais qualificados para o mercado de trabalho em transformação, não investiram, portanto, no desenvolvimento de sua empregabilidade. Como o neoliberalismo procura estabelecer-se como verdade, a educação torna-se um dos setores mais importantes neste projeto: é necessário preparar as pessoas para se conformar a uma Nova Ordem Mundial, uma ordem sob o domínio do mercado livre globalizado em que todos concorrem contra todos.

Como é o caso nos campos econômico e social, as ações neoliberais no campo educacional podem ser muito fluidas. De acordo com Pongratz (2006, p. 475), com um discurso fragmentário e reformas parciais, o neoliberalismo estabeleceu um controle centralizado da educação com uma nova metanarrativa que é uma nova forma de governança no setor escolar. Pongratz (2006, p. 477), apoiado em Foucault, afirma que a estratégia de "soft power" da concorrência, das disputas de classificação (ranqueamento) por parte do Estado e instituições supranacionais, fornecem uma forma de controle baseado em autocontrole do indivíduo e que é aliado à ideia de responsabilidade pessoal pelo próprio sucesso ou fracasso. Isso está relacionado ao discurso da democratização e à melhoria dos padrões acadêmicos, do "bom uso do dinheiro público", bem como a tentativa de disfarçar relações não igualitárias entre as pessoas que estão

dentro do processo educacional. O indivíduo ideal na era neoliberal é aquele que aceita o sistema e internaliza os ideais de autorresponsabilidade e autocontrole. É um indivíduo que, embora viva na possibilidade do contato com o Outro, está isolado porque só entra em contato com o Outro no mercado de trocas, no ato do consumo.

Com uma aparência de liberdade e democracia, o tipo de educação apoiada pelo neoliberalismo é uma manifestação mais profunda da educação normalizadora. Gur-Ze'ev (2005b, p. 332) afirma que “a educação normalizadora é baseada em um consenso inquestionável e está comprometida com a segurança de suas próprias evidências”. Normalizar a educação não significa apenas introduzir um conjunto de valores, mas também estabelecer e naturalizar o que se considera relevante e válido, e, conseqüentemente, o que é irrelevante e não válido. Assim, os valores que corroboram a verdade do neoliberalismo são tratados como “verdadeiros” e, portanto, válidos; em contrapartida, os valores que questionam o sistema são combatidos como “ideologia” (GUR-ZE'EV, 2007, p. 164).

Os ranqueamentos, embora possam partir de uma perspectiva bem-intencionada de elevação dos padrões acadêmicos, incorrem no risco de que a justificativa das ações educativas seja simplesmente melhorar seus indicadores nos rankings (BIESTA, 2013; BALL, 2009). As instituições de ensino tendem a se tornar orientadas para as demandas do mercado e a educação é vista como uma *commodity* (PONGRATZ, 2006, p. 479). O foco não é a educação em si, mas o acesso à educação (GUILHERME; PICOLI, 2019). Connell (2013, p. 109) aponta que isso leva ao desenvolvimento de uma “identidade corporativa”, a um “comportamento corporativo” e um “design corporativo” dentro de um “tribunal permanente de qualidade” que estabelece e intensifica a concorrência entre professores, alunos e instituições. A universidade não é mais uma instituição para produzir e compartilhar conhecimento, mas se torna uma instituição voltada para alguma forma de lucro. De acordo com a perspectiva de mercado, dentro desse discurso, as instituições se tornam meros provedores de serviços e os estudantes se tornam meros consumidores (CAMBELL; SHERINGTON, 2006). Assim, a educação se torna um privilégio daqueles que podem consumi-la.

A educação neoliberal, como uma *commodity*, exige que todos os esforços, desde as práticas pedagógicas até as políticas de organização e financiamento, devem estar direcionados para o desenvolvimento do capital humano normalizado. Não é incomum que, para conseguir isso, sejam mobilizados valores e práticas de tradições humanistas e até mesmo da Pedagogia Crítica, do decolonialismo, do feminismo, etc. (GUR-ZE'EV, 2005). Além disso, a aprendizagem

ativa em ambiente de colaboração, oriundos da psicologia construtivista são alguns dos conceitos mais queridos utilizados pela perspectiva pedagógica neoliberal para fortalecer a ênfase na concorrência e no sucesso individual (CARTER; DEDIWALAGE, 2010). De acordo com Kaščák e Pupala (2011, p. 150), o neoliberalismo é muito inteligente ao incorporar perspectivas, originalmente pensadas para lhe fazer resistência, e mobilizá-las para o desenvolvimento do capital humano e padronização dos indivíduos.

Como Connell (2013, p. 109) aponta, a base interna de valores e conhecimento técnico promove um sentimento de satisfação que dificulta qualquer crítica ao sistema. Isto significa que o indivíduo é, ao mesmo tempo, uma vítima e um entusiasta deste tipo de educação, porque, em teoria, qualquer pessoa pode ter sucesso e isso só depende do desempenho e dos esforços do indivíduo. Há uma combinação complexa de controle externo (do mercado) e autocontrole (do indivíduo). Os interesses do indivíduo em um mundo de livre mercado compreendem estratégias para tornar-se competitivo nesse mundo (OLSSSEN; PETERS, 2005, p. 314; PETERS, 2001, p. 66). O Outro só aparece como aquele contra quem é preciso competir, e não como um igual-diferente (algo inerente à sua condição humana) merecedor de um respeito ético, de uma acolhida universal.

Educação como encontro com o Outro na era da globalização

A questão maior sobre a qual a educação que não normaliza e está aberta às manifestações de humanidade precisa se debruçar é se o que se deseja, e “não apenas em termos do que se quer ter, mas também em termos do que se quer ser” (BIESTA, 2018, p. 27), compreende algo desejável. Isso implica uma postura crítica com relação ao que se consome no mundo e com relação às relações estabelecidas no mundo. Implica, para sermos mais claros, uma postura ética sobre o consumo e sobre a relação com o Outro. Mazzeo (*apud* BAUMAN, 2013, p. 13), na reflexão já referida sobre Saramago, reproduz uma expressão do escritor: “há certas maneiras de ser feliz que são simplesmente odiosas”. Então, uma educação na era da globalização que procura construir (cotidiana e laboriosamente) relações éticas precisa ser uma educação que resiste às demandas de consumo e de padronização do Outro do modelo neoliberal.

A diferença que precisa ser defendida por esse conceito da educação é o direito de ser diferente como se é, e não a ideia de diferença presente no discurso neoliberal, para o qual o diferente compreende um novo mercado a ser

integrado, com outras expectativas de consumo, “diferentes”, mas lucrativas. Refletir sobre seus desejos frente à massiva publicidade que estimula o consumo e apresenta o Outro apenas como um concorrente no grande mercado de privilégios, é assumir uma postura responsável pelo mundo, uma postura solidária para com o Outro sem garantias de reciprocidade. Uma educação que esteja preocupada com isso é uma educação que ajuda seres humanos em formação, mesmo que em uma formação profissional ou de nível superior, a se inserir no mundo globalizado como adultos. Conforme Biesta (2018, p. 28),

Estar no mundo de um modo adulto [e a educação não tem por razão manter as crianças como crianças], existir de um modo adulto – sem ser o centro do mundo –, pode ser parecido com uma resposta ao que está “fora”, que vem ao encontro, que desafia, que chama adiante. Tais encontros são sempre interrupções – nos modos de como se é, nos desejos, nos questionamentos sobre esses desejos, ou seja, se o que se deseja é desejável. Enfrentar essa questão, levá-la, dar-lhe um lugar, respondê-la, é menos um assunto de aprendizagem e, talvez, mais um encontro com o ensino, com a experiência de ser ensinado, de ser abordado pelo que está fora de si mesmo e não construído por si.

De modo algum se quer afirmar que o encontro com o Outro é algo que se dá sem conflitos, ao contrário, é cheio de armadilhas (BAUMAN, 2013, p. 58), incompreensões, ruídos e mal-entendidos (GUILHERME, 2015). Uma informação ou um conjunto de valores de uma cultura precisa ser traduzido e ajustado ao quadro de referências da outra, precisa ser traduzido constantemente. Esse contato tenso, mas que procura se comunicar com o Outro, supera a ideia de tolerância, no sentido de tentar construir um entendimento, uma forma de compreensão mútua que é, segundo Bauman (2013, p. 59), uma prolífica fonte de criatividade cultural. Essa criatividade precisa estar aberta para o Outro, para o imprevisto, precisa improvisar responsabilmente. A responsabilidade é manifesta por Gur-Ze’ev (2005, p. 343):

Assim, enquanto chamando pela criatividade, pelo amor pela vida e pela responsabilidade do eterno improvisador, ela também está comprometida em rejeitar todos os dogmas e outras formas de fechamento e mesmice, e também recusa todas as versões do niilismo e do relativismo.

Gur-Ze’ev defende uma forma de excitação cognitiva que se manifesta intensamente quando da tomada de consciência da existência do Outro (LUZON,

2016, p. 467). Isso é muito importante no caso da educação na era da globalização pois se para o neoliberalismo, para as relações de comércio e produção, para o sistema financeiro, a incerteza sobre o futuro é algo problemático, para a educação ela é, concomitantemente, algo igualmente problemático e a própria condição para a possibilidade da educação (BIESTA, 2017, p. 26).

Assim, Biesta (2018, p. 26) afirma que resistir às demandas do mercado não significa que a economia não importa, mas ao contrário, significa que importa tanto que é preciso pensá-la, o desafio é “fazer” a economia de forma diferente, de uma forma que seja mais sustentável e mais democrática. Isso implica questionar o foco contemporâneo da educação para a competição, no sentido de favorecer a cooperação. A educação deve perguntar como a cooperação e a colaboração podem ser mais centrais na forma como conduzimos nossas vidas juntos, em um mundo cada vez mais compartilhado. E isso significa, e este é talvez o problema mais importante que enfrenta a educação global hoje, que precisamos mudar o foco da sobrevivência no mundo para uma orientação sobre a vida no mundo. A educação tem de olhar para a orientação sobre a questão de como podemos viver em circunstâncias em constante mudança, enquanto a questão da vida nos pede para explorar primeiro se vale a pena se adaptar às circunstâncias em que nos encontramos, ou se a primeira tarefa é tentar criar melhores condições para viver.

Certamente, não há garantia de que uma efetiva educação será bem-sucedida, no entanto, na era da globalização neoliberal, uma educação que não sucumba a tornar-se mera *commodity* deve resistir à lógica do mercado e se afirmar como a oportunidade para tentar criar oportunidades de viver no mundo compartilhado e assumir os riscos de compartilhar ética e responsabilmente o mundo com Outros. Criar possibilidades de vida e enfrentar riscos significa ter a oportunidade de conceber uma visão solidária de conviver do mundo.

Internacionalização na educação superior

As críticas à globalização, presentes em setores conservadores e progressistas da política, sociedade e, mesmo, intelectualidade, apresentam os desafios e as contradições da era globalizada para a universidade, de modo específico, e para a democratização do conhecimento de modo amplo. A universidade, como parte da sociedade, sofre pressões as mais variadas nesse cenário de incertezas e encruzilhadas. Dias Sobrinho (2005, p. 165) salienta que se de um lado há a pressão neoliberal para que a universidade se converta em uma prestadora de

serviços articulada à dinâmica de mercado, por outro, há a necessidade de que não sucumba a essa lógica, ou seja, de que não adira acriticamente aos “desejos da sociedade” (BIESTA, 2018), abdicando assim de sua autonomia e função de formação, de educação propriamente dita. A universidade se faz necessária especialmente no atual momento de incertezas e de contato com o que é estranho pela sua responsabilidade ética (teórica e prática) de refletir sobre esse encontro, sobre as incertezas e os desejos.

Nas últimas décadas o conhecimento científico produzido e acumulado pela humanidade em muito ultrapassou o que foi produzido em épocas anteriores. São inegáveis os avanços nas áreas de comunicação, transportes e produção de bens e serviços necessários para a manutenção da vida e para a diminuição do esforço para a própria produção. E isso tem relação direta com a facilitação no intercâmbio de informações e conhecimentos produzidos em diferentes partes do globo. Entretanto, isso não significa afirmar que todo esse conhecimento melhorou as relações humanas (GUILHERME, 2015) ou diminuiu as desigualdades entre ricos e pobres, tanto dentro dos territórios nacionais quanto entre nações (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 166). A produção de conhecimentos científicos não é uma exclusividade da universidade, mas esta é sem dúvida o seu espaço privilegiado. Assim, na era globalizada, a democratização do conhecimento, o contato com o Outro e a responsabilidade ética e social da educação superior entrecruzam-se sobremaneira.

Podemos afirmar que não é possível facilitar o acesso ao conhecimento e qualificar eticamente as relações entre seres humanos com diferentes modos de conceber o mundo sem abordar a questão da internacionalização da educação superior. Antes de prosseguir, é necessário reafirmar que a educação superior aqui é tratada não como uma *commodity*, mas como um direito, como um bem público que pode ser oferecido tanto por instituições estatais quanto por instituições privadas (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 170), pois todas compartilham solidariamente da responsabilidade pela formação em nível superior de pesquisadores éticos nos mais diferentes campos do conhecimento.

Desde o início do século XX, vários autores têm se dedicado a compor um conceito para “Internacionalização da Educação Superior”, e os principais foram elencados por Morosini (2006). A partir deles entende-se que a internacionalização, embora seja uma demanda histórica da universidade no que diz respeito à função “pesquisa” (WESTPHAL; GISI, 2019, p. 370), adquiriu relevância substancial na função “ensino” a partir do fim da Guerra Fria, ou seja, a partir da ascensão do neoliberalismo e da globalização neoliberal. O entendimento, a despeito das várias abordagens, converge para uma “visão complexa, de ampla

abrangência, orientada por políticas e que permeia a vida, a cultura, o currículo, o ensino assim como atividades de pesquisa, da universidade e seus membros” (BARTELL, 2003, p. 46). Com o intuito de estabelecer uma definição mais precisa, Bartell (2003), Morosini (2006) e Knight (2004) apresentam um conjunto de práticas que caracterizam a internacionalização: presença de estrangeiros (estudantes, pesquisadores e professores) nos câmpus, pesquisas em parceria entre instituições de diferentes países, associações internacionais de pesquisa e consultoria universitária, metas internacionais, internacionalização do currículo e publicações em diferentes idiomas. É importante estabelecer a diferenciação entre internacionalização e transnacionalização do ensino superior. Enquanto internacionalização está relacionada ao conceito acima e está “mais próxima de valores relacionados à solidariedade e à interculturalidade”, a transnacionalização “via de regra está associada a processos de mercadorização” (AZEVEDO, 2015, p. 56), ao conceito neoliberal da educação portanto. Isso é claro, não evita a armadilha da internacionalização ser uma fachada da globalização neoliberal mercadológica (KNIGHT, 2011), mas é uma forma de estabelecer do que estamos falando.

A internacionalização da educação superior não está alheia às relações de poder entre países, mercados e culturas. A língua inglesa como “segunda língua universal” é uma manifestação dessas relações. A maior parte da produção global de conhecimento científico é publicado e só se encontra disponível em inglês. Os programas de mobilidade acadêmica exigem habilidades em língua inglesa que a maior parte dos estudantes falantes de outros idiomas não detêm. Além disso, os *rankings* universitários costumam considerar apenas a produção em inglês. Isso faz com que a língua inglesa adquira uma relevância de tal modo que é acusada por muitos autores como uma manifestação de imperialismo linguístico (GAYOL; SCHIED, 1997; PHILLIPSON, 2008).

Por outro lado, é possível afirmar que o fato de a maior parte do conhecimento produzido estar em um idioma, e não dispersa em várias línguas, é um elemento que facilita o acesso. É evidente que isso implica a necessidade de que as instituições de ensino superior dos países falantes de outros idiomas ofereçam programas de formação em língua inglesa em seus currículos (mesmo que na modalidade de atividade extracurricular). A predominância da produção em inglês gera a estranha situação de que muitos artigos produzidos por diversos pesquisadores de países francofônicos, lusofônicos, hispanofônicos, etc., não estejam disponíveis em francês, português, espanhol, etc. A ausência dessa produção nas línguas nativas dos pesquisadores é algo muito mais estranho do que a existência da publicação em língua inglesa. Uma possível forma de

dirimir esse problema é estimular a publicação bilíngue (em inglês e no idioma dos pesquisadores); assim a comunidade científica e os estudantes locais, além da comunidade científica internacional e dos estudantes de diversos países, teriam acesso a essa produção. É uma medida que favorece a democratização do acesso.

O processo de globalização trouxe para o cenário decisório atores políticos que antes eram pouco expressivos, especialmente na organização dos sistemas educacionais (RIZVI; LINGARD, 2010). Um exemplo disso é a demanda por internacionalização dos currículos que enfrenta a resistência das tradições nacionais e das diretrizes regulatórias, especialmente para os cursos de graduação. Isso tem como corolário a amplificação das dificuldades para os docentes das instituições de ensino superior internacionalizarem sua prática. Conforme Westphal e Gisi (2019, p. 371), no mundo globalizado os governos nacionais se deparam com a necessidade de tomar iniciativas, dentre as quais favorecer por meio de políticas públicas a internacionalização de suas instituições e a qualificação de seus estudantes para a internacionalização do ensino e da pesquisa.

Nesse cenário, a importância do Estado Nacional não é diminuída, mas muda de sentido. De acordo com Dias Sobrinho (2005, p. 171), “o Estado Nacional tem a autoridade pública para construir e dinamizar as relações sociais sinérgicas a fim de impulsionar a democracia, a produção econômica e a cultura em geral, e a responsabilidade de fomentar as instituições da sociedade”. Isso significa investir recursos em pesquisas através de financiamento, bolsas de estudo e pesquisa, bolsas de mobilidade acadêmica, etc. (MOROSINI, 2011; CASTRO; CABRAL NETO, 2012), em áreas que não produzem lucros diretos. Nem todo conhecimento útil é lucrativo e isso implica que o Estado não pode abandonar o financiamento às agências e companhias privadas. O tipo de conhecimento que melhora as relações entre as pessoas, que qualifica a vida social, não é um conhecimento lucrativo do ponto de vista do mercado, mas é sem dúvida um tipo de conhecimento útil e é, portanto, de interesse e de responsabilidade dos Estados.

A democratização do conhecimento facilita o acesso dos estudantes que estão no ensino superior ao conhecimento produzido, e assim, especialmente em países com índices de desigualdade social tão grandes como os do Sul Global, promove o acesso de estudantes de diversas classes sociais ao conhecimento produzido globalmente (MARTINEZ, 2018). É na educação que o contato com o Outro apresenta suas possibilidades e problemas. Em mobilidade, o estudante estrangeiro imerge em um ambiente cultural, acadêmico e linguístico que lhe é estranho e, por isso, é comum encontrar dificuldades em acompanhar

os requisitos acadêmicos da mesma maneira que um nativo. Isso implica uma constante necessidade de negociação identitária (CHAPMAN; PYSIS, 2005, p. 57). Em outras palavras, a outridade, a diferença que é o Outro, se desconsiderada, pode comprometer o processo de inclusão e, assim, a própria produção de conhecimento internacionalizado. Por outro lado, se tomada como uma riqueza potencial, pode favorecer o descobrimento de novas formas de conhecer e produzir conhecimento, não só para o estudante estrangeiro, mas para todos que estão envolvidos na relação ética para com o Outro, e desejosos do Outro. Conforme Dias Sobrinho (2005, p. 171), “é preciso instaurar uma ética da responsabilidade social” da universidade que não esteja presa ao conceito neoliberal da educação (superior) como um privilégio, como uma mera *commodity*.

Considerações finais

O neoliberalismo que se estabeleceu como sistema econômico (mas não só) hegemônico no mundo pós-Guerra Fria procura reduzir todas as formas de relações entre seres humanos a relações de trocas de mercadorias no grande mercado mundo. Assim, a educação, ou, para sermos mais precisos, o acesso à educação e ao conhecimento produzido pela universidade, se torna apenas um produto, embora sem dúvida um dos principais nesse grande mercado. O conceito de educação do neoliberalismo é comercial, ou seja, a educação (e o conhecimento) se torna um privilégio. É um conceito que afasta os seres humanos da possibilidade de construir diferentes formas de ser no mundo, de viver, de fazer a economia.

Compreendemos que a era da globalização (intimamente ligada ao neoliberalismo, mas dele potencialmente diferente) oferece as condições para essa construção, entretanto o conceito neoliberal de educação precisa ser enfrentado, e transformado para algo mais substancial que uma mera *commodity*, abarcando aspectos mais éticos de ser no mundo e de encontro com o Outro. Enfatizamos e propomos tomar a educação a partir da ideia de encontro com o Outro. A globalização, movimento criticado tanto por setores da extrema-esquerda quanto por setores da extrema-direita, oferece o potencial nunca antes experimentado pela humanidade para o encontro com o Outro; quer dizer, do encontro entre diferentes concepções de mundo, formas de ser e estar, crenças, valores, línguas. Isso pode ser entendido apenas como algo em potencial porque pode ser corrompido pela lógica neoliberal da educação normalizadora, em que a diferença não passa de “diferença de consumir”, e que o Outro é apenas

alguém com quem se compete. Enfrentar as incertezas do encontro de forma ética implica desejar estar em contato com o Outro, além de se oferecer como um Outro para o Outro, de forma digna. Isso gera uma atitude e sentimento de pertença, de querer estar com o Outro, de agir de forma mais colaborativa a fim de que todos possam vivenciar uma existência digna e humana.

Nesse sentido, vieses políticos mais extremistas parecem estar errôneos por focarem apenas em potenciais desafios e não vislumbrarem as grandes oportunidades que o atual contexto nos oferece. Como já dito, a internacionalização da educação superior não está alheia a tudo isso, fazendo-se necessário que toda comunidade acadêmica, todos os *stakeholders*, entendam os grandes desafios e oportunidades que jazem a nossa frente. Se faz mister entender que o processo de globalização, e conseqüentemente a internacionalização da educação superior, não transforma necessariamente a educação numa *commodity*; outrossim, nos fornece oportunidades de compartilhar conhecimentos, de encontrar o Outro em toda sua diferença, o que nos provê de oportunidades de enriquecer nossas vidas, de viver mais plena e eticamente.

Referências

ASSAÉL BUDNIK, Jenny; CORNEJO CHÁVEZ, Rodrigo; GONZÁLEZ LÓPEZ, Juan; REDONDO ROJO, Jesús; SÁNCHEZ EDMONSON, Rodrigo; SOBARZO MORALES, Mario. La empresa educativa Chilena. *Educación & Sociedad*, v. 32, n. 115, p. 305-322, 2011. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000200004>

AZEVEDO, Mário L. N. de Transnacionalização e mercadorização da educação superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil – A expansão privado-mercantil. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 1, n. 1, p. 86-102, 2015. Doi: <https://doi.org/10.22348/riesup.v1i1.7371>

BALL, Stephen J. Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: Network governance and the 'competition state'. *Journal of Education Policy*, v. 24, n. 1, p. 83-99, 2009. Doi: <https://doi.org/10.1080/02680930802419474>

BARTELL, Marvin. Internalization of universities: A university culture-based framework. *Higher Education*. Manitoba, Winnipeg, p. 37-52, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. *Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

- BAUMAN, Zygmunt. *Estranhos à nossa porta*. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- BIESTA, Gert. Interrupting the Politics of Learning. *Power and Education*, v. 5, n. 1, 2013.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para o futuro humano*. Tradução: R. Eicheberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. Tradução: B. A. Picoli. *Educação*, v. 41, n. 1, p. 21-29, 2018.
- CAMPBELL, Craig; SHERINGTON, Geoffrey. *The comprehensive public high school: Historical perspectives*. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2006.
- CARTER, Lyn; DEDIWALAGE, Ranjith. Globalisation and science education: the case of Sustainability by the Bay. *Cultural Studies of Science and Education*, v. 5, n. 2, p. 275-291, 2010. Doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11422-009-9248-8>
- CARVAJAL DIAZ, Luis M. Sindicalismo docente y Movimientos de Renovación Pedagógica frente al neoliberalismo educativo: los casos de España, Argentina y Chile. *Foro de Educación*, v. 17, n. 26, p. 115-134, 2019. <https://doi.org/10.14516/fde.584>
- CASTRO, Alda A.; CABRAL NETO, António. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. *Revista Lusófona de Educação*, v. 21, p. 69-96, 2012.
- CHAPMAN, Anne; PYVIS, David. Identity and social practice in higher education: student experiences of postgraduate courses delivered 'offshore' in Singapore and Hong Kong by an Australian university. *International Journal of Educational Development*, v. 25, n. 1, p. 39-52, 2005. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2004.05.003>
- CONNELL, Raewyn. The neoliberal cascade and education: an essay on the market agenda and its consequences. *Critical Studies in Education*, v. 54, n. 2, p. 99-112, 2013. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2013.776990>
- COSTA, José M. da. O Partido Nacional Renovador: a nova extrema-direita na democracia portuguesa. *Análise Social*, Lisboa, n. 201, p. 765-787, out. 2011. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732011000400008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 jul. 2019.
- CROUCHER, Sheila L. *Globalization and belonging: the politics of identity in a changing world* / Sheila Croucher, Miami University. Second Edition. Lanham: Rowman & Littlefield, 2018.
- DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, p. 164-173, 2005. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100014>

ESQUIVEL LARRONDO, Juan E. Chile: campo experimental para la reforma universitaria. *Perfiles educativos*, v. 29, n. 116, p. 41-59, 2007.

FOUCAULT, Michel. *The Birth of Biopolitics: Lectures at The Collège De France, 1978-79*. New York; Hampshire: Palgrave Macmillan, 2008.

FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Nova Cultura, 1995.

GAYOL, Yolanda; SCHIED, Fred M. Cultural Imperialism in the Virtual Classroom: Critical Pedagogy in Transnational Distance Education. *Proceedings of the 18th ICDE World Conference: The New Learning Environment*. International Conference of Open and Distance Education. State, College, PA: The Pennsylvania State University, June 2-6.1997.

GIL CALVO, Enrique. A roda da fortuna: viagem à temporalidade juvenil. In: PAIS, J. M.; BENDIT, R.; FERREIRA, V. (orgs.). *Jovens e rumos*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2011.

GONÇALVES, Reinaldo. Governo Bolsonaro, Brasil 2019-22: Cenários. *UFRJ: Instituto de Economia*, 2018. <http://www.ie.ufrj.br/index.php/publicacoes/textos-para-discussao>.

GUILHERME, Alex A. Michel Serres' Le Parasite and Martin Buber's I and Thou: Noise in Informal Education Affeting Dialogue Between Communities in Conflict in Midle East. *Educational Philosophy and Theory*, abril de 2015.

GUILHERME, Alex A.; PICOLI, Bruno A. Neoliberalism and Education in the Global South: A New Form of Imperialism. In: NESS, I.; COPE, Z. (eds.). *The Palgrave Encyclopedia of Imperialism and Anti-Imperialism*. Palgrave Macmillan, Cham, 2019. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-91206-6_144-1

GUR-ZE'EV, Ilan. Beyond postmodern feminist Critical Pedagogy: Toward a Diasporic philosophy of conter-education. In: GUR-ZE'EV, I. (org.). *Critical Theory and Critical Pedagogy Today: Toward a New Critical language in Education*. Haifa: Universidade de Haifa, 2005.

GUR-ZE'EV, Ilan. *Education: Toward Counter-Education and Enduring Improvisation*. Rotterdam: Sense Publishers, 2007.

KARLSSON, Sylvia I. The North-South Knowledge Divide: Consequences for Global Environmental Governance. In: ESTY, D.; IVANOVA, M. (eds.). *Global Environmental Governance Options & Opportunities*. New Haeven: Yale School of Forestry & Environmental Studies, 2002. p. 1-24.

KAŠČÁK, Ondrej; PUPALA, Branislav. Governmentality - Neoliberalism - Education: the Risk Perspective. *Journal of Pedagogy*, v. 2, n. 2, p. 145-158, 2011. Doi: <https://doi.org/10.2478/v10159-011-0007-z>

KLEIN, Naomi. *Shock Doctrine*. New York: Metropolitan Books, 2007.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, v. 8, n. 1, p. 5-32, 2004.

KNIGHT, Jane. Five myths about internationalization. *International Higher Education*, n. 62, 2011.

LÖWY, Michael. Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. *Serviço Social e Sociedade*, n. 124, p. 652-664, out./dez, 2015. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.044>

LUZON, Pinhas. The Eros of Couter Education. *Journal of Philosophy of Education*, v. 50, n. 3, 2016.

MARTINEZ, César A. F. Geografias da mobilidade acadêmica internacional brasileira (ou Por que a internacionalização da educação superior é um problema geográfico?). *Terra Livre*, ano 33, v. 1, n. 50, p. 13-33, 2018.

MCLAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramin. The Globalization of Capitalism and the New Imperialism: Notes Towards a Revolutionary Critical Pedagogy. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, v. 23, n. 3, p. 271-315, 2001. Doi: <https://dx.doi.org/10.1080/1071441010230304>

MCMURTRY, John. *The cancer stage of capitalism*. London: Pluto Press, 1999.

MIRAFTAB, Faranak. Insurgent Planning: Situating Radical Planning in the Global South. *Planning Theory*, v. 8, n. 1, p. 32-50, 2009. <https://doi.org/10.1177/1473095208099297>

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

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

MOUFFE, Chantal. The “end of politics” and the challenge of right-wing populism. In: PANIZZA, F. (ed.). *Populism and the Mirror of Democracy*. London: Verso, p. 50-71, 2005.

OLSEN, Mark; PETERS, Michael A. Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, v. 20, n. 3, p. 313-345, 2005. Doi: <https://doi.org/10.1080/02680930500108718>

PETERS, Michael. Education, Enterprise Culture and the Entrepreneurial Self: A Foucauldian Perspective. *Journal of Educational Enquiry*, v. 2, n. 2, p. 58-71, 2001.

PHILLIPSON, Robert. The Linguistic Imperialism of Neoliberal Empire. *Critical Inquiry in Language Studies*, v. 5, n. 1, p. 1-43, 2008. Doi: <https://dx.doi.org/10.1080/15427580701696886>

PONGRATZ, Ludewig A. Voluntary Self-Control: Education reform as a governmental strategy. *Educational Philosophy and Theory*, v. 38, n. 4, p. 471-482, 2006. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00205.x>

REDONDO, Jesús M. El experimento chileno en educación: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación?. *Última década*, v. 13, n. 22, p. 95-110, 2005. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362005000100005>

RIZVI, Fazal; LINGARD, Bob. *Globalizing education policy*. London, UK: Routledge, 2010.

SANTOS, Milton. *Território e Sociedade: entrevista com Milton Santos*. Entrevistadores: Odete Seabra, Mônica de Carvalho, José Corrêa Leite. 1. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

STIGLITZ, Joseph E. *Making Globalization Work*. New York, London: W. W. Norton, 2006.

STIGLITZ, Joseph E. The overselling of globalization. *Business & Economy*, v. 52, n. 129, 2017. <https://doi.org/10.1057/s11369-017-0047-z>

THATCHER, Margaret. "Margaret Thatcher: A Life in Quotes". *The Guardian*, 1987/2013. Disponível em: <https://www.theguardian.com/politics/2013/apr/08/margaret-thatcher-quotes>. Acesso em: 20 jul. 2019.

VASQUEZ, Juan S.; OLAVARRIA, Fernando F. Construcción neoliberal de la política social chilena en el discurso de Pinochet. *Revista Katálysis*, v. 17, n. 1, p. 22-30, 2014. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802014000100003>

WESTPHAL, Angela M. S.; GISI, Maria L. A educação superior no contexto da cooperação acadêmica internacional. *Interações*, Campo Grande, MS, v. 20, n. 2, p. 369-382, abr./jun. 2019. Doi: <http://dx.doi.org/10.20435/inter.v0i0.1822>

ZÚQUETE, José P. Portugal: A new look at the extreme right. *Representation*, v. 43, p. 179-198, 2007.