

# MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL E COLONIALIDADE EPISTÊMICA: UMA ABORDAGEM TERRITORIAL

Suzie Terzi Kaetsu<sup>1</sup>

Priscilla Borgonhoni Chagas<sup>2</sup>

Fabiane Cortez Verdu<sup>3</sup>

## RESUMO

O presente estudo teve por objetivo identificar como os elementos da abordagem territorial (economia, política, cultura e natureza, E-P-C-N) são percebidos e avaliados pelos estudantes de pós-graduação em Administração em suas escolhas de mobilidade acadêmica entre países do hemisfério Sul e Norte, numa perspectiva de colonialidade epistêmica. Trata-se de um estudo descritivo, qualitativo, com entrevistas em profundidade e análise de conteúdo temática. Os resultados evidenciaram que as escolhas dos países por parte dos estudantes envolvem comparações sobre os elementos E-P-C-N e estão permeadas pela colonialidade epistêmica; preferem países considerados “referência” situados no Norte Global, com exceção da Austrália. Perspectivas decoloniais não foram identificadas junto aos estudantes e devem ser apresentadas, discutidas e consideradas nas escolhas de mobilidade acadêmica.

**Palavras-Chave:** : Mobilidade acadêmica internacional; Internacionalização do ensino superior; Abordagem territorial; Colonialidade epistêmica. (De)colonialidade.

## MOVILIDAD ACADÉMICA INTERNACIONAL Y COLONIALIDAD EPISTÉMICA: UNA APROXIMACIÓN TERRITORIAL

## RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo identificar cómo los elementos del enfoque territorial (economía, política, cultura y naturaleza, E-P-C-N) son percibidos y evaluados por estudiantes de posgrado en Administración de Empresas en sus elecciones de movilidad académica entre países del hemisferio Sur y Norte, desde una perspectiva de colonialidad epistémica. Se trata de un estudio descriptivo, cualitativo, con entrevistas en profundidad y análisis de contenido temático. Los resultados mostraron que las elecciones de países de los estudiantes implican comparaciones

<sup>1</sup>Professora do Dad (Departamento de administração da UEM).

<sup>2</sup>Professora do Dad (Departamento de administração da UEM) e do Programa de Pós-Graduação em Administração da UEM.

<sup>3</sup>Professora do Dad (Departamento de administração) da UEM e do Programa de Pós-Graduação em Administração da UEM.

sobre los elementos E-P-C-N y están permeadas por la colonialidad epistémica; prefieren países considerados de “referencia” situados en el Norte Global, con la excepción de Australia. Las perspectivas decoloniales no fueron identificadas con los estudiantes y deben ser presentadas, discutidas y consideradas en las opciones de movilidad académica.

**Palabras clave:** Movilidad académica internacional; internacionalización de la educación superior; Enfoque territorial; Colonialidad epistémica; Decolonialidad.

## INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY AND EPISTEMIC COLONIALITY: A TERRITORIAL APPROACH

### ABSTRACT

The present study aimed to identify how the elements of the territorial approach (economy, politics, culture and nature, E-P-C-N) are perceived and evaluated by post-graduate students in Business Administration in their choices of academic mobility between countries in the Southern and Northern hemisphere, from a perspective of epistemic coloniality. This is a descriptive, qualitative study, with in-depth interviews and thematic content analysis. The results showed that the students' choices of countries involve comparisons on the E-P-C-N elements and are permeated by epistemic coloniality; prefer countries considered “reference” situated in the Global North, with the exception of Australia. Decolonial perspectives were not identified with students and must be presented, discussed and considered in academic mobility choices.

**Keywords:** International academic mobility; Internationalization of higher education; Territorial approach; Epistemic coloniality. Decoloniality.

### INTRODUÇÃO

A internacionalização do ensino superior tem sido um assunto importante na pauta das políticas educacionais e da gestão universitária. O processo de internacionalização do ensino superior pode acontecer a partir de diferentes práticas e uma delas, é a mobilidade acadêmica internacional. A mobilidade estudantil ou acadêmica pode ser caracterizada como um fenômeno de circulação de estudantes, com caráter migratório (BALLERINI e SILVA, 2015; ANASTACIO; MAZZA, 2015) e compreendido como uma forma de diáspora (LARNER, 2015). Segundo Castro e Cabral Neto (2012), este é um fenômeno que não está associado apenas ao movimento ou deslocamento de pessoas e engloba estruturas, meios, culturas e significados, uma vez que é um fenômeno social.

Estudar em outro país é uma experiência que vai além da aquisição de conhecimento e habilidades profissionais, podendo trazer mudanças e reflexos na concepção e atuação do

indivíduo em termos econômicos, culturais, políticos e sociais. A escolha pela mobilidade internacional envolve decisões sobre onde, quando e como realizá-la. Pode ser influenciada por desejos, condições pessoais e por pressupostos que povoam o imaginário dos acadêmicos sobre os resultados e realidades que cada destino pode oferecer. A área de estudo influi diretamente nestes destinos, pois cada área do saber possui universidades de referência no desenvolvimento de conhecimento e tecnologia, que são buscados pelos acadêmicos para aprimoramento.

Mas independente da área de conhecimento, os países desenvolvidos ou do hemisfério Norte, parecem suscitar a maior parte do interesse dos acadêmicos como pode ser observado em alguns estudos, com destaque ao relatório sobre migração e educação da UNESCO (2021); CLARK (2019). Estes países são considerados modelos econômicos, sociais e políticos, que devem ser explorados e compartilhados; são culturas que geram interesse e curiosidade. Os estudantes, por sua vez, parecem fazer escolhas com base nestas características (ou pressuposições), que acreditam ser verdades inquestionáveis. Na área de Administração, estudos apontam que o modelo americano é dominante e se faz presente nas principais universidades brasileiras desde a década de 50, sendo considerados modelos de desenvolvimento e sucesso em todas as áreas funcionais (ALCADIPANI; ROSA, 2011; ALCADIPANI; BERTERO, 2012; ALCADIPANI et al., 2012).

A mobilidade acadêmica internacional trata-se de um movimento em busca do conhecimento e aprimoramento pessoal e profissional que recebe influência histórica, social, cultural e econômica. Os destinos da mobilidade são considerados a partir de referências sobre o que os países podem oferecer e as decisões costumam envolver avaliações sobre o custo-benefício das experiências. Cada país é avaliado em termos de crenças e expectativas em torno do que poderá ser conquistado naquele lugar durante a experiência de mobilidade e o que será alcançado com esta experiência quando do retorno ao país de origem, em termos de crescimento pessoal e profissional, habilidades, competências e principalmente, currículo. Cada país oferece um conjunto de benefícios e oportunidades que serão levadas em conta, assim como a reputação de cada país. Baseado nestes elementos, pode-se inferir que a mobilidade acadêmica envolve a avaliação de territórios; os países são os territórios, que têm

histórias, composições e fluxos distintos, com elementos e forças agindo de modo diferente e oferecendo dinâmicas e resultados diferentes. A mobilidade seria então, um fenômeno territorial.

Para Saquet (2005; 2019) e Vale et al. (2005), o território é formado histórica, social e naturalmente, contendo redes, identidades e diferenças, relações de poder (dominação, resistência, hegemonia e contra hegemonia), territorialidades e temporalidades. Segundo Lima (2017) as forças territoriais são endógenas e os territórios são dependentes dos movimentos exógenos, ou seja, da economia nacional, internacional, dos processos de diversificação e especialização, dos níveis de produtividade e competitividade e da especificidade produtiva e social. Portanto, se a mobilidade acadêmica internacional for compreendida como um fenômeno que busca o desenvolvimento pessoal, profissional e social, pelo compartilhamento de ciência entre pessoas de diferentes países; como uma busca do conhecimento que ultrapassa fronteiras nacionais e vai de encontro a outras referências em outros países, pode ser considerada uma prática territorial.

A abordagem territorial proposta por Saquet (2009), fundamentada num conceito de território amplo, que engloba variáveis políticas, econômicas, culturais e naturais reciprocamente relacionadas (doravante denominada E-P-C-N), parece adequada à compreensão do fenômeno de mobilidade acadêmica internacional. Saquet (2015) afirma que o território é um produto histórico com mudanças que ocorrem em um ambiente no qual se desenvolve uma sociedade, sendo produto de mudanças e permanências ocorridas em um ambiente no qual um grupo social se desenvolve e que é produzido por meio do espaço e do tempo, mediante o exercício de poder por determinados grupos sociais ou indivíduos. O autor apresenta uma abordagem territorial composta por elementos econômicos, políticos, culturais e naturais, sincretizadas em abordagem E-P-C-N, que amplia o entendimento de território e sua configuração, considerando o movimento e relação recíproca entre suas dimensões sociais (aspectos econômicos, políticos e culturais) e a dinâmica da natureza exterior ao homem; a combinação das dimensões sociais com a natureza, influenciam na apropriação e produção territorial (SAQUET, 2005; VALE et al., 2005).

Uma relação pode ser estabelecida entre essa abordagem e a internacionalização do ensino superior. De Wit (2002) afirma que as razões que levam a internacionalização do conhecimento e em especial do ensino superior, dividem-se em razões políticas, econômicas, de caráter acadêmico e culturais, o que converge com os elementos da abordagem territorial proposta. Elementos fundamentais da análise territorial parecem ser também essenciais à compreensão da internacionalização do conhecimento, que acontece, além de outras formas, pela prática da mobilidade acadêmica estudantil principalmente no ensino superior e na pós-graduação. Na pós-graduação, grande parte da ciência é produzida e disseminada e as práticas de cooperação acadêmica internacional e mobilidade acadêmica são caminhos ao conhecimento produzido entre os países.

A escolha do país de destino para a prática da mobilidade, vai além de uma escolha de lugar; envolve selecionar um lugar que possa proporcionar melhorias, crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional. Portanto, o estudante e seus familiares acreditam e buscam destinos que possam oferecer o que há de melhor em termos deste crescimento, captando conhecimento, informações e vivendo histórias em países e contextos nos quais acreditam ser mais desenvolvidos, ricos e tecnológicos. Depositam esperanças sobre ser uma experiência transformadora e que trará melhor formação e oportunidades ao seu retorno. No caso brasileiro, o país parece não poder oferecer a educação e formação que se espera, carecendo de qualidade e oportunidade. O melhor que pode ser oferecido, está fora das fronteiras brasileiras.

A mobilidade acadêmica é produzida por meio do espaço e do tempo; acontece mediante o exercício do poder epistêmico de determinados grupos sociais ou indivíduos. Este poder é expressão da colonialidade epistêmica que consiste, segundo Quijano (2005), numa concepção da diferenciação colonial que se transfere do âmbito do poder para o campo do saber, construindo a colonialidade do saber que age de forma a manter a hegemonia eurocêntrica como perspectiva superior do conhecimento. O modelo hegemônico, tido como certo, é a referência para a produção e disseminação do conhecimento nos países do Sul Global (LANGER, 2005). Segundo Ibarra Colado (2006; 2011), esta colonialidade sustenta a relevância do "exterior" e da "alteridade" para entender as realidades organizacionais na América Latina.

Para Alcadipani e Bertero (2012) e Alcadipani e Rosa (2011) os estudos sobre administração e gestão são dominados por modelos principalmente americanos, que garantem resultados com o emprego de suas técnicas, estratégias e modelos financeiros. Mediante estes domínios do conhecimento, os acadêmicos cruzam fronteiras, buscando conhecer e trazer estes modelos para suas vidas, seus países, acreditando trazer o que há de melhor no mundo, sem considerar a opressão e desvalorização do saber e realidade dos colonizados, sem muitas vezes conhecer perspectivas e alternativas decoloniais, caracterizando a própria mobilidade acadêmica como experiência de sucesso e dominação.

No contexto deste estudo, a problemática da diferença e descompasso no fluxo da busca de conhecimento apontam uma dominância norte americana e europeia, dos países mais ricos e hegemônicos, na percepção e preferência sobre quais os países seriam “ideais” para práticas de mobilidade acadêmica. Conjuntamente, a experiência da mobilidade estudantil, parece estar permeada e imbricada aos elementos que compõem a análise territorial denominada E-P-C-N (elementos econômicos, políticos, culturais e naturais) proposta por Saquet (2005). Estes elementos que além de serem considerados na escolha da mobilidade, parecem ser avaliados e interpretados numa expressão de colonialidade onde a economia, política, cultura e natureza dos países hegemônicos são avaliados como melhores e superiores aos outros. Por isso, parece adequado e promissor, contribuir para um avanço teórico na compreensão das práticas de mobilidade acadêmica internacional a partir deste modelo. Esta abordagem conjunta pode contribuir para a compreensão das escolhas, da dinâmica desta prática e trazer oportunidades para refletir e questionar as razões, percepções e perspectivas sobre os resultados destas experiências para os acadêmicos e para a ciência, inclusive numa análise sob a perspectiva decolonial.

Nos estudos de Administração, há uma forte influência histórica e epistêmica a partir dos modelos dos Estados Unidos (ALCADIPANI; BERTERO,2012) e de alguns países europeus (ABDALLA; FARIA, 2017; ALCADIPANI, 2011) e universidades brasileiras têm seguido estes modelos e incentivado estudos orientados por estas perspectivas, caracterizando uma área do saber bastante colonizada e que merece atenção. Muitos acadêmicos e pesquisadores buscam estes países prioritariamente para mobilidade estudantil, formação na pós-graduação,

realização de parcerias acadêmicas internacionais, por serem considerados responsáveis pela valorização e reconhecimento de trabalhos científicos. Trabalhos sem parceiros internacionais parecem não ser avaliados e contribuir positivamente, da mesma forma que aqueles com estes parceiros, tanto para os pesquisadores quanto para as instituições de ensino superior em suas avaliações e rankings relacionados à pesquisa científica; e uma das práticas de cooperação mais usadas é justamente a mobilidade internacional junto a instituições de ensino em países de referência na área, principalmente para realização de mestrado, doutorado e pós-doutorado (KAETSU, 2022; RAMOS, 2017). Partindo destas premissas, o objetivo deste trabalho é identificar como os elementos da abordagem territorial E-P-C-N proposta por SAQUET (2005) são percebidos e avaliados pelos estudantes de pós-graduação em Administração em suas escolhas de mobilidade acadêmica entre países do hemisfério Sul e Norte.

Para o alcance do objetivo, o trabalho se pauta na abordagem territorial E-P-C-N proposta por Saquet (2005) com questões e categorias de análise desenvolvidas *a priori*. O trabalho contou com entrevistas em profundidade a acadêmicos de pós-graduação em administração, que praticaram mobilidade acadêmica internacional nos últimos dez anos. Os relatos foram analisados a partir da categorização dos dados conforme modelo proposto por Bardin (2011) de forma temática, sendo que a categorização foi embasada nos elementos da abordagem E-P-C-N (economia, política, cultura e natureza), na identificação dos países de destino da mobilidade, razões e pressupostos para estas escolhas de mobilidade.

A primeira parte do artigo trata do referencial teórico, que apresenta conceitos e conexões sobre mobilidade acadêmica internacional, território e territorialidade, colonialidade epistêmica e decolonialidade. Na segunda parte, será apresentada a metodologia de pesquisa. A terceira parte trata da apresentação e análise dos dados coletados. Na última parte, apresentam-se as considerações finais e sugestões para futuras pesquisas.

**MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL: CARACTERIZAÇÃO, RELAÇÕES PRELIMINARES COM A ABORDAGEM TERRITORIAL, COLONIALIDADE E A REALIDADE BRASILEIRA**

A mobilidade acadêmica internacional e práticas de cooperação acadêmica internacional são as formas pelas quais acontecem grande parte da internacionalização do ensino superior e do conhecimento científico. A internacionalização do ensino superior e em especial da pós-graduação, é um assunto que vem ganhando espaço nas discussões organizacionais, por sua importância para o desenvolvimento da ciência, das pessoas, da sociedade e dos países. A pós-graduação é a etapa do ensino que se apresenta focada no desenvolvimento de pesquisa científica (KAETSU, 2022; RAMOS, 2017; ANTONIAZZI, 2014; FRANKLIN et al., 2017).

A mobilidade de cientistas e acadêmicos por instituições ao redor do mundo não é um fenômeno novo e a partir da circulação de ideias através da formação universitária e outros intercâmbios, aconteceu um impulso no pensamento político, social e científico latino-americano. Contudo, há diferença nesta movimentação em grau, proporção, frequência, intensidade e direção em que essas mobilidades acontecem. Esta dinâmica de mobilidade faz parte de um processo de globalização hegemônico, traço marcante da contemporaneidade (BIANCHI et al., 2017). A mobilidade acadêmica pode ser caracterizada como um fenômeno de circulação de estudantes, com caráter migratório (BALLERINI; SILVA, 2015; ANASTACIO; MAZZA, 2015). Para Castro e Cabral Neto (2012), a mobilidade é um fenômeno que não está associado apenas ao movimento ou deslocamento de pessoas e engloba estruturas, meios, culturas e significados, uma vez que é um fenômeno social. Tem sido uma das mais importantes práticas de internacionalização do ensino em muitos países, inclusive no Brasil, segundo dados da UNESCO (2021).

Para De Wit (2002; 2011) as razões que levam os países a internacionalização do ensino superior se dividem em razões políticas, econômicas, de caráter acadêmico e culturais, e essas razões não se excluem mutuamente, mas assumem hierarquia de prioridades diferentes em cada país ou região e podem ser modificadas com o tempo. Knight (2004) aponta razões relacionadas ao desenvolvimento de uma posição privilegiada sobre a educação internacional e ao intuito de manter vantagem competitiva como razões para internacionalização do ensino; e para compreendê-la seria necessário compreender e articular aspectos políticos, econômicos, acadêmicos e culturais. A autora afirma que a produção do conhecimento acontece por acordos

e convênios de cooperação e mobilidade entre universidades, intercâmbios estudantis, redes e/ou grupos de cooperação na produção de pesquisas e artigos.

No Brasil, a internacionalização tem acontecido de uma forma passiva, voltada ao apoio ao desenvolvimento nacional e prestígio de pesquisa internacional (LAUS, 2012; MOROSINI, 2011). Um panorama histórico sobre a internacionalização e a mobilidade acadêmica brasileiros, demonstra que apesar do país estar inserido de forma periférica no processo de internacionalização, têm buscado estratégias para ampliar sua participação internacional desde meados do século passado. Busca-se com a internacionalização o aprimoramento profissional, acadêmico-científico, desenvolvimento nacional e prestígio científico (RAMOS, 2017; ANTONIAZZI, 2014; LAUS, 2012). Segundo Laus (2012) e Louback (2016), a partir dos anos dois mil, prioriza-se a mobilidade e a cooperação acadêmica internacional como alternativas para a excelência acadêmica e melhor qualificação profissional para atuação no mercado de trabalho globalizado. Na segunda década deste século, surgem iniciativas brasileiras mais fortes para internacionalização do ensino, principalmente pautadas em práticas de mobilidade acadêmica internacional, de estudantes da graduação e pós-graduação, incentivados, com destaque ao programa Ciência sem Fronteiras, que oportunizou milhares de acessos de brasileiros a bolsas de estudos, principalmente para os EUA e Europa (PROLO et al., 2017).

Altbach (2004) e Altbach e Knight (2007) já apontavam na década passada, que os países desenvolvidos de língua inglesa e os grandes países da União Europeia, oferecem a maioria dos serviços e programas de mobilidade, enquanto a África, a Ásia e América Latina são em sua maioria os consumidores. Os países mais desenvolvidos apresentam uma dominância em relação ao desenvolvimento e promoção do conhecimento, dos serviços de educação e o desenvolvimento de tecnologia, enquanto os demais países precisam enviar seus estudantes para “trazer” estes elementos ao seu país de origem. A internacionalização do ensino superior e as ações que a conduzem como um fenômeno territorial, não acontecem de forma simétrica.

Para Altbach e Knight (2007) com a globalização emergiu a “sociedade do conhecimento”. Esses movimentos resultam num espaço global do ensino superior marcado por uma crescente competição entre países, entre “potências”, que brigam por mentes e mercados. Os rankings mundiais das universidades apontam para uma nova configuração da geopolítica internacional do conhecimento (TEICHLER, 2004; KNIGHT, 2008; ROBERTSON, 2009); representam qualidade e *status* no cenário do conhecimento acadêmico, que segundo Knight (2008), configuram uma estratégia de posicionamento das IES no cenário internacional mais do que de promoção e aperfeiçoamento do conhecimento. Os países enviam e recebem estudantes, mas parecem obedecer ao modelo hegemônico, configurado a partir dos hemisférios Norte/Sul. Estes territórios parecem divididos entre os mais desenvolvidos e que detêm os melhores serviços de educação superior (países de língua inglesa/grandes países europeus) entre os países que apresentam um menor e pior desempenho educacional (África, Ásia, América Latina). Podemos dizer que existem no mínimo dois grandes territórios a serem compreendidos ou que fazem parte do imaginário social quando se fala em escolhas e práticas de mobilidade acadêmica internacional, territórios estes equivalentes aos eixos ou hemisférios Norte e Sul, como tratados na abordagem da colonialidade epistêmica.

Com base no exposto, destacamos a mobilidade acadêmica internacional como um fenômeno territorial, cercado por influências coloniais que precisa ser interpretado neste contexto, para avanços e novas configurações ou reconfigurações. A decolonialidade apresenta-se como um caminho para esta reconfiguração.

### **APROFUNDANDO A RELAÇÃO ENTRE MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL**

O conceito de território é, em essência, um conceito geográfico. As discussões sobre espaço, território e seus limites, tem seu berço na geografia. No entanto, o estudo do território se mostra fundamental para explicar a dinâmica humana, como o homem se apropria e utiliza os espaços e a partir das relações de poder, configura territórios (HAESBAERT, 2004; SOUZA, 2009; SAQUET, 2015). Quando os estudos passam a envolver as atividades econômicas, as relações de poder e as relações natureza e Estado permeadas pelo poder, é que o conceito de

território assume uma nova perspectiva (HAESBAERT, 2004). O conceito passou a ser utilizado e apropriado por ciências sociais, como a administração, vista a múltipla possibilidade de compreensão humana e social possível a partir desta perspectiva.

Dentre as abordagens territoriais, a análise territorial E-P-C-N proposta por Saquet (2015) se mostra inspiradora para o enriquecimento da compreensão da prática da mobilidade acadêmica internacional, como um fenômeno territorial. Segundo Saquet (2007) a produção do território é constituída por movimento histórico constante, formado pela intersecção entre os tempos histórico e coexistente (multitemporais), em vários níveis desde os individuais até internacionais (multiescalar), onde há uma conjugação entre aspectos da economia, da política, da cultura e da natureza exterior ao homem (E-P-C-N). Para o autor, economia, política e cultura são as dimensões sociais do território que são conjugadas aos elementos da natureza, para uma compreensão do real, da (i) materialidade da vida cotidiana e o processo de des-re-territorialização; é construído socialmente, sendo resultado e condição do processo de territorialização; é produto do processo de apropriação e domínio social, cotidianamente, inscrevendo-se num campo de poder, de relações socioespaciais, nas quais, a natureza exterior ao homem está presente de diferentes maneiras.

A transformação de territórios, segundo Raffestin (1993) depende além de outros elementos, do ritmo de desenvolvimento das novas técnicas; Saquet (2009) com base em Raffestin (1993) argumenta que novas técnicas e tecnologias em conjunto com instrumentos, máquinas, conhecimento, ciência e o saber popular, são vistos como mediações entre o homem e o espaço na apropriação e produção territorial. A mobilidade acadêmica surge também da necessidade de novos conhecimentos e de inovações que são buscadas em diferentes países. E, frente a tantos países e realidades distintas, quais seriam os países com os quais poderiam ser compartilhadas estas inovações, este conhecimento que transforma territórios e realidades?

Para Souza (2009) o território não pode ser compreendido sem envolver o material e o (i)material, e ainda, não pode primar apenas pela dimensão do poder, dando assim as costas a cultura ou a economia; é preciso considerar ambos os aspectos na gênese e transformação de um território, e sendo o poder não-heterônimo, territórios e territorializações também não o

são. Para Quaini (1974), o território é compreendido como área e localização, mas também como produto social historicamente constituído, tanto econômica como política e culturalmente, onde as redes efetuadas na ciranda mercantil rompem com os limites de cada área. A natureza exterior ao homem também está presente na formação de um território, como espaço geográfico que está intimamente ligado à construção histórica da paisagem e do território.

A mobilidade acadêmica internacional nesta ótica, pode ser compreendida como uma prática territorial, envolvendo aspectos materiais e imateriais, proporcionando locais de encontro, territórios compartilhados com base no saber, envolvendo as dimensões sociais numa contraposição ao isolamento e em favor da troca, dos fluxos e interdependências. Compõe uma rede de pessoas e de conhecimento que atravessa fronteiras, envolvendo aspectos sociais e nuances locais, desvelando particularidades da nação de origem e de destino, de forma econômica, política e expressivamente cultural e natural. O resultado é um conhecimento *transterritorial*, num novo espaço com limites e margens pouco definidas. Emerge o conhecimento e a ciência sem fronteiras, mas que é composta pela soma dos fragmentos que estão em cada um que vem de cada lugar para formar um novo saber. Trata-se de um conhecimento que tem natureza imaterial, sem delimitações exatas de propriedade, que nascem da troca e da conjugação de experiências, de vivência, de práticas profissionais, econômicas, culturais e sociais. Desta forma, a mobilidade acadêmica internacional pode ser compreendida como um processo de desenvolvimento territorial.

Nesta perspectiva, faz-se importante salientar a multiterritorialidade na perspectiva de HAESBAERT (2003, 2004, 2007), que interpretada por FUINI (2017), implica no domínio dos fluxos e da mobilidade que é acelerado pelas redes informacionais, virtuais e pelos meios de transportes rápidos, flexibilização das relações de trabalho, meios de produção, hibridização e massificação cultural que a conduzem. Para o autor, a multiterritorialidade pós-moderna envolve uma perspectiva de ser e estar na simultaneidade de diversos territórios. A experiência pode se dar tanto em nível de classes (grupos, instituições) e individual, das experiências pessoais em vários territórios e territorialidades e a de grupos de migrantes que se deslocam

no espaço e guardam relações de identidade e/ ou de interdependência com os lugares de origem, chamada de multiterritorialidade das diásporas (HAESBAERT, 2003, 2004, 2007).

## **MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL, SUA RELAÇÃO COM A COLONIALIDADE EPISTÊMICA E A DECOLONIALIDADE**

Na busca do país no qual deverão ser vividas as experiências e aprendizados da mobilidade acadêmica internacional, cada país é avaliado e valorizado de modo diferente, e em cada área do conhecimento, diferentes países podem se mostrar como modelos ou referências. Existem os países dominantes, que configuram *mainstreams* em suas áreas e os dominados, que seguem buscando estas referências de conhecimento. Os países “modelo” poderiam garantir ao acadêmico, voltar para suas origens com uma “bagagem” de qualidade, superior ao conhecimento e experiência que poderiam adquirir em seu país natal ou ainda, em outros países que não são considerados dentre as possibilidades para enriquecimento pessoal e profissional. A decisão está entre quais países oferecem estas condições e quais não.

A busca de conhecimento “no exterior” conta com conjuntos de possibilidades evocadas como num processo de decisão de consumo de um produto ou serviço, no qual avalia-se qual opção oferece o melhor custo-benefício. Este conjunto evocado, ou *evoked set* (expressão do marketing) aponta e classifica quais os países e o conhecimento produzido por eles como mercadorias, com graus de qualidade e utilidade distintos, com relações de custo-benefício distintas. Cada país conta com sua “marca”, com diferentes qualidades e valores atribuídos. No contexto da mobilidade acadêmica internacional, estes valores estão permeados por preconceitos e construções históricas relacionadas a colonialidade epistêmica. Por isso, acreditamos que a compreensão da prática de mobilidade acadêmica não pode deixar de envolver abordagens territoriais e coloniais, assim como decoloniais.

O conceito de colonialidade epistêmica parece bastante pertinente para a compreensão das razões, motivações e preferências em relação à prática de mobilidade acadêmica internacional por estudantes da América Latina e do Brasil numa perspectiva territorial. Quijano (2005) propõe uma concepção na qual a colonialidade se transfere do âmbito do poder

para o campo do saber, construindo a “colonialidade do saber”, que age de forma a manter a hegemonia eurocêntrica como perspectiva superior do conhecimento. Esta colonialidade conduz populações dominadas a identidades submetidas à hegemonia eurocêntrica, que define o que é conhecimento. De forma muito simples, consiste em dividir o mundo entre os melhores e os piores, a partir de sua história e suas conquistas: o Sul mais novo, menos experiente e desenvolvido, deve buscar o conhecimento desenvolvido pelos mais velhos e experientes que estão ao Norte do globo.

Ao longo de toda a modernidade foi se estabelecendo uma soberania em relação à forma como se pensava e se produzia conhecimento. O colonialismo se consolidou na América Latina e a lógica colonial permaneceu nas estruturas sociais, imbricada com a expansão e impacto do imperialismo e do capitalismo no subcontinente. O conhecimento estava dividido de forma diferente e heterogênea entre os territórios e as nações. A lógica que foi construída no imaginário dos colonizados ao longo do tempo, se naturalizou na forma de uma colonização internalizada, com a manutenção da colonialidade do poder e de uma dependência cultural (não apenas social e econômica) que implicam na hegemonia eurocêntrica como perspectiva de conhecimento. Todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. A Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento e da produção do conhecimento (SILVA et al., 2018). Em paralelo, o modelo americano propõe as ferramentas e técnicas necessárias para alcançar o sucesso seja pessoal ou profissional, e modelos de gestão e administração emergem após a revolução industrial, como modelos para enriquecimento e desenvolvimento, que afetam principalmente esta área de conhecimento, a estruturação e organização das empresas no Brasil (ALCADIPANI; BERTERO, 2012).

As ciências sociais se constroem neste espaço de dominação e são atravessadas por essas relações de poder; o conhecimento está organizado segundo os centros de poder e subordina as regiões periféricas; se constrói e difunde segundo a ideia moderna de ciência universal e se propaga na periferia de forma a criar a ilusão de um conhecimento abstrato e universal. A ideia de conhecimento universal deriva do pensamento eurocêntrico como único

e o legitima. Acontece dentro de uma estrutura de poder que garante a hegemonia dos dominantes e que deslegitima as manifestações contra hegemônicas, que são consideradas insuficientes e ingênuas, sem valores universalizáveis sendo relevantes apenas para a compreensão de fenômenos locais. Nega-se reflexões que não se adequem ao padrão instituído (modelo) e que são produzidas na periferia, negando seu espaço. O resultado deste colonialismo foi uma relação de dependência no âmbito da produção de saber, resultante de uma estrutura de dominação que no campo do conhecimento resulta em dependência acadêmica (TIRADO, 2009). Talvez esta seja a cortina sob a qual a direção da diáspora e da mobilidade acadêmica internacional, seja muitas vezes a América do Norte ou Europa.

A dependência acadêmica implica na dominação de padrões de investigação, ensino e estudo; conceitos, ideias, temáticas e métodos são definidos e controlados a partir das ciências sociais dos países centrais. Essa dependência não impede a produção de conhecimento fora da perspectiva hegemônica, mas nega espaço para o seu reconhecimento e desenvolvimento. É necessária a compreensão de que o mundo é um lugar complexo, diversificado e multicultural; a desconstrução desta relação hegemônica e o questionamento da ordem instituída no meio acadêmico se faz necessária para o desenvolvimento da pesquisa científica em países periféricos, fazendo com que as discussões em torno das ciências sociais não sejam realizadas de forma unilateral desde o centro, mas que observe também as contribuições originárias das periferias sem que estas sejam deslegitimadas ou subalternizadas. O mesmo, parece contornar as decisões sobre onde buscar conhecimento e experiência a partir da mobilidade acadêmica internacional. Esta construção *eurocêntrica do conhecimento*, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal (BEIGEL; SABEA, 2014; LANGER, 2005) parece explicar a necessidade dos acadêmicos em praticar mobilidade para países que detêm essas características e histórias de primazia.

Escobar (1995) argumenta que a colonização opera a partir do discurso do desenvolvimento. À partir do estabelecimento do padrão de desenvolvimento ocidental, ao final da Segunda Guerra Mundial, surge a invenção do desenvolvimento que produz

substanciais mudanças nas formas como se concebem as relações entre os países ricos e os pobres; a ciência e a tecnologia são concebidas não apenas como base do progresso material, mas como a origem da direção e do sentido do desenvolvimento enquanto o conhecimento tradicional dos pobres, dos camponeses, era considerado não pertinente e como obstáculos à tarefa transformadora do desenvolvimento. Surge a ideia de um grupo de países que são menos desenvolvidos e inferiores; países localizados na periferia são “piores” do que aqueles localizados no centro e que é necessário alcançar o estilo de vida dos países industrializados. As nações ocidentais se posicionaram não apenas como o modelo a ser seguido pelo “Terceiro Mundo”, mas também como os países para guiar o Terceiro Mundo para fora de seu subdesenvolvimento (ALCADIPANI et al., 2012). Segundo Dussel (2005) a Europa é compreendida como centro e as demais terras devem ser dominadas, exploradas e encobertas. Na prática da mobilidade acadêmica internacional, parece ser preciso acessar os territórios desenvolvidos para absorver tudo aquilo que pode contribuir para o desenvolvimento da terra natal.

Mas não é apenas a Europa que concentra o modelo de conhecimento e padrões para sua produção. Em Administração e Negócios, o modelo norte-americano toma a liderança frente ao que conduz ao desenvolvimento e sucesso organizacional. Alcadipani et al. (2012) apontam que a maioria dos estudos organizacionais que analisam o Sul, apontam uma tese implícita de atraso econômico, práticas administrativas falhas, papel de um Estado-Nação a ser modernizado, sendo que essa modernização seria alcançada através das práticas americanas de administração de “primeiro mundo” e pelo ensino destas práticas nas universidades. As práticas domésticas são tidas como disfuncionais em relação a alguma forma ideal de práticas de gestão modernas e eficazes do Norte. A ênfase nos estudos que analisam o Sul é colocada na transferência bem-sucedida de modelos de gestão de países desenvolvidos. Ainda, segundo Alcadipani e Rosa (2011) a gestão é um fenômeno que opera sob uma fachada “global”; o conhecimento de gerenciamento e práticas organizacionais são criadas e desenvolvidas em países ocidentais, principalmente nos Estados Unidos, e podem supostamente ser transferidos livres de problemas para outros locais.

Os estudos de Alcadipani et al. (2012) apontam que os países do hemisfério norte recebem a grande maioria dos estudantes em mobilidade e que os países do hemisfério sul carregam um estigma relacionado a não produzir conhecimento, tecnologia e de países subdesenvolvidos. A UNESCO (2021) e o relatório anual sobre migração estudantil (CLARK,2019) aponta que o fluxo da mobilidade está concentrado nos países mais desenvolvidos, do hemisfério norte, concentrado nos Estados Unidos e alguns países da Europa. Os países escolhidos para mobilidade são considerados referência, são mais “desenvolvidos”, detentores do melhor conhecimento e tecnologia, para os quais grande parte dos estudantes voltam seus desejos de conhecer, morar, compartilhar e trazer riquezas e saberes “valiosos” para seus países de origem. Mas seria possível adentrar um território voltado ao aprendizado sem deixar algo de si neste lugar? Sem contribuir ou afetar sua dinâmica, seu espaço e sua forma? Seria um conhecimento oriundo de um território mais valioso e importante do que outro? Ibarra Colado (2006; 2011) aponta a necessidade de repensar os problemas organizacionais da América Latina a partir de que reconheçam a alteridade dos povos e países.

Estas questões remetem à necessidade emergente de compreensão da mobilidade acadêmica internacional sob perspectivas de decolonialidade; conceito este tratado por diversos autores latino-americanos, com destaque a Quijano (2005; 2014), Lander (2005), Dussel (2005, 2016), Maldonado-Torres (2007), Grosfoguel (2011), Mignolo (1993; 2007; 2009; 2010), Santos (2010), Walsh (2017), Faria (2017), entre outros. A perspectiva da decolonialidade oferece possibilidades para a produção de conhecimentos, especialmente os histórico-educacionais, considerando formas múltiplas de ser. Uma alternativa decolonial valoriza saberes e fazeres diversos, considera múltiplas experiências vividas. Ela é caminho de resistência e desconstrução de padrões, conceitos e perspectivas impostos pelos “colonizadores” aos povos subalternizados durante muitos anos, configurando-se numa alternativa para a libertação social, política, cultural e econômica. Parte do princípio de respeito e autonomia a indivíduos e grupos oprimidos e colocados periféricamente ao crescimento e desenvolvimento e pode colaborar para divulgação de conhecimentos libertadores e contra hegemônicos nos ambientes acadêmicos (BALLESTRIN, 2013).

A decolonização prima pela integração entre saberes científico e saberes oriundos daqueles que não tem vozes à frente do mundo, proporcionando reflexões e experiências que valorizam toda a forma de educação e múltiplos conhecimentos, que conduziriam a uma ciência mais integrativa, participativa e equitativa. Santos (2010) alerta que este caminho precisa romper com as divisões da sociedade e principalmente da educação brasileira, decolonizando os saberes para alcançar dentre outras coisas, novas epistemologias que nos desafiem a produzir conhecimentos com outras metodologias, novas perspectivas teórico-metodológicas e dialogar com outros espaços de produção de conhecimentos como países do eixo Sul, países latinos.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O presente artigo, trata-se de um estudo descritivo, de abordagem qualitativa, que tem por objetivo identificar como os elementos da abordagem territorial E-P-C-N proposta por SAQUET (2005), são percebidos e avaliados pelos estudantes de pós-graduação em Administração, em suas escolhas de mobilidade acadêmica entre países do hemisfério Sul e Norte, numa perspectiva de colonialidade epistêmica.

Para responder ao objetivo desta pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas em profundidade com acadêmicos de pós-graduação na área de ciências sociais aplicadas, do curso de Administração, que praticaram mobilidade acadêmica internacional nos últimos dez anos. Foram entrevistados oito egressos de cursos de Administração, sendo seis deles da Universidade Estadual de Maringá-UEM e dois da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que aceitaram participar da pesquisa a partir da técnica bola de neve. As entrevistas foram gravadas mediante autorização e duraram em média 19 minutos. Foram transcritas e tratadas por análise de conteúdo temática de Bardin (2011), na qual os elementos emergentes foram categorizados de forma a produzir os resultados da pesquisa.

As questões e as informações foram categorizadas e receberam análise de conteúdo; a estrutura foi concebida *a priori* de acordo com os elementos da análise territorial propostos

por Saquet (2009): elementos econômicos, políticos, culturais e naturais (E-P-C-N), as razões da escolha do país de destino, pressupostos e crenças sobre a experiência internacional e seus resultados. Na Figura 01, a seguir, ilustra-se o modelo conceitual utilizado na pesquisa e seu detalhamento.

<b>CATEGORIAS</b>	<b>DEFINIÇÃO</b>	<b>QUESTÕES</b>
<b>Mobilidade Acadêmica Internacional</b>	Experiência de aprendizado e vivência em países estrangeiros, a partir da realização de cursos de pós-graduação	Questões sobre o desejo de praticar mobilidade acadêmica internacional; quais países foram considerados na escolha, custo-benefício das escolhas, expectativas em relação à experiência; benefícios conquistados com a experiência; descrição da experiência.
<b>Elementos territoriais E-P-C-N</b>	Conceito de território amplo, que engloba variáveis políticas, econômicas, culturais e naturais reciprocamente relacionadas (SAQUET, 2009); o território é um produto de mudanças e permanências ocorridas em um ambiente no qual um grupo social se desenvolve e que é produzido por meio do espaço e do tempo, mediante o exercício de poder por determinados grupos sociais ou indivíduos (SAQUET, 2015)	Questões sobre aspectos econômicos, enriquecimento, desenvolvimento econômico, tecnologias e disparidades; Questões políticas sobre aspectos legais, diretrizes relacionadas à educação, práticas e incentivo ao conhecimento e desenvolvimento; Questões sobre cultura; valores e crenças sobre o Brasil e sobre o país de destino, língua estrangeira e produção cultural e intelectual; conteúdos. Questões sobre o ambiente natural; sustentabilidade, clima turismo
<b>Colonialidade Epistêmica</b>	Esforço dos países “mais desenvolvidos” em colonizar os países “menos desenvolvidos”; relação de dependência no âmbito da produção de saber, resultante de uma estrutura de dominação no campo do conhecimento resultando em dependência acadêmica (TIRADO, 2009)	Questões sobre escolha dos países; diferenças entre possibilidades e oportunidades geradas pelos países do Norte e Sul global; influências na escolha do país; resultados alcançados
<b>Decolonialidade</b>	Resposta ao andamento e ao processo de condição colonial, pela luta e sobrevivência, na resposta e prática epistêmica baseada na existência - mais especialmente pelos sujeitos colonizados contra a matriz colonial de poder em todas as suas dimensões, e para as possibilidades se um saber -outro (Maldonado-Torres,2008)	Questões sobre expectativas em relação à experiência; benefícios conquistados com a experiência; descrição da experiência; escolha dos países para mobilidade; possibilidades de mobilidade para países da América Latina; questões sobre educação e oportunidades no Brasil e países do Hemisfério Sul; aprendizado de língua; oportunidades de trabalho e melhoria do currículo

**Figura 01: Modelo conceitual da pesquisa. Elaborado pelas autoras, 2022.**

## ANÁLISE DOS DADOS

A estrutura da análise de dados está estruturada da seguinte forma: (1) perfil dos entrevistados e escolha dos países para a mobilidade, (2) análise dos elementos econômicos, políticos, culturais e naturais na mobilidade acadêmica internacional; (3) outras questões e achados sobre a mobilidade acadêmica, colonialidade e decolonialidade. Alguns trechos das entrevistas foram usados para destacar e ilustrar os achados.

### PERFIL DOS ENTREVISTADOS E ESCOLHA DOS PAÍSES PARA MOBILIDADE

Os entrevistados foram alunos e ex-alunos do curso de Administração da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Federal do Paraná, que realizaram pós-graduação *stricto-sensu* ou *lato-sensu* no exterior. A faixa etária dos entrevistados foi de 23 a 34 anos. As experiências internacionais envolveram intercâmbio estudantil com duração entre 06 meses e 01 ano com universidades estrangeiras (05) e intercâmbio estudantil para curso de curta duração oferecido também por universidade estrangeira (01); dois entrevistados realizaram doutorado sanduíche, ou seja, com período de estudos no exterior, um com bolsa parcial e outro sem bolsa, custeando os estudos com recursos próprios; em um caso a universidade estrangeira tinha convênio com a universidade brasileira e no outro caso, não havia convênio, mas um programa de incentivo a formação de brasileiros por parte da universidade estrangeira.

<b>Id</b>	<b>Curso</b>	<b>Instituição</b>	<b>Destino</b>	<b>Modalidade</b>
E1	Mestrado Administração	UEM	CANADÁ	Intercâmbio
E2	Doutorado Administração	UEM	EUA	Doutorado sanduíche
E3	Mestrado Administração	UEM	FRANÇA	Intercâmbio
E4	Pós Lato-Sensu Administração	UEM	AUSTRÁLIA	Intercâmbio
E5	Mestrado Administração	UEM	EUA	Curso Curta Duração
E6	Mestrado Administração	UEM	EUA	Intercâmbio
E7	Mestrado Administração	UFPR	ESPANHA	Intercâmbio
E8	Doutorado Administração	UFPR	EUA	Doutorado sanduíche

**Figura 02. Perfil dos entrevistados. Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.**

Sobre a escolha dos países para a mobilidade, todos responderam ter escolhido o país a partir da reputação e imagem em termos de qualidade da educação, das instituições de ensino superior de renome internacional e por ter vontade de estudar e conhecer este país. O apoio da família na escolha foi citado como essencial pela maioria dos entrevistados e apenas um aluno citou não ter apoio total em sua escolha pelos familiares, por se tratar de um país que não fala língua inglesa (Espanha). Todos os entrevistados pesquisaram opções de países e de instituições de ensino superior disponíveis antes de fazer a escolha. Todos se sentiram satisfeitos com a experiência e fariam novamente se tivessem oportunidade. As maiores facilidades encontradas pelos entrevistados foram o apoio na chegada e a receptividade dos alunos e professores, seguido de estrutura de aprendizado completa e disponível (biblioteca, internet, computadores, salas de estudo, monitoria, dentre outros). As maiores dificuldades apontadas foram a financeira, para poder manter-se no país, mesmo com bolsa de estudos, seguido da dificuldade com a língua nos primeiros meses. Dois deles relataram preconceito por serem brasileiros. Nas entrevistas foi possível perceber alegria em relatar as experiências e expressões de sucesso.

**ANÁLISE DOS ELEMENTOS ECONÔMICOS, POLÍTICOS, CULTURAIS E NATURAIS NA MOBILIDADE ACADÊMICA**

Sobre *elementos econômicos*, os entrevistados destacaram os altos custos relacionados à viagem e ao curso, que foram em parte custeados pela família dos acadêmicos, mesmo quando receberam bolsas que não foram consideradas suficientes. Citaram que existe uma boa oferta de bolsas e oportunidades para estudar fora por parte dos países do Norte, como EUA, Canadá, e alguns países europeus como França e Espanha, mas os requisitos são difíceis de atender, principalmente a fluência na língua. Consideram que esses países investem em atrair estudantes, o que é diferente do Brasil. Destaca-se aqui a citação da Austrália, como um país que oferta muitas bolsas e oportunidades e que embora encontre-se no hemisfério Sul, é considerada um país de primeiro mundo, com desenvolvimento e ciência equiparados aos

países do hemisfério norte e que fala a língua inglesa. Os entrevistados consideram que os países do Norte são provedores de oportunidade econômica, principalmente bons empregos, tanto lá quanto no Brasil, oferecem oportunidades de negócios com estrangeiros, parcerias entre empresas e possibilidades de trabalho no exterior. A maioria cita a mobilidade para estes países como oportunidades de compartilhar conhecimento “*dos melhores e mais caros do mundo*” e são referência acadêmica e profissional. Consideram que praticar mobilidade para estes países não é uma oportunidade para qualquer pessoa, do ponto de vista econômico e educacional, por ser bastante oneroso e demandar conhecimentos específicos e língua estrangeira fluente.

Fazer um doutorado nos EUA com tudo o que se tem direito, com os melhores da área e no assunto que você estuda, e ainda com uma bolsa mesmo parcial, é uma oportunidade que todos deveriam poder fazer por que eu mesma, tive despesa com viagem e alguma coisa de estadia, comida e tal, mas o que eu tive lá de conhecimento, de aula, de laboratório, de estrutura pra poder pesquisar e estudar é tudo de primeira, coisa que aqui nem de longe a gente pensa sabe? É o melhor do mundo naquele tema na sua frente, no melhor lugar para estudar esse tema, não tem o que falar! O negócio não tem preço... (E2, EUA)

A possibilidade de ganhar melhores salários no retorno ou no exterior é uma das principais considerações feitas. Acreditam que a experiência de mobilidade trará mais oportunidades e melhores ganhos pela valorização ao conhecimento e educação feitos no exterior, principalmente nos países citados. Seria como um “*selo de qualidade*” e distinção profissional, que garantirá maior remuneração e reconhecimento. Consideram que a experiência enriquece o currículo acadêmico e melhora as possibilidades. No entanto, uma entrevistada disse que mesmo após a mobilidade, não conseguiu nenhuma nova e melhor oportunidade por conta da experiência de mobilidade internacional, contrariando suas expectativas. Acreditam que os países onde foram estudar, investem muito em educação, em atrair estudantes e na ciência, diferente do Brasil e outros países subdesenvolvidos.

Quanto aos *elementos políticos*, acreditam que os países de destino têm políticas de educação e incentivo à ciência muito melhores e que deveriam ser “*copiados*” pelo Brasil. Destacaram a importância e a necessidade de parceria entre os países para melhorar a educação, principalmente acordos de cooperação entre universidades e concessão de bolsas

para estudantes brasileiros estudarem no exterior. Estudar fora é considerado uma estratégia de qualificação da educação. Outro ponto de destaque foi a facilidade em conseguir documentação e visto para estudar nestes países, o que facilita o processo; muitos acreditaram que seria uma dificuldade as questões legais e de visto e acham que o Brasil é muito burocrático neste sentido. A estrutura para receber estudantes visitantes nos outros países assim como na instituição de ensino estrangeira foi destacada e em todos os casos, foram apresentadas as normas de conduta e comportamento social, regras estudantis e tarefas a serem desempenhadas para um bom aproveitamento da oportunidade de aprendizagem. Puderam conhecer em parte algumas das políticas educacionais principalmente aquelas voltadas à internacionalização do ensino e conseguiram estabelecer diferenças com as políticas educacionais brasileiras, principalmente em termos de incentivos financeiros, estrutura de ensino e apoio ao estudante. Os países foram considerados exemplos de práticas de mobilidade acadêmica internacional pelos entrevistados, que se sentiram protegidos e seguros, sem preocupações com questões legais, segurança, saúde e políticas. No caso da mobilidade para a França, a entrevistada citou que a instituição de ensino pareceu preocupada em enfatizar a necessidade de resultados do trabalho produzido pelo acadêmico, em contrapartida à oportunidade de estudo concedida, e que existe participação do Estado junto a instituição de ensino para a oferta da mobilidade acadêmica, em termos de custear as despesas e bolsas demandas.

O programa que eu participei é em parte financiado do estado, do governo francês, para estímulo à agricultura, ao produtor rural, aí tem um convênio da gente com a universidade de lá, mas o governo que fomenta esses convênios, e ajuda no programa. Nem sempre, mas é assim. Mas a gente vê que eles têm interesse que a gente trabalhe, que produza, que gere resultado também, não é só ir lá e aprender e tchau, na verdade tem que se virar, fazer as visitas, os relatórios e tem que dar resultado, não pode ficar assim por nada. Dá pra perceber que tem interesses mútuos, não é só oportunidade não, tem que dar a cara pra bater e mostrar resultado. (E3, França)

Os entrevistados reconhecem que a empresa valoriza e viabiliza esses equipamentos para seu desempenho laboral, o que traz para eles certa sensação de segurança no seu cotidiano no trabalho. Essa percepção de que algumas condições de trabalho são satisfatórias pode

proporcionar sentido ao trabalho e leva o indivíduo a vivências de prazer, como argumenta Dejours (1996).

A comunicação entre os garis se dá, basicamente, com o fiscal do grupo e assume caráter de fiscalização e orientação para o cumprimento de normas, realização e fiscalização das tarefas que lhes foram atribuídas. Dos relatos foi possível perceber, ainda, que o processo de comunicação se encontra hierarquizado no sentido *top-down*, iniciando com gerente e chegando aos garis, por intermediação do fiscal.

Os entrevistados foram questionados sobre autonomia e liberdade para realização de suas tarefas, ao que, a esse respeito, responderam que as possuem, mas com limitações:

Lá a gente mora dentro da universidade, tem os prédios já com os apartamentos, tipo kitnet daqui que eu morava com dois colegas, um daqui e outro da Argentina. Lá a gente vive tudo, cozinha, dorme, lava roupa, tudo, e não tem mordomia, é simples, bem estruturado, mas simples. É uma nova forma de viver, de estudar e compartilhar. A vila estudantil é um mundo à parte. Ali acontece o lado humano, das relações humanas, é surreal como a gente aprende a viver diferente do que na família. Até a paisagem da universidade é preparada pra vila estudantil parecer uma cidade...essa experiência faz crescer em todo sentido. (E6, EUA).

Questões sobre os *elementos naturais* que receberam destaque foram o aprendizado sobre os povos, valorização e proteção ao meio ambiente, turismo e a estrutura de lazer oferecida por eles. A decisão sobre qual país seria mais interessante uniu a oportunidade de aprendizado com a oportunidade de entretenimento. Em todos os casos, os acadêmicos fizeram alguma referência sobre a relação entre aprendizado e possibilidade de turismo no país de destino. O clima, pontos turísticos, proximidade de outros países, possibilidade de passeios em outros lugares com o mesmo visto, possibilidade de conhecer lugares históricos e universidades consagradas fazem parte também do conjunto considerado nesta escolha:

Quando eu decidi ir, eu vi que a Espanha era uma oportunidade de aprender e viajar pela Europa, pelo menos pelos principais países, enquanto eu fazia o curso, e isso me chamou atenção, porque outras opções eu não teria como fazer isso, por causa de tempo e de dinheiro. Lá eu pude ir fim de semana pra Itália, pra Portugal e fiz até um estudo de caso em Aveiro, que eu apresentei no curso, foi muito bom, posso dizer que

---

foi um mini-tour pela Europa com direito a estudar, ou estudar com direito ao mini-tour, depende do ponto de vista (risos) e tirei muitas, muitas fotos... (E7, Espanha)

Quase todos os entrevistados foram questionados sobre o Brasil, como é viver, morar e estudar aqui. Alguns acadêmicos citaram que o Brasil gera curiosidade nos estudantes e professores, principalmente sobre natureza, meio ambiente, Amazônia, clima, animais e turismo, e em especial sobre o Carnaval (e outras festas). Alguns relataram que os estudantes estrangeiros acham que a língua oficial brasileira é o Espanhol, que todos jogam futebol, a maioria são negros ou pardos e que existem vários animais selvagens e silvestres nas cidades. Na opinião dos entrevistados, existe muita desinformação sobre o Brasil e este é um aspecto que precisa melhorar, inclusive para “facilitar” a mobilidade dos estrangeiros para o Brasil. A imagem do Brasil não está relacionada a aprendizado, conhecimento e ciência. Para os estudantes estrangeiros, o Brasil pareceu ser ideal para o turismo e pesquisas envolvendo meio-ambiente. As diferenças ambientais, assim como o tratamento dado a questões ambientais é oportunidade de reflexão e aprendizado. Os outros países parecem aos acadêmicos, ser mais preocupados, conscientes e ativos em termos de proteção ao meio ambiente do que o Brasil.

## **OUTRAS QUESTÕES SOBRE A MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL, COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE**

A experiência da mobilidade internacional algumas vezes é interpretada como uma mudança de vida. A partir da experiência de aprendizado, alguns acadêmicos ressignificaram sua compreensão sobre sua pátria e a importância de sua família e amigos. Muitos criaram vínculos no exterior, com laços fortes, que trouxeram aos estudantes uma segunda pátria no coração, sentindo deixar pessoas muito importantes do outro lado do oceano. Como brasileiros, destacaram sentir-se mais amigos, alegres, sentimentais, carinhosos e polidos que os estrangeiros. Vários relatos foram feitos sobre o tratamento e cordialidade na recepção e apoio na chegada ao país de destino e à instituição de ensino. Alguns tiveram experiências negativas com alunos naturais e alunos estrangeiros em mobilidade por lá; citam que foram preconceituosos sobre a capacidade dos estudantes brasileiros, sobre a qualidade da educação

e do ensino e sobre como é o Brasil. Neste aspecto, alguns consideram que os estrangeiros têm muito a aprender sobre cordialidade e empatia com os brasileiros.

Lá eu fui muito bem tratada pela família que me acolheu, era como se eu fosse da família de verdade (...). Mas na faculdade era diferente, eu era a estrangeira, do Brasil, que tinha ido aprender, e nem todos tratavam bem nem respondiam minhas perguntas sempre...Aí, eu tive até que trocar umas peças do guarda-roupa pra ver se melhorava, pra parecer mais com elas...Isso eles poderiam aprender com o Brasil, aqui, como se trata alguém quem vem de fora, mas no resto, meu Deus!!! Não tem comparação, eles são bons em tudo, em suporte, em matéria, as aulas são em inglês e tem tutorial pra ajudar em várias línguas, o conteúdo é muito bom e os professores são de renome, então não tem comparação, é sair de zero a cem em poucos segundos sabe? (E5, EUA)

Embora compartilhem da opinião sobre a inferioridade brasileira no contexto da educação e produção de conhecimento, se sentem ofendidos quando isso é apontado ou levantado pelos estrangeiros. Neste contexto, acreditam que brasileiros são mais educados, menos arrogantes e que sabem se comunicar melhor, além de serem mais sentimentais.

Outro ponto a ser considerado é sobre o que é estudado nos países de destino. Todos, como estudantes de administração, estudaram assuntos e temas gerais relacionados à gestão, organização e estratégia. Dentre os entrevistados, três estudaram assuntos e problemas focados em mercados e consumo, dois estudaram atividades de gestão e produção rural, 01 estudou sobre estratégias competitivas, um sobre políticas públicas e empreendedorismo e 01 sobre plataformas de serviços virtuais. A partir dos relatos, foi possível verificar que 05 dos entrevistados ou já tentaram aplicar ou estão aplicando os conhecimentos adquiridos no exterior em trabalhos ou estudos no Brasil. Um dos trabalhos, inclusive, foi apreciado pelo governo do estado do Paraná e contemplado como uma proposta de trabalho que ainda não foi implementada, mas foi anexada à pasta de interesses de parceria junto a universidades e espera-se que em breve seja retomado. Um trabalho com produtores rurais no exterior está sendo replicado em unidades rurais na região e estão sendo avaliados os resultados. Um dos trabalhos prospectou mercados para serviços a partir de plataformas virtuais e foi enviado a uma empresa multinacional. Os demais não citaram sobre os resultados de seus estudos no Brasil ou no exterior, além da contribuição individual.

Existe uma necessidade de reconhecimento pessoal e profissional com a experiência. É motivo de orgulho poder conhecer instituições de ensino e pesquisadores famosos, de renome internacional. Acreditam que irão contribuir para o Brasil com conhecimento e informação trazida da experiência internacional, principalmente para aqueles que não tiveram a mesma oportunidade, mas não citam como irão contribuir. A “*novidade*” é uma palavra bastante usada nos relatos, assim como “*valorização*”. Morar e estudar fora do Brasil, de acordo com os relatos, é uma oportunidade de “*desbravar novos territórios*”, de “*aprender a viver*”, e “*aprender a aprender*”.

Sair de casa e vir trabalhar eu já fico feliz, já fico alegre. Tem vez que você tá em casa, Eu sempre quis e sonhei estudar fora, mas achava impossível, e quando apareceu essa chance, eu corri atrás, juntei as economias, o que faltava, e fui. Eu já vinha me preparando, estudava inglês e guardava pra isso, mas parecia muito longe de mim. É uma chance para poucos, eu não podia perder. Não pagava o curso, mas todas as despesas eram por minha conta(...). Hoje, eu me sinto na obrigação de retribuir e trazer o resultado dessa experiência, desses estudos, mostro o trabalho pra sala de aula, para as pessoas que podem mudar essas coisas por aqui, contribuir para a ciência. Não adianta não compartilhar, é o que eu acho. E eu estudei com os maiores estudiosos desses temas no mundo, isso é demais! (E2, EUA)

Nossa, lá em casa eu sou orgulho da família porque fiz faculdade e estudei fora, ninguém da família fez tudo isso, e no meu currículo eu faço questão de colocar em destaque porque é um diferencial e uma coisa minha, que me torna diferente, especial, e que me faz ter mais chance pra trabalhar e ser reconhecida, eu precisava disso, nossa, foi demais pra mim. Quero poder fazer de novo...A gente volta diferente, melhor, mais preparada... (E6, EUA)

Todo mundo deveria conhecer um país desenvolvido, devia estudar na Europa, ou nos Estados Unidos, esses lugares de primeiro mundo, porque é outra realidade. Nem diria só por ser melhor, mas porque a gente dá valor em certas coisas daqui, do nosso país, como a alegria e a amizade daqui, mas também vê que falta muita coisa, e que sem desenvolvimento, tecnologia e conhecimento, não tem como ser igual a eles. Não dá pra explicar, eu sempre falo que é surreal, só vivendo cara...A gente tem dois mundos para viver... (E7, Espanha)

Mas não é qualquer país que pode trazer estes sentimentos e percepções tão positivas aos estudantes que buscam e realizam a mobilidade acadêmica internacional. Os países considerados menos desenvolvidos, do sul global em destaque os latinos e que não falam a língua inglesa, são considerados opções menos atraentes e com menores chances de oportunidades e benefícios. Os relatos indicam que países que não são referência em ciência ou que não são os “*mais desenvolvidos*” não são atraentes profissionalmente, não contribuem para

a formação e por isso não fazem parte de suas escolhas. São considerados países atrativos para turismo, aprender uma segunda língua, curiosidades, mas não para estudar e trazer contribuições científicas, tecnológicas e profissionais.

Um país que fala inglês já é bastante importante, e tem a questão também, que na área de administração, os Estados Unidos são referência. Falar que fez alguma coisa de administração em outro país vai depender da área e da universidade, e eu sempre quis fazer doutorado ou nos Estados Unidos ou no Canadá, talvez Inglaterra, e nem procurei outros lugares, porque se é pra fazer a gente tem que buscar o melhor. (E8, EUA)

Tem um preconceito grande entre os países, eu acho, eu percebi que quando sai, que eu ia pra Espanha, não só os meus parentes, mas uns amigos também, me falavam: mas a Espanha, não tinha outro lugar? Lá você vai falar espanhol, será que vai aprender inglês? É como se fosse uma segunda opção e que eu poderia escolher melhor, embora eu não pensei nisso, mas afeta o que você pensa, sente... pior que tem gente que nem sabe que a Espanha fica na Europa... (E7, Espanha)

Crenças sobre reputação, *status* e liderança na produção de conhecimento, ciência e meios de produção, fazem com que muitos países que não aparecem em rankings ou que não se destacam em alguma área de conhecimento e tecnologia, não sejam cotados pelos estudantes para mobilidade, principalmente os considerados subdesenvolvidos, latinos e como costumam citar veemente, de “terceiro mundo”. Dentre as crenças negativas é contundente ressaltar que nos relatos, o próprio Brasil não é considerado um bom lugar para aprendizagem e não é referência científica. Para vários acadêmicos entrevistados o que existe no Brasil é inferior, insuficiente, não atrai, não traz oportunidades e é igual para a maioria. Esta crença, pode estar difundida também entre estudantes estrangeiros que em conversas com alguns entrevistados, citaram que não teriam considerado o Brasil entre suas opções de mobilidade. Os próprios acadêmicos entrevistados não valorizaram e não ressaltaram o que aprenderam aqui. Em alguns relatos desdenharam do que aprenderam e construíram no Brasil depois da experiência da mobilidade, como se o que tivessem vivido e aprendido aqui tivesse menor valor e contribuição para suas carreiras.

Contudo, existiu por parte de alguns acadêmicos, interesse na aplicabilidade do conhecimento adquirido, na necessidade de adaptar os modelos para a realidade brasileira e expandir resultados. A preocupação em contribuir localmente é citada, considerada importante e deve ser incentivada a fim de maximizar os resultados da experiência além do individual.

Os entrevistados em suas interações com estudantes, professores e outros estrangeiros, tiveram conversas que denotaram um Brasil diferente da realidade. O imaginário estrangeiro mostrou um país caricato, pautado na festa, turismo e ambientes naturais quase selvagens a serem desbravados, na opinião dos entrevistados. Esta imagem não contribui para o país ser procurado por estudantes para mobilidade, assim como para ser visto como um país que oferece estrutura e oportunidades de aprendizado. E isso, parece afetar o equilíbrio na entrada e saída de estudantes. As pesquisas e produção científica brasileira não alcançam estes estudantes e é preciso criar maneiras de mudar esta percepção, na opinião dos entrevistados.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As trilhas percorridas neste estudo atenderam aos objetivos propostos e trouxeram várias possibilidades de reflexão. Os elementos E-P-C-N se mostraram bastante úteis para a compreensão da prática da mobilidade acadêmica internacional sob uma perspectiva territorial.

Em termos econômicos, os países escolhidos para a prática de mobilidade são considerados referência em desenvolvimento, modos de produção, tecnologia, informação, produção e disseminação de conhecimento; geram riqueza e servem de referência para os demais países além de ser modelos de sucesso que outros países deveriam seguir. Politicamente, são considerados países mais organizados, com regras, regulamentos e leis que oferecem segurança e tranquilidade; possuem políticas educacionais bem definidas e orientadas ao desenvolvimento e estimulam o intercâmbio estudantil. Cobram resultados dos estudantes e investem em educação e ciência. A cultura é um elemento de destaque, na qual o compartilhamento de hábitos, valores, crenças, idioma e modo de vida são considerados os maiores aprendizados. Os estudantes acreditam que a cultura dos países escolhidos valoriza mais a educação e ciência que os demais. Sobre a natureza, a busca da mobilidade envolve oportunidades de conhecer lugares turísticos, belezas naturais e geográficas particulares do lugar e o cuidado com o meio ambiente. A pátria mãe de modo geral, é vista como um território que precisa crescer, desenvolver, aprender e melhorar com os exemplos e conhecimentos oriundos destes países “modelo”.

Parece haver dois conjuntos de países e cada conjunto se refere a um tipo de território: o território que produz e oferta conhecimento de alta qualidade que fica ao Norte Global e o território que capta e utiliza o conhecimento do outro território, que fica ao Sul Global. O território ao Norte Global, em geral, é considerado referência para a prática de mobilidade acadêmica internacional por parte dos alunos brasileiros que saem do país em busca de oportunidades e aprendizado. Os países que estão neste território possuem uma “aura” formada por valores e crenças sobre sua superioridade e possibilidade de oferecer modelos para o desenvolvimento de países menos desenvolvidos e ricos. Destacam-se neste estudo com acadêmicos de pós-graduação em Administração, os Estados Unidos e alguns países da Europa, além da Austrália. Observa-se assim, a presença da colonialidade epistêmica, corroborando os estudos de Alcadipani e Bertero (2012), Alcadipani et al. (2012) e Alcadipani e Rosa (2011) sobre a ciência administrativa de qualidade e referência desenvolvida pelos Estados Unidos e sobre o eurocentrismo apontado por Dussel (2005), Quijano (2005), Mignolo (1993, 2007, 2009, 2010), Langer (2005), Beigel e Sabea (2014), Silva et al. (2018).

Muitas das razões para escolha de um país desenvolvido para estudar, envolvem crenças sobre como são estes países e quais experiências podem oferecer. Muitos significados simbólicos foram identificados junto aos acadêmicos em relação aos elementos E-P-C-N e à posição privilegiada destes países. Sonhos pessoais ou da família, o *status* associado a estudar em outro país, necessidade de diferenciação frente aos demais estudantes, superioridade do currículo pessoal, desejo de cruzar fronteiras e conhecer um país considerado de “*primeiro mundo*” são razões que foram destacadas. Os países escolhidos são considerados superiores em termos econômicos, políticos, culturais e naturais e servem de modelo para o Brasil. Quem vivencia a experiência de mobilidade acredita fortemente que pode contribuir para o desenvolvimento e melhoria de seu país, visto que voltam com habilidades, competências e um currículo privilegiado, em relação a outras pessoas que não tenham esta oportunidade.

Frente a estes resultados, é preciso refletir sobre a mobilidade acadêmica como um fenômeno territorial que reforça as diferenças, desqualifica saberes e conquistas pátrias e alude a perpetuar os modelos hegemônicos de construção do conhecimento, da riqueza, do desenvolvimento e sucesso. Como apontado por Escobar (1995) a colonização opera a partir do discurso do desenvolvimento. Por isso se faz necessário repensar e dialogar junto aos

estudantes (principalmente do ensino superior) sobre estes conceitos, para que servem modelos, a preponderância do saber de alguns povos sobre outros, sobre territórios e territorialidades, sobre a educação e o conhecimento produzidos no Brasil e nos países menos desenvolvidos (sobre suas possibilidades e oportunidades). Estas necessidades também são abordadas frente as questões coloniais nos estudos de LANGER (2005), IBARRA COLADO (2006, 2011), QUIJANO (2005) e nos relatórios da UNESCO (2021) e Clark (2019) sobre educação e migração. Estas discussões podem e devem ser incentivadas juntos aos espaços acadêmicos, professores, estudantes e comunidade, de forma a questionar os modelos, valores e crenças preponderantes sobre o que pode ser aprendido em intercâmbios estudantis, que de certo modo alimentam, retroalimentam e contribuem para a perpetuação da supremacia de algumas nações sobre outras.

É preciso um pensamento e uma ação decolonial em relação a mobilidade acadêmica internacional. Este modelo colonial vigente, contribui para que o dominante continue dominando; conduz a entender que o melhor sempre está além das fronteiras, desvalorizando elementos pátrios que deveriam ser valorizados, respeitados e interpretados como tesouros de um berço. Conduz ao desrespeito de países nas mesmas condições brasileiras que também têm suas riquezas suas histórias, seus territórios e seu povo. Esta necessidade também é destacada nos estudos de Franklin et al. (2017); Lima e Contel (2011), Castro e Cabral Neto (2012).

Além da colonialidade epistêmica, a colonialidade do ser se mostra clara quando os relatos falam da posição dos acadêmicos brasileiros em mobilidade como desbravadores que irão aprender a viver e aprender. As expressões denotam uma compreensão de si mesmos como exploradores, em busca de modos de vida e aprendizado que não poderiam ser aprendidas ou desenvolvidas no país de origem. Reconhecem-se como “*tabulas rasas*”, com licença ao uso da expressão cunhada por Locke (PINKER, 2004). A colonialidade do poder se destaca desde a interpretação dos países como pertencentes a três mundos distintos (primeiro, segundo e terceiro) numa escala hierárquica na qual cada país pertence e deve obedecer. A capacidade de geração de riqueza e desenvolvimento destes países não é interpretada sob os domínios dos meios e modos de produção e dominação utilizados, mas pela própria posição que ocupam. Se estão no primeiro mundo, são referência e devemos obedecer; são exemplos do que pode e deve ser feito para manter lideranças, são modelos a ser aprendidos, são

sinônimos de sucesso que podem e devem ser copiados (quicá adaptados). Há de ressaltar que o modelo internacional deve ser adaptado ao modelo brasileiro, e não o contrário; a coexistência dos modelos e uma transversalidade não foi considerada ou sequer, citada.

Da forma como está sendo praticada, a mobilidade internacional tem reforçado o pensamento de submissão, subserviência e tem limitado as possibilidades além das fronteiras aos países que servem de “exemplo”, desconsiderando os demais. Existe ainda, uma crença de que devemos *trazer* conhecimento e que não temos muito o que *levar*, ou seja, não temos como contribuir. Faz-se necessário tratar esta visão crítica dentro das salas de aulas, encontros e espaços quaisquer de aprendizado, desde a educação básica até a superior, proporcionando oportunidades de questionamento e (re)direcionamento das escolhas e expectativas sobre aquisição de conhecimento pessoal e profissional. Buscar conhecimento fora das fronteiras tem sido uma estratégia de complemento ao que é aprendido e como alternativa para suprir carências educacionais.

Finalmente, é preciso enfatizar que a mobilidade acadêmica internacional é uma prática pautada em escolhas dos estudantes baseadas em: (a) crenças sobre os méritos e valores do conhecimento que será adquirido e que estes méritos e valores dependerão de onde ele é oriundo; (b) avaliação e comparação dos elementos econômicos, políticos, culturais e naturais dos países ou “territórios” considerados como melhores opções em relação ao seu país de origem sendo comumente divididos em territórios do Norte Global (primeiro mundo) e Sul Global (terceiro mundo); (c) existem territórios que constroem conhecimento e outros que recebem e assimilam conhecimento, sendo o Brasil e países do terceiro mundo os receptores. É urgente repensar essa prática como ferramenta de internacionalização do ensino superior e como fonte de conhecimento, pois da forma como está, jamais países em desenvolvimento ou periféricos poderão assumir novas posições, desenvolver conhecimento e ter seus saberes respeitados e valorizados.

Uma perspectiva decolonial frente a mobilidade internacional precisa ser considerada, interpretada, informada, assumida e exercitada na educação brasileira (e nos demais países em mesmas condições), principalmente no ensino superior e na pós-graduação, onde há espaço para desenvolvimento de visões mais críticas e emancipadoras, colaborando para um repensar sobre a posição de inferioridade epistêmica e da necessidade de incorporação do saber

produzido e oriundo do hemisfério Norte, eurocentrado e/ou americanizado, aos quais temos nos moldado e adaptado ao longo da história. Um projeto decolonial de educação, contemplaria a mobilidade internacional como oportunidades de encontro de culturas, onde ambas se afetam, trariam possibilidades de aprendizados transculturais através de “zonas de contato” (PRATT,1999). Para o autor, quando isso acontece, o universo semântico do colonizado retorna impregnado pela cultura do colonizador e algo especialmente similar ocorre no sentido contrário, resultando numa “troca” cultural e epistêmica que precisa ser equilibrada em volume para que não se caracterize um lugar ocupado pelo colonizador como um lugar de poder hegemônico hierarquizado institucionalmente.

Consideramos oportuna a citação da proposta de uma agenda decolonial em administração proposta por Abdalla e Faria(2017), baseada na promoção de avanços transcospolitas em três âmbitos interconectados: o acadêmico, através do fomento de identidades políticas em pesquisa-ensino sob uma perspectiva transmoderna; o educacional por meio do resgate, co-construção, legitimação e disseminação de conhecimentos alinhados às realidades locais e alternativas; e o social, por meio da co-construção de saberes decoloniais engajados com dinâmicas de colonialidade-decolonialidade enfrentados pela sociedade e academia em escala global. Esta abordagem transcospolita, emprestaria às práticas de mobilidade acadêmica internacional sua condução, repensando experiências “*de trazer de lá*” para encontros de saberes, compartilhamento de realidades, ampliação de possibilidades e ideias além de horizontes fronteiriços e hierarquizados. Uma perspectiva decolonial não trataria a mobilidade internacional como uma prática de busca de conhecimento e crescimento além da fronteira, pois descarta a necessidade da busca, e desperta a necessidade de encontro. Seria um caminho no qual não se leva e nem se traz, mas se conjuga e se comunga, daquilo que não deveria ser de ninguém mas deveria ser para todos, que é o conhecimento, a ciência.

Sugere-se ainda, que a interpretação da mobilidade acadêmica internacional sob esta perspectiva territorial seja utilizada em novos estudos, em diferentes áreas e em diferentes níveis de formação superior. É preciso conhecer melhor como são realizadas as escolhas, quais as expectativas e os resultados com a experiência de mobilidade acadêmica internacional tanto nos países do Norte como do Sul global, e este estudo aplicado a experiências junto aos estudantes que praticaram mobilidade nos países do Sul Global poderiam trazer considerações

bastante importantes e propiciar comparações. Ainda, seria importante pesquisar sobre conhecimentos, crenças e valores inerentes a decolonialidade que estão (ou não) sendo estudadas e percebidas pelos acadêmicos, pois os resultados evidenciam que esta perspectiva não está sendo tratada e disseminada a contento. Um diagnóstico sobre estas questões poderiam contribuir para repensar este assunto frente aos estudantes e comunidade acadêmica.

## REFERÊNCIAS

ALCADIPANI, Rafael.; BERTERO, Carlos O. Guerra Fria e o ensino do management no Brasil: o caso da FGV-EAESP. **RAE**, v. 52, n. 3, p. 284-299, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902012000300002>.

ALCADIPANI, Rafael.; KHAN, Farzard R.; GANTMAN, Ernesto; NKOMO, Stella. Southern voices in management and organization knowledge. **Organization**, v. 19. n. 2, p. 131-143, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1350508411431910>.

ALCADIPANI, Rafael; ROSA, A. R. From global management to glocal management: Latin American perspectives as a counter-dominant management epistemology. **Canadian Journal of Administrative Sciences**, v. 28, p. 453-466, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/cjas.165>

ALTBACH, Philip G.; KNIGHT, Jane. The internationalization of higher education: Motivations and realities. **Journal of studies in international education**, v. 11, n. 3-4, p. 290-305, 2007.

ANASTÁCIO, Thaís. P. Z.; MAZZA, D. Fluxo de estudantes dos Cursos de Graduação em mobilidade acadêmicas: o caso da Unicamp. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro e HEINZLE, Marcia Regina (Org.). **Internacionalização na Educação Superior. Políticas, integração e mobilidade acadêmica**. Blumenau: Edifurb, 1 ed. p. 149-168, 2015.

ANTONIAZZI, Leticia H.K. **Mobilidade estudantil no ensino. Superior: uma experiência de intercâmbio na Unicamp**. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 2014.

AZEVEDO, Mário. L. N.; SILVA JUNIOR, João dos R.; CATANI, Afrânio, M. A internacionalização da educação superior em diálogos: circulação de ideias, bem público e imperialismo cultural. In:

SILVA JUNIOR, J. dos R.; SOUSA, J. V.; AZEVEDO, M. L. N., CHAVES, V. L. Jacob. **Educação Superior: Internacionalização e repercussões em um campo de disputas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. (p.49-67)

BALLERINI, Damiana; SILVA, Maria Aparecida. Por uma pedagogia da mobilidade: notas sobre migrações estudantis. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 17, n. 34, 2015.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. n.11, ago/2013. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Ed. Atlas,1977.

BEIGEL, Fernanda; SABEA, Hanan. Dependencia académica y profesionalización en el Sur. **Perspectivas desde la periferia**. Mendoza: Editora de la Universidad Nacional de Cuyo/Sephis, 2014

BIANCHI, Caio.G.; GODOY, Rosana.P. e FIGUEIREDO, Júlio.C. Determinantes da Mobilidade Acadêmica no Ensino Superior Internacional. **Revista de Administração Educacional**, Recife, V. 1. Nº 1. 2017. p.04-18

BOTTO, Mercedes. A transnacionalização do ensino superior: Qual é o papel dos novos regionalismos na difusão dessas ideias? O caso do mercosul (1992-2012) em perspectiva comparada. **RIES**. Vol. 6. n. 16, 2015.

BRUNNER, José Joaquín; URIBE, Daniel. **Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior**. Santiago: ediciones universidad Diego Portales, 2007.

CASTRO, Alda Araújo; NETO, Antônio Cabral. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, v. 21, n. 21, p. 69-96, 2012.

CLARK, Helen. Mobility of Students and Professionals. Cap.6. In: **UNESCO Global education monitoring report, 2019: Migration, displacement and education: building bridges, not walls**. UNESCO,2019. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>

DA SILVA, Carla Holanda. Território: uma combinação de enfoques–material, simbólico e espaço de ação social. **Revista Geografar**, v. 4, n. 1, 2009.

DE WIT, Hans. Globalisation and internationalisation of higher education. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 8, n. 2, p. 241-248, 2011.

DE WIT, Hans. **Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis**. Greenwood Publishing Group, 2002.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão**. Paulus, 2005.

ESCOBAR, Arturo. El desarrollo sostenible: diálogo de discursos. **Ecología política**, n. 9, p. 7-25, 1995.

FRANKLIN, Luiza Amália; ZUIN, Débora Carneiro; EMMENDOERFER, Magnus. Processo de internacionalização do ensino superior e mobilidade acadêmica: implicações para a gestão universitária no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, n. 1, p. 130-151, 2018.

Disponível

em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650831>

FUINI, Lucas Labigalini. O território em Rogério Haesbaert: concepções e conotações. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 21, n. 1, p. 19-29, 2017.

HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. Porto Alegre, 2004.

HAESBAERT, Rogerio. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, v. 9, n. 17, p. 19-46, 2007.

IBARRA-COLADO, Eduardo. Introduction: Critical approaches to comparative studies in organizations: From current management knowledge to emerging agendas. **Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration**, v. 28, n. 2, p. 154-159, 2011.

IBARRA-COLADO, Eduardo. Organization studies and epistemic coloniality in Latin America: thinking otherness from the margins. **Organization**, v. 13, n. 4, p. 463-488, 2006.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. **Journal of studies in international education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

KNIGHT, Jane. **Higher education in turmoil: The changing world of internationalization**. Brill, 2008.

LANGER, Paulo P. Conhecimento e encobrimento: o discurso historiográfico sobre a colonização eurobrasileira e as alteridades étnicas no sudoeste paranaense **Revista Diálogos**, UEM, vol. 11, núm. 3, 2007, pp. 71-93

LARNER, Wendy. Globalising knowledge networks: Universities, diaspora strategies, and academic intermediaries. **Geoforum**, v. 59, p. 197-205, 2015.

LAUS, Sonia P. **A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina**. UFSC, 2012.

LAUS, Sonia P.; MOROSINI, Marília C. Internationalization of higher education in Brazil. **Higher Education in Latin America**, p. 111, 2005.

LIMA, Jandir F. O crescimento econômico territorial. In: BIDARRA, B.; PEDERSEN VOLL, F.; LIMA, J. (Org.). **Economia & desenvolvimento territorial**. Foz do Iguaçu, PR: Parque Itaipu, 2017. p. 28-34.

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

LOUBACK, Rita de Cássia Barbosa. A cooperação acadêmica internacional sob a ótica dos gestores. **Belo Horizonte: PUC-Minas**, 2016.

LUCE, Maria Beatriz.; FAGUNDES, Caroline. V.; MEDIEL, Olga. G. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 317-339, jul. 2016. Disponível em: <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/viewFile/156678/9616>

MIGNOLO, Walter D. Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. **Theory, Culture and Society**, n. 1, v. 26, ed. 7-8, 2009, p. 1-23.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad. Buenos Aires: Del signo, 2010.

MIGNOLO, Walter D. Colonial and Postcolonial Discourse: Cultural Critique or Academic Colonialism? *Latin American Research Review*, v. 28, ed. 3, p. 120-131, 1993.

MIGNOLO, Walter D. Delinking: The Rhetoric of Modernity, the Logic of Coloniality and the Grammar of Decoloniality. *Cultural Studies*, v. 21, ed. 2-3, p. 449-514, 2007.

NEZ, Egeslaine de. Fluxos de cooperação acadêmica para a internacionalização. In: MOROSINI, M. (org.). **Guia para internacionalização universitária**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019. (p.151-166)

PINKER, Steven. **Tábula Rasa**. A negação contemporânea da natureza humana. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PROLO, Ivor et al. Internacionalização das universidades brasileiras-contribuições do programa ciência sem fronteiras. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 20, n. 2, p. 319-361, 2019.

QUAINI, Massimo. Storia, geografia e territorio. **Sulla natura, gli scopi ei metodi della geografia storica, Miscellanea storica Ligure**, v. 6, n. 7, 1974.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos avançados**, v. 19, p. 9-31, 2005.

RAFFESTIN, Claude. O que é o território. **IN: Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, p. 143-158, 1993.

RAMOS, Milena. Y. Internacionalização da pós-graduação no Brasil: lógica e mecanismos. **Educ. Pesqui.** vol.44. Epub. Junho, 22, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022018000100303&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100303&lng=en&nrm=iso).

ROBERTSON, Susan L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 407-422, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 23-71.

SANTOS, Milton. Geografia e Planejamento: o uso do Território-Geopolítica. V Semana de Geografia-em 16 de outubro de 1980. **Revista Eletrônica: Tempo-Técnica-Território**, v. 2, n. 2, 2011.

SAQUET, Marcos Aurelio. A perspective of counter-hegemonic analysis and territorial transformation, **Geographica Helvetica**, n. 73, p. 347-355, 2018.

SAQUET, Marcos Aurelio. Entender a produção do espaço geográfico para compreender o território. In: **SPOSITO, E. (Org.). Produção do espaço e redefinições regionais: a construção de uma temática**. Presidente Prudente/SP: FCT/UNESP/GAsPERR, p.35-51. 2005

SAQUET, Marcos Aurelio. **Por uma geografia das territorialidades e das temporalidades: uma concepção multidimensional voltada para a cooperação e para o desenvolvimento territorial**. Rio de Janeiro: Editora Consequência, 2015

SAQUET, Marcos Aurelio. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i) materialidade. **Geosul**, v. 22, n. 43, p. 55-76, 2007.

SAQUET, Marcos Aurélio. O território: a abordagem territorial e suas implicações nas dinâmicas de desenvolvimento. **Informe GEPEC**, v. 23, p. 25-39, 2019.

SAQUET, Marcos Aurelio. Território e identidade. **Encontro de Geógrafos da América Latina**, v. 10, p. 13.869-13.881, 2005

SAQUET, Marcos Aurélio. Território: a abordagem territorial e suas implicações nas dinâmicas de desenvolvimento. **IGEPEC**, Toledo, v.23, n.1, p.23-29, 2019.

SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Ed.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. Editora expressão popular, 2009.

SILVA, Fabricio Pereira da; BALTAR, Paula; LOURENÇO, Beatriz. Colonialidade do saber, dependência epistêmica e os limites do conceito de democracia na América Latina. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 12, p. 68-87, 2018.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Território” da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. IN: **SOUZA, M. Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, p. 57-72, 2009.

SPEARS, Eric. O valor de um intercâmbio: mobilidade estudantil brasileira, bilateralismo & internacionalização da educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p.151-163, 2014.  
Disponível em:  
<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1026/320>

STALLIVIERI, Luciane. **Internacionalização e Intercâmbio**. São Paulo: Editora Apris, 2017.

TEICHLER, Ulrich. The changing debate on internationalisation of higher education. **Higher education**, v. 48, n. 1, p. 5-26, 2004.

TIRADO, Genara Pulido. Violencia epistémica y descolonización del conocimiento. **Sociocriticism**, v. 24, n. 1, p. 173-201, 2009.

UNESCO. **Global Flow of Tertiary-Level Students**. 2021. Disponível em: <<http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>>

VALE, Ana Lia Farias; SAQUET, Marcos Aurélio; DOS SANTOS, Roseli Alves. O território: diferentes abordagens e conceito-chave para a compreensão da migração. **Revista Faz Ciência**, v. 7, n. 1, p. 11, 2005.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017.

**Submetido em 30/01/2022**  
**Aprovado em 18/08/2022**