



ARTIGO

INTERNACIONALIZAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA E O SUL GLOBAL: APORTES EPISTEMOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA LATINO-AMERICANA¹

DAVID JORGE RODRIGUES HATSEK¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8297-9774>

<dhatsek@gmail.com>

MARILIA COSTA MOROSINI¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3445-1040>

<marilia.morosini@pucrs.br>

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Porto Alegre, RS, Brasil.

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar a internacionalização contra-hegemônica na educação básica latino-americana, destacando suas contribuições epistemológicas e políticas a partir do Sul Global. A pesquisa buscou compreender como as produções acadêmicas recentes (2020-2025) têm problematizado e proposto alternativas críticas à internacionalização de matriz eurocêntrica, identificando tendências, lacunas e contribuições para o campo educacional. Metodologicamente, o estudo baseou-se no modelo de sistematização do estado do conhecimento proposto por Morosini, Kohld-Santos e Bittencourt (2021), a partir da análise de teses e dissertações mapeadas no Banco de Teses e Dissertações (IBICT). Foram identificadas 62 produções, das quais 16 atenderam aos critérios de inclusão, sendo posteriormente organizadas em três categorias principais: (i) fundamentos epistemológicos e perspectivas contra-hegemônicas; (ii) mobilidades, migrações e interculturalidades; e (iii) formação docente, políticas e práticas pedagógicas críticas. O referencial teórico dialoga com as epistemologias do Sul (Santos B., 2007; 2018), o giro decolonial (Mignolo, 2003; 2011; Quijano, 2000), a interculturalidade crítica (Walsh, 2013) e a pedagogia crítica de Freire (1987). Os resultados evidenciam que a internacionalização contra-hegemônica constitui um campo emergente, comprometido com a justiça cognitiva, o plurilinguismo e a cooperação solidária. Conclui-se que, ao ser pensada desde o Sul Global, a internacionalização deve ultrapassar a reprodução de modelos eurocêntricos e assumir-se como projeto político-educacional voltado à transformação das relações de poder, saber e ser, promovendo, assim, uma formação plural, emancipadora e socialmente justa.

Palavras-chave: internacionalização da educação, epistemologias do Sul, decolonialidade, educação básica, Sul Global.

¹ Artigo publicado com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/Brasil para os serviços de edição, diagramação e conversão de XML e financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/Brasil para tradução do artigo para o Inglês.

COUNTER-HEGEMONIC INTERNATIONALIZATION AND THE GLOBAL SOUTH: EPISTEMOLOGICAL CONTRIBUTIONS TO LATIN AMERICAN BASIC EDUCATION

ABSTRACT: This paper seeks to examine counter-hegemonic internationalization in Latin American Basic Education, emphasizing its epistemological and political contributions from the standpoint of the Global South. The study aimed to investigate how recent academic works (2020–2025) have critically questioned and advanced alternative approaches to Eurocentric models of internationalization, identifying emerging trends, research gaps, and contributions to the educational field. Methodologically, the research was grounded in the knowledge-state systematization framework proposed by Morosini, Kohld-Santos, and Bittencourt (2021), based on the analysis of theses and dissertations identified in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (IBICT). A total of 62 studies were initially mapped, of which 16 met the established inclusion criteria and were subsequently organized into three principal analytical categories: (i) epistemological foundations and counter-hegemonic perspectives; (ii) mobilities, migrations, and intercultural dynamics; and (iii) teacher education, policies, and critical pedagogical practices. The theoretical framework draws upon the Epistemologies of the South (Santos, 2007, 2018), the decolonial turn (Mignolo, 2003, 2011; Quijano, 2000), critical interculturality (Walsh, 2013), and Freire's critical pedagogy (1987). The findings suggest that counter-hegemonic internationalization represents an emerging field of inquiry committed to cognitive justice, plurilingualism, and forms of solidarity-based cooperation. The study concludes that, when conceptualized from the Global South, internationalization should move beyond the mere replication of Eurocentric paradigms and instead be understood as a political and educational project oriented toward transforming relations of power, knowledge, and being, fostering a plural, emancipatory, and socially equitable educational formation.

Keywords: internationalization of education; epistemologies of the south; decoloniality; basic education; global south.

INTERNACIONALIZACIÓN CONTRAHEGEMÓNICA Y EL SUR GLOBAL: APORTES EPISTEMOLÓGICOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA LATINOAMERICANA

RESUMEN: El presente trabajo tiene como objetivo analizar la internacionalización contrahegemónica en la educación básica latinoamericana, destacando sus contribuciones epistemológicas y políticas desde el Sur Global. La investigación buscó comprender cómo las producciones académicas recientes (2020-2025) han problematizado y propuesto alternativas críticas a la internacionalización de matriz eurocéntrica, identificando tendencias, huecos y contribuciones al campo educativo. Metodológicamente, el estudio se basó en el modelo de sistematización del estado del conocimiento propuesto por Morosini, Kohld-Santos y Bittencourt (2021), a partir del análisis de tesis y disertaciones mapeadas en el Banco de Tesis y Disertaciones (IBICT). Se identificaron 62 producciones, de las cuales 16 cumplieron los criterios de inclusión y se organizaron en tres categorías principales: (i) fundamentos epistemológicos y perspectivas contrahegemónicas; (ii) movilidades, migraciones e interculturalidades; y (iii) formación docente, políticas y prácticas pedagógicas críticas. El marco teórico dialoga con las Epistemologías del Sur (Santos, 2007, 2018), el giro decolonial (Mignolo, 2003, 2011; Quijano, 2000), la interculturalidad crítica (Walsh, 2013) y la pedagogía crítica de Freire (1987). Los resultados evidencian que la internacionalización contrahegemónica constituye un campo emergente, comprometido con la justicia cognitiva, el plurilingüismo y la cooperación solidaria. Se concluye que, al ser concebida desde el Sur Global, la internacionalización debe superar la reproducción de modelos eurocéntricos y asumir su rol como proyecto político-educativo direccionado a la transformación de las relaciones de poder, saber y ser, promoviendo una formación plural, emancipadora y socialmente justa.

Palabras clave: Internacionalización de la Educación, Epistemologías del Sur, Decolonialidad, Educación Básica, Sur Global.

CONTEXTUALIZAÇÃO INICIAL

Nas últimas décadas, a internacionalização da educação consolidou-se como um dos eixos centrais das políticas educacionais no cenário global. Incentivada por instituições multilaterais e relatórios de impacto internacional, essa agenda está centrada em métricas eurocêntricas para a mobilidade acadêmica Norte-Sul, o acesso a rankings internacionais e a aplicação de políticas linguísticas que reforcem ainda mais a hegemonia do inglês (Knight, 2004; De Wit, 2020). Embora tais parâmetros tenham mérito em contextos específicos, eles compartilham muito pouco com as realidades sociais, históricas e culturais da América Latina, marcadas por desigualdades estruturais e pela necessidade de uma educação focada na inclusão, diversidade e justiça social.

Nesse ambiente, surgem críticas e alternativas que desafiam os limites da internacionalização hegemônica; entre elas está a internacionalização contra-hegemônica (Leal; Moraes; Oregioni, 2020), que reformula o processo a partir do Sul Global, enfatizando suas próprias epistemologias, cooperação solidária e abordagens educacionais motivadas por necessidades locais. Esse ponto de vista é ainda mais desenvolvido na direção do movimento das epistemologias do Sul (Santos; Meneses, 2013; Mignolo, 2003; Walsh, 2013), que insiste na valorização de conhecimentos historicamente suprimidos e na geração de alternativas pluriversais contra a lógica monocultural que cerca a modernidade ocidental. Ao mover essas referências para a esfera acadêmica, aumenta-se a possibilidade de conceituar a internacionalização menos como um meio de reprodução de desigualdades e mais como um veículo de emancipação.

No entanto, embora a questão-chave esteja se tornando mais explícita no ensino superior, pouco se sabe sobre ela na educação básica latino-americana. Análises aprofundadas, como aumentos nos fluxos de migrantes, integração de estudantes estrangeiros nas redes públicas, desafios de professores e gestores nas relações interculturais e pressão de organizações multilaterais sobre políticas nacionais, também são necessárias. Pesquisas recentes mostram a necessidade de políticas de formação intercultural de professores (Teixeira, 2022), de abordagens de acolhimento de estudantes migrantes (Souza F., 2020; Hachem, 2023) e de pedagogias críticas enraizadas em multiletramentos e tecnologias digitais (Silveira, 2023) capazes de interrogar lógicas excludentes e oferecer alternativas de resistência.

O objetivo deste artigo é compreender, através de um estado do conhecimento (2020-2025), como a literatura recente tem tratado a internacionalização contra-hegemônica no Sul Global, e então identificar as contribuições epistemológicas para a educação básica latino-americana. Busca-se fazer isso de várias maneiras: (i) traçar trabalhos acadêmicos que ilustram internacionalização, decolonialidade e visões do Sul sobre o conhecimento; (ii) examinar epistemologicamente as bases da internacionalização contra-hegemônica; (iii) indicar como a educação básica latino-americana é tematizada nesses textos, em termos de formação de professores, administração escolar, migração, línguas, e assim por diante; e (iv) também descrever as contradições entre políticas globais e instâncias locais de resistência.

Assim, ao sistematizar as implicações epistemológicas centrais da produção recente, esta pesquisa espera fornecer uma base para a formulação de uma postura crítica de apoio à política e prática educacional em direção à internacionalização contra-hegemônica. A aposta, aqui, é em uma posição baseada no Sul Global, em consonância com a pluralidade do conhecimento, que prepare o terreno para uma educação básica latino-americana orientada para a inclusão, interculturalidade e justiça cognitiva.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS

A internacionalização contra-hegemônica no Sul Global nos obriga a retornar às fundações epistêmicas do conhecimento que questionam a centralidade eurocêntrica da produção e circulação do conhecimento, imposta por décadas. Nesse sentido, as epistemologias do Sul, de Boaventura de Sousa Santos (2007; 2018), ganham destaque por oferecerem um foco no valor teórico dos conhecimentos historicamente subjugados, transcendendo o epistemicídio defendido pela modernidade/colonialidade.

As epistemologias do Sul são um conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão do conhecimento ao longo dos últimos séculos realizada pela norma epistemológica dominante, e valorizam o conhecimento com experiência contestada com sucesso, além de explorar as condições para um diálogo entre conhecimentos que seja horizontal. Chamamos esse diálogo entre conhecimentos de ecologias de saberes” (Santos; Meneses, 2013, p. 12).

A ideia de ecologia de saberes emerge como vital para pensar uma internacionalização útil, que não replique assimetrias de conhecimento, mas que identifique a diversidade cognitiva e cultural como o insumo mais significativo para a educação latino-americana.

Apoiada nessa visão, Catherine Walsh (2009; 2013) fala de interculturalidade crítica como uma prática educacional que possibilita o desafio ao padrão colonial e permite o surgimento de um diálogo horizontal entre múltiplas matrizes de cultura. Essa perspectiva frutifica para a pedagogia crítica de Paulo Freire (1987), para a qual a educação é concebida como uma prática de liberdade/emancipação – um elemento essencial para um processo que vá além do mercado e que desponte como um modo de formação cidadã e emancipatória.

A virada decolonial de Walter D. Mignolo (2003; 2011) também fornece outra contribuição importante, fundamentada na teoria da desobediência epistêmica. Com a ressalva do autor de que a internacionalização é transformadora apenas a partir do lugar de um horizonte pluriversal na diversidade de mundos possíveis. Essa visão dialoga imediatamente com Aníbal Quijano (2000), cuja teoria da colonialidade do poder, do conhecimento e do ser crítica como as hierarquias globais estruturam a ciência e a educação, mantendo a subordinação da América Latina.

Da mesma forma, no debate atual, Finardi e Guimarães (2019) destacam o efeito de hegemonia do inglês na dinâmica de internacionalização, enfatizando que o privilégio linguístico e o controle exclusivo minam outras formas de expressão e dificultam a democratização do acesso. Para os autores, a pluralização das políticas linguísticas é essencial para construir uma integração internacional inclusiva. Além disso, segundo Finardi, Amorim e Sarmiento (2024), o papel das línguas deve ser examinado de maneiras mais específicas devido à desigualdade entre o Norte e o Sul Global como instituições. Isso reforça o argumento por políticas linguísticas mais democráticas. Essas contribuições são estratégicas para a educação básica latino-americana porque incentivam a necessidade de fortalecer o ensino do espanhol como língua de integração regional, e o valor das línguas indígenas e afro-diaspóricas, além de introduzirem o multilinguismo como uma política pedagógica contra-hegemônica.

Além disso, Souza, Cossa e Rodrigues (2024) acrescentam sua contribuição ao defender a colaboração científica no Sul Global, na solidariedade, horizontalidade e justiça cognitiva. Os autores trazem esse debate para perspectivas africanas, como as de Thiong'o (2009) e Mbembe (2017), que denunciam o colonialismo cultural e insistem que respeitar suas próprias epistemologias seja um caminho para alternativas.

No Quadro 1 – Aportes epistemológicos da internacionalização contra-hegemônica, são resumidos os principais marcos teóricos que sustentam a discussão sobre a internacionalização contra-hegemônica e suas implicações para a educação básica na América Latina. A organização da tabela visa destacar como diferentes autores e correntes críticas – desde as epistemologias do Sul até as teorias da colonialidade, dependência e multilinguismo – oferecem conceitos e ferramentas analíticas capazes de questionar o modelo hegemônico, historicamente ligado à lógica eurocêntrica e neoliberal. Além de reunir as contribuições teóricas de referência, a sistematização explícita como essas contribuições podem ser mobilizadas em práticas pedagógicas concretas, como a valorização dos saberes locais, a promoção da interculturalidade crítica, a inclusão de línguas indígenas e regionais no currículo e o fortalecimento da cooperação Sul-Sul. Assim, o quadro não apenas sintetiza a literatura revisada, mas também aponta caminhos práticos para reconfigurar a conexão internacional da educação em direção a uma perspectiva decolonial, inclusiva e plural que responda às demandas históricas e culturais da América Latina.

Quadro 1 – Aportes epistemológicos da internacionalização contra-hegemônica

(continua)

AUTOR(ES)	CONCEITO CENTRAL	CONTRIBUIÇÃO PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA	APLICAÇÃO À EDUCAÇÃO BÁSICA LATINO-AMERICANA
Boaventura de Sousa Santos (2007; 2018)	Epistemologias do Sul; ecologia de saberes; justiça cognitiva.	Reconhecimento da diversidade de saberes; crítica ao epistemicídio; internacionalização solidária.	Valorizar os saberes locais e comunitários na escola; combater as práticas curriculares excludentes; promover a justiça cognitiva na formação de professores.
Catherine Walsh (2009; 2013)	Interculturalidade crítica; educação decolonial.	Resistência aos padrões coloniais; construção de diálogos horizontais.	Inserir práticas pedagógicas que contemplem as culturas indígenas, afrodescendentes e migrantes; formação docente intercultural.
Walter Mignolo (2003; 2011)	Giro decolonial; desobediência epistêmica; pluriversalidade.	Rompe com o universalismo eurocêntrico; afirma alternativas plurais.	Incentivar metodologias pluriversais na educação básica; questionar a centralidade de modelos europeus no currículo.
Paulo Freire (1987)	Pedagogia crítica; consciência crítica.	Educação como prática de liberdade e emancipação; crítica à educação bancária.	Promover uma educação dialógica e crítica; estimular o protagonismo discente frente a processos globais.

(conclusão)

AUTOR(ES)	CONCEITO CENTRAL	CONTRIBUIÇÃO PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA	APLICAÇÃO À EDUCAÇÃO BÁSICA LATINO-AMERICANA
Aníbal Quijano (2000)	Colonialidade do poder, do saber e do ser.	Mostra como as hierarquias globais estruturam a educação e a ciência.	Evidenciar desigualdades estruturais; discutir colonialidade no currículo da educação básica.
Immanuel Wallerstein (2006)	Sistema-mundo; centro-periferia.	Explica a inserção subordinada da América Latina na globalização educacional.	Compreender as dependências estruturais da educação básica frente a organismos internacionais.
Finardi e Guimarães (2019); Finardi, Santos e Guimarães (2015)	Crítica à hegemonia do inglês; políticas linguísticas plurais; papel das línguas na internacionalização.	Defendem políticas plurilíngues como democratização da internacionalização e reconhecem desigualdades linguísticas entre Norte e Sul.	Estratégico para fortalecer o espanhol, as línguas indígenas e as afro-diaspóricas na educação básica; consolidar o plurilinguismo como política pedagógica contra-hegemônica.
Samir Amin (1973) e Raúl Prebisch (1949)	Teoria da dependência; desenvolvimento desigual.	Evidenciam os limites da cooperação Norte-Sul; necessidade de autonomia regional.	Discutir a dependência cultural e educacional; fomentar a integração Sul-Sul desde a educação básica.
Souza, Cossa & Rodrigues (2024)	Cooperação científica no Sul Global.	Defendem redes solidárias de pesquisa; valorizam epistemologias próprias.	Incentivar parcerias escolares transnacionais Sul-Sul; promover a cooperação entre os países latino-americanos.
Ngũgĩ wa Thiong'o (2009) e Achille Mbembe (2017)	Crítica à colonização cultural; epistemologias africanas.	Reforçam a descolonização da mente e da educação.	Inserir referências africanas e afro-diaspóricas no currículo; combater o racismo epistêmico.

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Assim, todas as lentes teóricas mobilizadas neste artigo convergem para a noção de que a internacionalização contra-hegemônica deve ser vista como uma prática política e pedagógica que pode levar ao desenvolvimento da justiça cognitiva, do multilinguismo e da cooperação solidária entre povos e nações do Sul Global. No âmbito da educação básica latino-americana, elas sinalizam a necessidade de currículos que reconheçam o valor do conhecimento local, das práticas interculturais críticas e das políticas linguísticas plurais, em contraste com o modelo utilitário e eurocêntrico que tem caracterizado a internacionalização.

CARTOGRAFIA DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Desenvolver um estado do conhecimento significa mapear um conjunto de estudos, estruturas e análises para o escrutínio da produção científica existente em uma área de interesse, mostrando tendências, lacunas e contribuições para o campo científico. Segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 27), “[...] é identificar o que já foi produzido em matéria de pesquisa sobre a mesma”.

Por essa metodologia, o estudo explora a internacionalização da educação em todas as suas formas – básica, profissional, tecnológica e superior – de acordo com teses e dissertações de universidades brasileiras entre 2020 e 2025. O estado do conhecimento é, portanto, concebido como um tipo de estudo bibliográfico que não apenas organiza e estrutura o trabalho acadêmico, mas também os problematiza,

permitindo a identificação de lacunas, recorrências e avanços no debate sobre o tema (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021). A pesquisa foi realizada em bases de dados acadêmicas, notadamente no Banco de Teses e Dissertações (IBICT), utilizando consultas semelhantes com foco temático baseado em palavras-chave através das combinações: Sul Global, internacionalização, educação básica e latino-americana. Foi então identificado o seguinte: (i) entre 2020 e 2025, de modo a incluir produções recentes; (ii) teses e dissertações que refletissem vozes críticas ou decoloniais; e (iii) interesse em questões que contribuam para o debate sobre internacionalização e epistemologias no Sul.

O levantamento bibliográfico realizado no Banco de Teses e Dissertações (IBICT) identificou um total de 62 produções relacionadas à temática da internacionalização e do Sul Global entre os anos de 2020 e 2025. Deste conjunto, 16 trabalhos atenderam integralmente aos critérios de inclusão previamente definidos, representando 26% do total analisado. As buscas revelaram resultados heterogêneos, com destaque para as combinações temáticas “Sul Global e internacionalização”, que apresentaram o maior número de ocorrências – 19 trabalhos identificados, dos quais 7 foram selecionados (37%). A busca com os descritores “internacionalização e educação básica” resultou em 31 produções, das quais 5 foram incluídas (16%), enquanto a combinação “Sul Global e educação básica” contabilizou 12 trabalhos, sendo 4 selecionados (33%).

Esses números, ainda que expressivos, evidenciam a incipiência de estudos que abordam a internacionalização sob uma ótica contra-hegemônica e decolonial na educação básica latino-americana, revelando tanto a concentração da produção em torno da educação superior quanto a necessidade de ampliação de análises que contemplem os processos educativos de base. Assim, o panorama encontrado indica uma tendência emergente de deslocamento epistemológico no campo educacional, em que as teorias do conhecimento do Sul (Santos; Meneses, 2013) e o giro decolonial (Mignolo, 2003; Quijano, 2000) ganham centralidade como lentes analíticas capazes de tensionar as assimetrias de poder-saber presentes nas políticas e práticas de internacionalização. Esse cenário também reforça o caráter estratégico das produções que problematizam o papel das escolas e universidades como espaços de diálogo intercultural, de mobilidade solidária e de cooperação científica Sul-Sul, apontando, dessa forma, caminhos para uma internacionalização comprometida com a justiça cognitiva e com a democratização do conhecimento.

Os dados ilustrados no Quadro 2 – Pesquisa por palavra-chave mostram que, de forma mais generativa, as articulações associadas ao termo Sul Global são as mais relevantes para esta pesquisa. Dessa forma, elas encontram um lugar central no debate contemporâneo sobre a internacionalização contra-hegemônica.

Quadro 2 – Pesquisa palavras-chave

PESQUISA	PALAVRAS-CHAVE	TIPO DE BUSCA	DATA DA PESQUISA	PERÍODO PESQUISADO	TRABALHOS ENCONTRADOS	TRABALHOS SELECIONADOS	%
1	Sul Global	IBICT	mai/25	2020 - 2025	0	0	0%
2	Internacionalização and Educação básica Latino Americana	IBICT	mai/25	2021 - 2025	0	0	0%
3	Sul Global and Intenacionalização	IBICT	mai/25	2020 - 2025	19	7	37%
4	Internacionalização and Educação básica	IBICT	mai/25	2021 - 2025	31	5	16%
5	Sul Global and Educação Básica	IBICT	mai/25	2022 - 2025	12	4	33%
Total					62	16	26%

Fonte: produzido pelo autor (2025).

Os programas escolhidos concentram-se nas instituições de diferentes regiões do Brasil, com foco em universidades federais, estaduais e em institutos federais. Isso inclui a Universidade Tecnológica

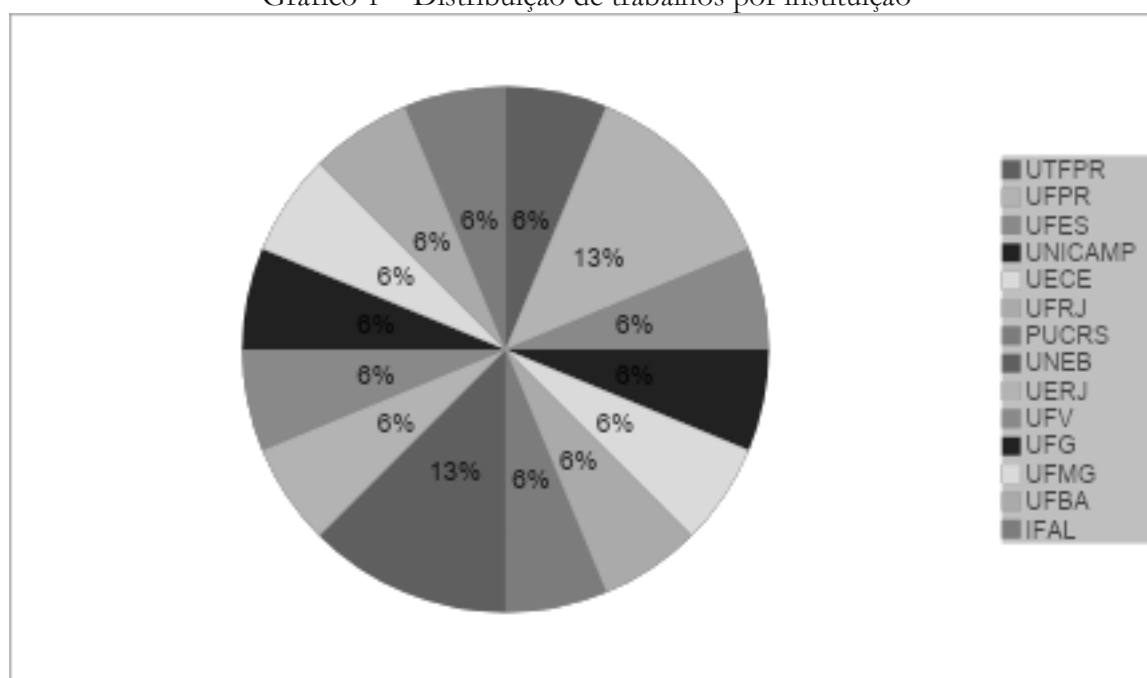
Federal do Paraná (UTFPR), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade Estadual do Ceará (Uece), a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj) e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Também foram selecionados estudos desenvolvidos em diferentes instituições públicas de ensino superior, tais como a Universidade Estadual da Bahia (Uneb), a Universidade Estadual Paulista (Unesp), a Universidade Federal de Viçosa (UFV), a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o Instituto Federal de Alagoas (Ifal). Essa ampla distribuição institucional demonstra não apenas a capilaridade do tema da internacionalização contra-hegemônica no cenário acadêmico brasileiro, mas também evidencia o interesse crescente das universidades e institutos federais em abordar a internacionalização a partir de perspectivas críticas, interculturais e comprometidas com o Sul Global.

A presença de pesquisas oriundas de diferentes regiões – Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste – permite observar que esse debate não está restrito aos grandes centros tradicionais de produção científica, mas se expande em direção a contextos educacionais marcados por distintas realidades socioeconômicas, culturais e linguísticas. Tal diversidade contribui para a pluralidade de enfoques teóricos e metodológicos, aprofundando o campo de estudos ao articular dimensões epistemológicas, políticas e pedagógicas.

Além disso, o mapeamento dessas instituições reflete a consolidação de redes de pesquisa e cooperação acadêmica que se estruturam de modo descentralizado, promovendo o diálogo entre experiências locais e perspectivas globais. Para uma visualização mais detalhada dessa distribuição, o Gráfico 1 sintetiza a representatividade institucional das produções analisadas, permitindo compreender a amplitude e a diversidade dos espaços acadêmicos que vêm contribuindo para o avanço da internacionalização contra-hegemônica no Brasil.

Gráfico 1 – Distribuição de trabalhos por instituição



Fonte: produzido pelo autor (2025).

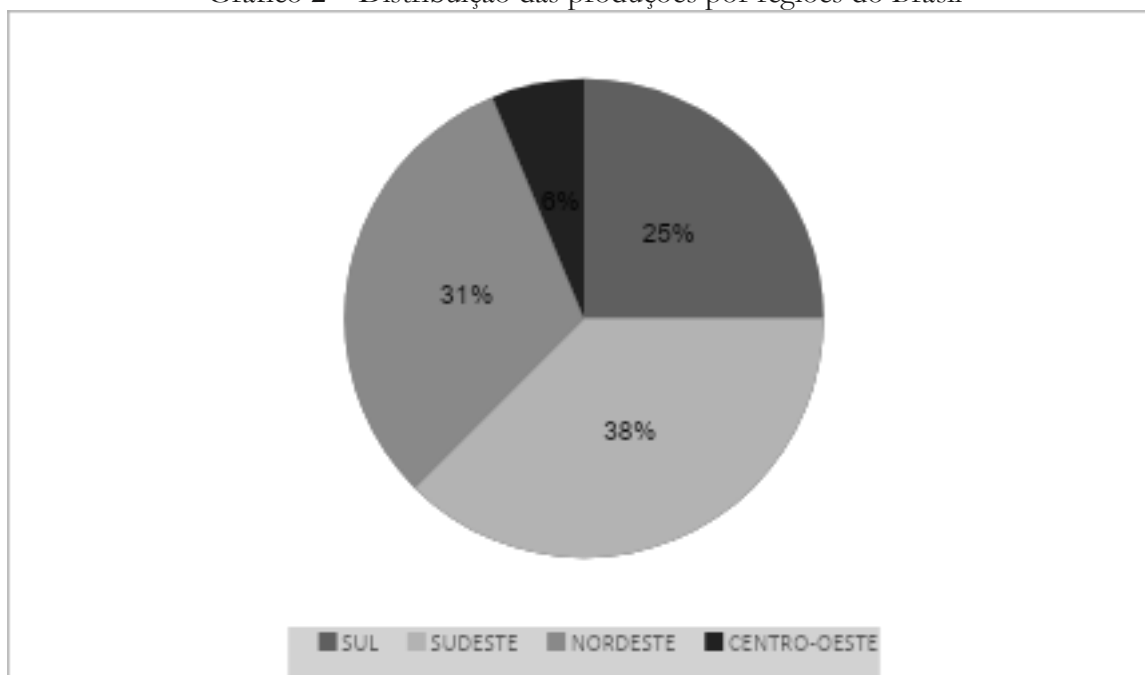
É demonstrado que a distribuição regional das produções revela a vastidão e a diversidade no debate brasileiro sobre a internacionalização contra-hegemônica. Como visto no Gráfico 2, os estudos não estão concentrados em um único centro acadêmico, mas, sim, espalhados por várias partes do país, incluindo universidades federais, estaduais e institutos federais. Esse arranjo de produções revela não apenas uma ampliação temática, mas também o delineamento de uma linha de pesquisa que se estrutura

em torno de novas epistemologias e práticas, concebidas a partir de experiências locais que dialogam com discursos globais.

As evidências encontradas nos trabalhos analisados indicam que as atividades de internacionalização vêm sendo reinterpretadas e ressignificadas em diferentes contextos institucionais e territoriais – com destaque para as regiões Sul, Sudeste e Nordeste do Brasil –, o que revela um processo de descentralização em relação aos polos historicamente hegemônicos de produção científica e de política educacional. Esse movimento aponta para uma democratização das iniciativas internacionalizantes, que passam a emergir não apenas em universidades consolidadas do eixo Sul-Sudeste, mas também em instituições públicas regionais que assumem o protagonismo na formulação de ações alternativas e críticas.

Ao serem apropriadas nesses contextos, as políticas e os procedimentos de internacionalização ganham contornos próprios, moldados por realidades locais, demandas socioculturais e identitárias específicas. Esse fenômeno amplia o horizonte teórico da internacionalização, promovendo um deslocamento das referências eurocêntricas para epistemologias plurais, ancoradas em perspectivas do Sul Global. Assim, evidencia-se a valorização do conhecimento situado, das estratégias educativas comunitárias e das vozes historicamente marginalizadas, que passam a integrar o debate internacional a partir de uma lógica de reciprocidade, solidariedade e justiça cognitiva. Em síntese, o que se observa é a consolidação de uma articulação internacional mais inclusiva e contextualizada, que reconhece as potencialidades formativas e transformadoras das experiências locais, ao mesmo tempo em que desafia as hierarquias globais de poder e saber, no campo educacional.

Gráfico 2 – Distribuição das produções por regiões do Brasil



Fonte: produzido pelo autor (2025).

Nessa perspectiva, a internacionalização deixa de ser entendida como mera estratégia de inserção competitiva em rankings globais e passa a ser concebida como exercício social e político, comprometido com o diálogo intercultural, a solidariedade e a justiça cognitiva – princípios fundamentais das epistemologias do sul (Santos; Meneses, 2013; Walsh, 2013).

Trata-se de um movimento de “glocalização crítica”, no qual experiências educativas e institucionais locais se engajam em debates globais sem abdicar de sua identidade e de sua ancoragem territorial, fortalecendo, assim, metodologias de pesquisa e de ensino voltadas à descolonização do saber e à democratização do conhecimento. Dessa forma, a emergência de iniciativas no interior de universidades e programas de pós-graduação do Sul Global contribui para a construção de paradigmas

alternativos à racionalidade eurocêntrica, instaurando uma ecologia de saberes (Santos B., 2018) que reconhece a diversidade intelectual como condição para repensar o papel da educação na formação cidadã e na produção de um conhecimento verdadeiramente emancipador e comprometido com a transformação social.

O corpus final da presente pesquisa é composto por teses e dissertações defendidas em universidades brasileiras – Uneb, UFBA, UFPR, Ufes, UFMG, Uece, Uerj, entre outras – que abrangem vários programas de pós-graduação importantes em Educação, Sociologia, Administração e Literatura.

A segunda etapa do estado do conhecimento, de acordo com a metodologia desenvolvida por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), foi dedicada à produção da bibliografia anotada. Isso envolveu a sistematização das informações para auxiliar na identificação e organização das referências que apoiarão a análise subsequente. Como apontam os pesquisadores, “[...] os documentos passam por um processo de leitura de seus resumos, dos quais são extraídas algumas informações, como o ano de publicação, nome do autor, título da pesquisa e resumo completo” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 62).

A redação da bibliografia considerou, além da seleção temática, o ano de publicação e palavras-chave associadas, critérios esses que garantiram a relevância e pertinência das fontes consultadas. Um exemplo desse processo de sistematização é dado no Quadro 3 – Trabalhos selecionados para análise, com foco nos procedimentos utilizados para consolidar o corpus de pesquisa.

Quadro 3 - Trabalhos selecionados para a análise

N.º	TIPO DE TRABALHO	AUTOR	TÍTULO	ANO
1	Tese	MAZZETTI, Antônio Carlos	<i>Experiências de internacionalização da educação superior de/em casa no contexto de uma rede de pesquisa latino-americana</i>	2023
2	Dissertação	GUTH, Alencar	<i>O PrInt/UFPR em uma encruzilhada de discursos em políticas linguísticas, internacionalização e decolonialidade</i>	2020
3	Dissertação	ARAÚJO, Fernando Lajus	<i>Internacionalização da educação superior e novas migrações: as mobilidades de estudantes brasileiros de medicina para universidades na Argentina</i>	2021
4	Tese	MENDES, Ana Rachel Macêdo	<i>As internacionalizações da educação superior e a mobilidade acadêmica: discursos e experiências em diálogo</i>	2024
5	Tese	FRAZATTO, Bruna Elisa	<i>“Ainda não entendo nada e por isso é muito difícil, mas vale a pena, eu acbo”: internacionalização e políticas de inserção em narrativas de estudantes chineses, japoneses e sul-coreanos em uma universidade brasileira</i>	2023
6	Dissertação	RODRIGUES, Faustino Manuel	<i>Relações internacionais sob a ótica de geopolítica do conhecimento: o caso UNILAB</i>	2020
7	Dissertação	SANTOS, José Arnon Silva	<i>Instituições brasileiras de ensino e pesquisa na Cooperação Sul-Sul para o desenvolvimento: ciência, tecnologia e inovação</i>	2021
8	Dissertação	CHERNHAK, Rafael Folmann	<i>A internacionalização em casa: uma experiência de intercâmbio virtual na educação básica (EIVEB)</i>	2023
9	Dissertação	TEIXEIRA, Ana Regina	<i>Políticas de formação continuada de professores: internacionalização na educação básica da Bahia</i>	2022
10	Tese	ARAÚJO, Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira	<i>Políticas de formação de diretores(as) escolares e internacionalização da educação básica: Salvador/Brasil e Recoleta/Chile</i>	2023
11	Tese	CHEDIAK, Sheylla	<i>Experiência de formação continuada de professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica por meio da mobilidade internacional: efeitos nas concepções pedagógicas</i>	2020
12	Tese	SOUZA, Flávia Rodrigues de	<i>Língua, cultura e migração: desenvolvimento linguístico e cultural de crianças de famílias migrantes internacionais em Viçosa, Minas Gerais</i>	2020
13	Dissertação	SILVEIRA, Dayane Rita da	<i>Educação linguística crítica, tecnologias digitais da informação e comunicação e multiletramentos: perspectivas do Sul global</i>	2023

14	Tese	HACHEM, Zakia Ismail	<i>Fronteiras na educação: uma leitura sobre a trajetória escolar de imigrantes internacionais no Brasil, a partir do conceito de distorção idade-série</i>	2023
15	Dissertação	ALVES, Pietro Matheus Bompert Fontoura.	<i>Formação Inicial de professoras em tempos vir[tu]ais: sentidos e significados de licenciandas em Pedagogia da UFBA</i>	2022
16	Dissertação	SANTOS, Gustavo Correia dos	<i>Decolonialidades e ensino de espanhol: uma pesquisa-ação colaborativa na Educação Profissional e Tecnológica</i>	2023

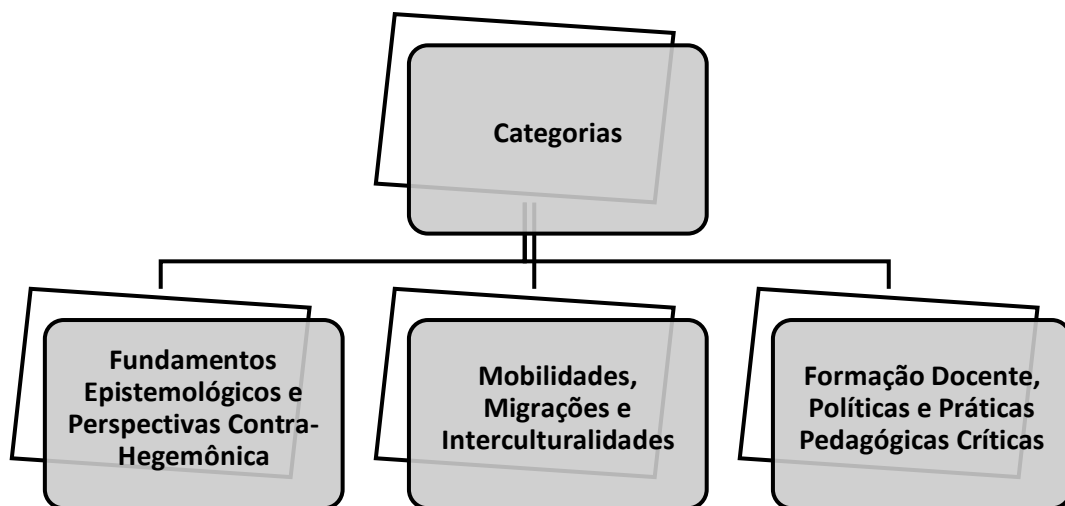
Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Com o objetivo de ampliar a robustez metodológica e proporcionar uma compreensão mais clara e sistemática do processo analítico, os trabalhos mapeados foram organizados em três eixos temáticos abrangentes, conforme apresentado na Figura 1. Essa classificação não apenas permite uma leitura estruturada da diversidade de produções identificadas, mas também oferece uma base interpretativa para compreender as dinâmicas, tensões e aproximações existentes entre os diferentes estudos.

Ao agrupar as pesquisas em eixos, buscou-se evidenciar tanto as convergências teóricas e metodológicas quanto às zonas de contenda que atravessam o campo da internacionalização contra-hegemônica. Esses eixos, ao mesmo tempo que revelam uma pluralidade de enfoques e perspectivas epistemológicas, também sinalizam uma tendência de amadurecimento do debate acadêmico, demonstrando que o tema vem sendo apropriado de modo crítico por distintas áreas do conhecimento e contextos institucionais.

Dessa forma, a classificação temática proposta cumpre uma dupla função: de um lado, organiza o corpus empírico, possibilitando uma leitura comparativa e relacional entre os estudos; de outro, evidencia os caminhos pelos quais a internacionalização vem sendo ressignificada em direção a práticas mais plurais, inclusivas e comprometidas com o Sul Global. Assim, a Figura 1 sintetiza a estrutura analítica que sustenta esta investigação e orienta a compreensão das principais tendências do campo.

Figura 1 – Categorias extraídas das produções científicas



Fonte: produzido pelo autor (2025).

Ao incorporar os estudos em fundamentos epistemológicos, mobilidades e interculturalidades, formação de professores e práticas pedagógicas críticas, buscou-se uma leitura integrada para articular suas dimensões teóricas, políticas e pedagógicas. O objetivo foi apoiar a apreciação de como as perspectivas alternativas reforçam, contestam e produzem significado no contexto latino-americano.

A primeira categoria, chamada Fundamentos epistemológicos e perspectivas contra-hegemônicas, contém textos que abordam a geopolítica do conhecimento, as epistemologias do Sul e outros modos de internacionalização solidária. Algumas investigações notáveis nesse campo são experiências de internacionalização em casa dentro de redes latino-americanas (Mazzetti, 2023), políticas linguísticas sob pressão da hegemonia do inglês (Guth, 2020), discursos e práticas de mobilidade acadêmica (Mendes, 2024), a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) como uma experiência decolonial (Rodrigues, 2020) e a cooperação Sul-Sul em ciência e tecnologia (Santos, G. 2023).

Na Categoria 2, Mobilidades, migrações e interculturalidades, reúnem-se estudos sobre fluxos migratórios de estudantes e migrantes, além das suas consequências para a educação. Exemplos disso são a mobilidade de estudantes de medicina brasileiros para universidades argentinas (Araújo, F. 2021); as histórias de estudantes asiáticos em universidades brasileiras (Frazatto, 2023); experiências de internacionalização virtual em escolas básicas (Chernhak, 2023); os desafios que crianças migrantes enfrentam em Minas Gerais (Souza, F. 2020); e a análise das trajetórias escolares de imigrantes internacionais determinadas pela distorção idade-série (Hachem, 2023).

Por fim, a terceira categoria, Formação de professores, políticas e práticas pedagógicas críticas, inclui estudos que problematizam a formação inicial e continuada de professores e gestores em diálogo com a internacionalização. Tal cobertura envolve investigações sobre a política de educação continuada (Teixeira, 2022) na Bahia, comparando as políticas de formação para diretores escolares em Salvador e Recoleta (Araújo, J. A. 2023), os impactos da mobilidade internacional de professores na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) (Chediak, 2020), as práticas de educação linguística crítica em relação às tecnologias da informação e comunicação (TICs) e aos multiletramentos (Silveira, 2023) e os significados das tecnologias digitais para graduados em Pedagogia (Alves, 2022).

Essa categorização permitiu a constatação de que a internacionalização contra-hegemônica aparece como um campo embrionário, no qual práticas e políticas continuam a desafiar modos hegemônicos de inspiração neoliberal e eurocêntrica. Além disso, essa forma de organização de dados permitiu uma articulação através de discursos críticos em torno dos aspectos epistemológicos, políticos e pedagógicos da internacionalização, localizada no contexto latino-americano.

HORIZONTES DE DISCUSSÃO

Categoria 1 – Fundamentos epistemológicos e perspectivas contra-hegemônicas

O corpus apresentado nesta categoria ilustra as tendências contínuas de crítica à característica hegemônica, eurocêntrica e neoliberal da internacionalização. Como observa Mazzetti,

A integração regional e as redes de cooperação aparecem como sujeitos estratégicos com a legitimidade política necessária para a inserção qualificada da América Latina e do Caribe (ALC) no cenário de internacionalização, indicando que a América Latina aspira a se tornar um polo epistêmico por meio da ação colaborativa (Mazzetti, 2023, p. 15).

Nesse sentido, o mesmo autor reitera que:

[...] é um desafio para o campo construir uma internacionalização capaz de se libertar da racionalidade moderna/colonial e de seu quadro hegemônico que permite [que] seja incorporado como conhecimento eurocêntrico porque tornaria possível que seja o único conhecimento eurocêntrico, ofuscando todos os outros conhecimentos e outros sujeitos. A heterogeneidade das regionalidades na ALC possibilita desconstruir a lógica com a qual a questão tem sido gerida, indo além do ideal moderno/colonial e nos sensibilizando para a gama de aprendizagens no Sul Global (Mazzetti, 2023, p. 15).

O autor também constata que

A internacionalização se fortalece, assim como os estudos sobre o assunto, na segunda metade do século XX. A manutenção da hegemonia Norte/Centro nas 'novas' relações globais desencadeia novas tensões, particularmente dos lugares e sujeitos/professores/pesquisadores/intelectuais do Sul que entendem e defendem relações horizontais, tornando a cooperação e colaboração regional uma prioridade para que não tenhamos o destino do Ensino Superior entregue a uma internacionalização que não leva modelos, conteúdos e culturas por meios estrangeiros (Mazzetti, 2023, p. 122-123).

No entanto, nesse sentido, a cooperação e colaboração regional também emergem como mecanismos para prevenir a replicação de dependências históricas e assimetrias globais. Portanto,

[...] é nesse tempo e espaço complexos, tensos e vastos de possibilidades que sujeitos, instituições e países têm buscado relações de cooperação e integração regional, entre as quais estão as redes de pesquisa (Mazzetti, 2023, p. 123).

Essas redes se consolidam em linhas múltiplas e horizontais que delineiam tanto as relações com o Norte quanto com o Sul, mas privilegiam parcerias regionais. São “[...] caminhos necessários em contextos emergentes, com múltiplos e horizontais caminhos com o Centro/Norte e o Sul, priorizando parcerias regionais”, como afirma o autor. Esses são caminhos que se abrem para sujeitos e instituições periféricas, que “[...] proporcionam acesso geral e gratuito ao conhecimento produzido, caminhos que incluem e fortalecem a própria Rede” (Mazzetti, 2023, p. 124).

Isso teve efeitos concretos:

[...] os resultados da cooperação solidária têm sido vivenciados por meio de parcerias colaborativas em redes de pesquisa na/da região. Essas relações regionais têm sido tema nas palestras sobre o assunto por intelectuais (Mazzetti, 2023, p. 125).

Esses esforços destacam a importância da cooperação acadêmica regional como uma ferramenta para valorizar o conhecimento local e criar uma internacionalização mais horizontal, inclusiva e plural.

E por último, em tais contextos de confronto político e econômico, Mazzetti (2023, p. 128) destaca o poder transformador da internacionalização em casa:

[...] sob novas circunstâncias de turbulência política e econômica, e a ausência de experiências de mobilidade para todos os estudantes e acadêmicos; a internacionalização do Ensino Superior em e a partir de casa, [...], emerge como uma experiência massiva de descolonização de/em redes da região” (Mazzetti, 2023, p. 128).

Embora esse cenário ofereça várias oportunidades, também traz desafios, pois “[...] há, portanto, um cenário de possibilidades para a internacionalização [...] no modo de/a partir de casa, na América Latina, mas também da complexidade das políticas e ideologias regionais e pressões globais” (Mazzetti, 2023, p. 128). Esse horizonte contra-hegemônico sugere reconhecer as tensões e desafios do momento, mas também as possibilidades de ruptura. Ao abordar as desigualdades criadas pela importância do centro de controle sobre a língua inglesa, Guth discute como:

[...] uma situação em que a prática linguística acaba sendo afetada por uma insegurança sobre a competência, porque os aprendizes não produzem ou compartilham conhecimento como se tivessem alcançado um padrão de falante 'nativo', mesmo que o nível de linguagem seja inteligível, ou sejam capazes de conversar com seus pares (Guth, 2020, p. 102).

O trecho ilustra como os padrões normativos de competência restringem a participação acadêmica e o fluxo de conhecimento ao impor normas de proficiência que representam barreiras simbólicas e criam marginalização, como visto com sujeitos e produções das margens.

Dessa forma, o procedimento crítico é essencial para contestar limitações impostas por iniciativas linguísticas e de internacionalização sob designações eurocêntricas. Guth (2020, p. 105) nos lembra que, “[...] por essa razão, entende-se que por meio de práticas críticas, tais políticas não podem ser consideradas atos meramente para alcançar a internacionalização remota, mas representam espaço de pesquisa”. A frase nos move a pensar a internacionalização meramente como um passo em direção a algum ideal futuro para vê-la como um campo produtivo por si só, uma exploração, um ponto de tensão e alternativas contra-hegemônicas.

Na mesma nota, o autor observa como “[...] pesquisadores, situados no Sul, encontraram maneiras de intervir e criticar informados pela distinção colonial e pelas ideologias que estão embutidas em uma política linguística ou de internacionalização”. Esses estudos fornecem evidências de que a adição de criticidade às práticas e à promoção do pensamento de fronteira não tornam os planos para a internacionalização Sul-Norte sem sentido, pois ela foi adotada não como um instrumento ou um fim para eles, mas como participação das pessoas nela (Guth, 2020, p. 105). O trecho mostra que, trabalhando a partir do Sul Global, os acadêmicos expandem e ampliam seu espaço disponível para ação crítica sobre as ideologias nas quais se baseiam as políticas educacionais, linguísticas e internacionais. Não apenas rejeitando a cooperação Sul-Norte, essa posição crítica ajuda a fomentar a internacionalização mais explícita e inclusiva, levando em conta as assimetrias históricas, contribuindo, ainda, para uma participação genuína e para o fortalecimento das epistemologias do Sul.

Mendes (2024, p. 204) argumenta que a internacionalização também deve ser vista como “um signo em disputa” e que “[...] o termo ‘internacionalização’, como um signo linguístico e fenômeno social ideológico, adquire diferentes sentidos de acordo com sua enunciação e sua relação dialógica com outros textos/discursos em seu campo”. O trecho demonstra que a internacionalização é constituída como um constructo social e discursivo influenciado por diversas vozes, interesses e contextos. Seu sentido é, portanto, dinâmico e relacional, moldado pelas interações e lutas de poder que atravessam o campo da educação.

Nesse horizonte, a autora problematiza que a internacionalização promovida por interesses externos se torna um processo internalizado de institucionalização que mina a autonomia interna: “uma internacionalização mais promovida (por imperativos e interesses externos) do que proativa (buscando seus interesses e necessidades locais de internacionalização) eventualmente leva à renúncia dos valores internos da instituição para atender às demandas de organizações financeiras” (Mendes, 2024, p. 205). Esse diagnóstico nos alerta sobre o perigo de colocar as instituições na agenda definida por agências internacionais e financiadores, de modo que a capacidade dessas entidades de criar projetos enraizados nas necessidades acadêmicas, científicas e sociais locais seja enfraquecida.

Em contraste, Mendes (2024) baseia-se em experiências que negligenciam esse argumento centralizador e que parecem estar mais naturalmente localizadas em realidades institucionais e regionais.

Outra ação que demonstra uma perspectiva de internacionalização diferente da hegemônica é a promoção de debates sobre internacionalização para toda a comunidade acadêmica [...] Além disso, a promoção de oportunidades de mobilidade virtual em instituições de ensino superior da América Latina também pode contribuir para destacar cooperações regionais e contribuir para parcerias mais igualitárias e mobilidade Sul-Sul. Essas iniciativas locais e regionais, embora ainda incipientes, são exemplos de internacionalizações mais orgânicas que surgem naturalmente para atender aos interesses e necessidades locais (Mendes, 2024, p. 208).

Assim, essa análise destaca práticas do Sul emergentes do desenvolvimento, cooperações regionais e mobilidades virtuais, que podem democratizar o acesso, criar horizontes de integração mais inclusivos e reforçar a internacionalização como um processo situado e plural.

Dentro do mesmo escopo crítico, Rodrigues (2020) observa que, embora seu progresso ainda seja marginal, os esforços da Unilab constituem uma tentativa significativa de codificar esforços na internacionalização intercultural e decolonial. Como o autor observa,

[...] as análises também constataram que, apesar de algum progresso na formação de conhecimento geopolítico de natureza intercultural (como proposto nos documentos

fundadores da UNILAB), a interculturalidade é um processo essencial para a construção e disseminação do conhecimento e sabedoria da realidade do Sul (Rodrigues, 2020, p. 105).

Os trechos sugerem que a interculturalidade deve ser entendida não como um guia normativo, mas como uma prática operacional para a valorização de epistemologias multivalentes e para ampliar a disseminação do conhecimento baseado nas realidades do Sul Global. Isso faz da Unilab um espaço epistêmico que, diante de tensões e limitações, busca estabelecer uma internacionalização crítica e baseada em contextos plurais.

Rodrigues (2020, p. 105) corrobora essa percepção, observando que “[...] a equipe de técnicos administrativos e professores, em geral, tem realizado diversas ações de ensino, pesquisa e extensão com forte conotação intercultural e decolonial”. A passagem revela que a instituição não apenas insiste explicitamente em seus documentos no impacto da interculturalidade, mas também na prática acadêmica em si. Conforme o autor, (Rodrigues, 2020), isso incorpora o *ethos* da equipe, enfatizando a necessidade de respeitar culturas diversas, e a necessidade de horizontes de produção de conhecimento mais horizontalmente orientados, diante de estruturas hegemônicas que centralizam e hierarquizam o conhecimento.

Outro tema abordado pelo autor é a presença de estudantes estrangeiros, particularmente africanos, nos estados brasileiros em que a Unilab opera. Como argumenta Rodrigues,

A presença de estudantes estrangeiros, especificamente africanos, nos dois estados brasileiros tem a ver tanto com histórias passadas e contínuas da influência de tal cultura africana, afrodescendentes e libertação de escravizados no Brasil, quanto com a necessidade de reforçar as relações interculturais para a cooperação educacional entre países de língua portuguesa, contribuindo para a aproximação e identificação da sociedade negra brasileira com os africanos (Rodrigues, 2020, pp. 105-106).

Essa aproximação ajuda os afrodescendentes brasileiros a se conscientizarem da cultura e das histórias de suas origens e ancestralidades, proporcionando assim um processo de conhecimento decolonial.

A citação ilustra que a presença africana na Unilab não pode ser dissociada de uma memória histórica maior caracterizada pela escravidão, resistência e envolvimento da cultura afrodescendente na construção da sociedade brasileira. Isso é complementado pelo estabelecimento de laços educacionais e culturais entre o Brasil e países africanos de língua portuguesa, dando aos afrodescendentes brasileiros a oportunidade de reconhecer suas origens e ancestralidade em um processo de conhecimento decolonial que transforma identidades e desenvolve integração solidária.

Assim, ao localizar a Unilab como um espaço epistêmico, Rodrigues (2020) demonstra que a internacionalização tem um caráter contra-hegemônico se informada pela interculturalidade. Essa articulação cultural valoriza ancestralidades e aumenta a cooperação Sul-Sul, em contraste com modelos que privilegiam a reprodução de lógicas eurocêntricas e neoliberais.

Finalmente, G. Santos (2023) fortalece essa narrativa de que a decolonialidade necessita da desconstrução da padronização dos processos curriculares e da liberação de espaço para epistemologias plurais. Como o autor vê, Santos (2023, p.159) – “trazer para a sala de aula o conhecimento dos povos indígenas (nativos), afro-brasileiros, quilombolas, ciganos, camponeses, ribeirinhos” – para engajar-se criticamente com a colonialidade como condição para as políticas educacionais brasileiras. Essa abordagem emerge, por exemplo, na crítica à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que “[...] reforça em seu texto o apagamento da Língua Espanhola do currículo escolar brasileiro [...]” ao privilegiar apenas um requisito linguístico extra (Santos, G. 2023, p. 158). Tais opções curriculares revelam a predominância da lógica homogeneizadora que é contrária ao multilinguismo e à interculturalidade.

Assim, o autor conclui que

[...] devemos entender que o ensino de línguas é responsável por estabelecer formas de relacionamento que se desviam dos padrões eurocêtricos e para alcançar a libertação... que

temos que entender o ensino de línguas como funcionando não apenas para educar, mas também para ajudar a se libertar para a autoatualização (Santos, G., 2023, p. 45).

Esse ponto é retirado de J. Santos (2021) a partir da análise de dados de cooperação internacional evidenciando que, apesar das parcerias em expansão, ainda existe um desafio relacionado à reforma estrutural e à continuidade de uma política nacional de longo prazo. Como observado pelo autor J. Santos (2021, p. 99), “[...] os dados mostram que, embora as parcerias de cooperação internacional estejam aumentando, há algumas dificuldades em estabelecer uma política nacional de longo prazo para fortalecer a expansão internacional da educação”.

Ao mesmo tempo, a cooperação com o Sul Global cresce:

a amostra revela que os números estão aumentando em toda a gama de cooperação internacional com o Sul Global, mostrando que países com grandes economias emergentes de renda média-alta e média-baixa são uma parte importante dos acordos internacionais (Santos, J. A. 2021, p. 100).

J. Santos (20021, p.101) afirma ainda que, entre esses países, os Brics “[...] têm sido eficientes no desenvolvimento de mecanismos para promover o desenvolvimento do ‘Sul Global’, aumentando sua colaboração internacional com instituições educacionais”.

Assim, enquanto G. Santos (2023) condena as colonialidades contínuas da educação brasileira e vislumbra a decolonialidade como um instrumento pedagógico e político, J. Santos (2021) enfatiza o papel estratégico da cooperação internacional – especialmente Sul-Sul – para estender a integração acadêmica e solidificar alternativas à dominação Norte-Sul. Juntas, as duas abordagens nos mostram que a internacionalização só pode ter um caráter crítico e libertador se expressar a valorização das epistemologias locais através da construção de redes globais mais horizontais e solidárias.

Categoria 2 – Mobilidades, migrações e interculturalidades

Os estudos compilados nesta categoria questionam a questão da mobilidade estudantil e dos movimentos de participantes nos domínios educacionais, redirecionando a atenção da lógica elitista da mobilidade Norte-Sul e do Sul em geral.

F. Araújo (2021) destaca o potencial atraente das universidades argentinas para estudantes brasileiros de medicina e indica que esses tipos de movimentos representam outra forma de internacionalização que o sistema educacional brasileiro continua a negligenciar. Para o autor (2021, p.151), esses “[...] experimentos de mobilidade estudantil internacional na América Latina” exemplificam a “[...] insuficiência das estratégias formais de internacionalização [...]”, expondo alternativas autênticas e econômicas à lógica convencional da mobilidade acadêmica, embora ainda não consigam institucionalizá-las de maneira suficiente para que se tornem políticas equitativas e sustentáveis. De fato, nessa perspectiva, F. Araújo (2021, p. 151) argumenta que a chamada internacionalização “de baixo para cima” deve ser vista como estratégica para os países da região, garantindo processos mais democráticos e o crescimento da cooperação acadêmica.

O estudo de caso examinado pelo autor também mostra como o estabelecimento de um sistema comum de acreditação de cursos e o desenvolvimento da mobilidade regional de estudantes e pesquisadores podem resultar em impactos positivos para o reconhecimento mútuo de diplomas, a circulação de conhecimento e a integração do sistema acadêmico entre as instituições latino-americanas. Além disso, através de experiências como essas, F. Araújo (2021, p.152) afirma que se constitui um “capital de mobilidade”, representado pela criação de redes de contato, pelo conhecimento de línguas alternativas, pelo trabalho sob diferentes sistemas educacionais e pela obtenção de diplomas reconhecidos em outros países. Tal capital amplia significativamente os horizontes de inserção acadêmica e profissional no espaço regional e global.

Frazatto (2023), por sua vez, examina as experiências de estudantes asiáticos em universidades brasileiras, criticando a falta de políticas institucionais de acolhimento, bem como o ônus percebido sobre os estudantes para se adaptarem. Segundo a autora, no paradigma neoliberal, a internacionalização é tipicamente conceituada de forma simplificada, afirmando que:

[...] se a mera presença internacional é assim uma presunção de certa internacionalização bem-sucedida para a instituição, por outro lado, a experiência de mobilidade em si pode ser entendida como o auge do sucesso da experiência pessoal de um estudante, na qual ele deve enfrentar um conjunto de desafios para cultivar (Frazatto, 2023, p. 227).

Assim, sob essa lógica meritocrática, os obstáculos encontrados durante o intercâmbio são entendidos como parte natural do desenvolvimento individual, enriquecendo, assim, uma única ideia de realização individual, enquanto elide os aspectos compartilhados, institucionais ou de desenvolvimento da atividade de internacionalização. No entanto, Frazatto (2023) também observa que, em meio a lacunas institucionais, vários estudantes recorrem a seus repertórios comuns de identidade cultural para estabelecer redes horizontais de apoio e aprendizado.

Esses esforços autônomos e cooperativos são reconfigurados como locais alternativos de formação, particularmente na esfera do aprendizado de línguas, reformulando as deficiências institucionais como abertura de portas para a produção de conhecimento e sociabilidade. Conforme a autora,

[...] em alguns casos, os déficits ou lacunas da instituição são convertidos em brechas: com base em marcadores de identidade e repertórios compartilhados, redes são construídas e aprimoradas horizontalmente, inclusive no campo do aprendizado de línguas como prática discursiva” (Frazatto, 2023, p. 228).

Ao mesmo tempo, a pesquisadora teoriza os desafios de encontrar a alteridade, levantando questões sobre como gerenciar diferenças no repertório comunicativo, na origem, no fenótipo e na escolha. Frazatto (2023, p. 230) argumentou que esses encontros devem ser não apenas escrutinados, mas resistidos como caindo sob os “[...] slogans de diversidade propagados pela economia do conhecimento, mercado e tecnologia”.

Assim, Frazatto (2023, p.234) argumenta que uma “agenda de internacionalização” voltada para a formação ética, a médio e longo prazo, precisa ser capaz de combater as práticas de discriminação, em particular o racismo linguístico, e fornecer treinamento crucial, não apenas para os professores de português como língua adicional, mas também para outros professores, técnicos e estudantes que vivenciam o ambiente acadêmico.

Essa aspiração se alinha a conceitos mais abrangentes de internacionalização, como o caso de Chernhak (2023), em que a troca virtual entre escolas brasileiras e chilenas é discutida como uma substituição democrática e prontamente disponível ao movimento físico. Nesse sentido, o autor enfatiza ainda que:

[...] a troca virtual ofereceu vários benefícios, incluindo: incentivar uma internacionalização mais justa e inclusiva [...] criar espaço para os alunos cultivarem o pensamento crítico e a consciência global, além de apoiar a aprendizagem global e a cidadania global (Chernhak, 2023, p. 135).

A pesquisa demonstra o potencial das tecnologias digitais para mediar experiências interculturais, expandir o escopo dos projetos e facilitar plataformas de aprendizagem baseadas em redes. Propõe-se não apenas a estender esse modelo para alunos do ensino fundamental, mas ampliá-lo para professores e administradores, bem como aprimorar as redes de aprendizagem internacional e a colaboração global academicamente:

Em relação a isso, acredita-se

[...]na utilização dos intercâmbios virtuais como ferramenta potencial para integrar o currículo brasileiro em diversas disciplinas, obrigatórias ou optativas, com o objetivo de trabalhar

Em relação à escolarização de migrantes, F. Souza (2020) e Hachem (2023) fornecem um estudo inter-relacionado. Como F. Souza (2020) argumenta em sua pesquisa, alunos na fase inicial da educação linguística são mais propensos a se adaptar ao currículo escolar:

[...]a participação indireta das crianças que acompanham seus pais e que, ao serem incluídas nas escolas, acabam mudando o cenário da educação básica local, gerando desafios e trazendo também benefícios à comunidade escolar em geral, que passa a conviver com uma diversidade bastante rica, que pode servir, inclusive, como apoio para a aprendizagem e prática de outras línguas (Souza, F. 2020, p. 151).

Contudo, após essa fase, crianças migrantes após enfrentam mais dificuldades, onde a inclusão linguística e os métodos pedagógicos que ajudam na integração de migrantes linguísticos são necessários. Finalmente, a autora demonstra que crianças migrantes têm um efeito positivo na escola local, proporcionando uma riqueza de diversidade comunitária, cultural e linguística que pode ser convertida em um recurso pedagógico. No entanto, ela adverte que práticas de assimilação e aculturação, como separar crianças que compartilham uma língua estrangeira umas das outras, prejudicam os processos de socialização na escola, o desenvolvimento emocional e a continuidade e transferência de línguas de herança.

No ambiente escolar, é importante investigar se a prática de separação de crianças falantes de mesma língua estrangeira não está sendo permeada pela aculturação por assimilação e se não tem impactado negativamente nos processos de socialização e adaptação escolar, ou no desenvolvimento emocional da criança e na manutenção da(s) língua(s) falada(s) pelos pais (Souza, F. 2020, p. 152).

Esse debate é ampliado por Hachem (2023, p.216), que acredita que estudantes em contextos de vulnerabilidade migratória – seja indocumentados, com status de refugiado ou com documentação irregular – enfrentam barreiras ao acesso a recursos comprovados de matrícula, limitando oportunidades de participação escolar aumentando, assim, o risco de “trajetórias malsucedidas”.

A autora defende políticas linguísticas estruturadas que discutem tanto o design de aulas para fornecer aos alunos aprendizado na língua do país anfitrião quanto a preparação de professores capazes de lidar com a variação linguística por meio de uma abordagem crítica e reflexiva. Esses projetos também tiveram efeitos positivos na integração social e acadêmica dos alunos e em avaliações de maior escala, tendo “[...] demonstrado bons resultados tanto em testes de proficiência como PISA” (Hachem, 2023, p. 216-217).

Existe também a necessidade crítica de modificar currículos e práticas de avaliação para acomodar a diversidade encontrada na sala de aula sendo Minas Gerais e São Paulo os exemplos citados pela autora como os que merecem maior elaboração (Hachem, 2023, p. 217). O estudo destaca, ainda, o papel central da proficiência na língua do país anfitrião em trajetórias escolares bem-sucedidas, articulando dimensões individuais e estruturais de aprendizagem nesse contexto. Hachem (2023, p. 218) afirma que “na perspectiva do sujeito, a discussão sobre o domínio da língua do país de acolhimento reforça sua importância na aquisição de trajetórias escolares bem-sucedidas”.

No entanto, existem disparidades recorrentes entre nacionalidades – por exemplo, estudantes haitianos e paraguaios apresentam uma quantidade desproporcional de distorção idade-série (Hachem, 2023, p. 224), o que expõe vulnerabilidades sociais e históricas mais amplas. Esses estudos ilustram que a mobilidade estudantil Sul-Sul, a inclusão de estudantes imigrantes e as práticas de internacionalização em casa complicam a lógica hegemônica da internacionalização elitista e excludente. Simultaneamente, estabelecem espaço para práticas interculturais de apoio e críticas que podem articular inclusão, justiça social e reconhecimento de identidade.

As descobertas desses estudos demonstram que a internacionalização na educação básica e superior pode se configurar como um processo plural e democrático quando se afasta dos modelos eurocêntricos e neoliberais em favor do que é justo no contexto do Sul Global.

Categoria 3 – Formação de professores, políticas e práticas pedagógicas críticas

Esta categoria combina pesquisas sobre políticas de formação de professores e gestores juntamente com práticas pedagógicas críticas no campo da internacionalização.

Teixeira (2022) chama a atenção para a discrepância nas políticas de formação contínua de professores no estado da Bahia, demonstrando a lacuna entre falar (valorizar a cultura) e implementar (buscar verdadeiramente colocar a educação em prática). Nesse contexto e na transformação que está ocorrendo no setor educacional, a autora Teixeira (2022, p. 7) argumenta que “[...] é essencial desenvolver políticas públicas para a formação contínua de professores com vistas à internacionalização”.

Sua proposta é um afastamento das lógicas hegemônicas de internacionalização eurocêntrica, defendendo políticas que se baseiem em uma análise local dos recursos mundiais, que estejam inseridas no léxico cultural, ambiental e linguístico local, e que priorizem línguas como Guarani e Iorubá, além de defender uma inserção internacional a fim de enfatizar as relações Sul-Sul (Teixeira, 2022, p. 146).

Nessa linha, a pesquisadora destaca o papel da pesquisa como mediadora dos processos de transformação, pois através da pesquisa podem ser diagnosticadas fraquezas e reconhecidos caminhos para políticas de formação “específicas e únicas” direcionadas a professores que lecionam em turmas com alunos estrangeiros (Teixeira, 2022, p. 149). O foco no específico e intercultural, bem como na necessidade de dismantelar a homogeneização de um quadro, permite uma visão mais nuançada, além do estabelecimento de políticas públicas que promovam a justiça epistêmica como uma agenda organizadora na educação.

No entanto, o diagnóstico de Teixeira (2022) também revela um paradoxo: enquanto incentivos e investimentos são disponibilizados para a Bahia com base em seus vínculos estreitos com empresas transnacionais, por exemplo, nas áreas de cultura e turismo, a educação ocupa uma posição secundária. Como a autora coloca, “[...] na Bahia, apesar dos incentivos para cultura e turismo devido à estreita relação econômica com transnacionais, o desenvolvimento de políticas de internacionalização para a formação contínua de professores, ou seja, para o setor educacional, ainda não é evidente, mesmo estando na base de várias ações governamentais” (Teixeira, 2022, p. 149).

Esse paradoxo expõe a identidade oculta da educação como eixo estruturante da política internacional. Por meio dessa faceta, relega-se a internacionalização a uma questão de “teoria” setorial ou condição econômica, quando deveria ser entendida como um processo de articulação com a possibilidade de redefinir práticas pedagógicas, currículos e identidades profissionais, em diálogo com os desafios históricos e culturais enfrentados pela região.

Dentro do sistema de gestão escolar, J. A. Araújo (2023) explica como diretores no Brasil ou no Chile recebem formação. Ele também argumenta que o Banco Mundial desempenha um papel crucial no desenvolvimento da formulação de políticas educacionais em Salvador, em oposição a como ocorre a resistência crítica em Recoleta. O autor destaca, ainda, a “[...] necessidade de interrogar e examinar mecanismos que possam garantir o reforço de formações opressivas e a realização dessas macropolíticas na micropolítica da formação de diretores escolares” (Araújo, J. A. 2023, p. 285).

Para resistir a tais pressões, ele vê a oportunidade de diálogo entre diretores e equipes pedagógicas entre questionar, ajustar, rejeitar políticas autoritárias, e assim por diante, como sendo crucial (Araújo, J. A. 2023, p. 289). Aqui, as resistências identificadas assumem um caráter anti-imperialista e socialista como estratégias para contrabalançar formas neoliberais que exigem a superexploração do trabalho, o aumento do senso de responsabilidades e a precariedade das condições de ensino (Araújo, J. A. 2023, p. 294).

Além disso, não há uma política fixa para a formação inicial e contínua de diretores escolares, o que resulta em uma reproduzibilidade acrítica da normatividade dessas instituições em detrimento de mudanças transformadoras. Como observa Araújo,

[...] a ausência ou incipiência de formação para diretores escolares contribuiria para manter o papel do diretor como reproduzidor das normas do sistema, uma vez que não haveria base, formação inicial e contínua que convergissem para a verdadeira função da educação pública: educar pessoas para a vida e não apenas para o trabalho (Araújo, J. A. 2023, p. 287).

Tal diagnóstico mostra a tensão de vários projetos da sociedade em duas direções. O governo que, por um lado, com sua ideologia apoiada no socialismo ou no anti-imperialismo, considera a educação como um direito social e como uma ferramenta para a emancipação, investindo em formação profissional e técnica para se desenvolver e para diminuir a desigualdade. Por outro lado, o governo neoliberal que valoriza a educação sob a lógica do mercado e prioriza a responsabilidade do setor público, os exames padronizados e as parcerias público-privadas.

Esse último modelo desvia a atenção da educação cidadã para a preparação de uma força de trabalho responsiva às necessidades produtivas. Entretanto, como sinaliza J. A. Araújo (2023, p. 287): “Governos nacionais com correntes socialistas ou anti-imperialistas têm priorizado a formação profissional, investindo mais do que os de direita, campeões do neoliberalismo”.

No contexto da formação de professores, Chediak (2020) estuda a mobilidade internacional de professores na RFEPCT para a Finlândia. Há efeitos transformadores vistos nos resultados: mudanças pedagógicas, expansão de redes acadêmicas e a infusão de uma “pedagogia global” (Chediak, 2020, p. 334). No entanto, a autora menciona que as políticas de formação são fragmentadas e que “a falta de articulação na formação de professores da EPT foi evidente em nossos dados e se estendeu à formação internacional” (Chediak, 2020, p. 341).

Nesse contexto, a mobilidade não pode ser reduzida ao consumo de experiências – precisa ser contextualizada com as reais necessidades de formação dos professores para facilitar a transferência de conhecimento e inovações institucionais. Como ela observa, “[...] só é possível transformar a formação singular do professor em um benefício comum com articulação às dimensões de formação, inovação, internacionalização e administração desse processo dentro dos campi juntamente com articulação às políticas e iniciativas nacionais” (Chediak, 2020, p. 342). Seja por meio de intercâmbio, curso, estágio ou missão acadêmica, quando um professor participa de uma experiência de mobilidade internacional, os efeitos dessa experiência não se desenvolvem de maneira individual, mas dependem do ambiente institucional, cultural, político e social no qual o professor está inserido.

Como afirma Chediak:

os efeitos da experiência de mobilidade internacional para a formação continuada de professores são influenciados por esse cenário e, por essa razão, produzem tensões, muitas das quais foram reveladas na interface com as categorias de análise desta pesquisa, a saber: experiência, efeitos, identidade, formação, transferência de conhecimento, internacionalização e articulação (Chediak, 2020, p. 333).

As orientações teóricas da formação internacional examinadas pela autora baseiam-se em filosofias pedagógicas clássicas que enfatizam a importância do aluno e do processo de aprendizagem como um processo ‘ativo’. As orientações conceituais da formação internacional do professor foram amplamente informadas pelo progressismo, humanismo e construtivismo, notamos. O modelo curricular foi informado por aspectos da pedagogia baseada em competências, metodologia ativa, pedagogia baseada em projetos e taxonomia de Bloom (Chediak, 2020, p. 335).

A construção demonstra uma disposição para apresentar perspectivas históricas e recentes na facilitação de uma formação avançada e holística que está ligada às demandas da prática. Silveira (2023) oferece uma proposta de caso inovadora ao apresentar práticas de educação linguística crítica fundamentadas em tecnologias digitais e multiletramentos. No entanto, o uso das TICs, adverte a autora, não pode ser entendido como mera instrumentalização tecnológica, mas como uma esperança em promover a participação social, transformando a própria aprendizagem:

[...] o objetivo da educação crítica é transformar os alunos em sujeitos de sua aprendizagem, criadores de significado, de conhecimento significativo para suas vidas que, consequentemente, podem contribuir para a transformação social (Silveira, 2023, p. 127).

Ao fazer isso, ela mostra que as tecnologias podem tanto ampliar as práticas de participação democrática quanto reconstituir as desigualdades sociais à medida que se mobilizam como ferramentas de dominação (Silveira, 2023, p. 126).

Em contraste, Alves (2022) aborda as formas como os estudantes de graduação em Pedagogia da UFBA percebem as tecnologias digitais e expõe onde existe uma desconexão entre o tipo de formação recebida até aquela data e a realidade que buscam integrar em sua prática docente. O autor argumenta que a perspectiva dialética domina as TICs, oscilando entre utilitarismo e crítica, mas nunca se tornando agregativas como construções em torno de novos conhecimentos (Alves, 2022, p. 122).

À luz disso, o estudo afirma “[...] a falta de articulação entre tecnologias digitais, formação em Pedagogia e prática docente na Educação Básica” (Alves, 2022, p. 122), e, portanto, sugere que as ferramentas digitais possam funcionar como locais para a produção coletiva e crítica de conhecimento (Alves, 2022, p. 8).

Integrar tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) com a educação é uma forma de as instituições educacionais expandirem seus espaços de aprendizagem, onde os alunos podem participar de práticas linguísticas que lhes são familiares e que já realizam no dia a dia fora da escola. Essa integração pode ser poderosa no ensino da língua inglesa, permitindo uma imersão no mundo real ou em um contexto que inclua informação, interação e comunicação. Segundo Silveira (2023, p. 125), tal integração representa uma maneira de expandir os espaços de aprendizagem e de engajar os alunos em práticas linguísticas consistentes com aquelas que geralmente se realizam fora da escola.

No contexto do ensino da língua inglesa, uma forte integração tem sido reconhecida, com a capacidade de estender os espaços de aprendizagem para um contexto real de conhecimento, interação e comunicação. Isso mostra que o ensino de línguas é mais do que apenas uma prática tecnológica/instrumental, mas também um processo que precisa ser tanto conceituado como moldado por preferências pedagógicas e políticas.

Dessa forma, o ensino de línguas é uma ação que implica um compromisso social e o reconhecimento de como o uso dessa prática pode consolidar desigualdades e promover inclusão, cidadania crítica e transformação social. Como coloca Silveira (2023, p. 127), “[...] os resultados do estudo e as reflexões apresentadas indicam que o ensino de línguas é uma abordagem que demanda compromisso social e, portanto, é um ato político”.

Conforme articulado neste grupo, a pesquisa reunida dentro desta categoria indica que a formação de professores, juntamente com a gestão escolar, é uma dimensão estratégica para consolidar uma internacionalização contra-hegemônica para a educação básica.

Teixeira (2022) condena a ausência de políticas coerentes de educação continuada que reconheçam a interculturalidade e as línguas locais, iluminando a dissonância entre incentivos culturais e negligência educacional. J. A. Araújo (2023) destaca o poder (global) de organismos como o Banco Mundial em moldar práticas de gestão em Salvador em comparação com as respostas oposicionistas de Recoleta, enfatizando, ainda, como a batalha entre modalidades neoliberais e anti-imperialistas estrutura a educação de diretores. Chediak (2020) enfatiza os efeitos transformadores das experiências de mobilidade internacional de professores da RFEPCT, mas sugere que esses benefícios pessoais serão cumulativos apenas quando expressos em termos de políticas de formação institucionais e nacionais.

Nas tradições pedagógicas, Silveira (2023) sugere que integrar TDICs e multiletramentos na educação linguística crítica pode fomentar a cidadania e a mudança social, enquanto Alves (2022) desafia a desconexão entre a instrução inicial e a implantação eficaz da tecnologia como um centro para a criação coletiva de conhecimento.

Esses estudos demonstraram o que é necessário, unificando abordagens fragmentadas e orientadas pelo mercado para avançar em políticas e práticas formativas que articulem justiça social, justiça epistêmica e compromisso político-pedagógico.

HORIZONTES DE CONTINUIDADE

As análises da Categoria 1 – Fundamentos epistemológicos e perspectivas contra-hegemônicas, apontam, antes de tudo, para a necessidade de reforçar práticas de solidariedade e internacionalização integrativa, que sejam capazes de respeitar os contextos locais e buscar resistência contra o padrão eurocêntrico de controle. Ao fazer isso, questiona-se a lógica hegemônica da dominação global, que historicamente marginalizou os países do Sul Global. Nesse sentido, torna-se evidente que epistemologias plurais e arranjos de cooperação acadêmica mais horizontalmente são mais adequados aos contextos emergentes.

Destaca-se também a necessidade de consolidar mecanismos institucionais que garantam a operacionalização consistente dos princípios de solidariedade – como no caso da Unilab –, bem como de enfrentar barreiras geográficas e administrativas que restringem seu potencial de descolonização. Tais mecanismos devem garantir continuidade, organização e reconhecimento dos programas, de modo a inserir o Brasil em redes estratégicas de internacionalização, especialmente no eixo Sul-Sul.

Outro aspecto importante abordado foi a incorporação das universidades brasileiras em uma política nacional de internacionalização da ciência, fortalecida com parcerias de longo prazo, particularmente no âmbito dos Brics. Dessa forma, o país pode ampliar seu poder científico, enriquecer as relações internacionais e consolidar seu lugar no cenário mundial sem depender exclusivamente dos modelos do Norte e do Sul.

A implicação é que uma pedagogia decolonial tem o poder de transformar o ensino de línguas, deslocando-o das relações de poder, conhecimento e ser para práticas que valorizem os povos latino-americanos e resistam à colonialidade, que segue sendo uma característica dos processos de aprendizagem. Essa perspectiva expande o escopo da internacionalização ao incluir justiça social, diversidade cultural e o reconhecimento de populações desfavorecidas.

As análises discutidas na categoria 2 – Mobilidades, migrações e interculturalidades mostram que essas mobilidades, consideradas “alternativas” ou “informais”, devem fazer parte das agendas de pesquisa e políticas de internacionalização – especialmente no Sul Global. É necessário ver as especificidades e os impactos de experiências como essas, cuja visibilidade torna-se possível com o desaparecimento do modelo eurocêntrico, ampliando a compreensão do conhecimento e dos sujeitos em circulação.

Uma questão crítica adicional envolve a reformulação das Pleds (políticas linguísticas educacionais), com foco na preparação adequada de professores, de modo a reconhecer as diferenças e o valor das oportunidades de socialização. Essas políticas podem tornar a mobilidade estudantil mais equitativa, reflexiva e inclusiva, ao inverter a abordagem assimilacionista e promover um ambiente de aprendizagem intercultural.

A categoria também ressalta a importância de institucionalizar a troca virtual como uma política educacional, principalmente na educação básica, construindo cooperações internacionais e expandindo encontros interculturais para públicos historicamente excluídos da mobilidade pelo mundo de tijolos e argamassa. Essa alternativa digital e democrática permite alcançar uma internacionalização mais inclusiva e equitativa, fundamentada nos princípios de justiça social.

Além disso, é evidente a necessidade urgente de esforços institucionais voltados à educação bilíngue, à preparação de professores e ao fortalecimento de práticas de acolhimento que possibilitem às escolas tornarem-se mais conscientes e respeitosas das experiências de migração familiar e a atuarem como locais de integração intercultural. Essas ações estabelecem a escola como um ambiente de aceitação e respeito pela diferença, aspecto da criação de coexistência plural.

É nesse horizonte que se torna cada vez mais fundamental o desenvolvimento de políticas pedagógicas baseadas no contexto, tanto nos países de origem dos estudantes quanto em sua experiência migratória. Mais do que uma consideração da diversidade, é um compromisso de usá-la como um recurso pedagógico que nos permite desenvolver práticas que podem ser positivas em direção à inclusão, à equidade e a novos modelos de aprendizagem.

Por fim, enfatiza-se a necessidade de políticas públicas mais solidificadas e integrativas na formação de professores, que promovam o treinamento intercultural com práticas reais de internacionalização. Isso faz com que os professores estejam mais preparados para enfrentar a diversidade linguística e cultural em suas salas de aula, e que a mobilidade, em todas as suas várias formas, torne-se uma forma de transformação crítica e de emancipação.

As análises da Categoria 3 – Formação de professores, políticas e práticas pedagógicas críticas mostram a necessidade de políticas de formação para diretores refletirem criticamente sobre os contextos locais e lutarem contra a uniformidade imposta por organizações internacionais. Tais políticas devem apoiar formas alternativas, participativas e democráticas de gestão educacional, particularmente no espaço latino-americano, para apoiar a autonomia institucional e diversificar o exercício da governança escolar.

Um assunto pertinente é a proposta de planos de acolhimento para professores que retornam de experiências internacionais, com estratégias para gerenciar a transformação pedagógica e a consistência na formulação de políticas públicas. Esse tipo de movimento é a base necessária para a consolidação da internacionalização nos Institutos Federais, reconhecendo o caráter cultural e identitário das experiências internacionais e que os impactos de eventos como esses devem gerar benefícios compartilhados para instituições e comunidades acadêmicas.

Também enfatiza a importância de desenvolver práticas pedagógicas e oficinas que articulem tecnologia, linguagem e criticidade – transformando assim a sala de aula em um local onde os alunos são convidados a questionar e criar novos tipos de horizontes formativos. Tal lente de ver a educação no contexto do Sul Global possibilita desafiar modelos tradicionais de ensino, bem como incentivar o desenvolvimento de experiências em educação que estejam atentas tanto à participação ativa dos alunos quanto à produção de uma multiplicidade de conhecimentos.

Finalmente, a formação inicial em Pedagogia deve exigir um foco na formação que conecte proficiência técnica, reflexão crítica e prática social. Essa forma de integração é importante para prevenir o tecnicismo, construir a competência pedagógica intervencionista necessária para abordar a resposta dos futuros professores à complexidade dos desafios modernos enfrentados pela educação básica nos contextos interculturais e globais de hoje. Juntas, as proposições demonstradas argumentam que há muito mais na internacionalização da educação, especialmente das perspectivas do Sul Global, do que modelos hegemônicos ou assimilacionistas, se concebida no Sul Global.

Em vez disso, exige políticas institucionais sólidas, formação crítica sistemática para professores, governança democrática nas escolas e estratégias pedagógicas inventivas abertas à apreciação da diversidade cultural, linguística e identitária. Em tal horizonte, a internacionalização assume o papel de justiça social, inclusão e solidariedade cooperativa; e se apropria como um projeto político-educacional voltado para uma transfiguração das relações de poder, conhecimento e ser que são cada vez mais plurais, emancipadoras e contra-hegemônicas em um horizonte formativo.

Em conclusão, esta análise ilustra que a internacionalização da educação, se vista de uma perspectiva do Sul Global, não deve terminar com modelos hegemônicos e assimilacionistas. Pelo contrário, deve expressar premissas epistemológicas que afirmem a justiça cognitiva, a interculturalidade, a decolonialidade (Categoria 1), entender mobilidades alternativas e a vida migratória como espaços de aprendizagem e integração crítica (Categoria 2) e combinar políticas de formação e práticas pedagógicas que promovam a gestão democrática, o multilinguismo e a inovação (Categoria 3). Dentro deste quadro, a internacionalização torna-se um projeto político-educacional que emana das epistemologias do Sul e pode remodelar as relações de poder, conhecimento e ser, além de criar um modelo de novos horizontes formativos, plurais, emancipadores e contra-hegemônicos para o campo da educação básica latino-americana.

REFERÊNCIAS

ALVES, Pietro Matheus Bompert Fontoura. *Formação inicial de professoras em tempos vir[tu]ais: sentidos e significados de licenciandas em Pedagogia da UFBA*. Dissertação (Mestrado em Educação). Salvador:

Universidade Federal da Bahia, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36431>>. Acesso em: 27/08/ 2025.

AMIN, Samir. *O desenvolvimento desigual: ensaio sobre as formações sociais no capitalismo periférico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

ARAÚJO, Fernando Lajus. *Internacionalização da educação superior e novas migrações: as mobilidades de estudantes brasileiros de medicina para universidades na Argentina*. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2021. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/1884/74120>>. Acesso em: 27/08/2025.

ARAÚJO, Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira. *Políticas de formação de diretores(as) escolares e internacionalização da educação básica: Salvador/Brasil e Recoleta/Chile*. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2023. Disponível em: <<https://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/4858>>. Acesso em: 27/08/2025.

CHEDIAK, Sheylla. *Experiência de formação continuada de professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica por meio da mobilidade internacional: efeitos nas concepções pedagógicas*. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Araraquara: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2020. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/194028>>. Acesso em: 27/08/2025.

CHERNHAK, Rafael Folmann. *A internacionalização em casa: uma experiência de intercâmbio virtual na educação básica (EIVB)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2023. Disponível em: <<https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/10826>>. Acesso em: 27/08/2025.

DE WIT, Hans. Internacionalização do Ensino Superior: A Necessidade de uma Abordagem Mais Ética e Qualitativa. *Journal of International Students*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. i-iv, 2020. DOI: <<https://doi.org/10.32674/jis.v10i1.1893>> .

FINARDI, Kyria Rebeca; AMORIM, Gabriel Brito; SARMENTO, Simone. Internationalization of Higher Education and the Role of Languages: Insights from the Global North and the Global South. *Education and Linguistics Research*, v. 10, n. 1, 2024. DOI: <<https://doi.org/10.5296/elr.v10i1.22006>>.

FINARDI, Kyria Rebeca; GUIMARÃES, Felipe Furtado. Local agency in national language policies: the internationalisation of higher education in a Brazilian institution. *Current Issues in Language Planning*, v. 21, n. 4, p. 351-372, 2019. DOI: <<https://doi.org/10.1080/14664208.2019.1697557>>.

FINARDI, Kyria; SANTOS, Jane; GUIMARÃES, Felipe. A relação entre línguas estrangeiras e o processo de internacionalização: evidências da Coordenação de Letramento Internacional de uma Universidade Federal. *Interfaces Brasil/ Canadá*, Canoas, v. 16, n. 1, p. 233-255, 2016.

FRAZATTO, Bruna Elisa. *“Ainda não entendo nada e por isso é muito difícil, mas vale a pena, eu acho”*: internacionalização e políticas de inserção em narrativas de estudantes chineses, japoneses e sul-coreanos em uma universidade brasileira. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2023. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12733/9414>>. Acesso em: 27/08/2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUTH, Alencar. *O PrInt/UFPR em uma encruzilhada de discursos em políticas linguísticas, internacionalização e decolonialidade*. Dissertação (Mestrado em Letras). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2020. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/1884/69741>>. Acesso em: 27/08/2025.

HACHEM, Zakia Ismail. *Fronteiras na educação: uma leitura sobre a trajetória escolar de imigrantes internacionais no Brasil, a partir do conceito de distorção idade-série*. Tese (Doutorado em Sociologia). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/54850/1/TeseDoutoradoSociologia_ZakiaIsmailHachem.pdf>. Acesso em: 27/08/2025.

KNIGHT, J. Internacionalização Remodelada: Definição, Abordagens e Fundamentação. *Journal of Studies in International Education*, 8 (1), p. 5-31, 2004. <<https://doi.org/10.1177/1028315303260832>>

LEAL, Fernanda; MORAES, Mário César Barreto; OREGIONI, Maria Soledad. Questionando o discurso e a prática de internacionalização da educação superior predominantes na América Latina. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 28, n. 132, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.14507/epaa.28.3904>>.

MAZZETTI, Antônio Carlos. *Experiências de internacionalização da educação superior de/em casa no contexto de uma rede de pesquisa latino-americana*. 2023. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional). Pato Branco: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2023. Disponível em: <<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/31204>>. Acesso em: 27 ago. 2025.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2017.

MENDES, Ana Rachel Macêdo. *As internacionalizações da educação superior e a mobilidade acadêmica: discursos e experiências em diálogo*. Tese (Doutorado em Educação). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2024. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/18285>>. Acesso em: 27/08/ 2025.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D. *The darker side of western modernity: global futures, decolonial options*. Durham: Duke University Press, 2011. DOI: <<https://doi.org/10.1515/9780822394501>>.

MOROSINI, Marília C; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. *Estado do Conhecimento: teoria e prática*. Curitiba: CRV, 2021. DOI: <<https://doi.org/10.24824/978655868991.1>>.

PREBISCH, Raúl. *O desenvolvimento econômico da América Latina e alguns de seus principais problemas*. Santiago: Cepal, 1949. Disponível em: <<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/40010>>. Acesso em: 10/09/2025.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. CLACSO, 2000. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 10/09/2025.

RODRIGUES, Faustino Manuel. *Relações internacionais sob a ótica de geopolítica do conhecimento: o caso UNILAB*. Dissertação (Mestrado em Administração). Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2020. Disponível em: <<https://www.uece.br/ppga/wp-content/uploads/sites/49/2020/08/FAUSTINO.pdf>>. Acesso em: 27/08/2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 78, p. 3-46, 2007. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>>.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Gustavo Correia dos. *Decolonialidades e ensino de espanhol: uma pesquisa-ação colaborativa na Educação Profissional e Tecnológica*. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Maceió: Instituto Federal de Alagoas, Maceió, 2023. Disponível em: <<https://repositorio.ifal.edu.br/items/fb3d4e78-9fdf-4fcd-8e26-96ee2de85873>>. Acesso em: 27/08/2025.

SANTOS, José Arnon Silva. *Instituições brasileiras de ensino e pesquisa na Cooperação Sul-Sul para o desenvolvimento: ciência, tecnologia e inovação*. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <<http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/17513>>. Acesso em: 27/08/2025.

SILVEIRA, Dayane Rita. *Educação linguística crítica, tecnologias digitais da informação e comunicação e multiletramentos: perspectivas do Sul global*. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2023. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12625>>. Acesso em: 27 ago. 2025.

SOUZA, Flávia Rodrigues de. *Língua, cultura e migração: desenvolvimento linguístico e cultural de crianças de famílias migrantes internacionais em Viçosa, Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado em Letras). Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2020. Disponível em: <<https://locus.ufv.br/handle/123456789/30797>>. Acesso em: 27/08/2025.

SOUZA, Juliana de Fátima; COSSA, José; RODRIGUES, Cibele Maria Lima. Cooperação Científica no Sul Global: por uma outra Internacionalização. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 49, n. 2, p. 968-984, 2024. DOI: <<https://doi.org/10.5216/ia.v49i2.80048>>.

TEIXEIRA, Ana Regina. *Políticas de formação continuada de professores: internacionalização na educação básica da Bahia*. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2022. Disponível em: <<https://saberaberto.uneb.br/items/c94427c5-670c-41a5-bacb-ad6e5ba5a6e6/full>>. Acesso em: 27/08/2025.

THIONG'O, Ngũgĩ wa. *Descolonizar a mente: a política da linguagem na literatura africana*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

WALLERSTEIN, Immanuel. *O universalismo europeu: a retórica do poder*. São Paulo: Boitempo, 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 28, n. 1, p. 13-40, jan./abr. 2013. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S0102-69922013000100002>>.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, sociedad - luchas (de)coloniais de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simon Bolivar/Abya Yala, 2009.

Submetido: 22/12/2025
Preprint: 22/12/2025
Aprovado: 23/02/2026
Editora de seção: Suzana dos Santos Gomes

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Autor 1 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autor 2 – Coordenadora do projeto, análise dos dados e revisão de escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.