

“SULEANDO” A POLÍTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO

Márcia Monalisa de Moraes Sousa Garcia¹
Alcides Fernando Gussi²
João Colares da Mota Neto³

RESUMO

Partindo do pressuposto de que a internacionalização universitária brasileira tem sido hegemonicamente orientada por uma perspectiva euro-norte centrada como resultado da herança colonial na educação superior, este artigo tem como objetivo geral articular a internacionalização da educação superior com a perspectiva decolonial, tendo como “sul” as contribuições de Paulo Freire. Para tanto, inicialmente problematizamos a internacionalização da educação superior no Brasil à luz da colonialidade; em seguida, abordamos as principais políticas de internacionalização superior propostas pelo governo brasileiro a partir dos anos 2000 e, por fim, apresentamos elementos fundamentais que podem contribuir para “sulear” a internacionalização universitária brasileira, tendo como referência as contribuições de Paulo Freire para a educação brasileira. Metodologicamente, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica e análise de documentos oficiais a fim de compreender em que paradigmas a internacionalização universitária brasileira tem se fundamentado. Finalizando, advogamos pela necessidade de instituir políticas que possibilitem construir outras alternativas de internacionalização, que considerem as necessidades e realidades regionais e locais, gerando autonomia e afirmando o papel da universidade como um espaço de integração e de existência de saberes plurais e diversos.

Palavras-chave: educação superior; internacionalização; de(colonialidade); Paulo Freire.

“SOUTHERNIZING” BRAZILIAN UNIVERSITY INTERNATIONALIZATION POLICY BASED ON PAULO FREIRE’S CONTRIBUTIONS TO EDUCATION

ABSTRACT

Based on the premise that Brazilian university internationalization has been hegemonically guided by a Euro-North-centered perspective as a result of the colonial legacy in higher education, this article aims to articulate the internationalization of higher education with a decolonial perspective, taking Paulo Freire’s contributions as the “south.” To this end, we initially problematize the internationalization of higher education in Brazil in light of coloniality; then, we address the main higher education internationalization policies proposed by the Brazilian government since the 2000s; and finally, we present key elements that can contribute to “southernizing” Brazilian university internationalization, drawing from Paulo Freire’s contributions to Brazilian education. Methodologically, a qualitative research approach was used, with a bibliographic review and analysis of official documents to understand the paradigms on which Brazilian university internationalization has been based. Finally, we advocate for the need to implement policies that enable the construction of internationalization processes that consider regional and local needs and realities, fostering autonomy and affirming the university’s role as a space for integration and the existence of plural and diverse knowledges.

Keywords: higher education; internationalization; de(coloniality); Paulo Freire.

Submetido em: 9/10/2024

Aceito em: 20/5/2025

Publicado em: 7/8/2025

¹ Universidade Federal do Ceará – UFC. Fortaleza/CE, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-5799-733X>

² Universidade Federal do Ceará – UFC. Fortaleza/CE, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-5510-5286>

³ Universidade do Estado do Pará – Uepa. Belém/PA, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-3346-1885>

INTRODUÇÃO

(...) apesar de alguns anos de experiência como educador, com trabalhadores urbanos e rurais, eu ainda quase sempre partia de meu mundo, sem mais explicação, como se ele devesse ser o “Sul” que os orientasse. Era como se minha palavra, meu tema, minha leitura do mundo, em si mesmas, tivessem o poder de suleá-los (Freire, 1992, p. 8).

Na obra *“Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido”*, Paulo Freire⁴ (1992) usa o verbo “sulear” como uma contraposição à conotação ideológica do termo “nortear”, utilizado para indicar “orientação”. A expressão “sulear”, inicialmente trabalhada pelo físico brasileiro Márcio D’Oliveira Campos,⁵ é utilizada por Paulo Freire para referir-se à necessidade de compreender seus alunos a partir do lugar que ocupam no mundo. O uso do neologismo “sulear” também consiste em uma forma de resistência a uma perspectiva dominante, que tem o Norte como referência.

Da mesma forma, neste artigo, advogamos pela necessidade de “sulear” as políticas de internacionalização da Educação Superior. Assim, partindo do pressuposto de que a internacionalização universitária brasileira tem sido hegemonicamente orientada por uma perspectiva euro-norte centrada como resultado da herança colonial na Educação Superior, este artigo tem como objetivo geral articular a internacionalização da Educação Superior com a perspectiva decolonial, tendo como “sul” as contribuições de Paulo Freire.⁶

Para tanto, inicialmente, problematizamos a internacionalização da Educação Superior no Brasil à luz da colonialidade; em seguida, abordamos as principais políticas de internacionalização superior propostas pelo governo brasileiro a partir dos anos 2000 e, por fim, apresentamos elementos fundamentais que podem contribuir para “sulear” a internacionalização universitária brasileira, tendo como referência as contribuições de Paulo Freire para a educação brasileira.

Metodologicamente, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, em que, além de revisão bibliográfica, realizamos análise de documentos oficiais, como decretos, portarias, legislações em geral, a fim de compreender em que paradigmas a internacionalização universitária brasileira tem se fundamentado.

Apesar dos crescentes estudos sobre a internacionalização da Educação Superior, faz-se necessário problematizar esse campo, ainda em construção, a partir de olhares do Sul e da perspectiva da educação, tendo como referência, sobretudo, as contribuições de Paulo Freire para o campo.

⁴ Paulo Freire foi um educador brasileiro mundialmente reconhecido por seu pensamento crítico acerca da educação como caminho de emancipação e transformação social, bem como de seu método de ensino que parte da realidade e da cultura do aluno. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial e também é o patrono da educação brasileira. Foi um dos precursores no Brasil de um pensamento crítico acerca das heranças do colonialismo nos países do Sul global, mais especificamente da América Latina.

⁵ De acordo com Campos (1991, 2015), o “Sul” é um ponto de vista que se opõe aos determinismos, à dicotomização sujeito-objeto e aos preconceitos. Indica a relevância pela busca da descolonização da ciência.

⁶ Trata-se de resultado de análises iniciais de uma pesquisa de Doutorado em andamento no âmbito de um Programa de Pós-Graduação em Educação.

Diante do exposto, as ideias aqui apresentadas consistem em uma inovação nos estudos sobre internacionalização da Educação Superior. A expectativa é de que a articulação do tema com as proposições de Freire contribua para se pensar em caminhos alternativos de internacionalização, que considerem as necessidades e realidades regionais e locais, gerando autonomia e afirmando o papel da universidade como um espaço de integração e de existência de saberes plurais e diversos.

Além desta introdução, este artigo está dividido em cinco partes. Na segunda seção apresentamos os fundamentos metodológicos que orientaram o estudo; na terceira problematizamos a internacionalização da Educação Superior a partir das lentes da colonialidade. Na quarta seção apresentamos os principais programas criados pelo governo federal a partir dos anos 2000 com a finalidade de impulsionar a internacionalização das universidades brasileiras. Na quinta seção articulamos o pensamento de Paulo Freire à internacionalização da Educação Superior, propondo princípios e ações práticas que contribuem para uma internacionalização universitária decolonial. E, por fim, apresentamos as considerações finais.

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A fim de articular a internacionalização da Educação Superior com a perspectiva decolonial a partir das contribuições de Paulo Freire para a educação, neste estudo, de caráter teórico-analítico, adotamos uma abordagem qualitativa orientada a compreender criticamente os fundamentos que circunscrevem a política de internacionalização da Educação Superior brasileira à luz da colonialidade do saber. Assim, sob essa perspectiva, foram mobilizadas duas estratégias metodológicas principais: a revisão bibliográfica e a análise documental.

Previamente à realização da revisão bibliográfica, realizamos um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a fim de conhecer pesquisas que tenham articulado internacionalização universitária com as ideias de Paulo Freire. Esse tipo de levantamento, denominado por Romanowski e Ens (2006) de “estado da arte”, possibilitou uma compreensão mais profunda e integrada do conhecimento sobre as produções que envolvem a internacionalização no âmbito de programas de Pós-Graduação em educação. Para as autoras,

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

A partir desse mapeamento, localizamos 20 trabalhos *stricto sensu* publicados entre 2012 e 2023, vinculados a Programas de Pós-Graduação em Educação. Desses, apenas os trabalhos de Woicolesco (2023), Baranzeli (2021), Arndt (2020), Lindemann (2020), Machado (2019) e Martins (2015), de fato, abordaram a internacionalização universitária e somente a tese de Arndt (2020) fez referência às ideias de Freire,

desenvolvidas nas obras *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Esperança*, para uma educação transformadora.

A análise dessas pesquisas possibilitou a identificação de lacunas de estudos no campo da educação que articulem a internacionalização da Educação Superior e as ideias de Paulo Freire para uma educação solidária, inclusiva e decolonial. A partir disso, realizamos uma revisão bibliográfica concentrada em autores e autoras que discutem a (de)colonialidade, a exemplo de Quijano (2005), Maldonado-Torres (2007), Grosfoguel (2008) e, principalmente, destacamos as contribuições de Paulo Freire (1992, 2001, 2020, 2021), cujas obras fundamentam a proposta de “suleamento” das práticas acadêmicas e políticas de internacionalização universitária.

Além disso, foram consideradas produções recentes do campo da educação que se propõem a problematizar a hegemonia epistêmica euro-norte centrada e propor caminhos de resistência e reexistência no âmbito da educação superior (Leal; Moraes, 2018; Walsh, 2013; Mota Neto, 2015, 2018).

A análise documental, por sua vez, envolveu a análise do conteúdo de documentos oficiais emitidos por órgãos governamentais e programas federais de internacionalização, como decretos, portarias, relatórios institucionais e legislações, conforme especificado no Quadro 1.

Quadro 1 – Relação de documentos analisados

Documentos analisados:	Produzido por:	Disponível em:
Decreto nº 7642, de 13 de dezembro de 2011 – Institui o Programa Ciência sem Fronteiras.	Presidência da República – Governo Dilma Rousseff (2011-2016)	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.642%2C%20DE%2013,que%20lhe%20confere%20o%20art.
Portaria Interministerial nº 01, de 9 de janeiro de 2013 – Institui as áreas e temas prioritários de atuação do Programa Ciência sem Fronteiras.	Presidência da República – Governo Dilma Rousseff (2011-2016)	https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras/apresentacao-1/documentos-1
Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012 – Institui o Programa Inglês sem Fronteiras	Ministério da Educação – Governo Dilma Rousseff (2011-2016)	https://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf
Portaria 973/2014, de 14 de novembro de 2014 – Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras	Ministério da Educação – Governo Dilma Rousseff (2011-2016)	https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras/apresentacao-1/1PortarialdiomaSemFronteirasMEC9732014.pdf
Portaria nº 220, de 3 de novembro de 2017 – Institui o Programa Institucional de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa do Brasil e dispõe sobre as diretrizes gerais do Programa.	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Governo Michel Temer (2016-2018)	https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=156
Projeto de Lei nº 3076/2020 – Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se.	Ministério da Educação – Governo Bolsonaro (2019-2022).	https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1900012&filename=PL%203076/2020

Fonte: Elaboração própria (2025).

A seleção desses documentos deu-se pela relevância de suas diretrizes na configuração das políticas de internacionalização no contexto educacional brasileiro contemporâneo.

Importa destacar que esta investigação não se pretende neutra ou distanciada. Ao contrário, alinha-se a uma epistemologia crítica e engajada, que reconhece a impossibilidade de separar pesquisador e objeto e busca, por meio da reflexão situada, contribuir para a transformação das práticas acadêmicas. Ao tomar como referência o pensamento freiriano, compreende-se a pesquisa como práxis, isto é, como ação-reflexão comprometida com a transformação do mundo (Freire, 2020). Assim, a análise empreendida neste trabalho pauta-se por um posicionamento ético-político orientado para a construção de uma Educação Superior emancipada, plural e contextualizada.

PROBLEMATIZANDO A INTERNACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA À LUZ DA COLONIALIDADE

A partir da década de 90 do século 20, com a globalização econômica, organismos internacionais, governos nacionais e instituições de Educação Superior latino-americanas passaram a priorizar a dimensão internacional da Educação Superior. O que se observa, contudo, é que o debate conceitual em torno da internacionalização da Educação Superior ainda é orientado, predominantemente, por concepções de autores do Norte Global, como Knight (1994), De Wit (2015), Altbach (2004), Hudzik (2011), entre outros.

Além disso, organismos internacionais,⁷ como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco), o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) passaram a direcionar governos na formulação de políticas baseadas em concepções de Educação Superior que repercutem na ideia de internacionalização.

No Brasil, foi a partir dos anos 2000 que o governo federal passou a formular políticas públicas com a finalidade de impulsionar a internacionalização universitária, como foi o caso do Programa Ciência sem Fronteira (CsF) e o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), criados durante o governo Dilma Rousseff (2011-2016); o Programa Institucional de Internacionalização (PrInt), criado durante o governo de Michel Temer (2016-2018), e a proposta do Future-se, durante o governo Bolsonaro (2019-2022).

Na perspectiva de Garcia e Gussi (2023), essas políticas foram pensadas a partir de uma relação assimétrica e desigual entre o Norte e o Sul Global, constituindo-se em instrumento de manutenção das condições de subalternidade e dependência dos países do Sul perante os do Norte.

⁷ Em 1995 a Organização Mundial do Comércio (OMC) incluiu a Educação Superior no rol de serviços, compreendendo-a como uma mercadoria, combinando o acesso à universidade com lucratividade (World Trade Organization, 1998). Em um sentido contrário, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco) realizou, em 1998, em sua sede em Paris, a primeira Conferência Mundial de Ensino Superior (CMES), quando foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, que reconhece a educação como um bem público e estabelece que a relação entre os países deve estar alicerçada no princípio da solidariedade.

Diante dessa tensão, autores como Lima e Maranhão (2009, p. 588) trazem reflexões relevantes sobre as relações assimétricas entre o Norte e o Sul Global e ponderam

como associar a internacionalização da educação a processos de integração, baseados na solidariedade e cooperação internacional, quando os recursos humanos e materiais provenientes dos países da periferia da economia-mundo ajudam a financiar a educação dos países centrais?

Nesse sentido, consideramos que não é possível “sulear” as políticas de internacionalização da Educação Superior sem uma compreensão mais ampla sobre as condições histórico-sociais de dependência a que a América Latina está submetida e que, conseqüentemente, tem desdobramentos nas práticas acadêmicas e institucionais.

No entendimento de Gomes (2021, p. 437):

Quando a educação insiste em reforçar a ideia de civilização como algo próprio do mundo ocidental; quando trabalha com a lógica de que a ciência ocidental é a única forma de conhecimento legítimo e validado; quando subjuga os conhecimentos produzidos no eixo Sul do mundo a meros saberes rudimentares; quando reforça valores, idiomas, padrões estéticos e culturas ocidentais e urbanas, apagando a diversidade de formas de ser e de constituição linguística, de formas de Estado, de processos culturais e políticos; quando despreza os conhecimentos locais, não ocidentais, as culturas produzidas pelos setores populares, as religiões que não se baseiam na visão cristã de mundo e a diversidade de heranças e memórias, ela atua de forma excludente e violenta. E ao fazer isso, organiza-se, reproduz e perpetua a colonialidade.

Essa perspectiva euro-norte centrada, no entendimento de Leal e Moraes (2018), é resultado da expansão do padrão de poder imposto nas relações coloniais que tanto deu origem ao capitalismo como estrutura hegemônica das relações de produção contemporâneas, quanto alicerçou o desenvolvimento e a expansão da perspectiva eurocêntrica de conhecimento.

Desse modo, compreendemos que para “sulear” a internacionalização da educação superior, faz-se necessário superar as marcas da colonialidade, termo desenvolvido por Aníbal Quijano (2005) em 1989, a partir dos estudos desenvolvidos no Grupo Modernidade/Colonialidade,⁸ para designar um padrão de poder que é resultado do colonialismo e que se estende ao presente na naturalização de assimetrias regionais, raciais, sexuais, de gênero e de classe.

Esse padrão de poder hierarquiza, domina, explora e subordina povos e nações, conformando uma matriz colonial de poder, que, segundo Maldonado-Torres (2007, p. 131), “se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna”.

⁸ O Grupo Modernidade/Colonialidade foi formado na década de 90 por estudiosos como Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Enrique Dussel e Fernando Coronil. O Grupo tinha como finalidade discutir a herança colonial na América Latina. Outros estudiosos, contudo, antecederam essa discussão na América Latina na década de 70, a exemplo do próprio Paulo Freire, que trazia em suas obras categorias como invasão cultural, massificação, desumanização em contraposição a diálogo, solidariedade, interculturalidade, entre outras.

No tocante à internacionalização, de acordo com Pavarina *et al.* (2021, p. 16), as marcas da colonialidade podem ser observadas

no fluxo desigual da mobilidade acadêmica, com um número significativamente maior de estudantes, professores e pesquisadores latino-americanos se mudando para países do “centro”; na valorização de teorias do conhecimento “de fora” em detrimento de saberes considerados locais e regionais; na falta de políticas de aprendizagem de línguas estrangeiras que possibilitem um efetivo intercâmbio acadêmico, entre outros aspectos muito visíveis desse fenômeno.

Dentro dessa lógica, os países colonizados, subordinados a esse padrão de poder, são posicionados em situação de inferioridade, tendo seus saberes, suas culturas, seus modos de pensar e ser subjugados pelo poder colonizador. Essas relações de poder manifestam-se no campo universitário por meio da produção e reprodução de um projeto cultural que tem raízes na matriz de poder colonial (Leal, 2020) e, por conseguinte, repercute nas políticas de internacionalização instituídas no Brasil, como se verá na próxima seção.

A projeção da colonialidade nas políticas de internacionalização da educação superior brasileira

A partir dos anos 2000 foram formulados no Brasil, em distintos governos e conjunturas econômicas, programas e políticas de governo voltados a estimular o processo de internacionalização das universidades.

O programa que ampliou o debate sobre a internacionalização nas Instituições de Ensino Superior brasileiras foi o Programa *Ciência sem Fronteiras (CsF)*, criado por meio do Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, durante o governo Dilma Rousseff (2011-2016), compreendido por Singer (2018) como um governo desenvolvimentista, tendo como objetivo geral

propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias (Brasil, 2011a).

O Programa CsF tinha como meta conceder 101 mil bolsas de estudos em “centros de pesquisa estrangeiros de excelência” em um período de quatro anos, a maioria delas destinadas para alunos de Graduação.⁹ A concessão das bolsas, contudo, era restrita a áreas de conhecimento definidas pela Portaria Interministerial nº 01, de 9 de janeiro de 2013, como prioritárias (Brasil, 2013), envolvendo cursos nas áreas de Ciências Exatas, Engenharias e Tecnológicas, consideradas relevantes para o desenvolvimento industrial e econômico do país (Brasil, 2011a).

Durante a cerimônia de regulamentação do Programa CsF, a presidente Dilma Rousseff (2011-2016) explicitou que a finalidade da política era reduzir a “diferença que

⁹ O Programa CsF foi o primeiro programa de mobilidade no Brasil a incluir bolsas para alunos de Graduação, com 78,97% destinadas a alunos da Graduação (Brasil, 2018).

a história excludente e não muito soberana do nosso país nos conduziu” perante os países desenvolvidos e “enfrentar nossas dívidas históricas, como a extrema pobreza e a garantia da elevação da competitividade da nossa sociedade, da nossa economia, por meio da ciência, da tecnologia e da inovação” (Brasil, 2011b). Assim, o fluxo de mobilidade do Programa CsF era principalmente para países do Norte Global, sobretudo os Estados Unidos.

A teoria desenvolvimentista que privilegia o “Ocidente” como modelo de desenvolvimento é criticada por Grosfoguel (2008), pois oferece uma fórmula colonial de como se assemelhar ao “Ocidente”. Para o autor:

A postulação de zonas periféricas, como a África ou a América Latina, como “regiões com problemas” ou com “um atrasado nível de desenvolvimento” dissimulou a responsabilidade europeia euro-americana na exploração destes continentes. A postulação de regiões “patológicas” na periferia, por oposição aos chamados padrões “normais” de desenvolvimento do “Ocidente”, justificou uma intervenção política e econômica ainda mais intensa por parte das potências imperiais. Devido ao tratamento do “Outro” como “subdesenvolvido” e “atrasado”, a exploração e a dominação por parte das metrópoles tornaram-se justificáveis em nome da “missão civilizadora” (p. 405).

Além disso, o CsF consistiu em uma forma de transferência de recursos do Estado brasileiro para instituições e governos de países do Norte, mantendo-nos clientes dos serviços educacionais oferecidos pelas universidades estrangeiras.¹⁰

Assim, observa-se que o uso da internacionalização como forma de reduzir a condição de subdesenvolvimento do Brasil, como foi o caso do Programa CsF, resulta, na verdade, na manutenção das relações de desigualdades subjacentes aos países, reproduzindo a lógica colonial e mantendo-nos em uma condição de subalternidade.

Como desdobramento do Programa CsF, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) criou, por meio da Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012, o Programa Inglês sem Fronteiras a fim de auxiliar estudantes que à época do Programa CsF apresentavam dificuldades em atingir os níveis de proficiência exigidos pelas universidades anglófonas (MEC, 2019).

Em 2014 o Programa foi ampliado, por meio da Portaria 973/2014, de 14 de novembro de 2014, a fim de abranger outros idiomas, como alemão, espanhol, francês, italiano e japonês, passando a ser chamado Programa *Idioma sem Fronteiras (IsF)*. Logo, o IsF tornou-se uma política linguística para a internacionalização do Ensino Superior brasileiro, compreendendo atividades como: a) formação de professores de língua estrangeira; b) capacitação de estudantes, professores e técnicos-administrativos em língua estrangeira; c) capacitação de estrangeiros quanto à proficiência em língua portuguesa; d) aplicação de testes de nivelamento e de proficiência em língua estrangeira; e) oferta de cursos *on-line*; f) oferta de cursos presenciais por meio de um Núcleo de Línguas (NuLi) do Programa (Idioma sem Fronteiras, 2024).

¹⁰ Sobre essa questão, Fanon (2005, p. 83) já alertava que as colônias se tornaram um mercado, pois “a população colonial é uma clientela que compra”.

As ações do Programa IsF são realizadas por meio de parcerias entre: a) as Instituições de Ensino Superior (IESs) credenciadas; b) os países parceiros, responsáveis por ofertar cursos *on-line*, tutorias com profissionais de língua estrangeira, além de trazerem professores visitantes ao Brasil com a finalidade de estreitar relações entre ensino e pesquisa nos NuLis e nas universidades e c) empresas e organizações especializadas na aplicação dos testes de proficiência e cursos *on-line*, como a Fullbright Brasil (EUA), o DAAD (Alemanha), a Agence Universitaire de la Francophonie (França) e a Japan Foundation (Japão) (Idioma sem Fronteiras, 2024).

A participação das IESs no Programa IsF é facultativa, sendo condicionada ao seu credenciamento realizado por meio de edital ou de carta-convite, publicado pelo MEC. As IESs credenciadas atuam como um Núcleo de Línguas do Programa Idiomas sem Fronteiras (NuLi-IsF).

Indubitavelmente, o conhecimento de outras línguas viabiliza a interação entre os povos e o conhecimento de outras culturas. Observa-se, contudo, que o Programa IsF se restringe a idiomas de países situados no Norte Global, principalmente a língua inglesa, e prioriza empresas e organizações desses países.

Sobre essa questão, Mignolo (2000) entende que há uma hierarquia linguística entre as línguas europeias e não europeias, que é parte da estrutura de poder do sistema-mundo moderno-colonial e que, além de privilegiar a comunicação e a produção de conhecimento e de teorias das primeiras, subalterniza as últimas exclusivamente como produtoras de folclore e de cultura. Com efeito, para Mignolo (2007), a racionalidade dominante/moderna é sustentada nas categorias do grego e do latim e das seis línguas imperiais europeias modernas (inglês, francês, espanhol, português, alemão e italiano).

Em 2017, durante o governo de Michel Temer (2016-2018), após suspender o Programa CsF em decorrência de reformas e ajustes fiscais, foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) o *Programa Institucional de Internacionalização (PrInt)*, com foco apenas na Pós-Graduação.

De acordo com a Portaria nº 220, de 3 de novembro de 2017, o PrInt foi criado pela necessidade de se “fortalecer a política de internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa brasileiros, com foco em Programas de Pós-Graduação” e “a necessidade de se estabelecer e de se consolidar polos de excelência em termos de produção científica, tecnológica e acadêmica no Brasil” (Brasil, 2017).

O PrInt, contudo, não abrangia todas as universidades. Para participar do Programa era necessário participar de um processo seletivo, devendo atender a critérios definidos no Artigo 4º da Portaria, como: ter ao menos quatro Programas de Pós-Graduação (PPG) *stricto sensu* recomendados pela Capes na Avaliação Trienal de 2013 e na Avaliação Quadrienal de 2017, entre os quais deveria haver, pelo menos, dois cursos de Doutorado e possuir um Plano Institucional de Internacionalização. Além disso, as IESs deveriam ter, no mínimo, nota 4 em conceitos que variam de 3 a 7 em suas avaliações do MEC (Brasil, 2017).

Das mais de cem Instituições de Ensino Superior (IESs) participantes do processo seletivo da Capes, somente 36 foram selecionadas. Sobre esse processo seletivo, que

restringe a participação de todas as universidades, Leal (2020) relata que a estratégia de concentrar fundos em algumas instituições de ensino “reconhecidas” tem sido ativamente apoiada por agências internacionais como o Banco Mundial, por meio do Programa de Centros de Excelência Acadêmica, e alimentada por uma febre global em torno da criação de universidades de classe mundial, sobretudo diante de restrições de financiamento público, como foi o caso do governo Temer.

Ao selecionar universidades e adotar critérios de produtividade acadêmica, o PrInt evidencia a lógica capitalista que permeia as políticas de Educação Superior, reforçando a competitividade entre as universidades, os programas de Pós-Graduação e os pesquisadores. Além disso, tal qual o Programa CsF, o PrInt também tinha como pressuposto o envio de brasileiros para universidades do Norte Global, além da formação de parcerias não somente com universidades estrangeiras, mas também com empresas.

Mesmo com o PrInt em vigência, em 17 de julho de 2019, durante o governo Bolsonaro (2019-2022), em uma conjuntura ultraneoliberal e marcada por uma guerra cultural contra as universidades públicas (Leher, 2021), o Ministério da Educação (MEC) anunciou o Programa Future-se, que contemplava três eixos: 1) Gestão, Governança e Empreendedorismo, 2) Pesquisa e Inovação e 3) Internacionalização (MEC, 2019).

O Future-se, proposto pelo Projeto de Lei nº 3.076/2020, tinha como objetivos:

- I – Incentivar fontes privadas adicionais de financiamento para projetos e programas de interesse de universidades e institutos federais;
- II – Promover e incentivar o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação, observadas as políticas nacionais de ciência, tecnologia e inovação, e as prioridades temáticas definidas pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações;
- III – Fomentar a cultura empreendedora em projetos e programas destinados ao ensino superior;
- IV – Estimular a internacionalização de universidades e institutos federais e
- V – Aumentar as taxas de conclusão e os índices de empregabilidade dos egressos de universidades e institutos federais (Brasil, 2020).

A adesão das universidades ao Programa Future-se seria “voluntária”, condicionada à celebração de um “contrato de resultado”, firmado entre a Instituição de Ensino Superior federal, por intermédio do MEC, com fundações de apoio, as quais ficariam responsáveis por gerir os recursos repassados pela União. O recebimento de recursos seria atrelado ao alcance de resultados estabelecidos por indicadores de desempenho desenvolvidos pelos Ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, de forma “a contemplar incrementos de eficiência e economicidade” (Brasil, 2020).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), durante o governo Bolsonaro, o Programa tinha como finalidade “proporcionar uma mudança de cultura nas instituições públicas de ensino superior, gerando maior autonomia financeira a universidades e institutos federais” (MEC, 2019). Assim, sob a justificativa de proporcionar maior “autonomia” às universidades, a proposta do Future-se surgiu em um contexto em que as IESs tiveram o menor repasse de recursos do Estado, em consonância com o plano de governo de Michel Temer, “Ponte para o Futuro”, que preconizava o fim da vinculação

constitucional de verbas para a educação e da Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu o teto de gastos.

Mesmo não tendo sido estabelecido, o Future-se representou a perda de prioridade da Educação Superior por parte do Estado, resultando na emergência de um mercado universitário como alternativa, tornando a internacionalização um caminho.

A análise dessas políticas fomentadas por distintos governos brasileiros nos últimos anos mostra que a internacionalização universitária tem sido hegemonicamente orientada por uma racionalidade euro-norte centrada e, ao ser usada como uma estratégia para uma suposta redução das desigualdades entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos, tende a manter e reproduzir relações coloniais.

Nesse sentido, Grosfoguel (2016) alerta que a produção de conhecimento limitada às teorias científicas, às experiências e visão de mundo de somente cinco países (França, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e Itália) são provincianas e carregam uma pretensão de “universalidade”, uma vez que suas teorias são supostamente suficientes para explicar as realidades histórico-sociais do restante do mundo. Como resultado, o trabalho dos pesquisadores e cientistas das universidades do Sul reduz-se a aprender as teorias oriundas da experiência e dos problemas de uma região particular do mundo e “aplicá-las” em outras localizações geográficas, desconsiderando suas diferenças (espaciais, temporais, culturais, sociais, etc.), culminando em uma relação de superioridade/inferioridade epistêmica.

Assim, observa-se que as políticas de internacionalização das universidades criadas nos últimos anos resultam na manutenção das relações de desigualdades subjacentes aos países, reproduzindo a lógica colonial e mantendo-nos em uma condição de subalternidade, mostrando-se necessário transformar não somente as relações, mas os dispositivos de poder que nos mantêm imersos nessa racionalidade política, econômica, cultural e epistêmica que nos coloca a serviço do dominador.

A fim de confrontar essas estruturas hegemônicas instituídas pela colonialidade, neste artigo, propomos “sulear” a política de internacionalização universitária brasileira. Nesse sentido, um dos educadores brasileiros que, na perspectiva de Mota Neto (2015), é predecessor da teoria decolonial no campo da educação, é Paulo Freire, a quem recorreremos e reinventamos suas ideias em busca de articulá-las à internacionalização da Educação Superior.

SULEANDO A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

Apesar dos termos colonialidade e decolonialidade serem uma construção do Grupo Modernidade/Colonialidade, criado na década de 90, Mota Neto (2018) defende que as obras de Paulo Freire antecedem o debate da decolonialidade na América Latina e que suas contribuições pedagógicas, políticas, epistemológicas e sociológicas fortalecem a constituição de uma pedagogia decolonial em nossa região.

Nesse sentido, por considerar que o debate sobre a (de)colonialidade é fundante para a problematização da internacionalização da Educação Superior, buscamos nas obras de Freire elementos constitutivos de um pensamento decolonial que contribuam para sulear as políticas de internacionalização universitária.

Nas palavras de Freire (2003, p. 74), “a educação pode ocultar a realidade da dominação e da alienação ou pode, ao contrário, denunciá-las, anunciar outros caminhos, convertendo-se em uma ferramenta emancipatória”. Eis a finalidade deste trabalho: anunciar outros caminhos possíveis de internacionalização a fim de trazer consciência a instituições governamentais e de ensino sobre padrões de poder instituídos que produzem e reproduzem o poder colonial nos discursos e nas práticas acadêmicas e, por conseguinte, nas políticas de internacionalização.

Buscamos, então, a partir da elucidação dessa condição de subalternidade, propor novas pedagogias de internacionalização, pedagogias de solidariedade. “Pedagogias” no sentido de Walsh (2013, p. 28), que entende pedagogias como práticas insurgentes:

las prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente – prácticas como pedagogías – que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial.

“Como desenvolver toda uma nova pedagogia se as próprias estruturas da sociedade não foram total e radicalmente transformadas ainda?”, questiona Freire (2021, p. 51). Para desenvolver uma nova pedagogia, dando novos sentidos à teoria, faz-se necessário, inicialmente, descolonizar as mentes, o que, segundo Maldonado-Torres (2007), envolve desaprender o que foi imposto e reaprender tanto em âmbito teórico como artístico, como de ação política.

Desconstruir padrões de poder consiste, em primeiro lugar, em reconhecer e afirmar a nossa identidade, valorizando nossa raiz local como base para uma compreensão mais ampla do mundo. Sobre essa questão, na obra “*À Sombra dessa Mangueira*”, Freire (2001, p. 25) defende que antes de sermos cidadãos do mundo, precisamos reconhecer nosso lugar de pertencimento. Ele argumenta:

Antes de tornar-me cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir do meu quintal, no bairro de Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso. Eu não sou antes brasileiro, para depois ser recifense. Sou primeiro recifense, pernambucano, nordestino. Depois, brasileiro, latino-americano, gente do mundo (Freire, 2001, p. 25).

Nesse sentido, afirmar nossa identidade requer descartar nosso complexo de inferioridade. Para além disso, requer normalizar o uso de referências próprias, de produções locais, de saberes tradicionais, desenvolver uma ciência própria, nos termos do sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1987), em vez de importar conhecimentos que não correspondem à nossa realidade local.

Nesse processo de afirmação, para que se possa estabelecer relações horizontais e recíprocas, é necessário compreender que o “outro” é distinto, não há hierarquias nas relações, ninguém é superior ou inferior, mas somos diferentes. A partir dessa perspectiva intercultural, uma educação dialógica é fundamental para se estabelecer relações horizontais. “Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são ‘essa gente’, ou são ‘nativos inferiores’?”, questiona Freire (2020, p. 111).

Freire (2020) defende que educação não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B. Nesse processo dialógico ele entende que é um engano que uma nação pense que pode educar outras sociedades e outros povos. Para este autor (2021), isso é imperialismo. Nos termos de Freire (2021, p. 27), “eu sou brasileiro, eu sou minha linguagem, eu sou minha comida, eu sou meu clima, assim como vocês são a sua linguagem, o seu clima, a sua comida, os seus sentimentos, os seus sonhos. E nós não podemos exportar sonhos”. Para ele, a experiência não pode ser exportada, mas somente reinventada.

Outro elemento constitutivo de um pensamento decolonial na obra de Paulo Freire é a compreensão de que a educação é um bem público e um caminho para a transformação e emancipação social, e não uma mercadoria a serviço da manutenção da subalternidade. A concepção “bancária” de educação *versus* a concepção problematizadora e libertadora de educação foi discutida principalmente em *A Pedagogia do Oprimido*, em que Freire (2020) criticou o método de ensino no qual o educador é o sujeito que conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado, depositando-o, sem uma reflexão crítica, sobre a realidade em que os alunos estão inseridos. Para Freire (2020, p. 92),

o que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Por essa razão, a concepção libertadora de educação não pode servir ao opressor, uma vez que a educação como prática de liberdade é esforço daquelas e daqueles que questionam as raízes da opressão e se engajam na construção de outro mundo possível.

Ademais, a compreensão de Educação Superior como meio para transformação social pode contribuir para a formulação de políticas de internacionalização inclusivas e democráticas, que incluam negros, indígenas, mulheres, refugiados, entre outros grupos minorizados.

A partir das contribuições de Freire propomos o enfrentamento das estruturas assimétricas de poder instituídas pela colonialidade a partir de princípios e ações práticas que podem contribuir para “sulear” a internacionalização universitária brasileira, como sugere o Quadro 2:

Quadro 2 – Princípios e práticas para uma internacionalização decolonial

Princípios de uma pedagogia decolonial	Práticas de internacionalização decolonial
Reconhece e afirma nossa identidade e raiz local	<ul style="list-style-type: none"> • Fomento à mobilidade estudantil e docente bilateral, priorizando alunos de grupos historicamente marginalizados (indígenas, quilombolas, refugiados). • Promoção de currículos compartilhados com foco em saberes locais, justiça social, agroecologia, direitos indígenas e educação popular.
Promove o desenvolvimento regional a partir de referenciais e conceitos próprios	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção da internacionalização dos currículos, por meio da inclusão de autores e pensadores do Sul Global na política de leitura e produção científica. • Desenvolvimento de projetos de extensão integradores, com enfoque em grupos marginalizados, como indígenas, quilombolas, refugiados, etc., conectando universidades às comunidades e gerando impacto social direto.
Estabelece relações horizontais ao compreender que o outro é distinto e não superior ou inferior	Criação de diretrizes institucionais para parcerias internacionais baseadas na horizontalidade e na reciprocidade.
Prioriza relações internacionais baseadas na solidariedade e na reciprocidade e não na lucratividade ou competitividade	Estabelecimento de acordos de cooperação que envolvam benefícios mútuos e interesses compartilhados e não unilaterais.
Fomenta e amplia a cooperação Sul-Sul	<ul style="list-style-type: none"> • Participação em redes e programas de internacionalização latino-americanos como: Programa de Intercâmbio Acadêmico Latino-Americano (Pila), Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (Udualc), do Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), Rede de Universidades de Fronteiras (Unifronteiras), entre outras; • Criação de metas de cooperação Sul-Sul no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Instituição de Ensino Superior. • Realização e apoio a eventos internacionais com foco na descolonização do saber.
Promove a diversidade linguística	<ul style="list-style-type: none"> • Oferta de formação em português, espanhol, línguas indígenas, etc., não somente em língua inglesa; • Produção de documentos institucionais trilingües.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Importa ressaltar que as ações sugeridas não pretendem ser um modelo, tal qual uma “receita de bolo” a ser seguida, pois compreendemos que cada instituição possui cultura, valores e especificidades próprios que precisam ser considerados para o estabelecimento dessas práticas.¹¹

Os princípios, contudo, podem contribuir para orientar a construção de políticas de internacionalização que rompam com os padrões hegemônicos e eurocêntricos, promovam a valorização das identidades locais, a inclusão de grupos historicamente marginalizados, o estabelecimento de relações horizontais e recíprocas e afirmem a Educação Superior como meio para emancipação e não manutenção da subalternidade, resultando em uma internacionalização inclusiva e democrática.

Somente por meio de uma educação dialógica e emancipatória será possível “sulear” as práticas acadêmicas, transformando-as em ferramentas de resistência e transformação social. É nesse contexto que buscamos novos caminhos para a internacionalização universitária brasileira, construindo, junto a outros povos e culturas, uma educação verdadeiramente “glocal”¹² e equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo geral articular a internacionalização da Educação Superior com a perspectiva decolonial, tendo como “sul” as contribuições de Paulo Freire.

Inicialmente, problematizamos a internacionalização da Educação Superior no Brasil, mostrando como o tema é permeado pela colonialidade. Em seguida, abordamos os principais programas de internacionalização superior propostos pelo governo federal, como o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), o Idiomas sem Fronteiras (IsF), criados durante o governo de Dilma Rousseff (2011-2016); o Programa Institucional de Internacionalização (PrInt), criado durante o governo de Michel Temer (2016-2018), e o Future-se, proposto durante o governo Bolsonaro (2019-2022).

Mostramos como as políticas de internacionalização universitária brasileira têm sido hegemonicamente orientadas por uma perspectiva de educação euro-norte centrada, resultado das marcas da colonialidade na Educação Superior.

A fim de confrontar as estruturas assimétricas de poder instituídas pela colonialidade, encontramos nas obras de um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, Paulo Freire, elementos constitutivos de um pensamento

¹¹ Um exemplo prático de internacionalização “suleado” por pressupostos freirianos foi o projeto “Djumbai: Educação Popular e Cooperação Solidária Amazônia & África”, desenvolvido ao longo de 2022, e que buscou favorecer a cooperação internacional e a inserção socioambiental na Amazônia, no âmbito da Educação Popular, de modo a valorizar as relações históricas entre parceiros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), com ênfase no diálogo da Amazônia paraense com Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Palop). O projeto foi coordenado pela Universidade do Estado do Pará (Uepa) e pela Universidade Federal do Pará (Ufpa), em diálogo com instituições universitárias, redes públicas de ensino e movimentos sociais dos seguintes países: Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe. O projeto contou com financiamento de emenda parlamentar da Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Estado do Pará.

¹² Orlando Fals Borda (2007) propõe o conceito de “glocalização” como alternativa crítica à globalização hegemônica. A glocalização altera o “b” de “bárbaro” pelo “c” de “coração”; possui um forte sentido crítico às relações de dominação hegemônicas Norte-Sul e insiste na qualidade “localista”, porque abre uma porta de esperança para combater os maus efeitos da globalização, enfrentando-a com as forças territoriais de resistência dos povos originários.

decolonial que podem contribuir para “sulear” a internacionalização universitária brasileira, isto é, orientar a internacionalização “a partir de” e “para” o Sul.

Nesse sentido, apresentamos princípios e ações práticas de internacionalização possíveis de serem adotadas pelas universidades, bem como um exemplo concreto de internacionalização “suleado” por pressupostos freirianos e desenvolvido no ano de 2022 pela Universidade do Estado do Pará e pela Universidade Federal do Pará, em diálogo com instituições universitárias, redes públicas de ensino e movimentos sociais de países africanos.

Para além disso, este artigo buscou anunciar a possibilidade de se construir outras internacionalizações, que considerem as necessidades e realidades regionais e locais, gerem autonomia universitária e afirmem o papel da universidade como um espaço de integração e de existência de saberes plurais e diversos, sendo necessário analisar as políticas de internacionalização propostas em outras conjunturas políticas no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALTBACH, Philip G. Globalization and the University: Myths and Realities in an Unequal World. *Tertiary Education and Management*, n. 1, 2004.
- ARNDT, A. B. M. *Percepções sobre as prioridades da internacionalização da educação superior: caminhos para o multiólogo*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2020.
- BARANZELI, Caroline. *Internacionalização da educação superior e o desenvolvimento de competências: perspectivas docentes em distintos contextos*. 2021. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2021.
- BRASIL. *Decreto nº 7642*, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Brasília, DF, dez. 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm. Acesso em: 9 set. 2024.
- BRASIL. *Portaria Interministerial nº 01*, de 9 de janeiro de 2013. Brasília, DF, jan. 2013. Disponível em: http://csf-adm.cienciasemfronteiras.gov.br/documents/214072/5058435/MEC_MCTI_temas+prioritarios_Csf.pdf. Acesso em: 9 set. 2024.
- BRASIL. *Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, na cerimônia de regulamentação do programa Ciência sem Fronteiras e de anúncio de chamadas públicas para bolsas de estudo no exterior*. 2011b. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/discursos/discursos-da-presidenta/discursos-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-na-cerimonia-de-regulamentacao-do-programa-ciencia-sem-fronteiras-e-de-anuncio-de-chamadas-publicas-para-bolsas-de-estudo-no-exterior-brasilia-df>. Acesso em: 7 set. 2024.
- BRASIL. *Painel de Controle do Programa Ciência sem Fronteiras*. Disponível em: <http://csf-adm.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>. Acesso em: 9 set. 2024.
- BRASIL. *Portaria nº 1.466*, de 18 de dezembro de 2012. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. MEC. 2012. Disponível em: https://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf. Acesso em: 16 set. 2024.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 3076, de 02/06/2020*. Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321>. Acesso em: 9 set. 2024.
- BRASIL. *Portaria nº 220*, de 3 de novembro de 2017. Institui o Programa Institucional de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa do Brasil e dispõe sobre as diretrizes gerais do Programa. Brasília, DF, nov. 2017. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=156#anchor>. Acesso em: 9 set. 2024.
- CAMPOS, Márcio D’Oliveira. A arte de sulear-se: atividades. In: SCHEINER, T. C. (coord.). *Interação mundo-comunidade pela educação ambiental: manual de apoio a curso de extensão universitária*. Rio de Janeiro: Tacnet Cultural UNI-RIO, 1991.
- CAMPOS, Márcio D’Oliveira. SUREar, NORTEar y ORIENTar: puntos de vista desde los hemisferios, la hegemonía y los indígenas. In: SOLANO, X. L. et al. (org.). *Prácticas otras de conocimiento(s)*. Entre crises, entre guerras (Tomo II). Chiapas, México: Cooperativa Editorial Retos, 2015.

- DE WIT, Hans *et al.* *L’Internationalisation de l’Enseignement Supérieur*. Direction Générale des Politiques Internes. Département Thématique B: Politiques Structurelles et de Cohésion. Parlement Européen. 2015. Disponível em: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf). Acesso em: 15 set. 2024.
- FALS BORDA, O. *Ciência propia y colonialismo intelectual*. 2. ed. Bogotá: Editorial Oveja Negra, 1971.
- FALS BORDA, O. *Socialismo raizal y el ordenamiento territorial*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2007.
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 75. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. *El grito manso*. México: Siglo XXI, 2003.
- FREIRE, P. *À sombra dessa mangueira*. São Paulo: Ed. Olho d’Água, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia da solidariedade*. 4. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- GARCIA, M. M. S.; GUSSI, A. F. Reflexões acerca do desenho das políticas de internacionalização das universidades brasileiras à luz da colonialidade do saber. ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA DO CAMPO DE PÚBLICAS, 2023, Minas Gerais. *Anais [...]*. v. 5, p. 1-22, 2023.
- GOMES, N. L. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. *Revista de Filosofia Aurora*, v. 33, n. 59, 2021. DOI: 10.7213/1980-5934.33.059. DS06. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991>. Acesso em: 8 set. 2024.
- GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 115-147, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 7 set. 2024.
- GROSFUGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6078>. Acesso em: 7 set. 2024.
- HUDZIK, John. *Comprehensive Internationalization: from Concept to Action*. Washington: NAFSA – Association of International Educators, 2011.
- IDIOMA SEM FRONTEIRAS. *Entenda o IsF*. IsF, 2024. Disponível em: <https://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf>. Acesso em: 7 set. 2024.
- KNIGHT, J. Internationalization: elements and checkpoints. *CBIE Research*, n. 7, 1994. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED549823.pdf>. Acesso em 7 set. 2024.
- LEAL, Fernanda Geremias. *Bases epistemológicas dos discursos dominantes de internacionalização da educação superior*. 2020. 350 p. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2020.
- LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B. Decolonialidade como epistemologia para o campo teórico da internacionalização da Educação Superior. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 87, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3026>. Acesso em: 15 set. 2024.
- LEHER, Roberto. Universidade Pública Federal Brasileira: Future-Se e “Guerra Cultural” como expressões da autocracia burguesa. *Educação & Sociedade, on-line*, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.241425>. Acesso em: 8 set. 2024.
- LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. D. A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 14, n. 3, p. 583-610, 2009.
- LINDEMANN, Júlio César. *A internacionalização da educação superior, no âmbito da graduação, como um indicativo de qualidade educacional*. 2020. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2020.
- MACHADO, K. G. W. *Os MOOCS como possibilidade para internacionalização da Educação Superior em casa*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- MALDONADO-TORRES, N. *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARTINS, J. A. L. DE O. A. *Programa Ciência sem Fronteiras no contexto da política de internacionalização da educação superior brasileira*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

MEC. Ministério da Educação. *Perguntas e respostas do Future-se, programa de autonomia financeira da educação superior*. 22 de julho de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financeira-do-ensino-superior>. Acesso em: 10 set. 2024.

MIGNOLO, W. D. A Geopolítica do conhecimento e a diferença colonial. *Revista Lusófona de Educação*, v. 48, p. 187-224, 2000.

MIGNOLO, W. El Pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.

MOTA NETO, J. C. da. Paulo Freire y Orlando Fals Borda en la genealogía de la pedagogía decolonial latinoamericana. *Folios*, Bogotá, n. 48, p. 3-13, dez. 2018. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702018000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 set. 2024.

MOTA NETO, J. C. da. *Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. 2015. 368 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

PAVARINA, P. R. de J. P. et al. Universidad, Internacionalización, regionalización: notas para a linha editorial e apresentação”. *Revista REDALINT*. Universidad, Internacionalización e Integración Regional, v. 1, n. 1, p. 14-22, 2021. Disponível em: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/redalint/article/view/3087>. Acesso em: 15 set. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. *Revista Diálogo Educacional*, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 22 maio 2025.

SINGER, André. *O lulismo em crise: um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura. *Declaração Mundial sobre Educação superior no Século XXI: visão e ação*. Paris, 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 5 dez. 2021.

WALSH, C. *Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WOICOLESCO. V. G. *Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior: a docência na UNILA*. 2023. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2023.

WORLD TRADE ORGANIZATION. Education Service – nota documental de la secretaria. 1998.

Autor correspondente

Márcia Monalisa de Morais Sousa Garcia

Universidade Federal do Ceará – UFC

Av. da Universidade, 2853 – Benfica – CEP 60020-181 – Fortaleza/CE, Brasil.

marciamonalisa@yahoo.com.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído
sob os termos da licença Creative Commons.

