

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Bruno Pereira de Souza Andrade

**Internacionalização da educação superior e a reprodução de hierarquias
coloniais: o caso brasileiro**

Juiz de Fora

2026

Bruno Pereira de Souza Andrade

**Internacionalização da educação superior e a reprodução de hierarquias
coloniais: o caso brasileiro**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientador: Doutor Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome
Coorientadora: Doutora Cláudia Susana Valadas Urbano

Juiz de Fora

2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Andrade, Bruno Pereira de Souza.

Internacionalização da educação superior e a reprodução de hierarquias coloniais : o caso brasileiro / Bruno Pereira de Souza Andrade. -- 2026.

170 f. : il.

Orientador: Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome

Coorientadora: Cláudia Susana Valadas Urbano

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.

1. Internacionalização. 2. Educação superior. 3. Hierarquias coloniais. 4. BRICS. 5. CAPES-Global.Edu. I. Jácome, Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis, orient. II. Urbano, Cláudia Susana Valadas, coorient. III. Título.

Bruno Pereira de Souza Andrade

Internacionalização da educação superior e a reprodução de hierarquias coloniais: o caso brasileiro

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 15 de julho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Dr(a). Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome - Orientador(a) e Presidente da Banca
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Cláudia Susana Valadas Urbano - Coorientador(a)
Universidade NOVA de Lisboa

Dr(a). Juliana Maddalena Trifilio Dias
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Fernanda Geremias Leal
Universidade Federal de Santa Catarina

Dr(a). Ana Cristina Conceição da Silva
Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida

Dr(a). Susana Paiva Moreira Batista
Universidade NOVA de Lisboa

Juiz de Fora, 07/07/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Jose Pinto Cadilhe de Assis Jacome, Professor(a)**, em 16/07/2026, às 14:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Cristina Conceição da Silva, Usuário Externo**, em 21/07/2026, às 16:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cláudia Susana Valadas Urbano, Usuário Externo**, em 21/07/2026, às 18:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Susana Paiva Moreira Batista, Usuário Externo**, em 22/07/2026, às 07:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Maddalena Trifilio Dias, Professor(a)**, em 22/07/2026, às 20:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Geremias Leal, Usuário Externo**, em 25/07/2026, às 08:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **3070856** e o código CRC **206DFD4C**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

Aos meus tão gentis e presentes orientadores, professor Alexandre Cadilhe e professora Cláudia Urbano, que me guiaram e apoiaram em todas as fases deste doutoramento. Com conversas inspiradoras, recomendações metodológicas e bibliográficas, além de suas próprias trajetórias profissionais, vocês se tornaram o pilar do meu itinerário acadêmico. Considero-me privilegiado por ter sido orientado por vocês.

À professora Susana Batista, da Universidade NOVA de Lisboa, que me apresentou o texto fundamental para a “virada decolonial” do meu tema de investigação. Seu modo rigoroso de ensino, seu profundo conhecimento e sua confiança em meu trabalho ajudaram a extrair o melhor de mim enquanto estudante-pesquisador.

Ao meu supervisor na Universidade Autónoma de Yucatán, no México, professor Juan Carlos Mijangos-Noh, que me inspirou com seu trabalho e me ajudou a ser mais metódico e organizado na construção do referencial teórico. Sua experiência instigou-me a buscar referências mais situadas e coerentes com a minha proposta de investigação.

Aos doutores Fernanda Geremias Leal, João Colares da Mota Neto, Juliana Maddalena Trifilio Dias e Maria Zélia Maia de Souza, membros da banca avaliadora do meu exame de qualificação na Universidade Federal de Juiz de Fora; e à doutora Ana Cristina Conceição da Silva, membro do júri avaliador da minha monografia na Universidade NOVA de Lisboa, pelo Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. Seus pareceres sobre meu texto e suas sugestões de melhorias revelaram a importância epistemológica, metodológica e política de me colocar na tese enquanto estudante/pesquisador, explicitando meu lugar de enunciação e minha implicação com o objeto analisado. Seus apontamentos fizeram com que eu não me deixasse render à dicotomização simplista de atributos, conceitos e narrativas relacionados ao meu tema de estudo, ampliando as possibilidades interpretativas do fenômeno examinado e abrindo espaço para uma compreensão *multiescalar* das hierarquias analisadas. Por fim, ajudaram-me a praticar o exercício imaginativo de possibilidades outras para a internacionalização brasileira.

À Universidade NOVA de Lisboa, ao Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, à Universidade Federal de Juiz de Fora e à Universidade Autônoma de Yucatán, por me proporcionarem uma formação doutoral ampla, diversa, internacionalizada e, acima de tudo, de qualidade. Este percurso interinstitucional trinacional colocou-me na posição privilegiada de participante ativo em ações de internacionalização, e não apenas de mero observador. Sem dúvida, uma experiência enriquecedora para mim e para minha pesquisa.

À Universidade Federal de Alfenas, onde trabalho, por viabilizar meu afastamento das atividades laborais durante os estudos. Minha trajetória acadêmica não teria sido a mesma sem sua política institucional de incentivo à qualificação dos servidores técnico-administrativos.

Aos amigos, antigos e novos, do Brasil, de Portugal e do México, por tornarem este percurso mais alegre. Em especial, à Jaqueline Schultz, à Mayara Matos e ao Pablo Oliveira, por ajudarem com novas ideias, reflexões e palavras de apoio.

À minha família, pelo incentivo de sempre e pelo apoio incondicional às minhas inúmeras jornadas de qualificação educativa.

A todos vocês, muito obrigado.

*hemisférios paralelos
de linhas próximas*

*mas vai tão longe o corpo que sai
e cruza o mar
e costura as cicatrizes de séculos
e faz-se cor em meio ao ardor de ser tanto
quanto diferente da
norma
cultura
da língua
que dança no céu da boca*

*renascer no rio que levou à invasão
da terra da origem do atlântico*

*da expansão do corte, a água que passa
que liga margens de descobertas outras
estico passos, morro e nasço ocupando espaços
com meu um metro e meio de corpo
que ama*

*se me faço rio
se faleço e recrio foz
na voz de mar carrego corpo-barco
barco-coragem
coragem-amor*

*não ancoo corações:
alma à deriva
flutua*

é preciso leveza pra luta

(Marília Rossi)

RESUMO

A tese *Internacionalização da educação superior e a reprodução de hierarquias coloniais: o caso brasileiro* busca compreender como a internacionalização da educação superior brasileira contemporânea se relaciona com a reprodução ou a contestação de hierarquias coloniais e quais possibilidades emergem para a adoção de perspectivas decoloniais nesse processo. O objetivo principal é analisar a influência das políticas e estratégias mais recentes de internacionalização do governo brasileiro, materializadas nas ações de cooperação do grupo BRICS para a Educação e no Programa Redes para Internacionalização Institucional - CAPES-Global.Edu, na reprodução e no tensionamento de hierarquias coloniais no contexto contemporâneo. A perspectiva epistemológica adotada é a da decolonialidade, incluindo autores da rede Modernidade/Colonialidade, como Aníbal Quijano, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel e Santiago Castro-Gómez, em diálogo com intelectuais da teoria pós-colonial, da pedagogia crítica e de áreas correlatas, brasileiros e internacionais. Metodologicamente, adotamos uma abordagem qualitativa interpretativista, recorrendo à pesquisa documental e bibliográfica para a coleta de dados. O exercício analítico e interpretativo fundamenta-se na reconstrução dos sentidos produzidos nos documentos examinados. Os resultados revelam a persistência de hierarquias coloniais na internacionalização da educação superior brasileira atual, especialmente nos planos epistêmico, linguístico, étnico-racial e institucional. Apesar disso, e considerando a pluralidade e a complexidade do fenômeno, os achados também evidenciam tensões, deslocamentos e sentidos contra-hegemônicos nas políticas analisadas, particularmente em iniciativas relacionadas à cooperação Sul-Sul, à valorização da diversidade e à incorporação de perspectivas situadas. Este trabalho contribui para o campo da educação ao oferecer pressupostos analíticos para a identificação de hierarquias coloniais nos processos de internacionalização e ao propor horizontes para a construção de políticas mais plurais, contextualizadas e comprometidas com a justiça cognitiva e a diversidade epistêmica.

Palavras-chave: internacionalização; educação superior; hierarquias coloniais; BRICS; CAPES-Global.Edu.

ABSTRACT

The dissertation, *Internationalization of Higher Education and the Reproduction of Colonial Hierarchies: The Brazilian Case*, seeks to understand how the contemporary internationalization of Brazilian higher education relates to the reproduction or contestation of colonial hierarchies and what possibilities emerge for adopting decolonial perspectives within this process. Its main objective is to analyze the influence of the most recent internationalization policies and strategies adopted by the Brazilian government, as reflected in the educational cooperation initiatives of BRICS and the CAPES-Global.Edu Institutional Internationalization Networks Program, on the reproduction and contestation of colonial hierarchies in the contemporary context. The epistemological perspective adopted is decoloniality, drawing on authors from the Modernity/Coloniality network, such as Aníbal Quijano, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, and Santiago Castro-Gómez, in dialogue with Brazilian and international scholars from postcolonial theory, critical pedagogy, and related fields. Methodologically, the study adopts a qualitative interpretivist approach and uses documentary and bibliographic research for data collection. The analytical and interpretive exercise is grounded in the reconstruction of meanings produced within the examined documents. The findings reveal the persistence of colonial hierarchies in the current internationalization of Brazilian higher education, particularly at the epistemic, linguistic, ethno-racial, and institutional levels. Nevertheless, given the phenomenon's plurality and complexity, the results also highlight tensions, shifts, and counter-hegemonic meanings within the policies analyzed, especially in initiatives related to South-South cooperation, the valorization of diversity, and the incorporation of situated perspectives. This dissertation contributes to the field of education by offering analytical assumptions for identifying colonial hierarchies in internationalization processes and by proposing horizons for constructing more plural, contextualized, and cognitively just policies committed to epistemic diversity.

Keywords: internationalization; higher education; colonial hierarchies; BRICS; CAPES-Global.Edu.

RESUMEN

La tesis *Internacionalización de la educación superior y la reproducción de jerarquías coloniales: el caso brasileño* busca comprender cómo la internacionalización contemporánea de la educación superior brasileña se relaciona con la reproducción o la contestación de jerarquías coloniales y qué posibilidades emergen para la adopción de perspectivas decoloniales en este proceso. El objetivo principal es analizar la influencia de las políticas y estrategias más recientes de internacionalización del gobierno brasileño, materializadas en las acciones de cooperación del grupo BRICS para la Educación y en el Programa Redes para Internacionalización Institucional - CAPES-Global.Edu, en la reproducción y el tensionamiento de jerarquías coloniales en el contexto contemporáneo. La perspectiva epistemológica adoptada es la de la decolonialidad, incluyendo autores de la red Modernidad/Colonialidad, como Aníbal Quijano, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel y Santiago Castro-Gómez, en diálogo con intelectuales de la teoría poscolonial, de la pedagogía crítica y de áreas afines, brasileños e internacionales. Metodológicamente, adoptamos un enfoque cualitativo interpretativista, recurriendo a la investigación documental y bibliográfica para la recolección de datos. El ejercicio analítico e interpretativo se fundamenta en la reconstrucción de los sentidos producidos en los documentos examinados. Los resultados revelan la persistencia de jerarquías coloniales en la internacionalización actual de la educación superior brasileña, especialmente en los planos epistémico, lingüístico, étnico-racial e institucional. A pesar de ello, y considerando la pluralidad y complejidad del fenómeno, los hallazgos también evidencian tensiones, desplazamientos y sentidos contrahegemónicos en las políticas analizadas, particularmente en iniciativas relacionadas con la cooperación Sur-Sur, la valorización de la diversidad y la incorporación de perspectivas situadas. Este trabajo contribuye al campo de la educación al ofrecer marcos analíticos para identificar jerarquías coloniales en los procesos de internacionalización y al proponer horizontes para la construcción de políticas más plurales, contextualizadas y comprometidas con la justicia cognitiva y la diversidad epistémica.

Palabras clave: internacionalización; educación superior; jerarquías coloniales; BRICS; CAPES-Global.Edu.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Luto e violência de Estado na favela da Penha	72
Figura 2 – Diagrama analítico da colonialidade.....	74
Figura 3 – <i>Ani Xeati</i> (grande festa) (Patricia Rengifo, 2023)	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais modalidades e ações de internacionalização.....	29
Quadro 2 – Evolução das principais terminologias da educação internacional	30
Quadro 3 – Categorias analíticas da internacionalização da educação no Brasil	88
Quadro 4 – Documentos analisados	98
Quadro 5 – Motivações para a internacionalização.....	104
Quadro 6 – Indicadores de internacionalização	106
Quadro 7 – Orientação política e estratégica da internacionalização.....	109
Quadro 8 – Imaginário geopolítico da internacionalização	113
Quadro 9 – Políticas linguísticas	115
Quadro 10 – Concepção de formação humana.....	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGEE	Agenda Global Estruturada para a Educação
ARWU	<i>Academic Ranking of World Universities</i>
BRICS NU	BRICS <i>Network University</i> (Rede de Universidades do BRICS)
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMC	Cultura Educacional Mundial Comum
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CsF	Ciência sem Fronteiras
EBC	Empresa Brasil de Comunicação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FAUBAI	Associação Brasileira de Educação Internacional
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IAP	Investigação-ação participativa
IES	Instituição/Instituições de Ensino Superior
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IP	Instituições de pesquisa
IRAJ	<i>Institute of Research and Journals</i>
ISPA	Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida
MASP	Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand
M/C	<i>Modernidad/Colonialidad</i> (Modernidade/Colonialidade)
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PDI	Plano/Planos de Desenvolvimento Institucional
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PNAES	Política Nacional de Assistência Estudantil
PPG	Programa(s) de Pós-graduação
PROUNI	Programa Universidade para todos
QS	<i>Quacquarelli Symonds</i>

RENATES	Registo Nacional de Teses e Dissertações de Portugal
SECOM	Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República
SISU	Sistema de Seleção Unificada
THE	<i>Times Higher Education</i>
UADY	<i>Universidad Autónoma de Yucatán</i>
UE	União Europeia
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAL-MG	Universidade Federal de Alfenas
UNL	Universidade Nova de Lisboa

SUMÁRIO

PRÓLOGO	13
1 INTRODUÇÃO	18
2 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	27
2.1 PRINCIPAIS DEFINIÇÕES DE INTERNACIONALIZAÇÃO	27
2.2 GLOBALIZAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO	31
2.3 A TRANSFORMAÇÃO COMPETITIVA DA INTERNACIONALIZAÇÃO	37
2.4 A VIRADA CRÍTICA DA DÉCADA DE 2010	41
2.5 A INTERNACIONALIZAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO	45
3 DECOLONIALIDADE COMO PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA	53
3.1 CINCO SÉCULOS DE DECOLONIALIDADE	53
3.2 DECOLONIALIDADE E INTERNACIONALIZAÇÃO	80
4 PERCURSO METODOLÓGICO	85
4.1 DELINEAMENTO E CONTEXTO DA PESQUISA	85
4.2 NATUREZA DA PESQUISA	90
4.3 ABORDAGEM METODOLÓGICA	92
4.4 ESCOLHA DO CAMPO EMPÍRICO.....	92
4.4.1 O BRICS Educação	94
4.4.2 O CAPES-Global.Edu	95
4.5 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	96
5 SENTIDOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO BRASILEIRA: LEITURAS DOCUMENTAIS E HIERARQUIAS COLONIAIS	101
5.1 LEITURAS DOCUMENTAIS.....	101
5.1.1 Motivações para a internacionalização	103
5.1.2 Indicadores de internacionalização.....	106
5.1.3 Orientação política e estratégica da internacionalização	109
5.1.4 Imaginário geopolítico da internacionalização.....	112

5.1.5 Políticas linguísticas	115
5.1.6 Concepção de formação humana	117
5.2 HIERARQUIAS COLONIAIS NA INTERNACIONALIZAÇÃO BRASILEIRA ..	120
5.2.1 Hierarquia epistêmica	123
5.2.2 Hierarquia étnico-racial	125
5.2.3 Hierarquia linguística	128
5.3 HIERARQUIAS MULTIESCALARES NA INTERNACIONALIZAÇÃO BRASILEIRA.....	133
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
6.1 HORIZONTES PARA UMA INTERNACIONALIZAÇÃO DECOLONIAL	143
REFERÊNCIAS.....	147

PRÓLOGO

Ainda que sejamos brancas aqui, deste lado do mundo, somos pessoas não brancas quando transitamos pelo espaço do Norte: nenhuma pessoa do Sul é branca lá, porque a nossa existência está impregnada pela paisagem colonial à qual pertencemos.

(Rita Segato)

Entre Portugal e Brasil, 2022-2026

Foi preciso seguir o caminho inverso ao dos meus colonizadores para descobrir o meu papel na academia e definir a direção da minha pesquisa de doutorado. Ironicamente, as leituras que vim fazer aqui, em Portugal, me levaram, metaforicamente, de volta ao Brasil colonial, para tentar compreender se – e como – a herança colonial do ensino superior brasileiro se reproduz nas ações mais recentes de internacionalização de suas instituições. É aqui que começa esta tese.

Meu interesse pela internacionalização da educação superior, contudo, começou muito antes de minha chegada à Europa. Em 2012, como servidor técnico-administrativo de uma universidade federal brasileira, lotado em um *campus* fora de sede e de menor porte, comecei a colaborar com o então assessor de relações internacionais da instituição na aplicação de testes de proficiência em língua inglesa a estudantes candidatos a bolsas do Programa Ciência sem Fronteiras. Foi ali, acompanhando de perto o entusiasmo daqueles jovens diante da possibilidade de estudar fora e observando o crescente espaço que a internacionalização passava a ocupar nas universidades brasileiras, que meu interesse pelo tema começou a tomar forma. Anos mais tarde, o programa se tornaria objeto de minha dissertação de mestrado, na qual analisei seus impactos a partir do olhar de estudantes participantes e de seus professores.

Naquele momento, minha percepção sobre a internacionalização ainda era amplamente positiva. Via nela, sobretudo, possibilidades de formação, mobilidade, crescimento profissional e pessoal, ampliação de horizontes e desenvolvimento institucional. Afinal, eu próprio sempre fui fascinado pela ideia de mobilidade

internacional e pelo potencial transformador do contato com outros contextos, culturas e formas de pensar, tendo vivido dois intercâmbios durante a graduação.

Mas foi apenas anos depois, já durante meu doutoramento, que essa percepção sobre a internacionalização começou a mudar.

Lisboa, 20 de maio de 2023

Cada experiência vivendo fora do nosso país de origem é única, e as formas mais sutis de xenofobia e diferenciação nem sempre são imediatamente percebidas. Muitas vezes, é preciso tempo, maturidade e repertório crítico para compreender o que se vive.

Foi preciso percorrer o caminho inverso ao dos colonizadores para entender uma série de coisas. A primeira delas é que meu corpo não é lido da mesma forma em todos os lugares. Embora eu já tivesse estado em países europeus antes, foi vivendo aqui, em Portugal, de maneira prolongada, que comecei a perceber, de forma mais clara e cotidiana, dinâmicas de estranhamento, diferenciação e não pertencimento que até então me passavam despercebidas – ou que talvez eu ainda não tivesse ferramentas para compreender plenamente.

Lembro de sentir um desconforto crescente desde as primeiras semanas aqui. No começo, tudo era novo e excitante: a comida, os lugares, as pessoas, a experiência de viver em outro país. Contudo, aos poucos, pequenas interações cotidianas, olhares, silêncios, distanciamentos e outras formas sutis de tratamento diferenciado passaram a produzir em mim um incômodo difícil de nomear, mas impossível de ignorar. Com o tempo, esse desconforto transformou-se em sofrimento emocional e passou a suscitar reflexões cada vez mais profundas sobre pertencimento, identidade e relações de poder.

Foi também nesse período que alguns dos autores que eu havia começado a ler – especialmente Aimé Césaire, Aníbal Quijano e Frantz Fanon – deixaram de ser apenas referenciais teóricos e passaram a ganhar novos sentidos para mim. Conceitos como colonialidade, hierarquia racial, desumanização e subalternização já não apareciam apenas como categorias analíticas abstratas, mas também como lentes através das quais comecei a interpretar parte das experiências que vivenciava.

Lisboa, 13 de setembro de 2023

Foi talvez apenas neste momento que comecei verdadeiramente a compreender que a colonialidade não é um fenômeno encerrado no passado, restrito aos livros, mas uma estrutura cujos efeitos permanecem organizando subjetividades, instituições, relações e imaginários sociais no presente.

Ainda que o pensamento decolonial como campo teórico só tenha se consolidado séculos mais tarde, nos anos 1990, a resistência às lógicas coloniais existe desde que a colonização da América começou, no final do século XV. O que hoje nomeamos como decolonialidade é, em muitos sentidos, a continuidade teórica de resistências, saberes e insurgências que, há séculos, vêm sendo produzidos por povos subalternizados.

Meu tempo na Universidade NOVA de Lisboa (2022-2023)

Paradoxalmente, foi também em Portugal – e especialmente no ambiente universitário – que encontrei o espaço intelectual necessário para iniciar a elaboração das minhas inquietações. A universidade foi um dos poucos ambientes em que me senti verdadeiramente acolhido e respeitado durante minha estadia. Foi ali, especialmente ao longo do segundo semestre do doutoramento, que meu tema de pesquisa sofreu uma inflexão decisiva.

Durante a disciplina Seminário de Especialidade em Educação, Sociedade e Desenvolvimento, realizei leituras e participei de discussões que alteraram profundamente meu olhar sobre o objeto de minha investigação. O contato com abordagens críticas à internacionalização da educação superior e com a literatura decolonial produziu em mim aquilo que, à época, entendi como um verdadeiro despertar intelectual.

Reconhecer que a mesma lógica colonial que estrutura tantas desigualdades históricas e contemporâneas também pode se manifestar nos processos de internacionalização da educação superior – justamente um tema que sempre me fascinou e motivou meus estudos desde o mestrado – foi transformador. Pela primeira

vez, fui levado a questionar criticamente algo que, durante muitos anos, enxerguei quase exclusivamente por suas virtudes e potencialidades.

Mobilidade internacional no México (2024)

Posteriormente, durante meu período de mobilidade acadêmica no México, de julho a novembro de 2024, esse processo de amadurecimento intelectual se aprofundou ainda mais. Sob a supervisão de um antropólogo maia mexicano, docente do Departamento de Educação, realizei uma extensa revisão bibliográfica que contribuiu significativamente para a consolidação do referencial teórico desta tese.

Seu trabalho com educação popular e desenvolvimento comunitário sustentável em comunidades maias do estado de Yucatán, fortemente embasado nos preceitos de Paulo Freire, inspirou-me a ampliar meu repertório analítico e fortaleceu meu interesse por epistemologias latino-americanas e por experiências educativas construídas desde e para o Sul Global. Seu olhar sobre educação, comunidade e emancipação me ajudou a compreender com mais clareza a importância de buscar referenciais que transcendam os marcos epistemológicos historicamente hegemonizados pelo Norte Global.

Ademais, o México representou, de forma simbólica, o abraço latino-americano de que eu necessitava para ressignificar as experiências negativas vividas em Portugal e transformar a raiva – ou “energia de descontentamento” (Mignolo, 2007) – em um engajamento ainda mais intenso com as leituras decoloniais, que se prolongou em 2025 e perdura.

Juiz de Fora, abril de 2026

De volta ao Brasil, iniciei uma nova fase dos estudos, conciliando o cumprimento das disciplinas do doutoramento em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora com as tratativas do acordo de cotutela internacional com a Universidade NOVA de Lisboa. Nesse percurso, ampliei ainda mais meu repertório de leituras decoloniais, incorporando autores brasileiros, como apresento na introdução. Desde então, passei a habitar simultaneamente diferentes espaços acadêmicos e

epistemológicos, buscando compreender como esses modos de coexistência e cooperação também carregam tensões, assimetrias e possibilidades que informam minha análise da internacionalização.

Foi, portanto, do entrecruzamento entre minha trajetória profissional na universidade pública brasileira, minha atuação prática junto a políticas de internacionalização, minha investigação prévia sobre mobilidade acadêmica internacional, minhas experiências pessoais de deslocamento e não-pertencimento e meu amadurecimento teórico ao longo do doutoramento que emergiu a inquietação fundamental que sustenta esta pesquisa.

É importante frisar que o título da tese foi definido em um momento anterior à análise documental e refletia uma inquietação construída ao longo da minha trajetória profissional e acadêmica. Por isso, mais do que antecipar um resultado, ele expressa uma hipótese interpretativa que orientou a investigação e permaneceu aberta ao confronto com os dados empíricos.

Esta tese nasce, assim, não apenas de uma inquietação intelectual abstrata, mas de uma trajetória vivida, sentida, elaborada e continuamente tensionada entre diferentes espaços, experiências e escalas. Nasce do esforço de revisitar criticamente um fenômeno que, durante muitos anos, admirei, defendi (e ainda defendo), promovi institucionalmente e investiguei sob outras lentes, mas que hoje procuro compreender com maior complexidade teórica, política e epistemológica.

1 INTRODUÇÃO

O debate sobre a internacionalização da educação superior tem se intensificado, sobretudo no âmbito das políticas públicas e da produção científica recente, frequentemente associada ao seu valor estratégico para a economia do conhecimento (Zhang; Cao, 2024). Nesse contexto, organizações internacionais e formuladores de políticas públicas, sobretudo do Norte Global¹, veem a comercialização de serviços educacionais como um recurso tanto para a formação profissional quanto para a acumulação de capital (Marginson, 2023). Assim, a internacionalização passa a ocupar lugar de destaque nas agendas governamentais de diversos países (De Wit; Altbach, 2020) e torna-se objeto de estudos científicos (Mittelmeier; Yang, 2022; Prolo *et al.*, 2019).

Diversos autores argumentam que dimensões de circulação e intercâmbio internacional já se faziam presentes em instituições de educação superior em diferentes contextos e momentos históricos, frequentemente associadas, no caso europeu, às universidades medievais (De Wit, 2020a, 2020b; García Guadilla, 2005; Maringe, 2010; Rossato, 2005), mas também identificadas em experiências formativas anteriores, como em tradições educacionais asiáticas e africanas (Alemu, 2018; Kiran Shahid, 2012; Langa; Kaldewey, 2025; Peters, 2019). Entretanto, foi a partir dos anos 1990 que o tema passou a ganhar maior visibilidade e sistematização no campo acadêmico e nas políticas públicas, influenciado, sobretudo, pela crescente globalização econômica (Enders, 2004; Lee; Stensaker, 2021; Jones; De Wit, 2012; Mittelmeier; Yang, 2022; Teichler, 2004). Nesse sentido, De Wit (2020a) e Knight (2020) argumentam que a globalização desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento do conceito e dos processos de internacionalização da educação.

Em decorrência disso, ampliam-se as interconexões entre sistemas de educação superior, ainda que de forma desigual e assimétrica, com definições, discursos e políticas de internacionalização ditados pelos líderes em serviços educacionais transfronteiriços e na atração de estudantes internacionais – os países do Norte Global, especialmente os anglófonos e os da Europa ocidental (Marginson,

¹ Para Boaventura de Sousa Santos (2016), o Norte Global, para além de uma localização geográfica, designa os países que dominam a economia mundial e desempenham papel central na produção de normas globais. Já o Sul Global engloba os países marginalizados e subalternizados pelo Norte Global, sendo, portanto, mais afetados negativamente pelas desigualdades sociais.

2023). Isso faz com que os modelos de internacionalização concebidos em determinados países se tornem hegemônicos, sendo replicados por governos nacionais e IES do mundo todo, muitas vezes de forma acrítica. Logo, é necessário analisar criticamente a universalização de ações, políticas e definições acadêmicas de internacionalização, já que modelos e diretrizes formulados em países do centro geopolítico dificilmente seriam capazes de solucionar problemas de países periféricos.

Pela perspectiva epistemológica que adotaremos neste trabalho – a da decolonialidade –, a globalização vigente é a culminação de um novo padrão de poder mundial surgido com a formação da América a partir de 1492: o capitalismo colonial/moderno (Quijano, 2000). Este novo padrão teria o *eurocentrismo*² como sua racionalidade característica e, portanto, a educação superior estaria impregnada desta mesma lógica, já que é diretamente influenciada pela globalização, principalmente no que concerne às políticas públicas e à atuação de organismos supranacionais, como veremos adiante (Antunes, 2005; Dale, 2004; Marginson, 2023; Nóvoa, 2010; Teodoro, 2002).

Dessa forma, inferimos que a internacionalização da educação superior tende a se articular às dinâmicas de globalização do capitalismo colonial/moderno e, portanto, pode reproduzir hierarquias coloniais. Para examinar essa hipótese e aprofundar a compreensão do problema de pesquisa, discutiremos ao longo da tese temas que estruturam a investigação. Referimo-nos a três fenômenos inter-relacionados e que não são novos, mas que se interconectam de diferentes formas no contexto educacional, em diferentes momentos históricos, tendo conquistado espaço como áreas de estudo e investigação a partir da década de 1990: a internacionalização da educação superior, a globalização da economia e os estudos decoloniais.

As relações estabelecidas entre esses temas são fundamentais para a compreensão do problema de investigação, já que a internacionalização foi frequentemente interpretada como uma resposta às dinâmicas da globalização (Wende, 1997) e, ainda hoje, é impulsionada por esse fenômeno (Zhang; Cao, 2024).

² Perspectiva epistemológica que situa a Europa como centro de referência cultural, social e histórica. Segundo Quijano (2000), o eurocentrismo foi sistematizado na Europa ocidental do século XVII, embora suas origens sejam mais antigas, e se tornou hegemônico nos séculos seguintes devido à secularização burguesa do pensamento europeu e da experiência e dos desígnios do capitalismo colonial/moderno.

Quando, nos anos iniciais do doutoramento, em Portugal, falávamos sobre a reprodução de “hierarquias coloniais” na internacionalização da educação superior como problema de investigação, fosse em conversas informais ou em apresentações protocolares das disciplinas, invariavelmente notávamos algumas reações peculiares em nossos interlocutores. Reações que iam desde a dúvida se estávamos revirando documentos de uma história de cinco séculos entre Brasil e Portugal até o desconforto de algumas pessoas ao ouvirem-nos falar sobre “dominação cultural”, “eurocentrismo”, “branquitude”, “violências ontoepistêmicas” e outros termos frequentemente mobilizados na literatura crítica.

Entretanto, o que intencionamos com esta investigação é desenvolver um trabalho crítico sobre os sentidos da internacionalização da educação superior brasileira, inferidos a partir da interpretação reflexiva de publicações oficiais que determinam e orientam as ações e estratégias recentes de órgãos governamentais brasileiros. Por exemplo, se a ação em questão for a mobilidade internacional (de estudantes, professores, investigadores e funcionários administrativos de IES), qual é a direção dos fluxos de participantes e quem tem acesso a essa mobilidade? Estamos observando formas simétricas de circulação de conhecimento acadêmico e técnico-científico entre os países de origem e de destino envolvidos, ou dinâmicas que reiteram hierarquias epistêmicas, num movimento de busca das nações periféricas por “saberes superiores” nos países centrais, que detêm o status de autoridade educacional e científica, atestado por suas posições nos rankings globais? Se, por outro lado, a ação analisada for a oferta de cursos de línguas e/ou de disciplinas em línguas adicionais em determinada IES, importa questionar quais são as línguas ensinadas, por que foram escolhidas e qual a sua relevância nos contextos nacional, local e regional, já que o desenho de políticas linguísticas pode determinar quem terá acesso e se beneficiará delas (Jordão; Martinez, 2021).

Em certa medida, as reações dos interlocutores ao nosso tema de pesquisa nos estimulam a desenvolver um trabalho que promova a reflexão crítica e suscite questionamentos acerca do chamado “modo padrão” e hegemônico de ser, pensar, agir e produzir conhecimento. Como desenvolveremos adiante, essa hegemonia ontoepistêmica se reflete nas políticas de internacionalização da educação superior (De Wit; Jones, 2022; Finardi *et al.*, 2022; Jordão; Martinez, 2021; Jones; De Wit, 2012; Marginson, 2022b; Maringe, 2010; Stein; Silva, 2020), produzindo formas de violência que não se expressam necessariamente de modo direto ou físico, mas que

operam no plano simbólico, epistêmico e institucional, perpetuando relações de dependência que se manifestam em diferentes escalas e configurações no sistema global.

Nessa direção,

para produzir ‘bom conhecimento’ é preciso estar ou ir ao Norte Global, se não de fato, ao menos metaforicamente, e reproduzir as práticas e padrões definidos por renomadas instituições ali localizadas geograficamente. A ideia do Norte Global como um padrão a ser alcançado por instituições, cientistas, acadêmicos, professores e seus alunos não pertencentes ao Norte Global está muito presente nas práticas de internacionalização do senso comum. (Jordão; Martinez, 2021, p. 580, tradução própria)

No caso brasileiro, a literatura corrobora esse argumento e revela que o país tem seguido as tendências dos países do Norte Global ao formular ações para a internacionalização de IES (Finardi *et al.*, 2020; Jordão; Martinez, 2021; Lima; Contel, 2009; Prolo *et al.*, 2019), pendendo mais para a competição do que para a solidariedade (Finardi *et al.*, 2022). Desta forma, no contexto da pesquisa em Educação, intencionamos contribuir para uma leitura crítica das motivações que fundamentam a elaboração de políticas educacionais, a atuação de organismos supranacionais – que financiam pesquisas e publicações de relatórios sobre o estado da educação superior em diferentes países – e a própria formação dos sistemas educacionais nacionais. Existe uma lógica (implícita?) no *modus operandi* da internacionalização da educação superior, e esta lógica, amplamente associada a referenciais ocidentais e anglo-eurocêntricos (De Wit; Jones, 2022; Heleta; Chasi, 2022; Jones; De Wit, 2012; Jordão; Martinez, 2021; Marginson, 2022b; Stein; Silva, 2020), demanda uma problematização crítica.

Importa salientar que não é objetivo deste trabalho (des)qualificar a forma como se realizam os processos de internacionalização da educação superior em nível global, mas simplesmente compreender se – e como – ocorre a reprodução de hierarquias coloniais nesses processos a partir do contexto brasileiro – onde este pesquisador atua como funcionário técnico-administrativo em uma universidade federal –, e estimular a reflexão crítica sobre o fenômeno, para que os atores responsáveis pelo planejamento e pela execução de ações de internacionalização percebam quais são as orientações políticas e ideológicas que as fundamentam.

Esta pesquisa nasce, então, de inquietações e vivências pessoais, assim como da atuação profissional e da trajetória acadêmica do pesquisador, que levaram à necessidade de olhar para a internacionalização da educação superior sob outro ângulo, após anos de uma leitura alinhada a perspectivas hegemônicas sobre o tema. Desde então, passamos a interpretar o fenômeno a partir de referenciais decoloniais, em diálogo com uma vertente crescente da produção científica sobre a internacionalização da educação superior, constatada na revisão da literatura: os estudos críticos da internacionalização. Nesta direção, Leal *et al.* (2022) destacam a necessidade de superar o estreito horizonte epistemológico da internacionalização, questionando narrativas excessivamente positivas que a associam à ideia de progresso, felicidade e salvação, trazendo à tona as fragilidades e as contradições do paradigma dominante.

O levantamento bibliográfico realizado evidencia a existência de uma produção acadêmica crescente dedicada à análise crítica da internacionalização da educação superior a partir de perspectivas decoloniais e do Sul Global, conforme indicam estudos recentes (Adefila *et al.*, 2021; Almandhari, 2026; Chasi; Heleta, 2025; Finardi *et al.*, 2020; Finardi *et al.*, 2022; Garcia *et al.*, 2025; Gérard; Lebeau, 2023; Guilherme *et al.*, 2018; Guzmán-Valenzuela, 2023; Heleta, 2023; Heleta; Chasi, 2022; Jordão; Martinez, 2021; Leal *et al.*, 2022; Leal; Moraes, 2018; Majee; Ress, 2020; Morosini, 2021; Silva *et al.*, 2023; Stein; Silva, 2020).

No que se refere à produção de teses e dissertações, não identificamos trabalhos diretamente relacionados com o tema no Registro Nacional de Teses e Dissertações de Portugal (RENATES). Já no contexto brasileiro, foram identificados 17 trabalhos que abordam diretamente a internacionalização da educação superior sob uma perspectiva epistemológica decolonial. A partir de múltiplas consultas com diferentes descritores no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, ampliamos a sensibilidade do levantamento por meio da diversificação das estratégias de busca.

Mesmo assim, observamos que, embora tais estudos abordem a internacionalização sob diferentes enfoques críticos, não identificamos investigações que articulassem explicitamente a análise das políticas contemporâneas de internacionalização da educação superior brasileira à reprodução de hierarquias coloniais globais, a partir de unidades analíticas centradas em programas e estratégias recentes – lacuna que esta tese se propõe a problematizar.

Ainda na fase exploratória da pesquisa (Minayo, 2013), durante o período de mobilidade internacional no México, realizamos uma revisão de escopo sobre decolonialidade e ensino superior no Brasil, levantando artigos originais cujo foco investigativo era o ensino superior e cujo arcabouço teórico era o pensamento decolonial, sem recorte temporal. A revisão demonstrou um crescimento substancial no número de estudos sobre educação superior sob a perspectiva decolonial a partir de 2019, apesar da carência de trabalhos que destacassem hierarquias coloniais e seu impacto no acesso, na elaboração de políticas e na produção e disseminação do conhecimento.

O protocolo de cotutela internacional de tese de doutoramento, firmado entre nossa instituição de origem, a Universidade NOVA de Lisboa (UNL), Portugal, e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Brasil, também foi importante para o desenvolvimento desta pesquisa. Nas disciplinas “Tópicos em Linguística Aplicada II: Políticas Linguísticas, Internacionalização da Educação e Decolonialidade”, ministrada por um dos orientadores desta pesquisa, o professor Alexandre José Cadilhe, e “Educação Brasileira II”, unidade curricular obrigatória do programa de pós-graduação em Educação da UFJF, pudemos entrar em contato com teorias e ideias de autores brasileiros que desenvolveram trabalhos indiscutivelmente decoloniais, embora nem sempre reconhecidos por tal, pelo fato de suas postulações serem anteriores à formação da principal rede de estudos e produção intelectual do pensamento decolonial latino-americano: a rede Modernidade/Colonialidade (*Modernidad/Colonialidad*). Entre os intelectuais lidos, destacamos os brasileiros Abdias do Nascimento, Alberto Guerreiro Ramos, Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez, Oswald de Andrade e Paulo Freire. Tais leituras, ainda que não componham, em sua totalidade, o referencial teórico principal desta tese, ampliaram nossa perspectiva sobre o pensamento decolonial e evidenciaram a importância de combater as hierarquias coloniais que persistem em nosso tempo.

A participação na conferência anual da Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI), em 2024, também contribuiu para a orientação metodológica deste trabalho, pois foi então que tomamos conhecimento do que seria o próximo grande projeto de internacionalização da educação superior brasileira: o Programa Redes para Internacionalização Institucional - CAPES-Global.Edu, cujo lançamento oficial ocorreu em 2025. A conferência de apresentação do projeto, que contou com a presidente da CAPES e seu diretor de relações internacionais, revelou o que nos

pareceu ser uma visão mais alinhada a perspectivas alternativas de internacionalização, contrastando com iniciativas anteriores, como o Programa Institucional de Internacionalização – CAPES-PrInt –, vigente de 2018 a 2023 (Morosini *et al.*, 2024), e o Ciência sem Fronteiras (CsF), vigente de 2011 a 2017 (Andrade; Figueiredo, 2023), orientados por modelos concebidos nos países centrais.

Além do lançamento oficial do CAPES-Global.Edu, chamou-nos a atenção o fato de o Brasil ter assumido a presidência rotativa do *BRICS*, com o lema “Fortalecendo a Cooperação do Sul Global para uma Governança mais Inclusiva e Sustentável”. O grupo de 11 países, formado originalmente por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul – daí o acrônimo “BRICS”, criado com as iniciais em língua inglesa dos nomes daqueles países –, com a posterior inclusão de Arábia Saudita, Egito, Emirados Árabes Unidos, Etiópia, Indonésia e Irã, serve como foro político-diplomático e de cooperação entre países emergentes do Sul Global (BRICS, 2025a).

O BRICS também conta com uma frente de trabalho específica para tratar de temas educacionais – o *BRICS Educação*. E foi neste âmbito que o bloco passou a compor nosso percurso metodológico como unidade social de análise, já que o BRICS Educação, assim como o CAPES-Global.Edu, apresentou indícios de abertura a perspectivas alternativas às historicamente consolidadas nas ações de internacionalização da educação superior brasileira.

Desse modo, a lacuna detectada e as inquietações provocadas adensaram o debate em torno do problema de pesquisa e, por conseguinte, converteram-se na pergunta de partida: *Como os sentidos da internacionalização da educação superior brasileira, expressos em políticas e estratégias governamentais contemporâneas – com ênfase nas iniciativas do BRICS Educação e no Programa CAPES-Global.Edu –, se relacionam com a reprodução ou a contestação de hierarquias coloniais, e quais possibilidades emergem para a adoção de uma perspectiva decolonial?* A pergunta orienta a adoção de uma abordagem qualitativa interpretativista (Moita Lopes, 1994).

Assim, ancorada em referenciais teóricos críticos e decoloniais, nossa investigação prioriza a reconstrução dos sentidos produzidos nos documentos analisados, buscando compreender as racionalidades e orientações estratégicas das políticas de internacionalização da educação superior brasileira, conforme detalhado no capítulo 4 (Percurso Metodológico).

O objetivo geral deste trabalho é analisar os sentidos da internacionalização da educação superior brasileira, expressos em políticas e estratégias governamentais

contemporâneas – com ênfase nas iniciativas do BRICS Educação e no Programa CAPES-Global.Edu –, e suas implicações para a reprodução, a manutenção ou a contestação de hierarquias coloniais, à luz de uma perspectiva decolonial.

Em termos específicos, buscamos:

1. Analisar de que modo as ações e políticas governamentais de internacionalização da educação superior BRICS Educação e CAPES-Global.Edu podem reproduzir hierarquias coloniais no contexto educacional brasileiro, com ênfase nas dimensões linguística, epistêmica e étnico-racial;
2. Compreender como os discursos e práticas de internacionalização dos projetos analisados podem tensionar, reproduzir ou reconfigurar relações de dependência acadêmico-científica entre o Brasil e outros países, bem como entre instituições e indivíduos;
3. Estabelecer as possibilidades e os limites da incorporação de uma perspectiva decolonial às políticas e estratégias de internacionalização da educação superior brasileira.

Pela atualidade das ações desenvolvidas no âmbito das unidades sociais escolhidas para a análise – BRICS Educação e CAPES-Global.Edu –, ainda pouco exploradas cientificamente³ enquanto escrevemos esta tese, nossa pesquisa busca contribuir para o avanço do debate sobre a internacionalização da educação superior no Brasil, conferindo maior centralidade a perspectivas situadas no Sul Global.

Nesta tese, utilizamos o conceito de sistema-mundo moderno, formulado por Wallerstein (2011), para compreender a organização histórica do capitalismo em uma economia-mundo estruturada por relações desiguais entre as diferentes posições ocupadas pelos Estados. Nesse contexto, empregamos a expressão países centrais para designar os Estados localizados no núcleo (*core*) do sistema-mundo, caracterizados por maior concentração de capital, tecnologia e poder político. Paralelamente, utilizamos os termos Norte Global e Sul Global em seu sentido predominantemente geopolítico e histórico, reconhecendo que não correspondem estritamente a divisões geográficas, mas a posições desiguais na produção de riqueza, conhecimento e poder. Ao longo da tese, as expressões países centrais e Norte Global serão empregadas de forma próxima quando se referirem às hierarquias

³ Durante a elaboração desta tese, não identificamos artigos científicos, teses ou dissertações cujos objetos de análise tenham sido o BRICS-Educação e o CAPES-Global.Edu, com exceção das reflexões iniciais sobre o CAPES-Global.Edu desenvolvidas por Leal e Moraes (2025).

contemporâneas da economia política global, preservando-se as distinções conceituais quando pertinentes.

Embora o título da pesquisa faça referência à reprodução de hierarquias coloniais, esta investigação não parte da premissa de que a internacionalização brasileira seja, por definição, um fenômeno exclusivamente reprodutor dessas hierarquias. O título preserva a hipótese inicial que motivou a pesquisa, construída antes da análise documental. Ao longo da investigação, contudo, adotou-se uma abordagem interpretativista comprometida com a leitura situada dos documentos, o que permitiu que os resultados evidenciassem tanto elementos de reprodução quanto movimentos de contestação e reconfiguração dessas dinâmicas.

2 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo, desenvolvemos uma contextualização histórica e geopolítica da internacionalização da educação superior, problematizando a relação entre a globalização econômica e os modos como a internacionalização tem sido concebida, disseminada e orientada em escala mundial. Para isso, discutimos diferentes conceitos, ações e modalidades de internacionalização, bem como as terminologias da educação internacional ao longo dos últimos 50 anos. Finalmente, apresentamos as diferentes fases dos estudos científicos sobre o fenômeno e sua evolução no contexto brasileiro.

2.1 PRINCIPAIS DEFINIÇÕES DE INTERNACIONALIZAÇÃO

A internacionalização da educação superior, como conceito, prática e campo de investigação, tem sido sistematizada há cerca de 40 anos (De Wit, 2020b; De Wit; Jones, 2022; Knight, 2020; Mittelmeier; Yang, 2022). Ao longo desse tempo, o fenômeno foi definido de diversas formas, em diferentes contextos históricos e geográficos, refletindo o esforço de atores e estudiosos da área para esclarecer seus sentidos e conferir maior sistematicidade às diferentes interpretações e usos do conceito (De Wit, 2024). O avanço das tecnologias de informação e comunicação também passou a reconfigurar as formas pelas quais a internacionalização se materializa, contribuindo para sua ampliação e conectando atores em contextos distintos (Ge, 2022).

Apesar disso, estudiosos da área sustentam que o caráter internacional já era observado em instituições de ensino superior historicamente reconhecidas, em diferentes contextos geográficos e históricos (Alemu, 2018; De Wit, 2020a; García Guadilla, 2005; Kiran Shahid, 2012; Langa; Kaldewey, 2025; Peters, 2019; Rossato, 2005). Para Rossato (2005), a internacionalização nas universidades europeias medievais se expressava, entre outras formas, pelo intercâmbio de estudantes e docentes, movimento facilitado pela utilização do latim como língua comum de instrução. De Wit (2020a) assinala a presença de uma dimensão internacional nas atividades basilares – ensino, pesquisa e extensão – das primeiras universidades ocidentais. Na mesma direção, Alemu (2018), Kiran Shahid (2012), Langa e Kaldewey

(2025) e Peters (2019) registram evidências de que IES asiáticas e africanas muito anteriores às universidades medievais europeias já atraíam e enviavam estudantes e professores de outras nações, combinando tradições intelectuais de diferentes regiões por meio de redes acadêmicas.

Autores europeus argumentam que o termo “universidade” se refere ao modelo institucional consolidado no continente, e sua origem medieval é frequentemente apresentada como “inquestionável” (Alemu, 2018; Peters, 2019). Entretanto, permanece em disputa o título de “primeira universidade” entre instituições (algumas já extintas) de África, Ásia e Europa, já que, independentemente da nomenclatura, muitas dessas IES funcionaram como grandes centros de formação superior, com evidências de atividades de ensino e pesquisa, além da presença de renomados intelectuais de seu tempo (Alemu, 2018; Langa; Kaldewey, 2025; Peters, 2019).

A Universidade de Takshashila (ou Taxila), por exemplo, teria sido fundada logo após a cidade homônima, na Índia antiga, cerca de 1000 anos antes de Cristo, e já contava com ações de mobilidade acadêmica (Kiran Shahid, 2012; Peters, 2019). De todo modo, a internacionalização tem sido frequentemente compreendida como constitutiva das instituições de ensino superior, chegando a ser interpretada como a “quarta missão universitária”, após ensino, pesquisa e extensão (Santos; Almeida Filho, 2012).

Mas o que é internacionalização, afinal? A definição amplamente difundida no campo da educação superior foi desenvolvida pela pesquisadora canadense Jane Knight em 1994 e reformulada por ela mesma em 2003, com a pretensão de estabelecer um conceito “neutro” e “universal”. Trata-se do “processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções ou na oferta formativa de instituições e sistemas de educação pós-secundária” (Knight, 2003, p. 2), que passou a orientar práticas em diferentes contextos institucionais.

Apesar da tentativa de universalização do conceito, Knight (2020) acautela que a internacionalização pode assumir diferentes significados para os atores envolvidos, em diferentes conjunturas, como exemplifica De Wit (2024). Isso se confirma na definição de Wende (1997), desenvolvida no contexto dos estudos sobre a globalização, e que influenciou a própria reformulação do conceito de Knight, com questionamentos que levariam a uma nova fase dos estudos sobre internacionalização, como veremos adiante.

Considerando a diversidade de interpretações do fenômeno, há diferentes modalidades e ações que compõem o processo de internacionalização e buscam incorporar ou articular dimensões internacionais à educação superior. As mais comuns são as apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Principais modalidades e ações de internacionalização

Modalidade/ação	Definição
Internacionalização do currículo	Revisão e adaptação dos currículos de cursos de graduação e pós-graduação a partir da observação dos contextos educacionais global, institucional, local, nacional e regional.
Internacionalização “em casa” (ou “no próprio país”)	Realização de todas as atividades educacionais relacionadas às relações internacionais que não sejam voltadas à mobilidade estudantil para o exterior.
Cooperação internacional	Parcerias e acordos de cooperação técnico-científica estabelecidos entre instituições de ensino superior nacionais e internacionais.
Políticas linguísticas	Conjunto de práticas, crenças e gestão linguísticas que explica as escolhas de uso da língua pelos falantes em uma comunidade de fala. Exemplos em IES: oferta de cursos de línguas e de disciplinas em línguas adicionais.
Educação transnacional (<i>branch campus</i>)	Abertura de filiais de instituições de ensino superior no exterior.
Mobilidade internacional	Deslocamento orientado de estudantes, docentes, investigadores e/ou pessoal técnico-administrativo entre países, caracterizado por fluxos de saída (<i>outgoing</i>) e de entrada (<i>incoming</i>).

Fonte: elaborado pelo autor, a partir de De Wit (2020a), Jordão e Martinez (2021), Knight (2020), Leask (2015), Nilsson (2003) e Spolsky (2016).

Dentre as modalidades e ações destacadas, a mobilidade internacional ocupa posição central no campo da internacionalização (De Wit, 2020a; Gérard; Lebeau, 2023). Discursos e políticas frequentemente priorizam o deslocamento físico de estudantes, professores, pesquisadores e pessoal administrativo entre países, em detrimento de outras dimensões do fenômeno, embora a mobilidade virtual venha ganhando destaque desde a pandemia de Covid-19 (O’Dowd, 2022). Essa ênfase na mobilidade física entre países pode contribuir para a constituição de hierarquias nas trajetórias acadêmicas, já que nem todos podem se beneficiar desta ação, o que tende

a acentuar assimetrias no acesso e na participação em processos de internacionalização.

Não obstante as nomenclaturas apresentadas no Quadro 1, a terminologia usada para caracterizar a dimensão internacional da educação superior passou por transformações significativas ao longo dos últimos 50 anos e nem sempre incluiu, de fato, o termo “internacionalização” (Knight, 2020). Até o final dos anos 1970, o vocábulo era amplamente utilizado na ciência política e no campo governamental, mas era ainda estranho ao setor da educação, mais familiarizado com expressões como “educação internacional” e “cooperação internacional”. Apenas no início da década de 1980, a terminologia “internacionalização” se popularizou na educação, como demonstrado no Quadro 2, adaptado de Knight (2020, p. 22). É nesse período que o tema passa a ser mais amplamente mobilizado e debatido no meio acadêmico.

Quadro 2 – Evolução das principais terminologias da educação internacional

Termos contemporâneos (2010 em diante)	• mobilidade internacional de programas e provedores • <i>soft power</i> (poder brando) • diplomacia do conhecimento • internacionalização inteligente • aprendizado internacional colaborativo <i>online</i>
Termos recentes (2000 em diante)	• regionalização • planetização • “glocalização” • cidadania global • internacionalização “verde” • rankings globais • globalização
Termos novos (1990 em diante)	• educação sem fronteiras • educação transfronteiriça • educação transnacional • educação virtual • internacionalização “no exterior” • internacionalização “em casa”
Termos em evolução (1980 em diante)	• internacionalização

	• educação multicultural • educação intercultural • educação global • educação à distância • educação <i>offshore</i> ou no exterior
Termos tradicionais (1970 em diante)	• educação internacional • cooperação internacional para o desenvolvimento • educação comparada • educação por correspondência

Fonte: adaptado de Knight (2020).

Entre o final da década de 1980 e o início da de 1990, intensifica-se o debate em torno da globalização. Os desenvolvimentos decorrentes da mundialização acelerada da economia, com o avanço do capitalismo colonial/moderno, passaram a incidir de forma significativa sobre a internacionalização da educação superior.

2.2 GLOBALIZAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO

A globalização, referida como “projeto de desenvolvimento global” por Teodoro (2002, p. 67), tem sido objeto de extensa produção acadêmica há mais de três décadas, com milhares de trabalhos publicados em todas as áreas do conhecimento, inclusive na educação. Dentre os conceitos mais difundidos do fenômeno, o do sociólogo britânico Anthony Giddens o define como o efeito do aumento das relações sociais em nível mundial, tornando-as capazes de conectar lugares distantes entre si, de modo que eventos de uma determinada região se refletem em regiões completamente distantes e vice-versa (Giddens, 1991). Já o geógrafo brasileiro Milton Santos sustenta que essa visão de globalização não passa de uma fábula, ancorada num sistema ideológico que serve apenas aos atores hegemônicos. Guiados por essa ideologia, cremos com frequência no mito do encurtamento de distâncias, da contração espaço-temporal, da hiperconectividade etc., quando, na realidade, as assimetrias locais são aprofundadas (Santos, 2012).

Nessa direção, a globalização não pode ser compreendida apenas como uma intensificação das interconexões econômicas, políticas e culturais, mas também como

um processo historicamente situado e permeado por relações de poder. Conforme argumentam Moraes e Leal (2021), a globalização está intrinsecamente associada à constituição de um imaginário global dominante, ancorado em matrizes culturais e epistemológicas de origem colonial, que orientam práticas e discursos no campo da educação superior. Nesse contexto, a internacionalização emerge não apenas como resposta às dinâmicas globais, mas também como parte constitutiva desse processo, podendo reproduzir – ainda que de forma não homogênea – as desigualdades e hierarquias que estruturam o sistema mundial.

Logo, torna-se pertinente problematizar as concepções que apresentam a globalização como um processo homogêneo, linear e inevitável. Como argumenta Milton Santos (2012), a globalização contemporânea pode ser compreendida a partir de três dimensões articuladas: 1) como fábula, 2) como perversidade e 3) como possibilidade. Enquanto fábula, ela se sustenta em um conjunto de narrativas que difundem a ideia de integração global e progresso universal; como perversidade, revela-se na intensificação das desigualdades, na concentração de riqueza e na subordinação de amplas parcelas da população mundial; e, como possibilidade, abre brechas para a construção de alternativas baseadas em novos valores sociais e políticos.

Nos anos 1990, a internacionalização e a globalização foram amplamente debatidas na arena das políticas educacionais (Enders, 2004; Lee; Stensaker, 2021; Jones; De Wit, 2012; Teichler, 2004) e frequentemente mencionadas como matérias interdependentes, já que, ao incluir dimensões econômicas, políticas, culturais, religiosas e jurídicas (Santos, 2002), a globalização influencia a elaboração de políticas públicas, bem como a própria formação dos sistemas educacionais nacionais. Foi nessa altura que Wende (1997) definiu a internacionalização como uma “resposta” da educação superior à globalização, que já exercia influência nas políticas educacionais em nível mundial. A despeito da definição simplificada de Wende (1997), tanto a globalização quanto a internacionalização da educação superior envolvem intrincadas redes de atores, motivações e problemáticas, o que torna desafiador explicar os fenômenos de forma concisa (Lee; Stensaker, 2021).

Ademais, como destacam Lee e Stensaker (2021), os processos de globalização e internacionalização da educação superior estão historicamente entrelaçados e não podem ser compreendidos isoladamente, nem como fenômenos recentes. Ainda que frequentemente tratados como categorias distintas, esses

processos se desenvolvem de forma interdependente, refletindo transformações mais amplas nas relações entre atores nacionais, transnacionais e supranacionais. Nessa ótica, a internacionalização pode ser interpretada tanto como uma resposta às dinâmicas da globalização quanto como um dos mecanismos por meio dos quais essas dinâmicas se materializam no campo da educação superior. Logo, entendemos que ambos se influenciam mutuamente, em relações complexas e não lineares, como argumenta Ge (2022).

Para Teichler (2004), o debate público sobre educação superior geralmente se articula em torno de dois ou três assuntos, que recebem atenção especial em determinada altura e duram cerca de cinco anos – ou uma década, quando muito. Após esse período máximo de dez anos, o foco muda, mas mesmo após a implementação bem-sucedida de alguns conceitos e reformas, muitos desses problemas persistem e continuam a merecer atenção. Ao se referir à internacionalização da educação superior, que vinha sendo debatida com afincos desde os anos 1990, Teichler previa, quando da publicação do seu estudo (2004), que o foco nesta temática estava próximo do fim. Entretanto, o que se observa duas décadas depois é um movimento distinto: o assunto não só está sendo debatido, mas também com mais destaque do que nos anos 1990 (Chyrva *et al.*, 2023).

Desde então, a globalização foi reiteradamente apresentada como um fenômeno inescapável, efeito dos avanços da tecnologia da informação com o potencial de dissolver a ideia de estados-nação e promover uma “homogeneidade cultural”, ao mesmo tempo em que instaurava uma espécie de “política mundial” (Dale, 2004, p. 424). Dale (2004) analisa a relação entre educação e globalização a partir de duas teorias: 1) a da “Cultura Educacional Mundial Comum” (CEMC), de John Meyer, segundo a qual existe uma cultura mundial compartilhada que se reflete na similaridade entre os sistemas educacionais de diferentes nações, resguardados seus diferentes contextos econômicos, culturais e políticos; e 2) a da “Agenda Global Estruturada para a Educação” (AGEE), desenvolvida por ele próprio a partir de estudos no campo da economia política internacional e que procura demonstrar de que forma os sistemas educacionais nacionais são afetados por poderes supranacionais, sendo a economia capitalista a força motriz desse processo.

Essencialmente, enquanto a CEMC defende a existência de uma suposta cultura mundial, cujos mecanismos ajudam a formar a base da maioria dos sistemas educacionais, a AGEE informa como os estados percebem e reagem a uma agenda

comum que estaria a constranger os sistemas educacionais. Em sua análise, Dale (2004, p. 456) critica a neutralidade da CEMC em relação às questões de poder no sistema global, defendendo que a abordagem não reflete o argumento de Meyer de que as transformações do currículo mundial se originaram nos “centros metropolitanos dominantes” em função de suas “características idiossincrásicas”. Para o autor, a postura neutra adotada e o uso das expressões em destaque distanciam-nos da, e despolitizam a problemática. Ele afirma que as políticas (educacionais) podem muito bem conotar os “caprichos irracionais, como é efectivamente [sic] o caso, através dos quais os estados procuram defender e ampliar os seus interesses” (Dale, 2004, p. 456). Sob a ótica de Milton Santos (2012), torna-se problemático assumir a crença na existência de uma cultura supostamente mundial, quando, na verdade, a busca por uniformidade tende a favorecer os países centrais.

Desse modo, sendo a globalização um fenômeno que pressupõe, invariavelmente, a localização (Teodoro, 2002), importa examinar a crítica mencionada anteriormente. Observamos que a materialização dos desígnios dos estados protagonistas do sistema mundial nas políticas educacionais reproduz e acentua assimetrias geopolíticas, como as divisões frequentemente expressas em termos de Norte e Sul globais. Isso porque, apesar de esvaziada de um centro geograficamente constituído e vestida de um caráter supranacional, a globalização da educação tende a se alinhar à lógica neoliberal evocada por Santos (2002, 2007), que é a lógica competitiva do capitalismo global. Nesta direção, uma das consequências da inserção em um “território despojado de espaço público” (Bauman, 1999, p. 33) é a ausência de margem para a discussão e negociação de normas e valores. As regras emanam de um (não) lugar superior, impenetrável, carregado de um poder virtual, quase coercitivo, sobretudo para as nações periféricas, ou “em desenvolvimento”, mobilizadas precisamente pela esperança de um possível “desenvolvimento”.

Bauman (1999) complementa:

Assim como os conceitos de “civilização”, “desenvolvimento”, “convergência”, “consenso” e muitos outros termos chaves do pensamento moderno inicial e clássico, a idéia [sic] de “universalização” transmitia a esperança, a intenção e a determinação de se produzir a ordem; além do que os outros termos afins assinalavam, ela indicava uma ordem universal — a produção da ordem numa escala universal, verdadeiramente global. (Bauman, 1999, p. 66)

Nessa perspectiva, para ajudar-nos a compreender o paradoxo situacional da globalização, citamos como exemplo relativamente recente de iniciativa regional com caráter supranacional na educação superior o processo de Bolonha, que decorreu de uma série de fenômenos educacionais ligados ao processo de “integração europeia” em curso na região desde os anos 1970 (Antunes, 2005, p. 125), e que culminou em uma conferência realizada em 1999, na cidade homônima, na Itália, com a participação de 29 ministros de Estado responsáveis pela educação superior.

Segundo a educadora portuguesa Fátima Antunes (2005), a União Europeia foi mencionada na ocasião como contexto pertinente à criação de um “espaço europeu de ensino superior”, com o objetivo de “aumentar a competitividade internacional do sistema europeu de ensino superior” (p. 132). A autora alude ao delineamento de ações educacionais comunitárias na região e, por conseguinte, à Declaração de Bolonha como processos de “europeização das políticas educacionais”, o que corrobora a teoria de Dale (2004) sobre a existência de uma agenda “globalmente estruturada” para a educação. Essa agenda configura-se como um instrumento para a manutenção das dinâmicas da globalização e de seus efeitos, por meio da formação de entidades regionais de cunho político e econômico, sendo a União Europeia (UE) o exemplo mais evidente.

Ainda que essas dinâmicas sejam frequentemente apresentadas sob o signo da cooperação e da integração global, é necessário reconhecer que se inserem em um campo de disputas no qual interesses hegemônicos e contra-hegemônicos coexistem (Moraes; Leal, 2021). Nesse sentido, a globalização não se configura como um processo consensual, mas como um espaço de tensões permanentes, no qual diferentes atores buscam afirmar projetos distintos de organização social, econômica e educacional.

Referindo-se ao caráter paradoxal da globalização, o educador português António Nóvoa (2010) utiliza o processo de Bolonha como exemplo das tensões geradas pela “europeização” da educação nos países do bloco. Ele menciona a preocupação generalizada dos estados com uma possível homogeneização e perda da identidade nacional de suas respectivas políticas decorrentes da criação de um espaço educacional europeu. Logo, nota-se que o *modus operandi* da integração regional caracteriza-se por uma “governança sem governo”, atividade constituinte da globalização (Dale, 2004; Nóvoa, 2010).

Sobre a governação sem governo e o poder virtual-coercitivo de iniciativas supranacionais na conjuntura global, Nóvoa (2010) afirma que o exemplo do Processo de Bolonha é esclarecedor, pois envolve países que não pertencem à União Europeia e perpassa tendências expressas em todo o mundo. Por outro lado, o processo desempenhou um papel relevante nas políticas da UE, reestruturando o ensino superior e a pesquisa. Ele complementa que não há obrigação legal de participar no Processo de Bolonha, mas é impensável, no contexto europeu, que qualquer país fique fora de sua dinâmica, redes e conexões, que estão no cerne da agenda de modernização das universidades. E finaliza: “Se me permitirem o paradoxo, eu diria que é uma ‘opção compulsória’” (Nóvoa, 2010, p. 271).

Se, na Europa, a “opção compulsória” de participar do processo de Bolonha buscou estabelecer um arranjo interno potencialmente benéfico ao sistema educacional europeu, em cumprimento à agenda de modernização universitária, como sustenta Nóvoa (2010), sua mera reprodução em contextos distintos, como os do Sul Global, pode produzir efeitos catastróficos. Uma das dimensões mais críticas do poder invisível da agenda global estruturada para a educação é justamente o fato de ser “global”. Ao extrapolar fronteiras, o processo de Bolonha reverberou mundialmente e moldou o ensino superior como o conhecemos hoje, inspirando iniciativas semelhantes em todas as regiões do globo (Pohlenz; Niedermeier, 2019; Vögtle; Martens, 2014; Woldegiorgis, 2017), inclusive no Brasil (Almeida *et al.*, 2015; Bianchetti; Magalhães, 2015).

Nessa direção, Milton Santos (2012) nos alerta de que a globalização atual, apesar de se apresentar como um imperativo universal, tecnicista e inevitável, pode operar de forma excludente, pois, ao estabelecer normas coletivas fundamentadas em um pensamento único, tende a impor modelos concebidos nos centros hegemônicos a outros contextos. Tais modelos, quando transplantados para realidades periféricas, reforçam relações de dependência, em vez de cooperação, aprofundando as mazelas geradas por dinâmicas intensificadas de competitividade (Santos, 2012). Por outro lado, cabe dizer que, no contexto de Bolonha, a europeização dos sistemas educacionais lançou as bases para o aceleração mundial da internacionalização da educação superior e vice-versa, já que as motivações e justificativas para a realização de ambos os fenômenos se confundiam no final dos anos 1990 e no início dos anos 2000.

Apesar da popularização dos conceitos de internacionalização e globalização e da frequente associação entre ambos como interdependentes, notamos que a evolução da definição de internacionalização apresenta uma tendência de ruptura com a lógica capitalista em publicações mais recentes, enquanto a globalização pode ser compreendida como expressão do capitalismo colonial/moderno de Quijano (2000). Nessa perspectiva, os estudos da vertente da internacionalização crítica, assim como os estudos decoloniais, lançam nova luz sobre o fenômeno.

Em face dessas considerações, torna-se possível compreender a internacionalização da educação superior não como um fenômeno meramente técnico ou instrumental, mas como uma expressão situada das dinâmicas da globalização contemporânea. Logo, a internacionalização deve ser analisada como um campo relacional de poder, no qual se articulam interesses econômicos, políticos, culturais e epistemológicos, frequentemente orientados por um imaginário global dominante. Essa compreensão nos permite deslocar o debate de uma perspectiva funcionalista para uma abordagem mais crítica, atenta às suas implicações na reprodução – ou contestação – das hierarquias globais do conhecimento.

2.3 A TRANSFORMAÇÃO COMPETITIVA DA INTERNACIONALIZAÇÃO

Nesse primeiro momento de desenvolvimento da internacionalização da educação superior como campo de estudo, os debates em torno da temática revelavam uma convergência com as políticas educacionais em vigor, cujas motivações estavam amplamente alinhadas à lógica capitalista da globalização. Da mesma maneira, a internacionalização era frequentemente interpretada como uma resposta às dinâmicas da globalização (Wende, 1997) e a comparação entre nações e seus sistemas educacionais era (e ainda é) frequentemente estimulada por relatórios de organismos supranacionais (por exemplo, o *Education at a Glance*⁴) sobre resultados da educação em todos os níveis (Dale, 2004), assim como pelos

⁴ Relatório anual com indicadores e resultados da comparação entre sistemas educacionais do mundo todo, elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

rankings globais, que difundem o conceito de “universidades de classe mundial”⁵ (Hazelkorn, 2017; Hazelkorn; Mihut, 2021).

Embora a competitividade e a comparação continuem a desempenhar um papel relevante na orientação das ações de internacionalização das instituições de educação superior em nível mundial, trabalhos mais recentes demonstram mudanças nas formas como essas dinâmicas são mobilizadas. No caso da União Europeia, exemplificado na seção anterior, a comparação dos resultados das políticas educacionais entre as nações passou a funcionar como um dispositivo de governança, contribuindo para legitimar a interferência da UE nos sistemas educacionais nacionais (Nóvoa, 2010).

Nesse contexto, a internacionalização é frequentemente apresentada como um meio de garantir ou elevar a qualidade da educação superior. Supõe-se que a participação em redes internacionais, a mobilidade de estudantes e pesquisadores, a cooperação científica, a avaliação por pares e a aproximação a padrões estrangeiros possibilitem comparar desempenhos, identificar práticas consideradas bem-sucedidas e aperfeiçoar o ensino, a pesquisa e a gestão institucional. A inserção internacional também tende a ser associada ao reconhecimento acadêmico, à visibilidade da produção científica e à capacidade das instituições de atender a parâmetros de excelência definidos em escala global.

Entretanto, apesar de a “garantia da qualidade” ser recorrentemente mobilizada no campo da educação para justificar a elaboração e a implementação de políticas e ações (Antunes, 2005; Dale, 2004; Marginson, 2022b; Nóvoa, 2010; Shahjahan; Morgan, 2016; Teodoro, 2002), inclusive aquelas voltadas à internacionalização da educação superior, os critérios utilizados para reconhecer essa qualidade não são neutros. Em grande medida, eles são construídos por meio de dinâmicas de comparação e competitividade entre Estados e instituições, que procuram concretizar seus próprios interesses estratégicos e reforçar sua posição no campo acadêmico internacional.

Nessa direção, Nóvoa (2010) assinala que as políticas educacionais são construídas por meio de uma lógica de comparação perpétua, legitimada e colocada em prática por “novos meios” que buscam identificar soluções consideradas mais benéficas ou eficientes para os países em questão. O *benchmarking* e a

⁵ “*World-class universities*”, ou seja, universidades de prestígio reconhecido mundialmente, com base em rankings globais (Hazelkorn, 2017; Hazelkorn; Mihut, 2021).

comparabilidade deixam, assim, de funcionar apenas como instrumentos técnicos de avaliação e passam a participar da própria produção das políticas, convertendo determinadas experiências e padrões institucionais em referências a serem seguidas.

O problema não está, portanto, na comparação em si, mas na desigual capacidade dos países e das instituições de definir aquilo que será reconhecido como qualidade. Quando padrões produzidos por sistemas educacionais situados em posições centrais são apresentados como referências gerais de excelência, a internacionalização pode reforçar a dependência de instituições periféricas em relação a critérios externos de validação, mesmo quando é formulada em nome do desenvolvimento, da melhoria acadêmica e da integração global.

Assim, é possível traçar um paralelo entre as dinâmicas da globalização expressas na educação superior e a globalização da economia política e da cultura do final dos anos 1990, cujo desenvolvimento foi, durante décadas, orientado por países situados em posições centrais no sistema global, notadamente europeus e norte-americanos. Na educação superior, essa centralidade permanece particularmente visível na produção, na circulação e na validação do conhecimento, como analisa Marginson (2022b):

(...) Na era multipolar que está emergindo agora, a dominação global anglo-americana persiste de maneira mais completa na educação superior, especialmente no conhecimento, do que na economia política e geopolítica em geral. Por que a hegemonia herdada no ensino superior ainda é tão poderosa? (Marginson, 2022b, p. 508, tradução própria).

Em paralelo, a internacionalização passou a ser cada vez mais associada ao desenvolvimento das instituições, dos sistemas nacionais de educação superior e dos próprios países. Parte significativa da literatura sustenta que a intensificação da cooperação internacional, da mobilidade acadêmica, da formação de redes de pesquisa e da circulação do conhecimento favoreceria o fortalecimento das capacidades científicas nacionais, a inovação, a qualificação de recursos humanos e a formulação de soluções para desafios econômicos e sociais, contribuindo, assim, para o desenvolvimento em sentido amplo (Marginson, 2022a; 2023; Ress, 2019). Essa relação, entretanto, não é neutra, pois também envolve disputas em torno dos modelos de desenvolvimento considerados legítimos e dos referenciais que passam a orientar as políticas de internacionalização.

Contudo, essa associação entre internacionalização e desenvolvimento econômico, científico e social suscita questionamentos importantes acerca de quem define os parâmetros desse desenvolvimento e quais modelos de universidade passam a ser tomados como referência. Nesse sentido, a pergunta formulada por Marginson (2022b) estimula o debate sobre o protagonismo estadunidense e europeu na produção do conhecimento, uma vez que o perpétuo movimento de comparação e reprodução contribui para a manutenção da lógica global/colonial nas ações de internacionalização da educação superior.

Em decorrência disso, começa a se esboçar uma internacionalização progressivamente orientada pela competitividade, intensificando dinâmicas de disputa entre instituições de ensino superior – por estudantes, pesquisadores, talentos, financiamento para pesquisas inovadoras, publicações em revistas de alto impacto e a posição entre as melhores IES nos rankings globais (De Wit, 2020b). Com a crescente influência da globalização econômica e do capitalismo nas políticas educacionais do início dos anos 2000, a internacionalização passa a ocupar espaço relevante nas agendas políticas de governos nacionais, frequentemente associada a objetivos de desenvolvimento econômico, à ampliação de sua influência em nível mundial e ao prestígio de suas universidades por meio dos rankings globais (Hazelkorn, 2017; Hazelkorn; Mihut, 2021; Seeber *et al.*, 2016).

Embora abrangente, a já mencionada definição de internacionalização de Wende (1997) ainda suscitava dúvidas sobre o papel do fenômeno na formulação de políticas educacionais e nas agendas nacionais, e passam a emergir questionamentos sobre o propósito da internacionalização; os benefícios e resultados esperados; seus valores, atores e beneficiários; os impactos positivos e negativos; seu caráter competitivo; sua sustentabilidade; seu papel na mudança dos fluxos migratórios do mercado de trabalho, na fuga de cérebros e na homogeneização cultural (Knight, 2004).

Essas questões sugerem uma crescente preocupação com a reprodução das dinâmicas capitalistas da globalização, agora reconfiguradas no campo da internacionalização. Entretanto, ainda eram relativamente escassos os trabalhos que se propunham a analisar o fenômeno sob uma perspectiva mais crítica, o que só ocorreu nos anos seguintes.

2.4 A VIRADA CRÍTICA DA DÉCADA DE 2010

A revisão sistemática da literatura sobre a internacionalização da educação superior de Mittelmeier e Yang (2022) descreveu as transformações nas motivações de IES para buscar a internacionalização ao longo das décadas. O trabalho, que analisou a evolução das temáticas desenvolvidas no campo ao longo de 40 anos, reconheceu diferenças de poder entre os atores envolvidos e desigualdades geopolíticas. Os artigos científicos, publicados entre 1982 e 2021 em uma das revistas de maior impacto da área, a *Higher Education Research & Development*, revelaram que a emergência de novas perspectivas no campo da educação superior reconfigurou o debate sobre as motivações para a internacionalização e os desafios no estabelecimento de um compromisso ético com os problemas e crises enfrentados na atualidade (ver, por exemplo, De Wit, 2020a; Stein, 2021; Stein; Silva, 2020).

Então, diversos estudos desenvolvidos na segunda metade da década de 2010 passaram a mobilizar, com maior frequência, uma definição reformulada do fenômeno, adaptada por De Wit e Hunter (2015) a partir da versão de Knight (2003), e segundo a qual internacionalização da educação superior seria o

processo intencional de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, funções e oferta de educação pós-secundária, com o objetivo de aprimorar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes e funcionários, e contribuir de forma significativa para a sociedade. (De Wit; Hunter, 2015, p. 27, tradução própria)

A garantia da qualidade passou a ocupar um lugar central entre as justificativas para as ações de internacionalização em âmbito mundial, a exemplo de outras políticas educacionais influenciadas pela globalização, como já mencionado (Antunes, 2005; Dale, 2004; Marginson, 2022b; Nóvoa, 2010; Shahjahan; Morgan, 2016). Isso intensificou a comparação e a competitividade entre as nações em busca de reconhecimento externo e prestígio.

Apesar disso, passou a se explicitar, na produção acadêmica sobre a internacionalização da educação superior, a preocupação com a construção de um legado positivo para a sociedade. Essa mudança de perspectiva, influenciada por outras áreas do conhecimento, inclusive pelos estudos decoloniais, pode ser compreendida como uma inflexão recente nos estudos sobre internacionalização da

educação superior enquanto estratégia e área de investigação: os estudos críticos da internacionalização (Bamberger *et al.*, 2026; Mittelmeier; Yang, 2022). Com crescente destaque em publicações do final dos anos 2010 até a atualidade, os trabalhos desenvolvidos nesta fase passam a problematizar, com maior ênfase, a internacionalização, seus aspectos e protagonistas, questionando valores éticos, a sustentabilidade e sua capacidade de responder a questões contemporâneas, como o enfrentamento de assimetrias globais.

Nessa direção, diversos autores (De Wit; Hunter, 2015; De Wit; Jones, 2018; Jones; De Wit, 2012; Majee; Ress, 2020; Marginson, 2022b; Stein, 2021; Stein; Silva, 2020) passaram a questionar o fato de as ações de internacionalização serem frequentemente marcadas por traços elitistas e excludentes, bem como por motivações econômicas. Jones e De Wit (2012), por exemplo, criticam a predominância do paradigma ocidental, anglo-saxão e anglofalante na internacionalização da educação superior, o que acaba por reproduzir dinâmicas coloniais por meio da homogeneização linguístico-cultural e da supremacia branca, que atravessa e orienta, em medida significativa, a educação superior em escala global (Marginson, 2022b; Shahjahan; Edwards, 2022).

Do ponto de vista de Marginson (2022b), uma das formas de manifestação da supremacia branca na educação superior é o uso da língua inglesa como primeiro idioma e a normalização da vida profissional da classe média anglo-americana, incluindo sua aparência, vestuário e códigos de civilidade. Em suas palavras,

a globalização do ensino superior levou a aspiração racializada a todos os cantos do mundo. Ela promove uma subjetividade global orientada para a 'branquitude' que sustenta a autoridade da educação nos Estados Unidos e no Reino Unido, os 'mais brancos dos brancos'. Isso tanto eleva as pessoas brancas como molda os desejos dos estudantes e das famílias, bem como os padrões de migração dos demais países. Dentro desse quadro discursivo, estudantes não-brancos investem no ensino superior internacional para garantir o máximo possível de um 'futuro branco'. (Marginson, 2022b, pp. 509-510, tradução própria)

O autor acrescenta que, por mais que pessoas não brancas anseiem por essa vida, dificilmente a alcançarão plenamente. Sob essa ótica, o perigo de uma internacionalização alinhada às racionalidades capitalistas de uma sociedade cada vez mais globalizada e, portanto, mais competitiva, reside na possível reprodução de dinâmicas hierárquicas de dominação entre países, na medida em que tais dinâmicas

tendem a refletir interesses e referenciais historicamente associados aos países do Norte Global. Esses interesses foram igualmente incutidos na economia política, na cultura e na educação superior ao longo de décadas de desenvolvimento da globalização (Marginson, 2022b).

Por essa razão, os estudos da nova geração de pesquisadores sobre a internacionalização da educação superior são relevantes por tensionarem a ordem estabelecida e ampliarem o debate sobre um futuro menos desigual em todas as esferas da vida humana. Contudo, para que a internacionalização da educação superior se desenvolva como campo de produção do conhecimento e como modelo para a elaboração de políticas públicas nacionais, torna-se também necessário problematizar os limites de seu conceito.

Embora a definição de Knight (2003) ainda seja amplamente aceita na atualidade, e a definição de De Wit e Hunter (2015) tenha representado uma evolução na área, impulsionando os estudos críticos da internacionalização, Heleta e Chasi (2022) assinalam que ambas as acepções, ao surgirem em contextos privilegiados do Norte Global, estão ligadas de modo imanente às práticas, abordagens, necessidades e prioridades dos sistemas educacionais e das instituições de ensino e pesquisa da Europa e da América do Norte. Logo, os autores propõem, a partir do contexto sul-africano, uma definição atualizada de internacionalização, mais inclusiva, igualitária e congruente com os desafios enfrentados pela humanidade, considerando especialmente as desigualdades globais expostas pela pandemia de Covid-19, sobretudo no Sul Global. Assim, compreendem que a internacionalização da educação superior é

um processo crítico e comparativo de estudo do mundo e suas complexidades, desigualdades e injustiças passadas e presentes, e possibilidades de um futuro mais equitativo e justo para todos. Por meio do ensino, aprendizagem, investigação e engajamento, a internacionalização promove a pluralidade epistêmica e integra aprendizagem crítica, antirracista e anti-hegemônica sobre o mundo a partir de diversas perspectivas globais, visando aprimorar a qualidade e a relevância da educação. (Heleta; Chasi, 2022, p. 269-270, tradução própria)

Em diálogo com esse movimento de resignificação da internacionalização a partir do Sul Global, Ndaipa *et al.* (2026) propõem uma redefinição situada da internacionalização da educação superior no contexto moçambicano, ancorada em

suas realidades locais e dinâmicas histórico-sociais. Logo, a internacionalização moçambicana se traduz em

[u]m processo crítico de estudo do mundo, orientado por racionalidades acadêmicas, econômicas, socioculturais e políticas, que promove a pesquisa e a extensão e prioriza colaborações entre a educação superior local e outros sistemas ou organizações de ensino superior no mundo, com objetivos comuns compartilhados. Tal internacionalização dedica-se à justiça cognitiva e social e valoriza perspectivas epistêmicas pluralistas, com vistas a aprimorar a qualidade e a relevância da educação. (Ndaipa *et al.*, 2026, p. 10, tradução própria)

Devido às suas premissas, essas novas definições de internacionalização da educação superior dialogam estreitamente com a perspectiva decolonial, que guiou este trabalho. Elas nos convocam a analisar criticamente as narrativas hegemônicas do Norte Global e aproximam-se de uma concepção de internacionalização comprometida com a prática da liberdade (Freire, 2021). Pensadas especificamente para os contextos sociais e as realidades locais da África do Sul e de Moçambique, tais definições tornam-se relevantes como fontes de inspiração, em vez de objetos de *benchmarking* global.

Nessa direção, valemo-nos dos princípios ético-políticos de Paulo Freire, que condenam a mera reprodução acrítica de conteúdos “empacotados” do Norte e instigam a reflexão sobre os sentidos da internacionalização para os próximos anos. É preciso compreender melhor a própria realidade e o contexto sociopolítico do país de onde se concebem as ações e estratégias, a fim de definir a internacionalização de modo a atender às necessidades reais das universidades e de seus respectivos países (Andrade; Cadilhe, 2026, no prelo).

A literatura indica que o Brasil parece estar dividido entre as soluções prontas dos manuais hegemônicos de internacionalização e os percursos contra-hegemônicos e decoloniais para o desenvolvimento de ações contextualizadas (Finardi *et al.*, 2022). A aproximação recente entre internacionalização da educação superior e perspectivas decoloniais não ocorre de forma fortuita. Ela resulta do reconhecimento crescente de que os benefícios da internacionalização têm sido distribuídos de maneira desigual e de que políticas frequentemente apresentadas como universais reproduzem assimetrias históricas de poder, conhecimento e circulação acadêmica. Nesse

contexto, a decolonialidade passa a oferecer um referencial capaz de problematizar pressupostos anteriormente naturalizados, deslocando o debate da internacionalização como fim em si mesmo para os sentidos, interesses e relações de poder que sustentam suas diferentes formas de implementação.

Universidades de países periféricos, sobretudo em nações de passado colonial, sofrem as tensões de lidar com demandas locais por justiça racial, ao mesmo tempo em que se veem pressionadas a atender às exigências de organizações supranacionais para internacionalizar (Majee; Ress, 2020). Entender o contexto histórico da educação superior nesses países é fundamental para elaborar estratégias que desafiem as estruturas coloniais.

2.5 A INTERNACIONALIZAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Não houve, por parte da Coroa Portuguesa, interesse sistemático na implantação de universidades no Brasil – sua principal colônia de exploração (Cunha, 2007). Até o século XX, a educação superior era predominantemente destinada à nobreza e às elites brasileiras e buscada na Europa, sobretudo em Coimbra, na metrópole, e na França – comumente tomada como modelo de cultura e civilização para as classes mais altas (Castro *et al.*, 2012). Segundo Castilho (2008):

O século XIX brasileiro representa todo ele uma permanente mobilização para impedir a criação da universidade. E isso ocorre desde o momento em que o conceito de universidade tradicional é abandonado e a universidade moderna se expande pela Europa, pela América do Norte e, depois, pelas diferentes partes do mundo. Em nenhum país terá havido tanto quanto no Brasil do século XIX uma atitude tão ostensiva, pertinaz e duradoura a se opor à introdução da universidade moderna. (Castilho, 2008, p. 37)

Embora, no século XVI, tenham existido no Brasil colégios jesuítas que, em certa medida, se assemelhavam às universidades da América hispânica – ainda que sem o mesmo status e prestígio –, e apesar da criação, durante o Império (entre 1808 e 1827), de escolas e faculdades nas áreas de Medicina, Farmácia, Odontologia, Engenharia, Agricultura e Direito (Cunha, 2007; Fávero, 2006; Mendonça, 2000; Rossato, 2005), foi apenas na década de 1930 que o país passou a contar com universidades nos moldes contemporâneos, tornando-se o último da América a

consolidá-las (Knobel; Bernasconi, 2017). Essa constituição tardia do sistema universitário brasileiro influenciou sua inserção internacional, marcada, desde as origens, pela forte dependência de modelos institucionais, referenciais científicos e políticas formuladas em países centrais.

Com a implantação bem-sucedida de universidades, começou a delinear-se a internacionalização da educação superior brasileira, com programas voltados a atrair professores visitantes de instituições estrangeiras para fortalecer os projetos acadêmicos das IES emergentes (Lima; Contel, 2009). Posteriormente, em 1949, intensificaram-se os processos de reconfiguração da educação superior, inspirados no modelo estadunidense, com a inauguração de projetos de cooperação e de apoio técnico voltados às regiões empobrecidas. Essas ações foram lançadas conjuntamente pelos governos do Brasil e dos Estados Unidos, por meio da assinatura do Acordo Básico de Cooperação Técnica, em 1950, e do Acordo sobre Serviços Técnicos Especiais, em 1953 (Lima; Contel, 2009).

Em 1951, foram criados os principais órgãos nacionais de financiamento à pesquisa científica: o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Morosini, 2021). Nesse período, era notável o interesse nacional na institucionalização da cooperação com outros países, com o financiamento da mobilidade internacional de investigadores e a oferta de cursos de capacitação pela CAPES e pelo CNPq, em um processo marcado por forte indução estatal (Knobel *et al.*, 2020).

A partir da criação da CAPES e do CNPq, uma nova arquitetura nacional de fomento à ciência e à pós-graduação se consolida, passando a desempenhar um papel central na formulação e indução de políticas de internacionalização. Nas décadas seguintes, a formação de pesquisadores no exterior, a constituição de redes internacionais de pesquisa e a avaliação da pós-graduação tornaram-se dimensões estruturantes do desenvolvimento científico brasileiro, aproximando progressivamente a internacionalização das estratégias nacionais de produção de conhecimento (Feijó; Trindade, 2021; Neves; Barbosa, 2020).

Entre as décadas de 1960 e 1970, o processo de internacionalização permaneceu fortemente orientado por políticas públicas voltadas ao fortalecimento do sistema de educação superior nacional, com a profissionalização da gestão de IES públicas, a reestruturação curricular e a ampliação do quadro de pesquisadores,

visando à consolidação do projeto acadêmico dessas instituições (Lima; Contel, 2009). As parcerias, com ênfase na presença de consultores e na concessão de bolsas de pós-graduação no exterior, eram promovidas por agências nacionais, internacionais e pelo próprio governo, em consonância com o modelo estadunidense. Os investimentos na formação de doutores e pesquisadores no exterior previam seu retorno ao Brasil com novas competências e habilidades, para atuar nos programas de mestrado e doutorado (Knobel *et al.*, 2020; Miranda; Stallivieri, 2017).

O desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu* ocorreu entre os anos 1980 e 1990, graças aos investimentos do governo federal no desenvolvimento científico das universidades públicas e à atuação conjunta com agências e IES, nacionais e internacionais (Knobel *et al.*, 2020; Lima; Contel, 2009). Então, começaram a surgir programas de cooperação acadêmica internacional firmados com IES latino-americanas, norte-americanas e europeias, com foco na fixação de pesquisadores estrangeiros no país e em bolsas de doutoramento no exterior, em áreas consideradas estratégicas pelo governo (Lima; Contel, 2009). Esses pesquisadores eram provenientes, principalmente, da Alemanha, dos EUA, da França e da Inglaterra, devido a projetos bilaterais de intercâmbio firmados com o Brasil, como assinalam Neves e Barbosa (2020). Segundo as autoras, em 1994, já havia quase 80 projetos em andamento.

A partir de então, a educação superior brasileira passou por uma expansão significativa, sobretudo entre o fim do século XX e o início do XXI, impulsionada pela ampliação das matrículas, pela diversificação institucional e pelo crescimento expressivo do setor privado. Apesar da expansão do acesso, persistiram fortes desigualdades regionais, institucionais e sociais, concentrando-se nas regiões Sul e Sudeste as universidades públicas com maior tradição em pesquisa e maior capacidade de desenvolver estratégias de internacionalização (Morosini; Corte, 2018; Neves; Barbosa, 2020).

Dos anos 2000 em diante, as ações de internacionalização de IES brasileiras passaram a ser realizadas de forma mais intencional, refletindo mudanças na educação superior mundial (Knobel *et al.*, 2020). Nesse período, a internacionalização deixou gradualmente de ser compreendida apenas como mobilidade acadêmica para assumir um caráter institucional, incorporando políticas linguísticas, planejamento estratégico, cooperação científica internacional, gestão universitária e avaliação da qualidade (Feijó; Trindade, 2021; Knobel *et al.*, 2020). Essas ações – acordos de

cooperação entre cursos e grupos de investigação de programas de pós-graduação *stricto sensu*, doutorado pleno no exterior, doutorado-sanduíche, dupla diplomação, doutorado binacional e apoio à participação em eventos científicos internacionais; projetos conjuntos de pesquisa; parcerias entre IES; e mobilidade internacional de investigadores (Neves; Barbosa, 2020) – passaram, então, a ter uma orientação notadamente anglo-eurocêntrica, acompanhando tendências e adotando métricas institucionalizadas pelos países do Norte Global. Tais indicadores, como a proporção de docentes e discentes internacionais, o número de citações por corpo docente e as redes internacionais de pesquisa, formam categorias presentes nos principais rankings globais⁶, difundindo a noção de “universidades de classe mundial” (*world-class universities*) e estimulando a competitividade entre instituições e nações (Hazelkorn, 2017; Hazelkorn; Mihut, 2021).

Vale ressaltar que o sistema brasileiro de educação superior se caracteriza pela existência de um amplo setor privado e de um setor público relativamente menor em número de instituições, porém responsável por parcela significativa da pesquisa científica nacional e da formação em nível de pós-graduação. A mais recente edição do Censo da Educação Superior brasileira, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indica que em 2024 aproximadamente 79% das instituições de educação superior do país eram privadas, enquanto as públicas correspondiam a cerca de um quinto do total de IES (Brasil, 2025a). Mesmo assim, as universidades públicas ainda concentram grande parte da produção científica, dos programas de pós-graduação e das atividades de pesquisa do país, coexistindo com um setor privado que responde pela maior parte das matrículas na graduação.

O ingresso no ensino superior brasileiro ocorre por diferentes mecanismos. Nas instituições públicas, predomina a utilização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cujos resultados alimentam o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), embora algumas universidades mantenham processos seletivos próprios. Já as instituições privadas utilizam processos seletivos próprios ou a nota do ENEM, frequentemente articulada a políticas públicas de financiamento estudantil e concessão de bolsas. Essa de formas de acesso reflete a própria heterogeneidade do sistema brasileiro de

⁶ Por exemplo, o QS World University Rankings (<https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>), o Times Higher Education (THE) (<https://www.timeshighereducation.com/>) e o Academic Ranking of World Universities (ARWU - Shanghai Ranking) (<https://www.shanghairanking.com/>).

educação superior, caracterizado por profundas diferenças entre instituições públicas e privadas, universidades de pesquisa e instituições voltadas predominantemente ao ensino, bem como entre as diferentes regiões do país. Essas desigualdades repercutem diretamente nas condições de participação das instituições e de seus estudantes em políticas e ações de internacionalização, como discutiremos no capítulo 5.

Desde 2012, o acesso às universidades e institutos federais também é orientado pela Lei nº 12.711/2012, posteriormente atualizada pela Lei nº 14.723/2023, que estabelece reserva de vagas para estudantes oriundos da escola pública, considerando critérios de renda, raça/cor, pertencimento indígena e quilombola, além da inclusão de pessoas com deficiência. Essa política representou uma das mais significativas transformações recentes da educação superior brasileira ao ampliar a presença de grupos historicamente sub-representados nas universidades públicas, o que se reflete no acesso às ações de internacionalização. Paralelamente às políticas de reserva de vagas, foram desenvolvidos mecanismos voltados à ampliação do acesso e da permanência estudantil. Entre eles destacam-se o Programa Universidade para Todos (Prouni), criado em 2004 para a concessão de bolsas em instituições privadas; o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), destinado ao financiamento de mensalidades; e a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), voltada ao apoio à permanência de estudantes de baixa renda nas instituições federais.

Apesar da expressiva expansão das matrículas nas últimas décadas e da ampliação das políticas de inclusão, o sistema brasileiro continua marcado por profundas desigualdades sociais, regionais e institucionais (Neves; Martins, 2016). Persistem diferenças importantes entre instituições públicas e privadas, entre regiões do país e entre grupos sociais no acesso às oportunidades educacionais, à pesquisa científica e aos processos de internacionalização (ver seção 5.3), o que reforça a pertinência de analisar criticamente as políticas contemporâneas de internacionalização da educação superior brasileira.

Retomando o percurso da internacionalização universitária no Brasil, os últimos 15 anos foram marcados por projetos expressivos, tanto pelo alcance quanto pelo volume de investimentos. Em 2011, meses após a visita do então presidente estadunidense Barack Obama ao Brasil, o governo federal lançou o maior programa de mobilidade internacional da história – o Ciência sem Fronteiras (CsF). Na ocasião,

o presidente norte-americano anunciara o projeto *100,000 Strong in the Americas*, que visava fomentar 100 mil bolsas de mobilidade para estudantes estadunidenses em outros países da América, com a justificativa de “ajudar a construir uma força de trabalho do século XXI mais robusta, fortalecer a competitividade e ampliar o engajamento no Hemisfério Ocidental” (US Department of State, 2015, tradução própria). Com orientação política semelhante e certa dose de demonstração de poder brando, a então presidente brasileira Dilma Rousseff anunciou que o programa Ciência sem Fronteiras financiaria 101 mil bolsas para estudantes brasileiros no exterior, com prioridade para estudantes de graduação – cerca de 80% do total (Andrade, 2018; Andrade; Figueiredo, 2023).

O Ciência sem Fronteiras representou o auge de uma concepção de internacionalização centrada na mobilidade internacional de indivíduos, especialmente estudantes, que predominou nas políticas brasileiras até a segunda metade da década de 2010. O alinhamento estratégico entre o projeto estadunidense *100,000 Strong in the Americas* e o CsF, que buscou “promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional” (Brasil, 2011), sugere uma continuidade da subordinação brasileira na elaboração de políticas educacionais, observada na década de 1950. Como vimos, as ações de internacionalização da educação superior nesse período inspiravam-se no modelo estadunidense, com a atuação conjunta de ambos os países por meio de acordos bilaterais. Nesse sentido, dentre as inúmeras críticas ao CsF, questionou-se o foco na mobilidade para países do Norte Global, sobretudo para os Estados Unidos, que cobram elevadas taxas dos estudantes em suas universidades (Andrade, 2018). Além disso, o fluxo Sul-Norte de mobilidade internacional tende a reforçar assimetrias de poder entre instituições e nações, já que sugere uma posição de subalternidade dos sistemas educacionais do Sul Global, que “precisam” buscar o conhecimento chancelado por instituições do Norte Global (Jordão; Martinez, 2021).

Com a descontinuidade do programa Ciência sem Fronteiras, em 2017, foi lançado, no mesmo ano, o Programa Institucional de Internacionalização – CAPES-PrInt. O projeto, vigente de 2018 a 2023, tinha como objetivo fortalecer a internacionalização da pós-graduação brasileira por meio do apoio a planos estratégicos institucionais, da formação de redes internacionais de pesquisa, da promoção da mobilidade acadêmica e da articulação de ações de fomento da CAPES,

contribuindo para a consolidação de ambientes institucionais internacionalizados (CAPES, 2017). Uma das principais contribuições do CAPES-PrInt foi deslocar o foco da internacionalização da mobilidade individual para o planejamento institucional, induzindo universidades brasileiras a elaborar políticas próprias, definir prioridades estratégicas e estruturar ações permanentes de internacionalização (Knobel *et al.*, 2020; Morosini *et al.*, 2024).

Ao analisarem os planos estratégicos de internacionalização de IES participantes dessa política, Morosini *et al.* (2023) identificam cinco eixos centrais de ação: 1) ensino (currículo e mobilidade), 2) políticas linguísticas, 3) pesquisa, 4) extensão, cultura e arte, e 5) gestão da internacionalização, além da centralidade da mobilidade acadêmica. Embora tenha começado a emergir uma reconfiguração dos sentidos da cooperação internacional – com maior valorização de redes regionais latino-americanas –, redes com países do Norte Global, sobretudo os Estados Unidos e nações da Europa, continuaram predominantes no Capes-PrInt, assim como o inglês como língua da internacionalização (Morosini *et al.*, 2023; 2024). Isso sugere a persistência de relações de dependência e subordinação do Brasil em relação ao Norte Global.

Em 2025, observamos um novo momento nas políticas brasileiras de internacionalização da educação superior. Sem romper completamente com concepções já consolidadas, o Programa Redes para Internacionalização Institucional – CAPES-Global.Edu e as iniciativas do BRICS para a Educação passam a mobilizar discursos associados à cooperação Sul-Sul, à diversidade, à inclusão, ao plurilinguismo e à redução de assimetrias, indicando um possível deslocamento dos sentidos tradicionalmente atribuídos à internacionalização. Contudo, entendemos isso como um movimento ainda incipiente, no qual coexistem racionalidades historicamente consolidadas e novas possibilidades configuração das políticas públicas. É justamente nesse contexto de permanências, tensões e disputas que se insere esta investigação.

A partir desse enquadramento teórico, como identificar a reprodução de hierarquias coloniais nos processos de internacionalização da educação superior no contexto brasileiro? Como problematizar processos de homogeneização cultural associados à modernidade/colonialidade (Quijano, 2000), também refletidos nas políticas educacionais (Nóvoa, 2010), e como promover formas de internacionalização orientadas por princípios de equidade e justiça social? Leal e Moraes (2018) apontam

que, para tornar a produção de conhecimento sobre internacionalização da educação superior mais relevante e favorável aos países do Sul Global – que são os mais afetados pelas desigualdades sociais –, é necessário um olhar atento às suas próprias bases epistemológicas e à sua história, em oposição à mera reprodução de discursos hegemônicos em nível teórico e prático. Diante disso, adotamos a decolonialidade como referência epistemológica.

3 DECOLONIALIDADE COMO PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA

A América Latina não quer nem tem por que ser um peão sem vontade, nem tem nada de quimérico que seus desígnios de independência e originalidade se convertam em uma aspiração ocidental.

(Gabriel García Márquez)⁷

Neste capítulo, definimos decolonialidade e seus conceitos estruturantes, articulando as ideias de alguns dos principais autores do pensamento decolonial latino-americano com teorias complementares, de intelectuais cujas obras contribuíram para a formação da rede Modernidade/Colonialidade. Procuramos apresentar uma genealogia da decolonialidade também como experiência histórica, resgatando, sempre que possível, a bibliografia fundamental do tema. Ao longo do percurso, somos guiados pelas dez teses de Maldonado-Torres (2020) sobre a colonialidade e a decolonialidade, que organizam os subtemas trabalhados e nos permitem integrar todas as dimensões da decolonialidade ao arcabouço teórico.

3.1 CINCO SÉCULOS DE DECOLONIALIDADE

A decolonialidade é uma experiência histórica contínua de resistência à *colonialidade* – prolongamento das dinâmicas de exploração e dominação coloniais mesmo após o fim do colonialismo. Em outras palavras: a não aceitação da dominação física e simbólica e das narrativas ocidentais/eurocêntricas impostas pelos colonizadores que invadiram *Abya Yala*⁸ (hoje América) no final do século XV. Com mais de 500 anos de história enquanto luta contra a violência colonial, a decolonialidade surgiu em 1492, imediatamente após a chegada dos primeiros

⁷ Em “A Solidão da América Latina”, discurso de aceitação do Prêmio Nobel, em 08 de dezembro de 1982. Tradução de G. J. Creus para o texto disponível em: <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/1982/marquez/lecture/>. Acesso em: 15 jan. 2026.

⁸ *Abya Yala*, na língua do povo Kuna, originário da Serra Nevada (norte da Colômbia), significa “Terra Madura”, “Terra Viva” ou “Terra em Florescimento” (Porto-Gonçalves, 2009). Compreende todos os territórios, povos, culturas e civilizações originárias do atual continente americano, desde o Alaska (EUA), no norte, à Terra do Fogo (Argentina), no sul (Salazar, 2023).

exploradores europeus (Walsh, 2018), e permanece vigente em todos os âmbitos da vida humana.

O sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel (2016) argumenta que houve quatro genocídios/epistemicídios⁹ no que ele chama de “longo século XVI (1450-1650)”, que fizeram com que um grupo minoritário alcançasse o “privilégio epistêmico” sobre todos os demais. Estes genocídios/epistemicídios foram praticados:

1) contra os muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus em nome da ‘pureza do sangue’; 2) contra os povos indígenas do continente americano, primeiro, e, depois, contra os aborígenes na Ásia; 3) contra africanos aprisionados em seu território e, posteriormente, escravizados no continente americano; e 4) contra as mulheres que praticavam e transmitiam o conhecimento indo-europeu na Europa, que foram queimadas vivas sob a acusação de serem bruxas. (Grosfoguel, 2016, p. 25)

De acordo com o sociólogo estadunidense Immanuel Wallerstein (2011), foi nesse longo século XVI que surgiu uma economia-mundo europeia baseada no modo de produção capitalista, que contribuiu para ampliar o domínio dos conquistadores. Contudo, a visão de mundo capitalista como a conhecemos hoje – nacionalista, individualista, científica, naturalista e baseada no livre-comércio – não era tão óbvia na altura, desenvolvendo-se apenas entre os séculos XVIII e XIX. Apesar disso, os quase 200 anos entre 1450 e 1640 foram cruciais para a formação desse novo sistema histórico, também chamado de sistema-mundo, ou economia-mundo capitalista (Wallerstein, 2011), do qual emergiram as estruturas de conhecimento modernas/coloniais, fundadas na dominação eurocêntrica (Grosfoguel, 2016).

Essas estruturas consolidaram-se a partir de postulações e da visão de mundo de homens de cinco países – Itália, Alemanha, Inglaterra, França e Estados Unidos (Grosfoguel, 2016; Santos; Meneses, 2009) –, que monopolizaram a autoridade científica mundial e lançaram as bases epistemológicas das universidades ocidentalizadas, como assinala Grosfoguel (2016). O autor acrescenta que o “privilégio epistêmico” atribuído aos homens ocidentais em relação aos conhecimentos produzidos por outros corpos políticos e por diferentes geopolíticas do conhecimento não apenas produz injustiça cognitiva, mas também opera como um

⁹ Para o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, “epistemicídio” refere-se à destruição sistemática, ao silenciamento ou à desqualificação de saberes e formas de conhecimento não ocidentais (indígenas, africanos, populares) pelo colonialismo e pela ciência hegemônica (ver Santos e Meneses, 2009).

dos mecanismos que sustentam e favorecem projetos imperiais, coloniais e patriarcais em escala global (Grosfoguel, 2016, p. 25).

A partir desse cenário de exploração das colônias no século XVI é que a Europa se desenvolveu economicamente, tendo sua modernidade e progresso ancorados na miséria e na estagnação em grande parte do resto do mundo (Mignolo, 2021). Essa formatação colonial do mundo não afetou apenas as formas de dominação e exploração econômica, mas também se refletiu nas formas de (produção de) conhecimento, assim como nos conceitos de passado e futuro (Conrad, 2016). Nesta linha, o sociólogo e pensador humanista peruano Aníbal Quijano (2000) aponta que os povos colonizados, por serem considerados raças inferiores, foram realocados temporalmente como anteriores aos europeus. Deste ponto de vista, a modernidade e a racionalidade foram então imaginadas como “experiências e produtos exclusivamente europeus” (p. 211, tradução própria). Do mesmo modo, desde uma perspectiva cultural e intersubjetiva, as relações entre a Europa (ocidental) e o resto do mundo foram organizadas em um conjunto de novas categorias: “Ocidente-Oriente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa” (Quijano, 2000, p. 211, tradução própria).

Na América Latina, os movimentos organizados de resistência intelectual à perspectiva histórica colonial começaram a esboçar-se no final do século XIX, firmando-se ao longo do século XX, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, com discussões sobre desenvolvimento-subdesenvolvimento (Quijano, 2000). Uma vez que as discussões perpassavam a chamada teoria da modernização, como indica Quijano (2000), as vertentes de oposição, numa tentativa de desvincular a ideia de modernização da ocidentalização de comunidades e culturas não-europeias, utilizavam como argumento a premissa de que a modernidade é um fenômeno comum a todas as culturas, e não apenas à europeia-ocidental. Esse argumento encontra respaldo no fato de que o próprio conceito de modernidade está vinculado a ideias de avanço, novidade, racionalidade etc., sendo, portanto, um fenômeno possível em todas as culturas e em diferentes períodos históricos (Quijano, 2000). Logo, “todas as chamadas *altas culturas* (China, Índia, Egito, Grécia, Maya-Azteca, Tawantinsuyo), anteriores ao atual sistema-mundo, mostram inequivocamente os sinais dessa modernidade” (Quijano, 2000, p. 212, ênfase do autor, tradução própria).

Apesar disso, o pensamento decolonial começou a ganhar relevância mundial apenas na década de 1990, a partir do trabalho de uma rede de pesquisadores de

diferentes ramos das ciências sociais e humanas, da América Latina e dos Estados Unidos, como o já citado sociólogo peruano Aníbal Quijano, o cientista social colombiano Arturo Escobar, a pedagoga estadunidense radicada no Equador Catherine Walsh, o antropólogo colombiano Eduardo Restrepo, o filósofo argentino radicado no México Enrique Dussel, o sociólogo estadunidense Immanuel Wallerstein, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, o filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, o semiólogo argentino Walter Mignolo e outros (Escobar, 2005). Esses intelectuais desenvolveram os conceitos de “pensamento de fronteira” e “epistemologias de fronteira”, num esforço que Arturo Escobar (2005, p. 63) chama de “programa de investigação de Modernidade/Colonialidade” (*Modernidad/Colonialidad* ou M/C).

Segundo Catherine Walsh e Walter Mignolo (2018), os conceitos de colonialidade e decolonialidade, quando introduzidos por Aníbal Quijano em 1990, constituíram um momento de inflexão entre o encerramento da Guerra Fria e a inauguração dos projetos neoliberais globais (globalismo). Nesse contexto, a decolonialidade se apresentava como uma opção, e não como uma missão universal; tratava-se de uma escolha epistêmica e política situada, que buscava romper com a lógica da universalidade ocidental/eurocêntrica e afirmar a pluriversalidade dos modos de conhecer e produzir conhecimento, sentir e existir no mundo (Walsh; Mignolo, 2018).

Ao operar tanto como plataforma de crítica e resistência às estruturas de poder modernas/coloniais quanto como pressuposto analítico das hierarquias ontológicas e epistêmicas produzidas pela modernidade/colonialidade – as hierarquias coloniais globais –, a decolonialidade abria espaço para horizontes civilizatórios outros, nos quais saberes e práticas historicamente subalternizados passam a ser considerados. Desse modo, a produção intelectual da rede M/C, atenta aos contextos coloniais globais e imersa nas realidades locais, orientou-se pela reflexão contínua sobre o cenário cultural e político latino-americano, contemplando os saberes subalternizados de grupos submetidos à exploração e à opressão (Escobar, 2005; Mota Neto, 2018).

Dada a diversidade de sua formação acadêmica, os argumentos desses estudiosos estão alicerçados no pensamento latino-americano, na teoria pós-colonial, na filosofia da libertação, na teoria da dependência, na teoria do sistema-mundo, nos grupos sul-asiático e latino-americano de estudos subalternos, na filosofia afro-caribenha e no feminismo latino-americano (Ballestrin, 2017; Escobar, 2005). À luz

disso, é notável a interlocução entre os pensadores latino-americanos e intelectuais de países que compartilham o passado colonial, como os martinicanos Aimé Césaire e Frantz Fanon.

Ainda que o pensamento decolonial venha a se constituir como campo teórico de forma mais sistematizada apenas a partir das últimas décadas do século XX, sobretudo no âmbito da rede Modernidade/Colonialidade, suas bases não podem ser compreendidas como um fenômeno recente ou restrito à produção acadêmica contemporânea. Ao contrário, a decolonialidade deve ser entendida, antes de tudo, como uma experiência histórica contínua de resistência à colonialidade, enraizada nas práticas, nos saberes e nas formas de existência de povos subalternizados desde o início do processo de colonização.

Muito antes de sua nomeação como categoria analítica, diferentes formas de contestação à dominação colonial já vinham sendo tecidas por povos indígenas, africanos e afro-diaspóricos, bem como por outros grupos historicamente subalternizados, por meio de suas cosmologias, epistemologias, práticas sociais, expressões culturais e modos de vida. Essas formas de resistência constituem o que hoje se entende como o horizonte histórico e epistêmico da decolonialidade.

Esse horizonte compreende diversas manifestações de resistência à ordem colonial, produzidas em diferentes contextos históricos e geográficos e assumindo formas variadas de expressão – muitas delas não registradas ou reconhecidas pelos sistemas ocidentais de validação do conhecimento, ou, ainda, apagadas e até usurpadas pelos colonizadores. Apesar disso, alguns desses registros sobreviveram e se tornaram acessíveis a nós, permitindo-nos vislumbrar a densidade e a diversidade das experiências e saberes insurgentes ao longo do tempo.

Sob essa ótica, as primeiras manifestações de que se tem conhecimento foram encontradas nos vice-reinos hispânicos, em Anáhuac e Tawantinsuyu, no século XVI e no início do século XVII, e em colônias inglesas e na metrópole ao longo do século XVIII (Mignolo, 2007). Waman Poma de Ayala, também conhecido como Felipe Guamán Poma de Ayala, no Vice-Reino do atual Peru, ilustra o primeiro caso ao enviar sua obra *Nova crônica e bom governo (Nueva Corónica y Buen Gobierno)* ao rei Felipe III, em 1616. No segundo caso, temos Quobna Otobbah Cugoano, um homem escravizado liberto que conseguiu publicar, em Londres, em 1787, sua obra *Pensamentos e sentimentos sobre os males da escravidão (Thoughts and Sentiments on the Evil of Slavery)* (Mignolo, 2007).

Waman Poma de Ayala foi um cronista indígena andino da etnia Tawantinsuyu (inca), nascido no território de Huamanga, nas terras altas do atual Peru, entre 1535 e 1540 (Böschemeier *et al.*, 2021; Santos, 2019). Sua obra, *Nova crônica e bom governo*, publicada em dois tomos, é um manifesto contra a colonização de *Abya Yala* pelos espanhóis e a imposição de sua cultura aos povos originários. Ela estabelece contato com um universo particular que extrapola fatos notáveis da época, denunciando a violência institucional e religiosa, o genocídio e o epistemicídio do sistema colonial e propondo um “bom governo” alternativo ao colonial. Nessa perspectiva, ao demonstrar resistência ao padrão de poder colonial e constituir-se como produto intelectual de um indivíduo subalternizado, o pensamento de Waman Poma de Ayala se conecta à noção contemporânea de pensamento de fronteira, como propõe a rede Modernidade/Colonialidade.

Ottobah Cugoano nasceu em aproximadamente 1755 na região do atual Gana, no oeste da África, e foi raptado e levado a Granada, no Caribe, para servir como escravo. Sua obra, *Pensamentos e sentimentos sobre os males da escravidão*, denuncia o tráfico transatlântico, reivindica a humanidade dos povos africanos, expõe as contradições morais do cristianismo europeu e formula um pensamento político anticolonial (Grosfoguel, 2007). É notável a ressonância das ideias de Cugoano sobre a teologia antiescravista em obras críticas latino-americanas posteriores, como “Filosofia da Libertação na América Latina”, do filósofo argentino radicado no México Enrique Dussel (1977), em que o autor critica a filosofia moderna europeia, cuja racionalidade opera segundo a lógica da dominação colonial. Nesse sentido, ambos recusam a ideia de progresso desvinculada da violência e criticam o uso criminoso da religião, seja para a dominação cultural (Dussel, 1977) ou para justificar a escravização (Cugoano, 1787/2013).

Outros narradores nativos de *Abya Yala* compartilharam a riqueza epistemológica das perspectivas localizadas e do pensamento ancestral, como apontam Böschemeier *et al.* (2021). O conceito andino de “Bem Viver”¹⁰ (*Buen Vivir*), por exemplo, juntamente com a obra de Waman Poma, foi o referencial que orientou as reformas constitucionais realizadas em países como a Bolívia e o Equador nas primeiras décadas do século XXI (Böschemeier *et al.*, 2021). Entretanto, Grosfoguel

¹⁰ O Bem Viver deriva de práticas ontológicas nativas andinas, expandindo-se como definição e busca por “outras formas de felicidade” baseadas em “formações sociais e economias comunitárias e coletivistas” que se opõem ao capitalismo moderno/colonial (Segato, 2021, p. 76).

(2007) nos lembra do apagamento e da invisibilização dos saberes de povos originários e escravizados, bem como de todas as suas formas de produção do conhecimento após as invasões colonizadoras, o que o sociólogo venezuelano Edgardo Lander (2000) chama de *colonialidade do saber*, que é discutida adiante. Por esse prisma, Dussel (1977, p. 10) argumenta que o *ego cogito* cartesiano é precedido de um *ego conquiro*, ou seja, o “eu penso” só teria sido possível em razão do “eu conquisto”, sob a imposição das epistemologias do centro sobre a periferia há mais de cinco séculos. O autor questiona se essa supremacia geopolítica já não deveria ter chegado ao fim.

Depreendemos daí a dificuldade de encontrar obras produzidas no continente americano ao longo do período colonial que refletissem as violências do colonialismo do ponto de vista dos povos colonizados e escravizados. Como aponta Grosfoguel (2007), nenhum dos defensores dos povos indígenas no século XVI, nem dos que se manifestaram contra a escravização no século XVIII, ousou produzir conhecimento a partir do lugar e das experiências dos negros e indígenas, que sofreram na pele a ferida colonial. Na Europa, a teoria política construída por Maquiavel, Hobbes, Locke, Schmitt etc. considerou apenas as experiências e a memória da nobreza europeia, bem como a formação dos Estados e a crise do liberalismo (Grosfoguel, 2007). As próprias obras de Waman Poma e Cugoano, reconhecidas tardiamente na genealogia do pensamento decolonial, só viriam a ser “redescobertas” bem mais tarde, com a disponibilização de publicações de fácil acesso ao público apenas a partir de 1980 e 2013, respectivamente, em decorrência da colonialidade do saber.

Assim, mais do que buscar identificar, retrospectivamente, produções que se enquadrem nos marcos conceituais contemporâneos, que tentam atribuir ao pensamento decolonial um caráter excessivamente teórico, nos moldes cartesianos herdados pela academia, importa reconhecer que a decolonialidade possui uma longa duração de lutas contra a dominação colonial, configurando-se como um campo de pensamento e ação que emerge dessas experiências históricas de insurgência e se desdobra, posteriormente, em formulações teóricas que procuram nomeá-las, sistematizá-las e ampliá-las.

O conceito de colonialidade do saber parte da colonialidade, que, como vimos, é um prolongamento do padrão de poder e de dominação intersubjetiva estabelecido no colonialismo. Sendo a colonialidade fundada na diferenciação étnico-racial (racismo), a colonialidade do saber também é denominada *racismo epistêmico*

(Mignolo, 2003). À luz disso, é importante destacar o diálogo entre essas duas obras dos séculos XVII e XVIII e as de autores mais recentes, o que corrobora a origem histórica da decolonialidade e seu papel como elemento central dos movimentos de luta e resistência contra os padrões de poder estabelecidos pelo colonialismo.

Assim, Mignolo (2007) acrescenta:

Ambos são tratados políticos decoloniais que, em razão da colonialidade do saber, não chegaram a compartilhar a mesa de debates com a teoria política hegemônica de Maquiavel, Hobbes ou Locke. Reinscrevê-los hoje na genealogia do pensamento político decolonial é uma tarefa urgente. Sem essa genealogia, o pensamento decolonial não seria mais do que um gesto cuja lógica dependeria de algumas das várias genealogias fundadas na Grécia e em Roma, reinscritas na modernidade imperial europeia. (Mignolo, 2007, p. 28, tradução própria)

Apesar da ruptura cronológica na genealogia da decolonialidade, trabalhos recentes, como o dos pesquisadores brasileiros João Colares da Mota Neto e Danilo Romeu Streck (2019), têm tentado resgatar os sentidos do pensar decolonial, tarefa dificultada pelo apagamento da produção intelectual de povos conquistados, tanto no plano material quanto no simbólico. Ao fazê-lo, dão visibilidade a pensadores e ideias outras, contribuindo com perspectivas situadas e descentralizando o debate, por décadas dominado pela rede M/C.

Tendo em vista a herança colonial das ciências modernas e o papel da educação no combate à colonialidade do saber, Mota Neto (2018) defende a inclusão da educação popular e da investigação-ação participativa (IAP) na genealogia da decolonialidade latino-americana. Para ele, tanto a educação popular, enquanto paradigma teórico, quanto a IAP, enquanto método de investigação, técnica educativa e ação política, contribuem para o debate crítico sobre a colonialidade arraigada às ciências sociais e à educação, além de incorporarem aspectos da descolonização do pensamento, das práticas científicas e da pedagogia (Mota Neto, 2018).

É importante salientar que não é objetivo da decolonialidade voltar a um passado pré-colonial, muito menos tentar apagar ou invalidar o conhecimento produzido pela ciência ocidental (Walsh; Mignolo, 2018). Embora necessária, a simples rejeição do sistema hierárquico de culturas que situa a modernidade europeia numa posição de superioridade não basta para dismantelar a ordem internacional e institucional que se vale da lógica e de um *ethos* colonizantes, como alerta o filósofo

porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres (2020). O autor aponta que é imprescindível promover uma reflexão crítica sobre o entrelaçamento de marcadores de civilização com concepções que classificam outros povos como primitivos ou selvagens, bem como sobre os modos pelos quais a modernidade ocidental pressupõe significados e distinções coloniais dessa natureza.

Os intelectuais martinicanos Aimé Césaire e Frantz Fanon foram grandes críticos desses marcadores de civilização e da desumanização dos povos colonizados, sobretudo os negros, no contexto antilhano após a colonização francesa. Com obras importantes publicadas nas décadas de 1950 e 1960 e enquadradas na teoria pós-colonial, ambos foram precursores de muitas das ideias que seriam desenvolvidas mais tarde por autores da rede M/C. Por este prisma, embora Aníbal Quijano detenha a autoria de alguns dos textos seminais do pensamento decolonial latino-americano, Grosfoguel (2020) argumenta que a ideia de mundo pela ótica da colonialidade do poder, segundo a qual a noção de raça (racismo) opera como mecanismo de dominação e como eixo estruturante do capitalismo mundial, bem como das múltiplas relações de dominação da modernidade (intersubjetivas, identitárias, sexuais, laborais, políticas, pedagógicas, linguísticas, espaciais, entre outras), já vinha sendo formulada antes por diferentes autores e autoras, mobilizando outros conceitos.

Como exemplos de conceitos articulados ao longo do século XX e que viriam a compor o rol do pensamento decolonial da rede M/C destacamos os seguintes:

capitalismo racial (Robinson, 1981), racismo como infraestrutura (Fanon, 1952, 1961), ocidentóxico (Ahmad, 1984), colonialismo interno (Casanova, 1965; Barrera, 1979; Rivera Cusicanqui, 1993), gênero como privilégio da mulher branca ou mulheres negras vistas como fêmeas e não como mulheres (Davis, 1981), supremacia branca (Du Bois, 1935; Malcolm X, 1965), relação reducionista entre raça e classe (Césaire, 1950; 1957), *ego conquiro* (Dussel, 1993¹¹). (Grosfoguel, 2020, p. 60)

É oportuno mencionar as considerações da antropóloga feminista argentina radicada no Brasil Rita Segato, que, reafirmando as postulações de Quijano (2000), que planteiam a ideia de raça como núcleo fundamental da sociologia da colonialidade

¹¹ Dussel (1977) já havia apresentado o conceito de *ego conquiro* em sua obra “Filosofia da Libertação na América Latina”.

e a conquista do continente americano como pivô da história, questiona: “por que raça e não classe?” E rebate:

A resposta é decolonial: porque somente a raça remete ao horizonte que habitamos, marcado pelo evento fundacional da Conquista, e permite reconstruir o fio das memórias afetadas pelas múltiplas censuras da colonialidade, enquanto a classe oblitera esse horizonte, mascara-o e até o forclui, induzindo ao esquecimento de quem somos e à ignorância dos rios de sangue que mancham o solo que pisamos até hoje, conduzindo-nos ao equívoco de que é possível pensar da mesma forma desde o Norte global e desde o Sul. (Segato, 2021, p. 21)

Isso que equivale a dizer que somente a diferença racial estabelecida na colonização da América é capaz de explicar a cisão ontológica e metafísica que desumanizou os povos não-europeus. É por meio da raça que podemos recuperar a memória usurpada ou apagada pela colonialidade, pois a classe tende a ocultar esse passado, relativizando as violências que marcaram e persistem em nossos territórios. E isso compromete a luta. Ademais, convém acrescentar, como destaca Rita Segato, que o racismo nasceu antes da raça, pois é ele que a cria, ou seja, “a raça é um produto da estratégia racista do expropriador” (Segato, 2021, p. 21).

Para aprofundar a reflexão sobre o tema, Maldonado-Torres (2020) oferece uma análise detalhada da colonialidade e da decolonialidade partindo da diferenciação entre descolonização e decolonialidade. Para isso, toma como exemplo a obra *Os condenados da terra*, de Frantz Fanon (1961/2022), na qual o conceito de descolonização se refere à libertação, ou seja, expressa o desejo do povo colonizado de organizar e alcançar sua própria liberdade e independência política e econômica, em oposição a uma emancipação chancelada pela metrópole. Contudo, na visão de Maldonado-Torres (2020), a independência não implica a descolonização, uma vez que a lógica colonial pode persistir mesmo após a conquista da independência. Sob essa perspectiva, a decolonialidade como conceito tem um papel importante no trabalho intelectual, no ativismo e na produção artística, pois reflete criticamente sobre o senso comum e sobre os pressupostos científicos relacionados a tempo, espaço, conhecimento e subjetividade entre outros aspectos centrais da experiência humana (Maldonado-Torres, 2020). Isso ajuda a compreender como pessoas colonizadas vivenciam a colonização e oferece instrumentos conceituais para promover a descolonização.

Segundo Maldonado-Torres (2020, p. 29), a decolonialidade contribui para combater a linearidade temporal que fundamenta as “ciências europeias: historicismo, empiricismo e positivismo”. Ele afirma que tais correntes de pensamento costumam tratar o conhecimento como um conjunto de dados que podem ser observados, mensurados e examinados de forma analítica:

Os dados têm sido o modo predominante de se referir aos potenciais objetos de conhecimento, como se eles aparecessem em um campo de temporalidade linear, que torna extremamente difícil explorar fenômenos que refletem ou são encontrados na intersecção de temporalidades. Desse ponto de vista, colonização e descolonização são a soma do visível e/ou dos eventos quantificáveis que aparecem dentro de um certo período de tempo, ambas fundamentalmente pertencentes a um momento do passado. A decolonialidade, como uma luta viva no meio de visões e maneiras competitivas de experienciar o tempo, o espaço e outras coordenadas básicas de subjetividade e sociabilidade humana, precisa de uma abordagem diferente. (Maldonado-Torres, 2020, p. 29)

Do mesmo modo que a decolonialidade, enquanto luta, exige uma abordagem diferente, o pensamento e as epistemologias decoloniais exigem um engajamento crítico com as abordagens teóricas da modernidade, que tendem a se alicerçar nas mesmas estruturas epistemológicas. Em face disso, torna-se conveniente, para o entendimento dos conceitos tratados neste trabalho, abordar, ainda que brevemente, as teses sobre colonialidade e decolonialidade desenvolvidas por Nelson Maldonado-Torres (2020). Elas fazem parte do trabalho analítico realizado pelo autor e se entrelaçam com conceitos e ideias de outros intelectuais, tanto da rede M/C quanto pós-coloniais.

A **primeira** tese é a de que “colonialismo, descolonização e conceitos relacionados provocam ansiedade”, isto é, esses conceitos perturbam o senso de segurança e legitimidade sobre o qual se sustentam o “sujeito-cidadão”, o Estado-nação e as instituições modernas, gerando instabilidade estrutural (Maldonado-Torres, 2020, p. 33). Esses conceitos desafiam narrativas heroicas que naturalizam as origens e as funções sociais das instituições modernas, nas quais o “direito” é sempre atribuído ao poder colonizador. Nesse sentido, o autor destaca construções problemáticas, como a “descoberta” de territórios, a colonização como forma de “civilização” e a escravização como forma de disciplinação, o que também põe em xeque a legitimidade das fronteiras dos Estados e das normas de raça, gênero, classe,

sexualidade e outros marcadores construídos na modernidade. Outro ponto da ansiedade referida por Maldonado-Torres (2020) é o fato de que, ao se discutir colonialismo e descolonização, o colonizado aparece como sujeito ativo e questionador, em contraste com a passividade, sub-humanidade e gratidão pela “salvação civilizatória” esperadas.

Resgatar o significado do colonialismo implica um *giro decolonial*¹² e o início de uma atitude decolonial que interroga o mundo moderno/colonial, sendo percebida como ameaçadora pelos sujeitos-cidadãos modernos. Isso tende a provocar reações defensivas e evasivas nesses sujeitos, que relativizam a ferida colonial e a agência do colonizado, apelando ao passado como fator atenuador, patologizando e hierarquizando corpos e práticas e esquivando-se de quaisquer responsabilidades (Maldonado-Torres, 2020). Assim, adia-se o enfrentamento do colonialismo e da descolonização, mantendo o colonizado fora da condição de questionador legítimo, o que impossibilita um engajamento justo com perspectivas outras e constitui um desafio ético-político para pensadores, artistas e ativistas decoloniais.

É interessante notar a aproximação entre as postulações de Maldonado-Torres (2020) e a leitura de Aimé Césaire sobre civilização e decadência. Em sua obra *Discurso sobre o colonialismo*, Césaire (2020, p. 9) critica a ineficiência da civilização europeia/ocidental, que, “moldada por dois séculos de governo burguês”, foi incapaz de resolver dois dos principais problemas que ela mesma causou: “o problema do proletariado e o problema colonial”. De forma efusiva, denuncia:

Uma civilização que se mostra incapaz de resolver os problemas que seu funcionamento provoca é uma civilização decadente. Uma civilização que opta por fechar os olhos para seus problemas mais cruciais é uma civilização doente. Uma civilização que se esquia diante de seus princípios é uma civilização moribunda. [...] *A Europa é indefensável*. (Césaire, 2020, p. 9, ênfase do autor)

No que diz respeito aos mecanismos de responsabilização e de prestação de contas de nações colonizadoras, a tese de Maldonado-Torres (2020) também encontra eco na obra *Memórias da plantação*, da pesquisadora, artista e psicanalista

¹² “O giro decolonial é a abertura e a liberdade do pensamento e de formas de vida outras (economias outras, teorias políticas outras); o desmantelamento da colonialidade do ser e do saber; o desprendimento da retórica da modernidade e de seu imaginário imperial, articulado à retórica da democracia” (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 29-30, tradução própria). Dito de outro modo, a adoção de uma atitude que desafia as estruturas herdadas do colonialismo.

portuguesa Grada Kilomba. De forma semelhante à que o autor aponta a tendência de instituições e sujeitos-cidadãos modernos a relativizar o colonialismo, recorrendo a narrativas históricas de mão única e negando a atualidade política e ética do tema, Kilomba (2019) adverte, por meio de sua obra, sobre a importância da conscientização coletiva em relação à ferida colonial. Para ela,

uma sociedade que vive na *negação*, ou até mesmo na *glorificação* da história colonial, não permite que novas linguagens sejam criadas. Nem permite que seja a responsabilização, e não a moral, a criar novas configurações de poder e de conhecimento. Só quando se reconfiguram as estruturas de poder é que as *muitas* identidades marginalizadas podem também, finalmente, reconfigurar a noção de conhecimento. (Kilomba, 2019, p. 12-13, ênfases da autora)

A **segunda** tese de Maldonado-Torres (2020) retoma conceitos já discutidos pelo autor – colonialismo, colonialidade, descolonização, decolonialidade –, numa tentativa de reforçar distinções fundamentais, reconhecendo suas continuidades, os usos intercambiáveis e seus limites. Nesse sentido, admitindo que, em alguns contextos, descolonização é usada no sentido de decolonialidade – entendida, então, como projeto inacabado –, assim como o colonialismo é por vezes empregado como sinônimo de colonialidade, reitera as definições desses conceitos:

- Descolonização - momentos históricos de insurgência e de independência dos sujeitos coloniais frente aos impérios.
- Decolonialidade - luta contínua contra a racionalidade da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos.
- Colonialismo - formação histórica de territórios colonizados.
- Colonialismo moderno - modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram grande parte do mundo desde a chamada “descoberta”.
- Colonialidade - lógica global de desumanização que pode persistir mesmo na ausência de colônias formais.

Apesar de seu caráter polissêmico e aberto a diferentes análises, o termo descolonização é mais comumente interpretado como o processo de independência política de nações-estado outrora submetidas à dominação colonial (Mignolo, 2021). Já a decolonialidade, como mencionamos, engloba os mecanismos de resistência e recusa à colonialidade em suas múltiplas manifestações.

Ao reafirmar tais distinções conceituais, Maldonado-Torres (2020) assegura que se dificultam as simplificações excessivas que tornam o colonialismo e a descolonização esvaziados de seu caráter político, irrelevantes ou meramente históricos, beneficiando instituições e sujeitos-cidadãos modernos. Como alternativa à ordem mundial moderna/colonial, ele propõe a criação de um mundo em que muitos mundos possam coexistir, permitindo a convivência e a relação produtiva entre múltiplas concepções de tempo, espaço e subjetividade. Sua proposição dialoga com o conceito de “ecologia de saberes”, do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2016), que propõe o diálogo entre o conhecimento produzido pelas ciências modernas e os saberes populares, tradicionais e não-ocidentais.

Vale salientar que a distinção entre colonialismo e colonialismo moderno separa a conquista de *Abya Yala* – nossa atual América – de eventos de colonização anteriores. Essa separação é fundamental para a compreensão do pensamento decolonial, pois é na formação do “Novo Mundo” que se inaugura a modernidade/colonialidade, que tem o eurocentrismo como racionalidade e que culmina na globalização, como assinala Aníbal Quijano:

A globalização vigente é a culminação de um processo que começou com a formação da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocêntrico como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial com base na ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. (Quijano, 2000, p. 201, tradução própria)

O autor argumenta que a classificação social baseada na ideia de raça – sem história conhecida antes da América – demonstrou ser mais sólida e duradoura do que o próprio colonialismo em que se fundou, imprimindo traços de colonialidade no padrão de poder considerado hegemônico na atualidade (Quijano, 2000). Então, as supostas diferenças biológicas entre conquistadores e conquistados, codificadas na ideia de raça, colocaram estes numa situação naturalizada de inferioridade em relação àqueles e constituíram a base fundamental das relações de dominação impostas pela conquista do novo continente. Segato (2021) complementa que o efeito secundário dessa “biologização” da diferença entre colonizador e colonizado é que “o processo é retirado da história e colocado na natureza”. Consequentemente, a classificação da

população da América e, posteriormente, do mundo alicerçou-se sobre esta mesma base, que também serviu à “articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial” (Quijano, 2000, p. 202).

Considerando a diferenciação entre conquistadores e conquistados, Grosfoguel (2008), ao discutir as implicações epistemológicas de um possível giro decolonial para os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais, desarticula as hierarquias globais herdadas do colonialismo, inseparavelmente entrelaçadas no espaço-tempo, e as reorganiza separadamente, apenas para maior clareza na exposição. Deste modo, o autor enumera nove hierarquias coloniais globais, das quais destacamos três: 1) uma *hierarquia étnico-racial* global que favorece pessoas europeias em detrimento das não-europeias; 2) uma *hierarquia epistêmica* institucionalizada na educação superior mundial, que favorece a cosmologia e o saber ocidentais em detrimento de cosmologias e saberes não-ocidentais; e 3) uma *hierarquia linguística* entre línguas europeias e não-europeias que favorece aquelas na comunicação e na produção científica e subalterniza estas como produtoras de folclore e cultura. Assim, o preço da “modernização” implantada com a fundação do novo continente foi o apagamento de formas de existir não-ocidentais.

É por essa razão que Quijano (2000) descreve a modernidade ocidental como elemento indissociável da colonialidade, empregando a grafia modernidade/colonialidade (Walsh; Mignolo, 2018). A persistência do poder de dominação após os eventos de colonização e a naturalização da diferença como fator biológico invisibilizam a história e mascaram o interesse expropriador dos conquistadores. Maldonado-Torres (2020) corrobora esse posicionamento ao afirmar que a modernidade ocidental é frequentemente concebida como o período que supostamente representa o estágio mais elevado de civilização, em contraste com outros arranjos socioculturais, políticos e econômicos, os quais são classificados como menos civilizados, não civilizados, selvagens ou primitivos. Adicionalmente, a distorção da modernidade/colonialidade nas concepções de tempo, espaço e subjetividade faz com que a diferença epistêmica colonial atue em convivência com o universalismo, o sexismo e o racismo, criando-se um “ponto zero” civilizacional (Ballestrin, 2013).

O filósofo e intelectual colombiano Santiago Castro-Gómez (2005) critica a pretensão europeia de estabelecer um “ponto zero” histórico-cultural a partir da conquista das Américas – a “húbris¹³ do ponto zero” (“*hybris del punto cero*”). Segundo ele, a ideia eurocêntrica de “ponto zero” nada mais é do que uma estratégia de dominação econômica, política e cognitiva em escala global, da qual as ciências sociais também participaram. Ele argumenta que essa é uma das razões pelas quais a rede M/C defende a necessidade de uma reorganização, descolonização ou pós-ocidentalização das ciências sociais.

Ainda em relação à segunda tese de Maldonado-Torres (2020) sobre colonialidade e decolonialidade, é notável a discussão apresentada pelo teórico cultural estadunidense Robert Stam e pela intelectual de origem árabe-judaica, radicada nos Estados Unidos, Ella Shohat, que compartilham o posicionamento dos intelectuais da rede M/C sobre o colonialismo moderno, expresso na distinção estabelecida por Maldonado-Torres (2020). Do ponto de vista dos autores:

O processo de colonização praticado pelos gregos, romanos, astecas, incas e diversos outros grupos antecedeu as práticas colonialistas europeias mais recentes. [...] Embora no passado diversas nações tivessem anexado territórios adjacentes, a novidade do colonialismo europeu foi seu alcance global, sua filiação com instituições de poder mundial, além de seu modo imperativo - uma tentativa de submeter o mundo a um regime único e ‘universal’ de verdade e poder. O colonialismo é o etnocentrismo armado, institucionalizado e globalizado. (Stam; Shohat, 2007, p. 41)

Na esteira do que foi exposto, a **terceira** tese de Maldonado-Torres (2020, p. 36) – “Modernidade/colonialidade é uma forma de catástrofe metafísica que naturaliza a guerra que está na raiz das formas moderno/coloniais de raça, gênero e diferença sexual” – caracteriza a conquista das Américas como uma das maiores catástrofes demográficas da história, servindo de modelo para outras catástrofes posteriores. Seu caráter paradigmático decorre do fato de não ter sido apenas uma catástrofe demográfica, mas também metafísica, pois provocou o colapso da intersubjetividade e da alteridade, distorcendo o significado de humanidade e afetando simultaneamente epistemologia, ontologia e ética (Maldonado-Torres, 2020). Sob essa ótica, o autor

¹³ Orgulho excessivo, arrogância, insolência, soberba. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/h%C3%BAbris>. Acesso em: 09 jan. 2026.

assinala que a conquista do continente americano, ao constituir-se como base da modernidade/colonialidade e das ciências europeias modernas, corroe a visão monoteísta de uma criação comum de todos os seres, embora existissem divisões humanas anteriores. A diferença entre sujeitos deixa então de ser prioritariamente religiosa ou cultural e passa a ser entendida como diferença de essência, sustentando a nova ordem mundial.

A catástrofe metafísica passa a justificar a prática de violência extrema contra povos não cristãos fora da Europa, sem necessidade de justificativa legal elaborada, o que naturaliza a guerra como forma regular de relação em um contexto histórico marcado por conflitos no mundo cristão ocidental. Segundo Maldonado-Torres (2020, p. 38), todo esse contexto bélico culminou na Península Ibérica, na doutrina de “limpeza de sangue”, na expansão colonial e na escravização, amparada numa diferença subontológica maniqueísta: o colonizador é identificado como *bom* e o colonizado como *mau*, impedindo qualquer movimento dialético e instalando uma guerra permanente contra os colonizados, seus costumes e criações.

Dessa forma, a violência extrapola colônias e ex-colônias, alcançando também a metrópole, mas os sujeitos colonizados continuam sendo os principais alvos, percebidos simultaneamente como causa da própria violência que sofrem. A naturalização da guerra passa a definir as dinâmicas de gênero e sexualidade na modernidade/colonialidade, transformando tanto contextos coloniais quanto “civilizados”, como descreve Maldonado-Torres (2020): em um primeiro nível, os colonizados são posicionados abaixo das categorias de gênero, sendo concebidos quase como animais – irracionais e potencialmente violentos – o que implica a negação ou distorção de seu gênero e sexualidade. Depois, um segundo nível passa a distinguir corpos de inimigos masculinos e femininos: homens são vistos como ameaças guerreiras; mulheres como reprodutoras e guardiãs da memória – ambos submetidos a formas específicas de tortura, mutilação e morte. Um terceiro nível remete, em alguns contextos, à sobrevivência de concepções pré-coloniais de gênero e sexualidade. Finalmente, em um quarto nível, recorrendo à teórica feminista zimbabuense Anne McClintock (1995, p. 21-22), Maldonado-Torres (2020) aponta que a diferença subontológica gera medo e ansiedade, mas também desejo, apoiando-se em uma “tradição pornô-trópica” que constrói corpos colonizados como aberrantes, excessivos e sexualmente desviantes, beirando o bestial.

Esses modelos de gênero e sexualidade são impostos sistematicamente aos sujeitos colonizados, tanto de forma explícita quanto por meio da internalização via educação e mídia (Maldonado-Torres, 2020). Colonizados passam a orientar suas performances de gênero e sexualidade segundo os modelos do colonizador, na tentativa de parecerem “normais” em um mundo que os considera essencialmente deficientes e maus. Nessa perspectiva, a colonialidade articula a imposição de papéis de gênero, desgenerificação e regenerificação, o que contribui para a destruição simbólica e material dos sujeitos colonizados (Maldonado-Torres, 2020).

Paralelamente a esse colapso da intersubjetividade e da alteridade, algumas formas de desumanização do colonizado se configuram pela via biológica, como vimos. Com o passar do tempo, nos territórios invadidos, os colonizadores codificaram os traços fenotípicos dos colonizados como cor e a assumiram como o atributo mais representativo da categorização racial. Essa codificação teria ocorrido inicialmente na área britânico-americana, onde os indígenas não faziam parte da sociedade colonial, mas os dominadores passaram a chamar-se brancos, em oposição aos povos negros, que, além de fazerem parte da sociedade colonial, foram os mais explorados (Quijano, 2000).

Na América, a ideia de raça foi uma forma de legitimar as relações de dominação impostas pela conquista. A subsequente formação da Europa como uma nova identidade após a América e a expansão do colonialismo europeu sobre o restante do mundo levaram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e, com ela, à formulação teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso representou uma nova maneira de legitimar as antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominados e dominantes. (Quijano, 2000, p. 203, tradução própria)

Nessa perspectiva, a proeza dos conquistadores europeus na América foi inventar a ferramenta de dominação social mais eficaz e duradoura do mundo (cf. Quijano, 2000), já que perdura até hoje e se manifesta em todas as esferas da vida humana. As violências simbólicas decorrentes desse processo de racialização foram as mais perversas, pois além de situar povos não-europeus em uma posição naturalizada de inferioridade, também o fizeram com suas descobertas e patrimônios intelectual e cultural. A suposta diferença racial estabelecida no novo continente destituiu os habitantes autóctones de sua própria humanidade (Dussel, 1988; Quijano,

2000) e, ao fazê-lo, invalidou também todo o progresso de civilizações inteiras em áreas como agricultura, medicina, engenharia, arquitetura, política, filosofia etc. Os efeitos psicológicos da violência racial, sexual, de gênero e outras decorrentes do colonialismo persistem e são amplamente discutidos nas obras de Césaire (2020), Fanon (2020; 2022) e Kilomba (2019), intelectuais que pensam a partir de suas vivências pessoais como pessoas negras, sendo dois deles psicanalistas, dois colonizados e uma mulher.

A **quarta** tese de Maldonado-Torres (2020, p. 41) indica que os efeitos contíguos da modernidade/colonialidade abrangem “a naturalização do extermínio, expropriação, dominação, exploração, morte prematura e condições que são piores que a morte, tais como a tortura e o estupro”. Práticas de violência extrema – ações recorrentes em contextos beligerantes – são frequentemente tratadas como legalmente justificáveis na modernidade/colonialidade. Isso significa que a violência deixa de ser entendida como uma ruptura da normalidade e passa a ser concebida como uma forma legítima e contínua de organização social, política e econômica. Nessa linha, a naturalização da violência institucionalizada ecoa o conceito de *necropolítica* do filósofo camaronês Achille Mbembe, desenvolvido a partir do que Foucault (2006) entende por *biopoder* – quando o poder exerce controle sobre determinados domínios da vida humana.

Segundo Mbembe (2018), a soberania se expressa, em grande parte, na autoridade e na capacidade de determinar quem pode continuar vivendo e quem deve morrer, isto é, seu núcleo e seus atributos centrais implicam a decisão sobre a morte ou a sobrevivência. A necropolítica pressupõe, então, as formas contemporâneas de subjugação da vida ao poder da morte, legitimado política e socialmente, muitas vezes pela mão do próprio Estado – como no caso da ocupação colonial na Palestina, exemplifica Mbembe (2018). São exemplos da necropolítica nos contextos latino-americano e brasileiro as ditaduras militares do século XX e a violência policial cotidiana advinda do racismo estrutural.

A Figura 1 mostra pessoas em luto reunidas em torno de corpos baleados, no dia seguinte a uma operação policial letal contra o tráfico de drogas na favela da Penha, no Rio de Janeiro, Brasil, em 29 de outubro de 2025.

Figura 1 – Luto e violência de Estado na favela da Penha



Fonte: REUTERS/Ricardo Moraes

Todas as formas de exploração se parecem. Todas afirmam sua necessidade com base em algum decreto de ordem bíblica. Todas as formas de exploração são idênticas, pois se aplicam ao mesmo 'objeto': o homem. [...] O racismo colonial não se diferencia de outros racismos. (Fanon, 2020, p. 103)

Ao mesmo tempo em que a modernidade/colonialidade naturaliza o extermínio físico dos “condenados da terra” (*“damnés de la terre”*, na obra de Frantz Fanon, 2022), configura-se uma dinâmica de expropriação material e simbólica desses sujeitos. Dito de outro modo, assim como no colonialismo, a colonialidade envolve a usurpação sistemática de terras e recursos, ampliando seus mecanismos de atuação por meio do mercado e dos Estados-nação modernos. Esses processos resultam em ex-colônias nas quais os sujeitos nativos permanecem estruturalmente despossuídos, já que não apenas terras e recursos são retirados, mas também as mentes são dominadas por formas de pensamento que sustentam a colonização e a autocolonização (Maldonado-Torres, 2020). Os corpos dos colonizados são, então, explorados por meio do trabalho em condições que os mantêm em um status inferior ao da maioria do proletariado das metrópoles.

É interessante notar que a obra de Frantz Fanon oferece contribuições fundamentais para a compreensão da dimensão subjetiva da colonialidade, sobre a

qual Maldonado-Torres (2020) informa. Ao analisar os efeitos do racismo e do colonialismo sobre a experiência dos sujeitos colonizados, Fanon (2020) demonstra que a dominação colonial ultrapassa a esfera material e se inscreve densamente na psique, produzindo formas de alienação, inferiorização e busca por reconhecimento mediadas pelos padrões do colonizador.

Nesse contexto, a colonialidade articula expropriação econômica, dominação epistêmica e exploração corporal, de modo que qualquer definição de descolonização deve necessariamente incluir a luta pela redistribuição de terras e recursos e contra todas as formas de colonialidade, o que nos leva à **quinta** tese de Maldonado-Torres (2020, p. 42): a de que “a colonialidade envolve uma transformação radical do saber, do ser e do poder, levando à colonialidade do saber, à colonialidade do ser e à colonialidade do poder”. O autor declara que as visões de mundo não se sustentam apenas pela força; dependem de acordos e consentimentos que organizam as três dimensões básicas nas quais se desenvolvem a subjetividade, a identidade e a atividade humana: 1) os sentidos do vivido e da experiência (ser); 2) os critérios de validade do conhecimento e os pontos de vista autorizados (saber); e 3) os ordenamentos econômicos e políticos (poder).

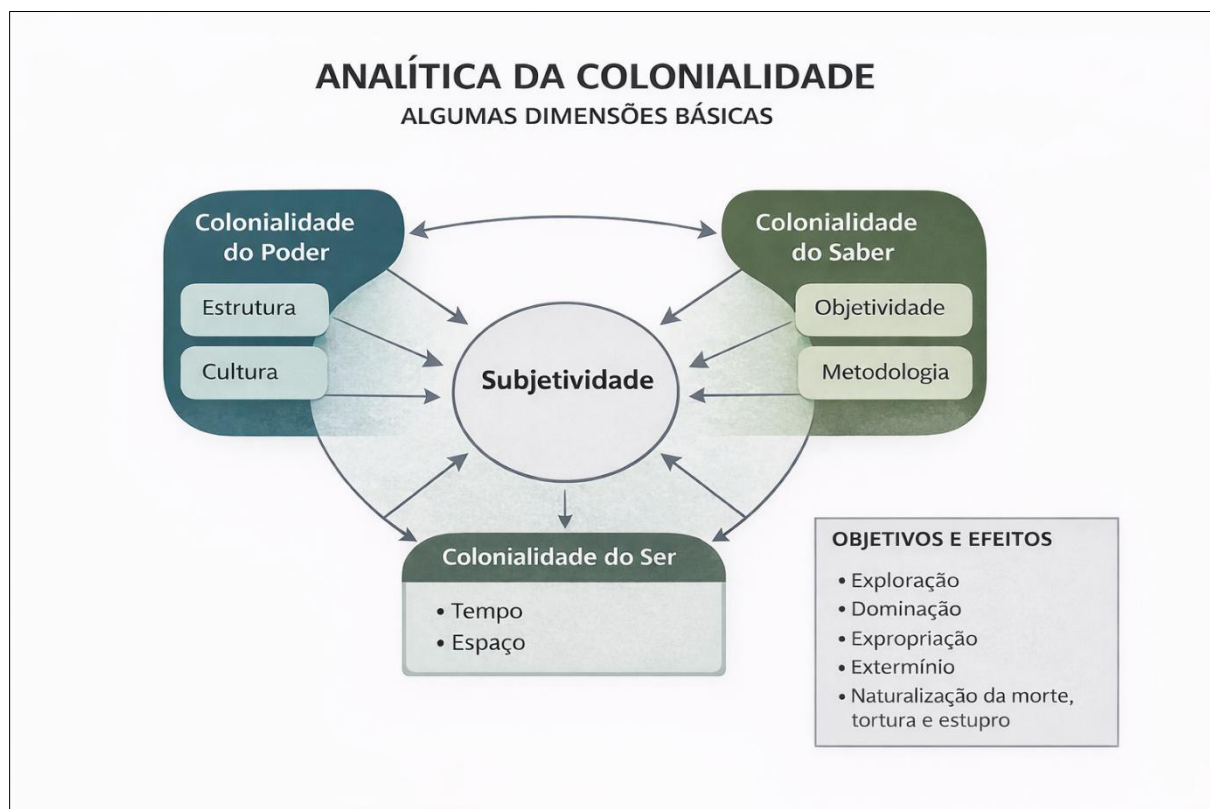
De modo semelhante, a colonialidade do saber, do ser e do poder é sustentada pela catástrofe metafísica, pela naturalização da guerra e pelas modalidades moderno-coloniais da diferença humana. Assim, a “revolução” da “descoberta” instituiu, além da despossessão e da eliminação da vida, um paradigma de guerra com formas específicas de saber, ser, poder e subjetividade, que, articuladas, tornam possíveis práticas coloniais sistemáticas tidas como legítimas no âmbito da civilização ocidental moderna (Maldonado-Torres, 2020, p. 42).

Lander (2000) afirma que o eurocentrismo nas ciências sociais não é apenas um viés cognitivo, mas também um padrão civilizatório que organiza o mundo em categorias universais apresentadas como neutras, científicas e naturais. Para ele, as ciências sociais modernas surgem inseparáveis da constituição da América e do capitalismo colonial/moderno, operando a partir de uma racionalidade eurocentrada que define o que conta como conhecimento válido, quem pode conhecer e a partir de onde se conhece – a colonialidade do saber. Assim, ao recuperar a noção de classificação social racializada como eixo central do padrão de poder moderno/colonial, o trabalho de Lander (2000) dialoga não apenas com o de Maldonado-Torres (2020), mas também com Fanon (2020; 2022) e Quijano (2000),

que abordam a classificação social como produto do colonialismo moderno e do racismo.

A analítica da colonialidade fica clara no diagrama a seguir, reproduzido a partir de Maldonado-Torres (2020, p. 43):

Figura 2 – Diagrama analítico da colonialidade



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Maldonado-Torres (2020, p. 43) com o uso da ferramenta ChatGPT, 2026.

A **sexta** tese sustenta que “a decolonialidade está enraizada em um giro decolonial ou em um afastar-se da modernidade/colonialidade” (Maldonado-Torres, 2020, p. 44), ou seja, a decolonialidade opera no nível da atitude. Essa virada implica um afastamento consciente das normas, valores e expectativas da modernidade/colonialidade, que, historicamente, tentaram separar o sujeito colonizado de si mesmo, dos outros e do mundo. Logo, a atitude decolonial surge quando o condenado se recusa a aceitar essa separação como natural e passa a orientar-se por seus próprios desejos, isto é, quando ocorre uma mudança radical na forma de se posicionar diante do saber, do poder e do ser, desobedecendo aos métodos impostos pela modernidade/colonialidade, como propõe Mignolo (2010), mas com uma atitude ética, afetiva e política para romper com a lógica colonial.

A decolonialidade não é apenas um exercício intelectual, mas um projeto inacabado que combina atitude e ação. O giro decolonial se expressa quando o condenado emerge como pensador, criador e ativista, articulando reflexão crítica, criação e engajamento político sem separá-los, tendo o amor e a raiva como forças centrais: o amor como afirmação da vida e das relações, e a raiva como negação da violência colonial (Maldonado-Torres, 2020). Assim, a decolonialidade não busca criar uma modernidade outra, mas abrir caminhos para algo além dela, construindo formas de mundo outras, afastando-se da guerra, da separação ontológica e da desumanização.

Partindo dessa premissa, as três teses subsequentes se conectam ao tratar de diferentes expressões de um mesmo giro decolonial, pondo em diálogo, respectivamente, a produção do conhecimento, a criação artística e a ação política.

Na **sétima** tese – “Decolonialidade envolve um *giro epistêmico decolonial*, por meio do qual o condenado emerge como questionador, pensador, teórico e escritor/comunicador” – Maldonado-Torres (2020, p. 46, ênfase nossa) articula o que chama de “meditações fanonianas” – em referência à emergência da atitude decolonial nos sujeitos negros colonizados, discutida em *Pele negra, máscaras brancas*, de Frantz Fanon (2020) –, com as postulações de Césaire (2020), os chamados “feminismos decoloniais” em Moraga e Anzaldúa (1981), a “corpo-política do conhecimento” de Mignolo (2011) e a ideia de escrita como ato de afirmação política e epistêmica de Biko (2002) para argumentar que a decolonialidade exige um “compromisso com o corpo como algo aberto”.

Dito de outra forma, o condenado corporificado e não o *ego cogito* ou o *ego transcendental*, ao emergir como questionador, pensador, teórico e escritor/comunicador, torna-se capaz de transformar radicalmente o mundo, tendo o questionamento crítico como atitude permanente.

Quando o condenado comunica as questões críticas que estão fundamentadas na experiência vivida do corpo aberto, temos a emergência de um outro discurso e de uma outra forma de pensar. Por essa razão, a escrita para muitos intelectuais negros e de cor é um evento fundamental. A escrita é uma forma de reconstruir a si mesmo e um modo de combater os efeitos da separação ontológica e da catástrofe metafísica. (Maldonado-Torres, 2020, p.47)

Em diálogo com o argumento anterior, a **oitava** tese parte da premissa de que a “decolonialidade envolve um *giro decolonial estético* (e frequentemente espiritual) por meio do qual o condenado surge como criador” (Maldonado-Torres, 2020, p. 48, ênfase nossa). Logo, viver de modo a afirmar a abertura do corpo é parte constitutiva da atitude decolonial, possibilitando não apenas o questionamento crítico, mas também a emergência de visões alternativas do eu, dos outros e do mundo. Segundo Maldonado-Torres (2020, p. 48), o corpo aberto não é apenas questionador, mas também criativo; a criatividade é apresentada como dimensão inseparável da atitude decolonial, e o giro estético decolonial é “um distanciamento da colonialidade da visão e do sentido”.

Nessa direção, as criações artísticas funcionam como formas de crítica, autorreflexão e proposição de maneiras outras de conceber e viver o tempo, o espaço, a subjetividade e a comunidade; buscam manter corpo e mente abertos e os sentidos aguçados, como resposta crítica às forças que produzem separação ontológica, como assinala Maldonado-Torres (2020). Do mesmo modo, para o autor, o giro estético é frequentemente também espiritual, articulando-se à decolonialidade da espiritualidade como aspecto da decolonialidade do ser. Em perspectivas indígenas evocadas no texto, a partir da teórica feminista chicana Gloria Anzaldúa (2007), não há separação entre o artístico e o funcional, o sagrado e o secular, nem entre a arte e a vida cotidiana.

A Figura 3 – *Ani Xeati* (grande festa) traz a obra da artista peruana Patricia Rengifo (2023), com a qual tivemos contato durante uma visita ao Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP), em 2025. A imagem materializa um exemplo do giro estético decolonial ao encenar a inseparabilidade entre arte, vida, corpo, comunidade e espiritualidade. À medida que avançamos nas leituras decoloniais, passamos a observar com maior seriedade e atenção as produções artísticas de sujeitos historicamente subalternizados, sobretudo as de artistas indígenas, em obras como esta.

Figura 3 – *Ani Xeati* (grande festa) (Patricia Rengifo, 2023)



Fonte: Acervo MASP, São Paulo, Brasil.

Nota: Coleção Histórias Indígenas. Artista: Patricia Rengifo, Yarinacocha, Peru, 2000.

Além de representar um evento festivo, a cena evidencia uma prática estética que organiza a convivência, articula temporalidades e expressa modos de conhecer enraizados em uma ontologia relacional, na qual humanos e animais compartilham a mesma condição de existência (MASP, 2023). Nesse sentido, a pintura desafia a colonialidade da visão ao recusar hierarquias entre sujeito e objeto, natureza e cultura, sagrado e cotidiano, trazendo a coletividade como espaço de produção de sentidos. Para Segato (2021), a centralidade das relações entre humanos e o meio natural na vida cotidiana de povos originários representa um modo de vida disfuncional para o mercado global. Tal como propõe Maldonado-Torres (2020), trata-se de um gesto estético que não apenas desafia o “olhar colonizado”, mas também cria mundos

outros, revelando uma estética em que o artístico, o funcional e o espiritual se entrelaçam como dimensões indissociáveis do ser, como assinala Anzaldúa (2007).

A **nona** tese refere-se à ação política do sujeito colonizado, estabelecendo que “a decolonialidade envolve um *giro decolonial ativista* por meio do qual o condenado emerge como um agente de mudança social” (Maldonado-Torres, 2020, p. 49, ênfase nossa), ou seja, pensamento, criatividade e mesmo espiritualidade, quando tomados isoladamente, não são suficientes para transformar o mundo. Muito além disso, o giro decolonial ativista requer que o condenado evite que o pensamento e a criatividade sejam zonas de refúgio da colonialidade, como nos alerta Maldonado-Torres (2020).

O autor ressalta, ainda, que acadêmicos, teóricos e artistas podem ser facilmente cooptados quando buscam reconhecimento em arenas institucionais, como os campos acadêmico e artístico. Nesse sentido, o giro decolonial implica a suspensão da lógica do reconhecimento e a renúncia às instituições e práticas que sustentam a modernidade/colonialidade, pois a adesão a essa lógica marca o limite de sua plataforma decolonial, levando-os, em certos momentos, a se tornarem agentes da colonialidade.

O antropólogo brasileiro José Jorge de Carvalho (2020) corrobora ao defender que a agência do colonizado deve considerar perspectivas localizadas. Ele critica o fato de a teoria pós-colonial ter surgido na Inglaterra, formulada em língua inglesa, em universidades de países ocidentais centrais, com referências majoritariamente em inglês, embora seus formuladores sejam teóricos indianos como Ranajit Guha, Homi Bhabha e Gayatri Spivak, além do palestino Edward Said. Adicionalmente, questiona o caráter excessivamente teórico das postulações da rede M/C – entre cujos autores se encontram pesquisadores filiados a universidades dos Estados Unidos, incluindo o próprio Nelson Maldonado-Torres – e a ausência, em suas publicações, de menções à pertinência de perspectivas indígenas e afrodiaspóricas no ensino superior ou na pesquisa.

Em sua opinião, o reconhecimento e a inclusão de tais perspectivas enriquecem o debate decolonial no contexto da educação superior brasileira, que, apesar de contar com projetos educacionais inovadores, como os de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, nem mesmo nestes se veem valorizadas as cosmovisões de povos originários e afrodiaspóricos. À luz disso, Carvalho (2020) indica a necessidade de voltar o olhar para uma realidade situada, criando mecanismos concretos de combate à herança colonial no sistema educacional brasileiro. Em suas palavras:

Fazendo uma leitura geopolítica do grupo decolonial equivalente à que esbocei para os pós-coloniais, ressalto que eles apresentam uma gramática teórica nova, em inglês e em castelhano, que funciona principalmente como uma agenda descolonizadora a ser realizada na América Latina e no Caribe. Contudo, apesar de pregarem uma ‘virada decolonial’ centrada em uma crítica ao eurocentrismo, não identifiquei nenhuma intervenção concreta que tenham realizado nos espaços acadêmicos em que atuam. Sua contribuição principal continua sendo quase exclusivamente conceitual e abstrata, sensibilizando os intelectuais e ativistas do continente para a nossa condição colonizada, porém sem apresentar propostas concretas para garantir a presença das epistemes indígenas e afro-americanas para que possam então descolonizar, na prática, as universidades nas quais eles atuam. (Carvalho, 2020, p. 88)

Finalmente, a **décima** tese de Maldonado-Torres (2020, p. 49) sustenta que “a decolonialidade é um projeto coletivo”. Entretanto, a emergência do condenado como questionador, orador, escritor e sujeito criativo é apresentada como impossível na lógica e nos termos da modernidade/colonialidade – denuncia o autor. E justifica:

O impossível ocorre toda vez que o condenado aparece dessas maneiras. A resposta é previsível: a ordem moderna/colonial busca descartar a anomalia tanto rejeitando, minimizando, humilhando, matando e exotizando quanto estereotipando o condenado. A atitude decolonial envolve renúncia aos sistemas de valores que permitem que a resposta que busca desqualificar o condenado como uma anomalia funcione. Mas um condenado sozinho não pode ir muito longe. (Maldonado-Torres, 2020, p. 49-50)

Apesar disso, o autor argumenta que a decolonialidade não se configura como um projeto de salvação individual, mas como uma proposta coletiva que busca “construir o mundo do Ti¹⁴”. Nessa ótica, a tríade pensamento-criatividade-ação, discutida nas sétima, oitava e nova teses, não se concretiza quando buscamos reconhecimento institucional, mas “quando estendemos a mão aos outros condenados”, conclui Maldonado-Torres (2020, p. 50).

Somos nós, os condenados, e todos aqueles que ousam rejeitar a modernidade/colonialidade, que detemos o poder de desafiar e dismantelar a colonialidade do saber, do poder e do ser e mudar o mundo. Assim, a decolonialidade

¹⁴ O autor evoca novamente Fanon (2020) ao propor “construir o mundo do Ti” (“*édifier le monde du Toi*”) como forma de oposição à catástrofe metafísica, à guerra e à separação ontológica sobre as quais discute. Tal oposição só seria possível por meio do amor e da raiva como forças antagônicas representantes, respectivamente, do “sim” e do “não” em Fanon, como aludido na sexta tese.

não se enquadra no passado; é um projeto futuro, que só se realizará plenamente quando emergirmos como sujeitos que pensam, criam e agem de forma organizada, ou seja, que articulam simultaneamente e coletivamente reflexão crítica, sensibilidade estética e transformação social.

Ao discorrer sobre as dez teses de Nelson Maldonado-Torres sobre a colonialidade e a decolonialidade, não foi nossa intenção apresentar um ponto de vista único; ao contrário, buscamos sempre articular suas ideias com as de outros intelectuais que pensam em contextos distintos, em especial os do Sul Global. A abrangência de sua análise e a própria articulação prévia com autores como Fanon, Césaire e tantos outros possibilitaram-nos percorrer toda a linha de raciocínio do pensamento decolonial latino-americano até chegar ao que o brasileiro José Jorge de Carvalho (2020) chama de “antídoto” contra a lógica da modernidade/colonialidade: a educação.

Para Carvalho (2020), não há caminho para a decolonialidade do saber que não passe pela educação. Sua visão é corroborada pelo pensamento de Paulo Freire, que sustenta o sentido da educação como prática da liberdade, centrada no diálogo, na conscientização crítica e na vivência cotidiana, formando cidadãos conscientes de sua própria condição e, assim, emancipados. Da mesma forma, Mota Neto (2016) defende que o pensar pedagógico decolonial deve fomentar o questionamento radical da lógica moderno-colonial, a fim de superar todas as formas de opressão infligidas ao colonizado. Já Castro-Gómez (2007) acrescenta que o diálogo entre diferentes saberes só se torna possível por meio da descolonização do conhecimento e das instituições que o produzem ou administram.

Descolonizar o conhecimento implica abandonar a suposta neutralidade do “ponto zero” e tornar explícito o lugar a partir do qual esse conhecimento é produzido.

3.2 DECOLONIALIDADE E INTERNACIONALIZAÇÃO

A perspectiva decolonial tem sido amplamente adotada na produção científica brasileira. A emergência desse diálogo entre decolonialidade e educação superior pode ser observada na produção científica recente. Em revisão de escopo realizada nas bases de dados Scopus, Web of Science e SciELO, identificamos 41 artigos publicados entre 2009 e 2024 que abordaram explicitamente a decolonialidade na

educação superior brasileira. O levantamento revelou um crescimento expressivo do campo nos últimos anos, sendo 85% das publicações concentradas entre 2019 e 2024, o que indica tratar-se de uma agenda de pesquisa recente e em franca expansão. Dentre os temas da educação superior abordados nesses trabalhos, destacam-se: educação e diversidade; ensino-aprendizagem; políticas educacionais, planejamento e avaliação; e currículo.

Os estudos concentraram-se principalmente em quatro grandes eixos: educação e diversidade; ensino-aprendizagem; políticas, planejamento e avaliação educacional; e currículo. Em conjunto, essas pesquisas analisam ações afirmativas, racismo epistêmico, formação docente, interculturalidade, povos indígenas e transformações curriculares, evidenciando esforços para questionar estruturas coloniais historicamente reproduzidas pelas universidades brasileiras. Entretanto, observou-se a escassez de pesquisas dedicadas especificamente à internacionalização da educação superior, lacuna que esta tese busca enfrentar ao aproximar o pensamento decolonial das políticas contemporâneas de internacionalização.

O foco temático dos estudos realizados no Brasil difere consideravelmente da produção acadêmica mundial no campo da educação (Liu *et al.*, 2019; Maral, 2024). Isso porque as tendências temáticas variam de acordo com o país, com maior similaridade entre estudos de nações pertencentes a uma mesma região (Liu *et al.*, 2019). Por outro lado, no discurso global sobre a descolonização da educação superior, os temas investigados no Brasil estão em consonância com as principais tendências temáticas dos estudos de outros países (ver Adefila *et al.*, 2022).

Para Adefila *et al.* (2022), o campo científico da Educação é o mais fértil para debates sobre decolonialidade, pois os tensionamentos provocados conectam-se ao ensino superior nos domínios político, social, econômico e cultural. Do mesmo modo, questões sobre currículo, ensino, pesquisa e internacionalização da educação superior, sob a ótica decolonial, têm mobilizado cada vez mais pesquisadores a explorar os discursos decoloniais contemporâneos.

Apesar do considerável aumento da produção científica sobre internacionalização e outros temas educacionais vinculados à perspectiva decolonial, apenas o Brasil – e nenhum outro país da América Latina – figura no ranking de produção acadêmica na área, mesmo tendo o pensamento decolonial nascido na região. A invisibilização das plataformas acadêmicas e da ciência produzida no Sul

Global pode estar relacionada ao que Mills *et al.* (2023) conceituam como *colonialidade bibliométrica*, um sistema de dominação dos índices bibliométricos por grandes corporações de periódicos do Norte Global. Esse sistema decide o que é credível, tem qualidade e relevância científica (Heleta; Mzileni, 2024), relegando a produção acadêmica de países do Sul Global à condição de subalternidade, atualizando e perpetuando a lógica da colonialidade do poder.

Partindo do entendimento de que as assimetrias nas relações entre Norte e Sul globais – advindas da colonialidade do poder – também se expressam no campo da internacionalização da educação superior, e de que produção científica da área pode ganhar maior relevância e aplicabilidade para países considerados “em desenvolvimento” quando leva em conta suas bases epistêmicas e condicionantes históricas, Leal e Moraes (2018) propõem um diálogo entre a perspectiva epistemológica decolonial e o campo teórico da internacionalização da educação superior. Sua proposta visa estimular leituras alternativas neste campo teórico, ampliando o horizonte epistemológico para o enfrentamento de questões estruturais já identificadas e contribuindo para uma compreensão mais aprofundada e contextualizada da internacionalização.

Nessa direção, torna-se fundamental deslocar o olhar para contextos historicamente situados, como o latino-americano, onde a internacionalização da educação superior não pode ser compreendida apenas como um fenômeno recente associado à globalização, mas como parte de um processo histórico mais amplo, marcado por disputas, circulações e projetos políticos próprios.

A Reforma de Córdoba de 1918, nesse sentido, constitui um marco fundamental para a compreensão de uma tradição latino-americana de internacionalização universitária. Ao articular a circulação de ideias, a mobilização estudantil e a construção de redes de cooperação entre universidades da região, o movimento cordobês contribuiu para a emergência de uma internacionalização ancorada na integração regional, na autonomia universitária e no compromisso social da universidade (Abba; Streck, 2021). Mais do que um episódio isolado, Córdoba pode ser compreendida como a expressão de um projeto universitário que, desde o início do século XX, já tensionava estruturas elitistas, coloniais e excludentes, inaugurando formas de cooperação e intercâmbio que não se subordinavam integralmente aos centros hegemônicos de produção de conhecimento.

Diferentemente das abordagens contemporâneas que associam a internacionalização à competitividade acadêmica, à mobilidade seletiva e à inserção em rankings globais, essa tradição latino-americana, assim descrita por Abba e Streck (2021), evidencia outras racionalidades, nas quais a internacionalização se configura como prática política e histórica, vinculada à democratização do acesso, à circulação de saberes e à construção de projetos regionais de universidade.

Como discutido no capítulo 2, estudos e relatórios anuais sobre o estado da educação em nível global, produzidos por organismos supranacionais (OCDE, Banco Mundial, UNESCO etc.), difundem a ideia de que as universidades precisam se internacionalizar para adquirir legitimação social e a chancela de qualidade nos serviços ofertados, o que, para Leal e Moares (2018), aprofunda as desigualdades entre Norte e Sul. Guzmán-Valenzuela (2023) corrobora esse argumento ao afirmar que essa narrativa normativa marginaliza vozes críticas e contra-hegemônicas, sobretudo na América Latina, ao tratar a internacionalização como um modelo “*one size fits all*”, isto é, uma abordagem padronizada aplicável a realidades distintas. Sob essa ótica, a perspectiva decolonial permite pensar uma internacionalização outra, deslocada do campo técnico-instrumental para o político, o histórico e o epistemológico.

Nesse contexto, a internacionalização da educação superior configura-se como um campo tensionado, no qual coexistem projetos que tanto podem reforçar quanto desafiar as hierarquias coloniais globais. Como argumentam Streck e Abba (2018), a internacionalização pode operar tanto como mecanismo de reprodução da herança colonial – por meio da adoção acrítica de modelos, agendas e referenciais do Norte Global – quanto como espaço de construção de alternativas, capazes de promover inserções mais autônomas, em diálogo com o cenário internacional.

Na contramão do que pretende Knight (2003) com uma definição de internacionalização supostamente neutra e universal, a decolonialidade nos convoca a compreender a internacionalização como um campo atravessado por violências epistêmicas, simbólicas e materiais. Nesse sentido, Jordão e Martinez (2021) demonstram que políticas linguísticas associadas à internacionalização reforçam o mito da “língua universal” e apagam abordagens situadas, históricas e políticas da linguagem. Esse apagamento linguístico como violência simbólica é constantemente evocado por Fanon (2020) no contexto dos povos colonizados, como no excerto a seguir:

De onde vem essa alteração da personalidade? De onde vem esse novo modo de ser? Todo idioma é uma forma de pensar (...). E, para o negro recém-desembarcado, a adoção de uma linguagem diferente daquela da coletividade que o viu nascer revela um deslocamento, uma clivagem. (Fanon, 2020, p. 39)

Diante disso, é oportuna a adoção da decolonialidade nos estudos sobre internacionalização, não como objeto ou adjetivo, mas como uma postura epistemológica, uma tradição crítica de pesquisa, um projeto intelectual de resistência às matrizes eurocêntricas da modernidade (Leal; Moraes, 2018). Isso implica questionar os universalismos, o positivismo epistemológico e a ideia de neutralidade científica, que podem nos levar a cair em armadilhas (*trampas*), como argumentam Silva *et al.* (2023). As autoras destacam que, dado o caráter intrinsecamente colonial das universidades, mesmo iniciativas “bem-intencionadas” de internacionalização podem reforçar a colonialidade se não forem problematizadas a partir de suas próprias bases ontoepistêmicas. Um exemplo dessas “*trampas*” é a mimetização de modelos do Norte global em projetos de cooperação Sul-Sul, que operam simbolicamente como alternativa contra-hegemônica, mas sem uma ruptura estrutural real (Silva *et al.*, 2023).

Assim, o pensar decolonial exige vigilância crítica constante, e a internacionalização, sob essa perspectiva, deve ser analisada a partir das raízes epistêmicas e das condicionalidades históricas dos contextos periféricos (Leal; Moraes, 2018). Andrade e Cadilhe (2026, no prelo) e Garcia *et al.* (2025), inspirados nos princípios ético-políticos de Paulo Freire, compreendem que a internacionalização pode e deve ser uma prática educativa emancipatória, ou seja, alinhada aos pressupostos da decolonialidade. Nessa linha, Garcia *et al.* (2025) propõem “sulear” a internacionalização, como contraponto ao “nortear”, partindo das realidades locais e regionais e entendendo a universidade não apenas como matriz de reprodução de hierarquias coloniais, mas também como espaço fomentador de um diálogo de saberes.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos metodológicos do nosso trabalho, delineando, contextualizando e definindo a natureza da pesquisa. Na sequência, determinamos o método utilizado e detalhamos o campo empírico, os procedimentos e os instrumentos de coleta de dados. Encerramos com as limitações do percurso escolhido. Em coerência com a perspectiva interpretativista adotada, as hipóteses iniciais da pesquisa não constituíram pressupostos a serem confirmados, mas pontos de partida submetidos continuamente ao diálogo crítico com o *corpus* documental.

4.1 DELINEAMENTO E CONTEXTO DA PESQUISA

O mundo social é constituído por significados produzidos pelos seres humanos, que interpretam e reinterpretam o universo ao seu redor por meio da linguagem, tornando possível a existência de realidades múltiplas em vez de uma única (Moita Lopes, 1994). Nessa perspectiva, o pesquisador é um instrumento da pesquisa qualitativa (Cohen *et al.*, 2018), assim como a linguagem é um instrumento analítico do objeto investigado nas ciências sociais, o que torna os aparatos metodológicos das ciências naturais inadequados à pesquisa em Educação (Moita Lopes, 1994). Logo, esta investigação adota uma abordagem qualitativa interpretativista, uma vez que nos propusemos a adentrar o campo dos fenômenos humanos, cujos significados, atitudes e valores não são, ou não deveriam ser, passíveis de quantificação (Minayo, 2013), mas sim de interpretação.

A opção pela abordagem interpretativista decorre também de sua compatibilidade epistemológica com a perspectiva decolonial. Ambas rejeitam a ideia de um conhecimento neutro e universal, compreendendo que a produção científica ocorre em contextos históricos, culturais e políticos específicos. Em vez de buscar leis gerais sobre a internacionalização, interessa compreender como determinados sentidos são produzidos, legitimados e disputados nos documentos analisados. Conforme argumenta Moita Lopes (1994), a pesquisa interpretativista desloca o foco da busca por relações causais universais para a compreensão dos significados socialmente construídos pelos atores em contextos específicos. Assim, não

pretendemos verificar relações de causa e efeito entre internacionalização e colonialidade, mas interpretar os sentidos atribuídos à internacionalização nas políticas públicas brasileiras – nomeadamente no programa CAPES-Global.Edu e nas iniciativas do BRICS para a Educação Superior durante a presidência rotativa brasileira em 2025 – e suas implicações para a produção, manutenção ou contestação de hierarquias coloniais.

Para Creswell e Creswell (2018), a investigação qualitativa visa examinar e compreender os significados atribuídos a um problema social ou humano por indivíduos ou grupos. Em nosso caso, optamos por examinar como as iniciativas mais recentes de internacionalização da educação superior brasileira podem operar como reprodutoras de hierarquias herdadas do período colonial, traduzidas em racismo estrutural, epistemicídios e monolinguismo do inglês. Buscamos, então, compreender quais são os sentidos e as visões atuais do Brasil sobre internacionalização, manifestados em publicações oficiais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES –, vinculada ao Ministério da Educação, sobre o Programa CAPES-Global.Edu, e da Presidência brasileira do BRICS, sobre as iniciativas do grupo para a educação superior, vigentes em 2025. Nosso entendimento foi o de que os projetos institucionais lançados por esses órgãos, ainda pouco explorados cientificamente, poderiam fornecer acepções atualizadas sobre a internacionalização da educação superior no contexto brasileiro, embora os sentidos de nossa internacionalização não estejam limitados a essas iniciativas.

Nessa ótica, a abordagem escolhida levou-nos a considerar a pesquisa documental e a bibliográfica como os procedimentos mais adequados para alcançar nossos objetivos. A pesquisa documental utiliza fontes primárias, ou seja, que ainda não passaram por tratamento analítico (Marconi; Lakatos, 2017), como documentos oficiais e publicações parlamentares e administrativas, no caso deste estudo. Sua principal vantagem é preservar a linguagem, a intenção e o contexto institucional das unidades sociais que os produziram, permitindo-nos captar os discursos oficiais e as ideologias estruturantes.

Já a pesquisa bibliográfica utiliza fontes secundárias, isto é, abrange toda a bibliografia já publicada sobre determinado tema. O fato de colocar o pesquisador em contato com todo o universo de publicações sobre seu tema de interesse torna a pesquisa bibliográfica fundamental em qualquer investigação científica, pois

possibilita a análise de um determinado assunto sob um novo prisma, avançando a literatura (Marconi; Lakatos, 2017).

No exercício interpretativo dos dados, como veremos adiante, examinamos a linguagem empregada nos documentos oficiais selecionados, a fim de apreender os sentidos da internacionalização da educação superior brasileira na atualidade e compreender se ela reproduz ou desafia hierarquias coloniais. Para isso, utilizamos o procedimento abdução proposto por Rosenthal (2014): para cada unidade analítica extraída dos documentos, levantamos todas as interpretações possíveis, incluindo as mais próximas das perspectivas decoloniais e as mais alinhadas às visões hegemônicas de internacionalização, historicamente consolidadas. A plausibilidade dessas leituras foi testada considerando os discursos que compõem os próprios documentos, buscando compreender se – e como – se estabelecem relações com a lógica colonial, ou se há rupturas.

Fundamentamos nosso percurso analítico inspirados no quadro de referência proposto por Leal *et al.* (2018), que oferece subsídios para uma leitura crítica e reflexiva da internacionalização da educação superior brasileira, atenta às disputas de sentido que atravessam o campo. A partir desse referencial, definimos seis categorias de análise para os dados coletados, detalhadas no Quadro 3 – Categorias analíticas da internacionalização da educação superior no Brasil.

Quadro 3 – Categorias analíticas da internacionalização da educação no Brasil

Categoria	Tendências predominantes	
	Maior aproximação a racionalidades historicamente consolidadas	Maior aproximação a perspectivas alternativas
Motivações para a internacionalização	• Alinha-se à lógica de governança neoliberal. • Prioriza fins econômicos e utilitários: demandas do mercado mundial, comércio educacional, geração de renda, prestígio institucional e reconhecimento internacional.	• Opõe-se à mercantilização da Educação Superior. • Baseia-se em motivações acadêmicas e socioculturais: trocas e diálogos em ensino, pesquisa e extensão; fortalecimento de instituições; redução de desigualdades; promoção da diversidade cultural; estímulo à integração entre diferentes povos.
Indicadores de internacionalização	• Adota indicadores externos, quantitativos e centrados na produtividade científica. • Não considera as funções, missões e diferenças entre instituições. • Ignora contextos locais e culturais, apagando experiências e especificidades dos sujeitos.	• Utiliza indicadores internos, qualitativos e voltados ao papel social das instituições. • Contempla, de forma integrada, ensino, pesquisa e extensão.
Orientação política e estratégica de internacionalização	• Baseia-se em diretrizes externas e modelos importados. • Segue uma lógica <i>top-down</i>, pouco sensível aos contextos locais.	• Estruturada de dentro para fora, com participação ativa da comunidade. • Segue uma lógica <i>bottom-up</i>, construída coletivamente.

	• Valoriza o global acima das realidades locais.	• Considera as especificidades culturais e as necessidades sociais. • Incentiva práticas criadas no Sul e voltadas ao Sul.
Imaginário geopolítico da internacionalização	• Enxerga o Sul Global como mercado consumidor e espaço de expansão educacional. • Reforça o Norte Global como modelo de progresso. • Produz a percepção do Sul como inferior e dependente.	• Reconhece o Sul-Global como diverso e plural. • Valoriza a diversidade, a pluralidade e a riqueza cultural dos povos. • Promove consciência histórica para que o Sul se veja como referência. • Entende a internacionalização como processo complexo, com múltiplos interesses.
Políticas linguísticas	• Sustenta a centralidade do inglês e práticas monolíngues.	• Defende a valorização de múltiplas línguas e a inclusão de minorias linguísticas na internacionalização.
Concepção de formação humana	• Forma um “cidadão global” moldado ao capitalismo, hiperconectado. • Prioriza a formação profissional e o capital humano, reduzindo o papel da cidadania. • Enfatiza desempenho individual, mérito e competição.	• Forma um sujeito crítico, ético e politicamente consciente. • Compreende a educação como processo emancipador, para além da técnica. • Articula necessidades individuais e coletivas.

Fonte: Adaptado de Leal *et al.* (2018).

A organização da análise segundo as tendências predominantes nas unidades analíticas mostrou-se eficaz para alcançar os nossos objetivos de pesquisa, embora o espectro de sentidos e de visões sobre a internacionalização da educação superior global seja amplo (Stein, 2021). Todo este contexto nos permitiu operacionalizar o estudo de forma coerente com os pressupostos teóricos e metodológicos adotados, atentos à multiplicidade de realidades e à linguagem como condição social, como sustenta Moita Lopes (1994).

4.2 NATUREZA DA PESQUISA

Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória. Buscamos explorar os sentidos, as visões e as práticas da internacionalização brasileira no contexto atual, a fim de compreender se – e como – as hierarquias coloniais podem se manifestar nesses elementos, com hipóteses geradas a partir dos objetos investigados. Sob essa ótica, nossos objetivos condizem com os pressupostos metodológicos desenvolvidos por Gil (2019), que acrescenta que as pesquisas exploratórias geralmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, além de análises de casos, o que corrobora o percurso escolhido.

Quanto à cosmovisão adotada, procuramos desenvolver este trabalho ancorado no paradigma da *pesquisa educacional crítica*, abrangido pela teoria crítica no âmbito da pesquisa social (Cohen *et al.*, 2018). Diferentemente do paradigma positivista, que busca objetividade, padronização, controle, previsibilidade e a atribuição de causalidade, a pesquisa educacional crítica parte da premissa de que o positivismo não dá conta de responder a questões do comportamento social por negligenciar os contextos políticos e ideológicos da pesquisa em Educação (Cohen *et al.*, 2018). À luz disso, ao buscar não apenas compreender situações e fenômenos, mas também transformá-los, com a intenção deliberadamente política de enfrentar as desigualdades, emancipar grupos desfavorecidos e promover a liberdade em prol de uma sociedade democrática (Cohen *et al.*, 2018), a pesquisa educacional crítica é coerente com o referencial epistemológico adotado – o da decolonialidade.

Da perspectiva de Creswell e Creswell (2018), a pesquisa crítica ancora-se na visão de mundo transformativa, que combina pesquisa qualitativa com compromisso ético e político, buscando compreender e legitimar perspectivas marginalizadas. Ainda

no guarda-chuva da teoria crítica, encontra-se a teoria pós-colonial, que, relativamente a este trabalho, apresenta-se como precursora do pensamento decolonial latino-americano organizado pela rede Modernidade/Colonialidade e adotado como referencial epistemológico.

Para Cohen *et al.* (2018), a teoria pós-colonial, assim como a teoria *queer* e a teoria crítica da raça, é apenas um dos vários caminhos a serem explorados pelo pesquisador em educação. Sob essa ótica, para além de simplesmente responder à pergunta de partida e cumprir os objetivos de pesquisa propostos, é nossa intenção ampliar o debate sobre a internacionalização da educação superior brasileira pelo viés decolonial, aumentando a visibilidade de autoras, autores e perspectivas do Sul Global, rotineiramente invisibilizados ou marginalizados. Logo, nossa cosmovisão é tanto transformativa quanto decolonial, conectando-se à sétima tese de Maldonado-Torres (2020) sobre a decolonialidade, segundo a qual o pesquisador emerge como sujeito crítico, formulando e apresentando questões ancoradas em experiências situadas.

Apesar disso, abordagens dentro da teoria crítica correm o risco de se tornarem meramente contemplativas, caso não haja validação empírica adequada ou mapeamento do alcance dos valores projetados na teoria (Cohen *et al.*, 2018), o que representa uma limitação deste estudo. Para contrapor essa fragilidade e testar a efetividade desta abordagem, Cohen *et al.* (2018) apresentam como propostas a materialização de valores (como empoderamento, redução das desigualdades, liberdade e emancipação) e a implementação de práticas transformativas a partir da teoria. O reconhecimento da agência dos sujeitos envolvidos e a capacidade das teorias de extrapolar as barreiras da racionalidade instrumental, como propõe Maldonado-Torres (2020), também podem atenuar tais limitações.

Nessa perspectiva, procuramos fornecer exemplos concretos de práticas decoloniais, expressas em programas e projetos governamentais, e de instituições de ensino superior brasileiras que desafiam a governança colonial, materializando o arcabouço teórico abordado, como discutido no capítulo seguinte.

4.3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Marconi e Lakatos (2017) definem método como o

conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo de produzir conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. (Marconi; Lakatos, 2017, p. 83)

O pesquisador não é um observador neutro, e os sentidos observáveis não são universais. Logo, retomando a crítica de Castro-Gómez (2005) à “húbris do ponto zero”, apropriada pelas ciências sociais como estratégia de dominação cognitiva global, temos um pesquisador que é, acima de tudo, um instrumento de sua própria pesquisa, situado em uma “corpo-política do conhecimento” (Mignolo, 2011). Deste modo, entendemos que descolonizar o conhecimento requer o abandono de nossa suposta neutralidade, tornando explícito o lugar de onde se produz o saber, como sustenta Castro-Gómez (2007).

A partir disso, reiteramos a adoção da pesquisa interpretativista como abordagem metodológica, pois consideramos ser a mais adequada para atender aos nossos objetivos de pesquisa, mantendo a coerência com a natureza desta investigação e com os pressupostos decoloniais. Tendo em vista que o mundo social é construído por meio de significados produzidos pela linguagem (Moita Lopes, 1994), como já mencionado, nossa pesquisa busca reconstruir sentidos latentes e o conhecimento implícito dos atores sociais analisados, conforme propõe Rosenthal (2014).

4.4 ESCOLHA DO CAMPO EMPÍRICO

A escolha do Brasil como campo empírico, a partir do enfoque analítico em políticas de internacionalização do ensino superior, considerou motivações pessoais do pesquisador, conforme detalhado no prólogo e na introdução. O marco temporal, limitado a iniciativas de 2025, justifica-se pela curiosidade empírica do pesquisador em compreender as possíveis continuidades e/ou rupturas na lógica das ações atuais de internacionalização do governo federal, o que inaugura um campo ainda

inexplorado em teses e dissertações¹⁵. Adicionalmente, a própria limitação de tempo do doutoramento não nos permitiria realizar um exame mais aprofundado das políticas públicas de internacionalização da educação superior no Brasil, o que poderia ser feito no âmbito de um projeto maior, com mais recursos e investigadores associados. Apesar disso, a literatura da área revela estudos que abrangem as principais ações governamentais neste campo, sejam teses e dissertações ou artigos científicos, o que torna este trabalho uma possível continuação desse percurso histórico ou um incentivo a novas investigações mais robustas, que incorporem os possíveis resultados dessas políticas.

Diante disso, com a intenção de captar os sentidos da internacionalização brasileira no contexto recente, optamos por examinar duas unidades sociais: o BRICS Educação e o Programa Redes para Internacionalização Institucional – CAPES-Global.Edu, cujas ações vêm sendo desenvolvidas enquanto este trabalho é produzido.

Para isso, realizamos uma leitura preliminar dos documentos produzidos por órgãos oficiais de ambas as iniciativas, eliminando os que não abordavam, direta ou indiretamente, a internacionalização da educação superior e selecionando os que demonstraram relevância e validade empírica para o nosso estudo. Na etapa de pré-análise, o contato inicial com os discursos oficiais do Ministério da Educação, representado pela CAPES, e da presidência brasileira do BRICS em 2025 nos permitiu ter uma ideia da complexidade de sentidos da internacionalização brasileira, com a qual nos depararíamos na análise interpretativa dos dados. Isso nos deu segurança quanto ao caminho metodológico escolhido.

Antes de passarmos à parte técnica de coleta de dados, cabe apresentar, resumidamente, as unidades sociais de análise que escolhemos.

¹⁵ Buscas realizadas no Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>) evidenciam a inexistência de teses e/ou dissertações, até a finalização deste trabalho, cujo objeto de análise tenha sido o Programa CAPES-Global.Edu e/ou as iniciativas do BRICS para a Educação, sob a presidência brasileira.

4.4.1 O BRICS Educação

O acrônimo “BRIC” foi cunhado em 2001 por Jim O'Neill, economista do banco de investimentos Goldman Sachs, que reconheceu o potencial de crescimento econômico do Brasil, da Rússia, da Índia e da China (BRICS, 2025a). Com o objetivo inicial de dialogar sobre temas internacionais importantes, fortalecendo politicamente as nações envolvidas e democratizando a ordem internacional, o BRIC surgiu por iniciativa política dos próprios países-membros, tornando-se um foro de cooperação e conciliação.

A primeira reunião oficial do BRIC ocorreu em 2006, com os ministros de Relações Exteriores dos estados-membros, e a primeira reunião de cúpula de chefes de Estado realizou-se em 2009. Em 2011, a África do Sul foi incorporada ao grupo, com o acréscimo do “S” ao acrônimo original, em inglês. Posteriormente, em 2023, ocorreu a segunda expansão do grupo, com a adesão de seis novos membros, admitidos oficialmente entre 2024 e 2025: Arábia Saudita, Egito, Emirados Árabes Unidos, Etiópia, Indonésia e Irã. Finalmente, em 2024, aprovou-se a categoria de “países parceiros do BRICS”, à qual aderiram Belarus, Bolívia, Cazaquistão, Cuba, Malásia, Nigéria, Tailândia, Uganda e Uzbequistão. Diante disso, ocasionalmente se veem referências ao bloco com a grafia “BRICS+”.

Em 2025, o Brasil assumiu a presidência rotativa anual do BRICS, adotando uma série de compromissos e iniciativas nos âmbitos ambiental, econômico e social, incluindo a educação, em todos os níveis. Guiada pelo lema “Fortalecendo a Cooperação do Sul Global para uma Governança mais Inclusiva e Sustentável”, a presidência brasileira concentrou-se em duas prioridades: (i) Cooperação do Sul Global e (ii) Parcerias BRICS para o Desenvolvimento Social, Econômico e Ambiental.

Em 2026, a presidência é assumida pela Índia e orientada pelo tema “Fortalecendo a Resiliência, a Inovação, a Cooperação e a Sustentabilidade”. O país intenciona adotar uma abordagem centrada nas pessoas, que prioriza a humanidade, conforme articulado pelo Primeiro-Ministro indiano na Cúpula do Rio de 2025 (BRICS, 2025a). A experiência anterior da Índia à frente do grupo, em 2021, sugeria a continuidade de uma agenda voltada ao fortalecimento do multilateralismo, à reforma das instituições globais e à ampliação da cooperação intra-BRICS em áreas estratégicas para o bloco, como inovação tecnológica, saúde digital e desenvolvimento sustentável. Ao mesmo tempo, a nova presidência tende a

aprofundar iniciativas voltadas ao Sul Global, reforçando a centralidade de temas como governança global mais inclusiva, cooperação científica e tecnológica e intercâmbios entre povos, em consonância com os eixos político, econômico e sociocultural que estruturam o BRICS contemporâneo (BRICS, 2026).

No âmbito desta pesquisa, interessaram-nos as iniciativas voltadas à internacionalização da educação superior, intensamente debatidas em 2025 pela frente BRICS Educação, formada pelos ministros de educação dos estados-membros do grupo. Em junho de 2025, o Brasil sediou o segundo “Fórum de Reitores das Universidades do BRICS+”, realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O evento, que marcou os 10 anos de criação da Rede de Universidades do BRICS (BRICS NU), serviu como uma plataforma estratégica de cooperação internacional entre as universidades dos países-membros.

À luz disso, apoiamo-nos no exame dos documentos oficiais que, em nossa visão, transmitiam as motivações, a visão estratégica e os interesses políticos mais atuais de internacionalização da educação superior, sob a perspectiva do Estado brasileiro frente ao BRICS.

4.4.2 O CAPES-Global.Edu

O Programa Redes para Internacionalização Institucional - CAPES-Global.Edu é uma iniciativa do governo brasileiro gerida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação. Lançado oficialmente em março de 2025, o projeto tem como finalidade “fomentar a criação de redes de cooperação entre instituições nacionais com estágios de internacionalização diversos para promover, por meio da cooperação internacional, o desenvolvimento de atividades estratégicas de pesquisa e pós-graduação dos participantes” (CAPES, 2025).

Para isso, o programa incentiva a promoção de parcerias entre instituições de ensino superior (IES) e instituições de pesquisa (IP) das cinco grandes regiões do Brasil – Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e Sul –, em diferentes estágios de internacionalização, a fim de estabelecer vínculos de cooperação acadêmico-científica entre elas e instituições de outros países.

O CAPES-Global.Edu também busca estimular a elaboração, implementação e fortalecimento de planos estratégicos de internacionalização das IES brasileiras, em articulação com seus respectivos planos de desenvolvimento institucional (PDI), parcerias com organizações da sociedade civil, oportunidades de mobilidade internacional para pesquisadores, professores, estudantes e técnicos, a cultura da internacionalização solidária e o aperfeiçoamento da governança da internacionalização nas IES e nas IP.

O orçamento anual previsto do programa é de 350 milhões de reais (cerca de 70 milhões de dólares¹⁶), a ser destinado a bolsas de estudo e pesquisa, no Brasil e no exterior, à participação em eventos, a cursos de formação profissional e a atividades correlatas. Os recursos serão distribuídos às redes de IES/IP ao longo de 4 anos, e os projetos de cooperação terão vigência máxima de 5 anos.

Considerando a abrangência do CAPES-Global.Edu e o volume de recursos públicos investidos, entendemos que, tal como o BRICS Educação, a iniciativa reflete os interesses nacionais e as visões de internacionalização da educação superior do atual governo, o que endossa a escolha do campo empírico.

4.5 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Após a fase de pré-análise de nossa pesquisa documental, selecionamos o material útil ao exercício analítico e interpretativo, que consistiu em dez documentos – cinco relativos ao BRICS Educação e cinco ao Programa CAPES-Global.Edu, incluindo textos escritos e materiais em suporte audiovisual, todos disponíveis publicamente. A coleta foi realizada com base no acesso do pesquisador aos websites oficiais das unidades sociais investigadas, bem como a outros sites, como os da imprensa nacional e de IES, entre setembro e novembro de 2025. O detalhamento do material selecionado encontra-se no Quadro 4 – Documentos analisados.

O corpus documental desta pesquisa não foi definido por critérios quantitativos, mas pela pertinência em relação ao objeto investigado. No caso do Programa CAPES-Global.Edu, analisamos todos os documentos oficiais disponíveis à época da coleta de dados, considerando tratar-se de uma política recém-instituída, ainda sem

¹⁶ Segundo o Banco Central do Brasil, a cotação do dólar fechou em 5,01 BRL em 02 de junho de 2026 (<https://www.bcb.gov.br/>).

resultados consolidados ou documentação complementar decorrente de sua implementação. Quanto ao BRICS Educação, optamos por circunscrever a análise aos documentos produzidos durante a presidência brasileira do bloco, em 2025, por constituírem o recorte temporal da investigação e materializarem o contexto político em que se inserem as ações examinadas. Embora outros documentos do BRICS tenham sido consultados durante a pesquisa, selecionamos para a análise interpretativa apenas aqueles que apresentavam relação direta com a internacionalização da educação superior, excluindo-se versões repetidas, documentos meramente administrativos e textos sem aderência às categorias analíticas construídas a partir da literatura.

Com exceção do documento n.º 1 (Memorando de Entendimento sobre o Estabelecimento da Rede de Universidades do BRICS – BRICS NU), publicado em 2015, todo o material selecionado foi publicado em 2025 – ano do lançamento oficial do CAPES-Global.Edu e da vigência da presidência brasileira do BRICS. A exceção deve-se à importância do documento n.º 1 para a compreensão dos princípios fundacionais da Rede de Universidades do BRICS (BRICS NU).

Em pesquisas interpretativistas, a representatividade do corpus não decorre da quantidade de documentos examinados, mas de sua capacidade de expressar os sentidos produzidos no contexto investigado. Assim, buscamos analisar a totalidade dos documentos pertinentes ao objeto delimitado, e não construir uma amostra estatisticamente representativa.

Os critérios de seleção dos excertos que constituíram as unidades analíticas deste trabalho foram sua aderência às categorias de análise previamente definidas, com base em Leal *et al.* (2018). Não estabelecemos um número fixo de excertos a serem examinados; em vez disso, a seleção foi orientada pela leitura interpretativa dos documentos oficiais, atentando-se às recorrências discursivas, às racionalidades mobilizadas e aos sentidos políticos e ideológicos presentes na construção textual das políticas analisadas. Por se tratar de uma pesquisa educacional crítica, orientamo-nos pela articulação entre os elementos examinados, o contexto histórico da internacionalização da educação superior brasileira e as dinâmicas mais amplas do cenário global do campo, discutidas no capítulo 2.

Quadro 4 – Documentos analisados

Unidade social	Título/descrição	Data de publicação	Fonte	Observações
BRICS Educação	1. Memorando de Entendimento sobre o Estabelecimento da Rede de Universidades do BRICS (<i>BRICS NU</i>)	18-11-2015	CAPES < https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10122015-mou-on-establishment-of-the-brics-nu-pdf >	Publicado em inglês
	2. Declaração Conjunta da 12ª Reunião dos Ministros de Educação do BRICS	05-6-2025	BRICS Brasil < https://brics.br/en/documents/social-issues/2506_brics_education-joint-declaration.pdf/@download/file >	Publicado em inglês
	3. Nota Conceitual – BRICS Educação 2025	24-02-2025	BRICS Brasil < https://brics.br/pt-br/documentos/brics-education-issues-note-brics-2025.pdf/@download/file >	Publicado em inglês
	4. Declaração do Rio de Janeiro I – Fórum de Reitores das Universidades do BRICS	07-6-2025	BRICS Brasil < https://ufpa.br/wp-content/uploads/2025/06/Declaration-of-Rio-de-Janeiro-BRICS.pdf >	Publicado na página web da Universidade Federal do Pará (UFPA)
	5. Declaração do Rio de Janeiro II – Cúpula dos líderes dos países do BRICS	06-7-2025	BRICS Brasil < https://brics.br/pt-br/documentos/documentos-da-presidencia-brasileira/250706-brics-declaracao-de-lideres-ptbr.pdf/@download/file >	

CAPES-Global.Edu	6. Portaria CAPES Nº 74/2025	28-3-2025	CAPES < https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=17766 >	Publicado no D.O.U. de 31-3-2025, Nº 61, Seção 1 – pág. 24
	7. Edital CAPES Nº 13/2025	14-7-2025	CAPES < https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/14072025_Edital_2636183_SEI_2634820_Edital_N_13_2025.pdf >	Alterado pela Portaria CAPES Nº 79, de 03-4-2025
	8. Flyer de divulgação internacional do CAPES-Global.Edu	16-9-2025	CAPES < https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/16092025_FlyerCAPESGlobalProgram.pdf >	Publicado em inglês
	9. Apresentação de slides do Webinar CAPES-Global.Edu	21-7-2025	CAPES < https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/21072025_WebinarioCapesGlobal.edu18072025versao3_linkgravacao.pdf >	
	10. Vídeo institucional de apresentação do CAPES-Global.Edu	29-9-2025	YouTube CAPES_Oficial < https://youtu.be/Yrg6n7b0ow0?si=CJB_LKWDlrpz4hW_ >	Publicado em inglês.

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

Selecionadas as unidades de análise dos documentos, procedemos à sua transcrição e organização em planilha eletrônica, conforme as categorias analíticas e as tendências predominantes, apresentadas no Quadro 1, adaptadas aos objetivos desta pesquisa com base no referencial de Leal *et al.* (2018). Esse processo inicial de sistematização já indicou a presença de dimensões políticas nas ações de internacionalização da educação superior brasileira, bem como possíveis articulações com a reprodução de hierarquias coloniais em escala global, à luz do contexto analisado e da opção por uma leitura crítica decolonial do material. A análise e a discussão dos dados são apresentadas no capítulo seguinte.

5 SENTIDOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO BRASILEIRA: LEITURAS DOCUMENTAIS E HIERARQUIAS COLONIAIS

Neste capítulo, apresentamos os resultados da análise interpretativa, baseada em pesquisa documental e bibliográfica, e discutimos os achados à luz do pensamento decolonial. A discussão está organizada conforme as categorias analíticas selecionadas, construídas a partir do quadro de referência de Leal *et al.* (2018) e adaptadas aos objetivos desta investigação. Procuramos reconstruir os sentidos produzidos nos documentos analisados, compreendendo a internacionalização da educação superior brasileira como um campo atravessado por disputas, racionalidades e projetos distintos de universidade, ciência e inserção internacional. Ao longo da análise, buscamos identificar tendências predominantes nas unidades examinadas, considerando a coexistência de racionalidades historicamente consolidadas e de perspectivas alternativas nos projetos de internacionalização analisados. Os resultados evidenciam tanto a persistência de hierarquias coloniais na internacionalização contemporânea da educação superior brasileira quanto a emergência de deslocamentos e possibilidades de reconfiguração em direção a perspectivas mais plurais e situadas.

5.1 LEITURAS DOCUMENTAIS

Em pesquisas qualitativas, não é incomum que a análise se inicie ainda durante a coleta de dados (Cohen *et al.*, 2018). Nesta investigação, o primeiro contato com os documentos selecionados já suscitou interpretações acerca dos possíveis sentidos da internacionalização da educação superior brasileira na atualidade, em diálogo com a revisão da literatura.

Nessa direção, como já sugerido por Leal (2020), evidenciou-se a complexidade com que se articulam as diferentes visões e sentidos da internacionalização da educação superior brasileira, especialmente nas tentativas de conferir-lhe um contorno decolonial, considerando que sua própria gênese está vinculada à universidade, instituição historicamente associada à colonialidade (Mbembe, 2016; Tegama, 2023). Observou-se, ao longo da análise, uma tensão recorrente entre uma abordagem da internacionalização mais orientada por

racionalidades de curto prazo – frequentemente associadas à mobilidade e à pesquisa – e perspectivas mais abrangentes, que enfatizam o acesso à educação e seus desdobramentos sociais (De Wit; Altbach, 2020). Essa tensão se manifestou de forma consistente nos documentos do CAPES-Global.Edu e, em menor medida, nos vinculados ao BRICS Educação.

Responder a questões sobre internacionalização é uma tarefa complexa, pois exige de nós, pesquisadores da área, reconhecer tanto as limitações das abordagens teóricas – hegemônicas ou críticas (Stein, 2021) – quanto as nossas próprias limitações diante de um fenômeno vivo, dinâmico e que se reinventa a cada momento. No interior dessas disputas de sentido, identificamos diferentes abordagens da internacionalização da educação superior: (1) uma perspectiva (neo)conservadora, associada à manutenção ou restauração de posições de poder; (2) uma abordagem neoliberal, que a compreende como instrumento de geração de valor econômico; (3) uma perspectiva liberal, que a mobiliza em nome do bem público global; (4) uma abordagem antiopressiva, orientada pela solidariedade internacional; e, por fim, (5) uma perspectiva decolonial, que busca tensionar esses referenciais e apontar caminhos para uma internacionalização outra (Stein, 2021).

Reconhecendo a multiplicidade de sentidos, motivações e possibilidades da internacionalização da educação superior, adotamos o quadro de referência de Leal *et al.* (2018) como orientação analítica para o exame dos projetos brasileiros de internacionalização no âmbito da CAPES e do BRICS Educação. Tal referencial contribuiu para a sistematização da análise e para a leitura dos resultados. Nesse percurso, a tese ancorou-se em um arcabouço epistemológico decolonial, caracterizado pela pluralidade de narrativas, e orientou-se por uma abordagem interpretativista, comprometida com a reconstrução situada dos sentidos produzidos nos documentos, em diálogo com a complexidade do fenômeno investigado e com os objetivos desta pesquisa.

Esclarecidas nossas escolhas epistemológicas e metodológicas, passemos à análise e discussão dos achados.

5.1.1 Motivações para a internacionalização

Com base no conteúdo dos documentos oficiais examinados, o Programa Redes para Internacionalização Institucional – CAPES-Global.Edu sugere motivações em grande medida alinhadas a referenciais associados à governança internacional de orientação neoliberal, aproximando-se, assim, de racionalidades historicamente consolidadas de internacionalização, ainda que atravessadas por elementos do discurso decolonial, cada vez mais mobilizado no campo educacional.

As unidades de análise presentes no objetivo geral do CAPES-Global.Edu indicam continuidades em relação ao projeto de internacionalização centrado na mobilidade acadêmica “Ciência sem Fronteiras” (CsF), lançado em 2011 (Andrade; Figueiredo, 2023). Nesse sentido, observamos que as críticas às narrativas hegemônicas parecem ter sido parcialmente incorporadas ao discurso das políticas, conferindo-lhe contornos decoloniais. Contudo, essa incorporação convive com a persistência de valores associados à internacionalização hegemônica. Assim, ao mesmo tempo em que se mobilizam noções como “cooperação mútua, diálogo intercultural e desenvolvimento sustentável”, mantêm-se presentes dinâmicas orientadas pela competitividade e pela busca de projeção internacional.

Em contraste com o CAPES-Global.Edu, as motivações do BRICS Educação para a internacionalização aproximam-se, em diversos aspectos, de perspectivas que tensionam narrativas historicamente consolidadas, o que se relaciona, em parte, à própria configuração do grupo, composto por países inseridos de maneira diversa no sistema global, provenientes da África, da Ásia, da América do Sul e do Oriente Médio. O foco na construção de uma agenda comum para a internacionalização, na consolidação de circuitos alternativos aos destinos tradicionais de mobilidade acadêmica – notadamente os Estados Unidos e a Europa – e na promoção de uma concepção contextualizada de qualidade na educação dialoga com as prioridades da presidência brasileira do BRICS em 2025, especialmente no que se refere à cooperação entre países do Sul Global.

Entretanto, assim como no CAPES-Global.Edu, não se observa uma orientação única de internacionalização nas propostas do BRICS Educação. Diferentes referenciais e racionalidades se entrelaçam, combinando elementos associados a abordagens hegemônicas e a perspectivas alternativas, o que evidencia o caráter dinâmico e multifacetado da internacionalização da educação superior (Knight, 2020).

O Quadro 5, a seguir, apresenta as unidades de análise extraídas dos documentos selecionados (ver Quadro 4 – Documentos analisados), que expressam as motivações predominantes para a internacionalização brasileira segundo o CAPES-Global.Edu e o BRICS Educação.

Quadro 5 – Motivações para a internacionalização

Tendências predominantes	CAPES-Global	BRICS
Maior aproximação a racionalidades historicamente consolidadas	• Busca por relevância e projeção internacional • Aprimoramento da governança da internacionalização • Fortalecimento da capacidade institucional e competitividade global • Protagonismo internacional do Brasil e da pós-graduação • Avanço científico orientado a tendências globais e inovação • Aumento da presença e visibilidade das IES brasileiras internacionalmente	• Desenvolvimento da educação global • Desenvolvimento econômico (inclusivo) e nacional • Alcance dos ODS estipulados pela ONU • Busca por transformação digital na educação • Garantia de qualidade na educação para reconhecimento dentro do BRICS
Maior aproximação a perspectivas alternativas	• Superação de assimetrias no país • Intercâmbio de boas práticas • Promoção de cooperação mútua, diálogo intercultural e desenvolvimento sustentável • Aprendizagem mútua • Aumento da cooperação em ensino, pesquisa e extensão	• Mitigação de desafios educacionais nacionais • Avanço da educação, pesquisa e inovação como pilares do desenvolvimento inclusivo e sustentável • Inclusão social • Promoção de equidade educacional, cooperação e paz • Desenvolvimento humano, social e cultural • Estímulo a uma governança mais inclusiva e sustentável • Fomento à aprendizagem mútua • Ampliação da colaboração no ensino superior

		• Construção de sociedades mais justas
--	--	--

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

Os reitores das universidades do BRICS+ afirmam o papel essencial das IES na produção de conhecimento, na construção de sociedades mais equitativas e na formação de futuras lideranças comprometidas com valores éticos e sociais (BRICS, 2025a). Esse posicionamento enfatiza uma concepção de internacionalização orientada por princípios de justiça social e equidade. Em contraste, a análise de mérito, ranqueamento e seleção das propostas de redes para participação no programa CAPES-Global.Edu tendem a reforçar uma lógica competitiva mais alinhada aos modelos hegemônicos de internacionalização, nos quais o desempenho institucional, a capacidade instalada dos setores de relações internacionais e a aderência a critérios de avaliação padronizados assumem centralidade. A análise evidencia uma tensão persistente entre diferentes orientações que atravessam as políticas de internacionalização, de modo que tanto o CAPES-Global.Edu quanto o BRICS Educação, ainda que mobilizem elementos associados a perspectivas decoloniais, permanecem, em alguma medida, ancorados em dinâmicas que contribuem para a reprodução de hierarquias coloniais globais.

O trecho a seguir, extraído da portaria de instituição do CAPES-Global.Edu (documento 6) e presente também no edital de lançamento (documento 7), explicita esse tensionamento já na descrição do objetivo geral do programa:

*O Programa CAPES-Global.Edu tem como objetivo geral contribuir para o **fortalecimento do protagonismo internacional do Brasil e consolidar sua posição como parceiro estratégico em iniciativas globais**, além de promover a **cooperação mútua**, o **diálogo intercultural** e o **desenvolvimento sustentável**. (CAPES, 2025b; 2025d, p. 1)*

É possível dividir o artigo em duas partes. A primeira – “*contribuir para o fortalecimento do protagonismo internacional do Brasil e consolidar sua posição como parceiro estratégico em iniciativas globais*” – aponta para uma concepção neoliberal de internacionalização, em que, segundo Stein (2021), o fenômeno opera como instrumento para a conquista de reconhecimento e status de excelência, submetendo-se à competitividade da economia global do conhecimento. Já a segunda – “*promover a cooperação mútua, o diálogo intercultural e o desenvolvimento sustentável*” –

ênfatisa uma visão alternativa ao modelo dominante de internacionalização, que nega seu caráter mercadológico e abre espaço para a confluência com princípios decoloniais como a solidariedade e a interculturalidade.

5.1.2 Indicadores de internacionalização

A análise dos indicadores de internacionalização identificados nos documentos selecionados sugere a predominância de referenciais associados a métricas mais consolidadas no campo da internacionalização, sobretudo no âmbito do CAPES-Global.Edu. No caso do BRICS Educação, não observamos a presença explícita desse tipo de indicador, mas sim uma maior ênfase em propostas que tensionam os parâmetros tradicionalmente considerados na avaliação da internacionalização, como indicado no Quadro 6.

Quadro 6 – Indicadores de internacionalização

Tendências predominantes	CAPES-Global	BRICS ¹⁷
Maior aproximação a racionalidades historicamente consolidadas	• Produtividade acadêmica medida por desempenho (PPG 5-7, projetos, acordos) • Quantitativo PPG com acordos bi/multilaterais, dupla titulação/cotutela • Foco em mobilidade internacional IN e OUT, com e sem acordo • Existência de parcerias internacionais ativas ou em prospecção • Infraestrutura formal para internacionalização (organograma)	-

¹⁷ Não identificamos nos documentos analisados elementos que explicitassem a definição de indicadores de internacionalização no âmbito dos BRICS. Contudo, acrescentamos na tabela elementos que expressam as críticas dos países membros aos indicadores hegemônicos, obtidos a partir da Nota Conceitual do BRICS Educação e da Declaração conjunta da 12ª Reunião dos Ministros de Educação dos BRICS.

Maior aproximação a perspectivas alternativas	• Parcerias consolidadas em ensino, pesquisa e extensão	• Crítica a rankings globais existentes, por sua falta de consideração pela diversidade dos sistemas de ensino superior • Superação de métricas estreitas, baseadas em prestígio, elaboradas externamente, descontextualizadas e enviesadas • Aperfeiçoamento de indicadores para que se ajustem a contextos sociais, culturais e econômicos diversos • Valorização de impacto social, engajamento e trajetórias locais • Avaliação de contribuições concretas da pesquisa, do ensino e do engajamento social
---	---	---

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

Métricas como a produtividade acadêmica, frequentemente aferida a partir do desempenho dos programas de pós-graduação (PPG) – que, no Brasil, são avaliados em uma escala de 1 a 7¹⁸ – apontam para a centralidade de indicadores quantitativos e comparativos. A ênfase em programas com notas mais elevadas, bem como em aspectos como a internacionalização via parcerias, dupla titulação e acordos bi ou multilaterais, evidencia a valorização de parâmetros amplamente difundidos no campo, associados à visibilidade internacional e à produção científica. De forma semelhante, a consideração da existência de uma infraestrutura formal de internacionalização nas IES candidatas ao financiamento, expressa em seus organogramas, sinaliza um alinhamento a esses mesmos referenciais hegemônicos, pois valoriza processos de institucionalização da internacionalização.

Por outro lado, identificamos, entre os indicadores considerados pelo CAPES-Global.Edu, a valorização de parcerias consolidadas em ensino, pesquisa e extensão, o que aponta para uma compreensão mais integrada das funções basilares da

¹⁸ A Avaliação Quadrienal da CAPES atribui notas de 1 a 7 aos programas de pós-graduação (PPGs) no Brasil. Notas 1 e 2 levam ao descredenciamento; notas de 3 a 5 indicam desempenho de regular a muito bom; e notas 6 e 7 indicam excelência internacional. Fonte: CAPES. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/resultado-parcial-da-avaliacao-quadrienal-2021-2024>>. Acesso em: 29 abr. 2026.

educação superior, ou suas “missões”, como apontam Santos e Almeida Filho (2012). Esse item sugere a inclusão de elementos que vão além do sentido tradicional dos indicadores de internacionalização, considerando não apenas a produtividade científica, mas também dimensões formativas e de impacto social.

No âmbito do BRICS Educação, a realização de workshops dedicados à discussão dos rankings globais resultou na proposição de um sistema próprio de avaliação para as universidades associadas à rede BRICS NU, o que sinaliza uma tentativa de reconfigurar os parâmetros de mensuração da internacionalização. Nesse sentido, a nota conceitual do BRICS Educação, emitida em 2025, aponta que

muitos dos mecanismos de avaliação da qualidade mais proeminentes no mundo frequentemente se baseiam em avaliadores anônimos, deixam de divulgar os critérios sob avaliação e operam com pressupostos que nem sempre são transparentes. Conflitos de interesse são, infelizmente, comuns; as metodologias por vezes são obscurecidas; e os mecanismos de feedback apresentam considerável margem para aprimoramento. Esses achados ressaltam a necessidade de que o BRICS promova uma mudança gradual no cenário internacional das avaliações educacionais. (BRICS, 2025d, p. 4)

Conforme indicado pelo BRICS (2025a), a crítica aos rankings globais defende a adoção de indicadores mais sensíveis a contextos sociais, culturais e econômicos diversos, bem como a valorização das contribuições do ensino, da pesquisa e do engajamento social. Nessa perspectiva, a avaliação institucional é compreendida a partir do reconhecimento das especificidades das instituições de educação superior e das distintas trajetórias nacionais de desenvolvimento, o que desloca o foco das métricas padronizadas para abordagens situadas.

Essa preocupação com a revisão dos parâmetros de avaliação da educação superior aponta para um movimento de questionamento das métricas globais predominantes, frequentemente associadas a capacidades desiguais de investimento em pesquisa e de atração de estudantes e investigadores. Ao propor alternativas, ainda que em construção, as ações do BRICS Educação contribuem para tensionar a lógica de hierarquização que estrutura esses sistemas de avaliação, abrindo espaço para a consideração de outras formas de reconhecimento no campo da internacionalização.

5.1.3 Orientação política e estratégica da internacionalização

No que se refere à orientação das políticas e estratégias de internacionalização da educação superior brasileira, a análise dos documentos indica que tanto o CAPES-Global.Edu quanto o BRICS Educação se articulam, em diferentes medidas, com agendas amplamente difundidas no campo, como a expansão da mobilidade acadêmica e a institucionalização das ações de internacionalização. Ao mesmo tempo, identificam-se, em ambos os casos, esforços no sentido de considerar prioridades e necessidades locais, valorizar a diversidade e ampliar a cooperação com a sociedade civil e com setores não acadêmicos. O Quadro 7 sintetiza esses e outros elementos.

Quadro 7 – Orientação política e estratégica da internacionalização

Tendências predominantes	CAPES-Global	BRICS
Maior aproximação a racionalidades historicamente consolidadas	• Alinhamento a agendas globais e padrões internacionais • Atração e circulação internacional de experts • Internacionalização da pós-graduação e do currículo • Produção e circulação internacional do conhecimento • Foco em inovação, liderança, empreendedorismo e economia criativa • Cooperação internacional baseada em expertise • Institucionalização e governança centralizada • Expansão da mobilidade e participação internacional	• Expansão da mobilidade acadêmica como eixo central • Programas conjuntos e formação avançada orientada à competitividade • Padronização de critérios de qualidade e reconhecimento dentro do BRICS • Foco em inovação, empreendedorismo e alianças universidade–indústria • Institucionalização de iniciativas e redes
Maior aproximação a perspectivas alternativas	• Democratização do acesso e inclusão regional • Inclusão social e diversidade • Reconhecimento das desigualdades e assimetrias • Internacionalização em casa (inclusão sem mobilidade)	• Construção de governança própria, autônoma e multilateral • Reconhecimento mútuo de títulos e qualificações • Estudos para criação de sistemas alternativos de avaliação

	• Cooperação com sociedade civil e setores não acadêmicos • Aprendizagem mútua e troca de experiências • Construção de planos estratégicos contextualizados • Estabelecimento de áreas prioritárias alinhadas às prioridades nacionais • Fortalecimento de parcerias nacionais	• Valorização da diversidade epistemológica e respeito às missões institucionais locais • Estabelecimento de áreas prioritárias alinhadas às necessidades dos países membros do BRICS • Produção e circulação de conhecimento em plataformas próprias • Cooperação para o desenvolvimento humano, saúde, bem-estar e erradicação da pobreza • Foco na formação ética, intercultural e socialmente orientada • Multilateralismo solidário e integração Sul-Sul
--	--	--

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

Entre os elementos que orientam as estratégias do CAPES-Global.Edu, destacam-se o alinhamento a agendas globais e a padrões internacionais, a ênfase na produção e circulação internacional do conhecimento e a incorporação da internacionalização do currículo. Nesse contexto, a atração de professores, estudantes e pesquisadores internacionais (“experts”), mencionada em mais de um dos documentos analisados, aproxima-se de estratégias frequentemente mobilizadas por sistemas de educação superior situados em posições centrais no cenário global, sobretudo em países anglófonos (De Wit, 2020b; Marginson, 2023).

Como indicado no documento 7 (Edital CAPES Nº 13/2025), Anexo II: Critérios para Avaliação da Proposta, item 2.3.2, alínea g, um dos critérios para a avaliação das propostas de formação das redes é a “[p]resença de docentes, pesquisadores e técnicos estrangeiros na IES/IP, exceto mobilidade internacional, nos últimos 8 anos (2017 a 2024)” (CAPES, 2025b, anexo II, p. 3).

No caso do BRICS Educação, também se observam elementos associados a racionalidades orientadas pela competitividade, como a formação avançada voltada à inserção internacional e o destaque conferido à inovação, ao empreendedorismo e às parcerias universidade–indústria. Tais aspectos dialogam com tendências identificadas na literatura sobre internacionalização nas décadas de 1990 e 2000, marcadas por forte articulação com a globalização econômica, como vimos. Ainda que o BRICS proponha a construção de métricas próprias e busque relativizar os critérios

dominantes de qualidade e reconhecimento, a adoção de parâmetros comuns pode, em certa medida, aproximar-se de dinâmicas já consolidadas no campo.

O trecho a seguir, extraído do documento 4 (Declaração do Rio de Janeiro I - Fórum de Reitores das Universidades do BRICS), evidencia essa associação à racionalidade mais competitiva da internacionalização:

“Inovação nos países do BRICS

(...)

Compromissos de médio prazo (2027–2030):

- *Desenvolver clusters de inovação que articulem universidades, setor produtivo e governo.*
- *Formar lideranças em inovação por meio de bolsas e competições internacionais”. (BRICS, 2025c, p. 4, tradução própria)*

Por outro lado, a análise dos documentos do CAPES-Global.Edu evidencia também elementos que apontam para uma problematização das desigualdades e assimetrias entre instituições e regiões do país. A valorização da democratização do acesso, da inclusão regional, da aprendizagem mútua e da troca de experiências entre universidades sugere a incorporação de preocupações com as dimensões sociais da internacionalização. Esse movimento se reforça nas propostas de fortalecimento de parcerias nacionais e na elaboração de planos estratégicos mais contextualizados.

Dentre as informações que integraram as propostas submetidas à CAPES no âmbito do projeto, o excerto a seguir, retirado do documento 7 (Edital CAPES Nº 13/2025), exemplifica essa problematização das assimetrias institucionais e regionais:

Análise das estratégias para superação das assimetrias regionais, bem como para a inclusão da diversidade de grupos socioeconômicos, origens étnicas, de gênero e de pessoas com deficiência. (CAPES, 2025b, p. 7)

De forma semelhante, no âmbito do BRICS Educação, identificamos, no documento 2 (Declaração Conjunta da 12ª Reunião dos Ministros de Educação do BRICS), propostas que apontam para a construção de uma governança multilateral e mais autônoma, incluindo o reconhecimento mútuo de títulos e qualificações entre os países membros e a realização de estudos voltados à criação de sistemas alternativos de avaliação da educação superior:

AVALIAÇÕES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O RECONHECIMENTO TRANSFRONTEIRIÇO DE QUALIFICAÇÕES ACADÊMICAS

*4. Levando em consideração as discussões anteriores relativas aos rankings universitários globais e aos sistemas de avaliação, bem como à facilitação do **reconhecimento mútuo de qualificações**, reconhecemos a importância de aprofundar a exploração de um **sistema abrangente de avaliação da qualidade entre os Estados-membros do BRICS** e de assegurar uma educação de qualidade para seu **reconhecimento no âmbito do BRICS**. (BRICS, 2025e, p. 3, ênfase nossa, tradução própria)*

Também se destacam iniciativas relacionadas à valorização da diversidade epistemológica, ao respeito às missões institucionais locais e à produção e circulação de conhecimento em plataformas próprias, o que pode contribuir para tensionar dinâmicas de dependência no campo científico, como a colonialidade bibliométrica (Heleta; Mzileni, 2024; Mills *et al.*, 2023).

Além disso, a ênfase em temas como desenvolvimento humano, saúde, bem-estar e erradicação da pobreza, bem como o foco em uma formação ética, intercultural e socialmente orientada, indica a presença de perspectivas que ampliam os sentidos atribuídos à internacionalização. Esses elementos se articulam a propostas de cooperação baseadas no multilateralismo e na integração entre países do Sul Global, em diálogo com abordagens recentes que buscam reconfigurar o campo da internacionalização a partir de referenciais mais situados (Andrade; Cadilhe, 2026, no prelo; Finardi *et al.*, 2022; Garcia *et al.*, 2025; Guzmán-Valenzuela, 2023; Heleta; Chasi, 2022; Ndaipa *et al.*, 2026).

5.1.4 Imaginário geopolítico da internacionalização

O imaginário geopolítico da internacionalização mobilizado pelo CAPES-Global.Edu evidencia a persistência de referenciais associados ao Norte Global, ainda que os documentos analisados também sinalizem uma preocupação com as assimetrias globais e incentivem o diálogo entre instituições situadas em diferentes posições no sistema internacional. Nesse contexto, o programa incorpora o BRICS como bloco geopolítico de interesse na constituição das redes institucionais de cooperação, como demonstra o documento 7 (Edital CAPES Nº 13/2025), Anexo II: Critérios para Avaliação da Proposta, item 2.3.2, alínea c:

2.3 *Nível de inserção internacional das instituições participantes da Rede*

(...)

2.3.2 *Para análise do perfil das instituições participantes, o Programa irá considerar:*

(...)

c) *mobilidade internacional com e sem acordo (IN e OUT) de pós-graduandos, docentes, pesquisadores e técnicos das instituições da rede nos últimos 8 anos (2017 a 2024) de/para:*

i. *África*

ii. *América do Norte*

iii. *América Latina e Caribe*

iv. *Ásia*

v. *Europa*

vi. *Oceania*

vii. **Países do BRICS** (CAPES, 2025b, anexo II, p. 3, ênfase nossa)

O Quadro 8, a seguir, sintetiza esses elementos:

Quadro 8 – Imaginário geopolítico da internacionalização

Tendências predominantes	CAPES-Global	BRICS¹⁹
Maior aproximação a racionalidades historicamente consolidadas	• Permanência do Norte Global como referência	-
Maior aproximação a perspectivas alternativas	• Reconhecimento de instituições do Norte e do Sul em diálogo • Inclusão do BRICS como bloco geopolítico de interesse • Valorização de parcerias nacionais, com inclusão de todas as regiões do Brasil nas redes	• Crítica à dependência do Norte Global e sua dominação nos processos de internacionalização • BRICS como agente de transformação e polo educacional alternativo • Afirmação de solidariedade Sul-Sul e multipolaridade

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

Paralelamente – e este é um dos pontos mais relevantes do CAPES-Global.Edu –, o programa propõe a valorização de parcerias nacionais, com a inclusão

¹⁹ Não identificamos elementos condizentes com a dimensão hegemônica do imaginário geopolítico da internacionalização nos documentos do BRICS.

de universidades de todas as macrorregiões do Brasil nas redes de internacionalização:

*Art. 3º São objetivos específicos do Programa CAPES-Global.Edu:
I - promover parcerias entre instituições nacionais, de **diferentes regiões do País e com diferentes estágios de internacionalização**, visando a cooperação internacional e a aprendizagem mútua com instituições do Norte e do Sul Global;
(...)*

*Art. 6º As instituições integrantes da Rede deverão estar localizadas em diferentes regiões do Brasil, com a exigência de que **pelo menos uma dessas instituições esteja situada nas regiões Norte, Nordeste ou Centro-Oeste do País**. (CAPES, 2025d, p. 24, ênfase nossa)*

Essa diretriz dialoga com a histórica sub-representação de instituições da região Norte no financiamento científico, na infraestrutura do ensino superior, no acesso a políticas nacionais e na própria produção acadêmica, evidenciando a existência de hierarquias que operam em múltiplas escalas dentro do país (Diniz; Vieira, 2015; Fernandes; Mesquita, 2024). Tais assimetrias serão aprofundadas na seção 5.3.

Nessa mesma direção, observamos a ausência de instituições da região Norte na rede de universidades do BRICS (BRICS-NU), bem como a baixa participação da região Centro-Oeste. Esse cenário ajuda a contextualizar a exigência, no âmbito do CAPES-Global.Edu, de inclusão de ao menos uma instituição das regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte nas redes candidatas – medida que, ao menos em termos normativos, busca enfrentar desigualdades regionais e institucionais na produção científica no país.

Ainda em relação ao BRICS, não identificamos, nos documentos analisados, referências explícitas a uma orientação geopolítica centrada no Norte Global. Ao contrário, as unidades de análise destacam uma crítica recorrente às relações de dependência e às formas de dominação que estruturam os processos de internacionalização. Nesse sentido, o BRICS se apresenta como um espaço de articulação que busca tensionar essas dinâmicas, afirmando valores como a cooperação Sul-Sul, a multipolaridade e a construção de alternativas às hierarquias consolidadas no campo educacional internacional.

5.1.5 Políticas linguísticas

Considerando a centralidade histórica da língua inglesa nos âmbitos econômico, científico e educacional, não surpreende que os achados desta pesquisa evidenciem a predominância desse idioma nas políticas analisadas. Essa predominância tem a ver com a forma como a internacionalização da educação superior vem sendo estruturada no cenário global, em que o inglês ocupa posição privilegiada como língua de circulação do conhecimento. Ademais, o inglês domina amplamente a comunicação científica, uma vez que as principais bases de dados e corporações editoriais estão concentradas em países do Norte Global, sobretudo anglófonos (Albarillo, 2014; IRAJ, 2023; Mills *et al.*, 2023; Tennant, 2020).

O Quadro 9 evidencia a centralidade do inglês nas ações do CAPES-Global.Edu, bem como a ênfase em processos de capacitação linguística voltados, sobretudo, às línguas europeias.

Quadro 9 – Políticas linguísticas

Tendências predominantes	CAPES-Global	BRICS
Maior aproximação a racionalidades historicamente consolidadas	• Centralidade do inglês (monolinguismo) • Capacitação linguística focada em línguas europeias	• Publicações conjuntas em inglês
Maior aproximação a perspectivas alternativas	• Oferta de português para estrangeiros • Promoção pontual do multilinguismo	• Promoção ativa do multilinguismo e acessibilidade linguística • Publicações conjuntas em línguas locais • Plataformas multilíngues e preservação de minorias linguísticas, inclusive de línguas indígenas • Imersões linguísticas e trocas entre países do BRICS

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

No caso do CAPES-Global.Edu, observamos a exigência recorrente de versões em inglês de documentos institucionais e de páginas eletrônicas, o que reforça a centralidade desse idioma como mediador da inserção internacional. Embora haja menção ao ensino de português para estrangeiros e a iniciativas pontuais de

promoção do multilinguismo, não identificamos referências consistentes à valorização ou preservação de línguas indígenas ou de outras minorias linguísticas. Esse quadro sugere uma orientação predominantemente alinhada a práticas linguísticas consolidadas no campo da internacionalização, nas quais o inglês assume um papel estruturante.

No âmbito do BRICS, por sua vez, identificamos propostas que ampliam o escopo das políticas linguísticas, com ênfase na valorização do multilinguismo, na inclusão de minorias linguísticas e na preservação de línguas indígenas. Embora o inglês também esteja presente (por exemplo, nas propostas de copublicação), sua utilização não se apresenta como substitutiva das demais línguas, mas como parte de uma estratégia mais ampla de circulação do conhecimento, alinhada ao conceito de ecologia de saberes do pensamento decolonial, isto é, buscando articular visibilidade internacional e diversidade linguística, sem excluir o inglês nem negar sua predominância.

Essa orientação pode ser observada no trecho a seguir, extraído do documento 4 (Declaração do Rio de Janeiro I - Fórum de Reitores das Universidades do BRICS), que explicita compromissos assumidos no âmbito das políticas linguísticas do BRICS:

Políticas Linguísticas nos países do BRICS

Compromissos de curto prazo (2025–2027):

- Estabelecer grupos de trabalho para avaliar a situação das políticas linguísticas na educação superior do BRICS.
- Lançar **plataformas digitais multilíngues** piloto para intercâmbio acadêmico, com ferramentas de **tradução e suporte a línguas locais**.
- Iniciar programas conjuntos de imersão linguística e intercâmbio entre universidades do BRICS.

Compromissos de médio prazo (2027–2030):

- Desenvolver um **Repositório Acadêmico Multilíngue** do BRICS para apoiar a contextualização curricular e a **inclusão linguística**.
 - Criar um marco político compartilhado que promova a **diversidade linguística**, a **preservação de línguas indígenas** e a disseminação de pesquisas em **múltiplos idiomas**.
 - Fomentar iniciativas de **copublicação em línguas nativas** e em inglês, de modo a ampliar a acessibilidade e a visibilidade global.
- (BRICS, 2025c, p. 1-2, ênfase nossa, tradução própria)

A Figura 4 ilustra o aparente comprometimento com a preservação das línguas indígenas, um dos eixos previstos nos compromissos de médio prazo do BRICS. Trata-se de uma iniciativa ainda pouco institucionalizada no contexto brasileiro,

especialmente no que se refere à disponibilização de conteúdos governamentais em línguas indígenas nos canais oficiais de comunicação.

Figura 4 – Boletim BRICS Guarani

[Início](#) > [Notícias](#) > [Collabs](#) > [Boletim BRICS em Guarani](#) > BRICS Brasil Marandu'i #02 - BRICS omomoráva porãnguerokoteïme ohepyme'ërã ára rehegua taperãpe COP30pe

BOLETIM BRICS GUARANI

BRICS Brasil Marandu'i #02 - BRICS omomoráva porãnguerokoteïme ohepyme'ërã ára rehegua taperãpe COP30pe

Kuatia'atã omohesakã oñemyatyrõ kuaa pirapire róga tetãgua (banco estatal) avei pirapire róga tetã'yva (banco provado) ohepyme'ë kuaava tembiapo ára rehegua Sul Globalpe. Kuatiare oikuaave'ëta Muruvicha tetã kuérape Aty Tuichávape. Reikuaasevërõ rehendu ñeporandupyrépe.

Publicado em 23 de jun de 2025 às 14:15 - Modificado há 5 meses

Compartilhar: [📄](#) [👤](#) [✕](#) [📺](#) [🐦](#) [🔗](#)



Fonte: BRICS (2025a).

Além da publicação do boletim informativo, a presidência brasileira do BRICS também disponibilizou conteúdos em áudio, na língua indígena guarani, sobre as ações do grupo, ampliando as formas de acesso à informação. Essas iniciativas foram desenvolvidas no âmbito da comunicação institucional do BRICS Brasil, pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (SECOM) e pela Agência Rádio Gov, da Empresa Brasil de Comunicação (EBC) (BRICS, 2025a), e indicam a incorporação, ainda que incipiente, de práticas que tensionam a lógica monolíngue predominante na internacionalização.

5.1.6 Concepção de formação humana

A última categoria de análise permite examinar as concepções de formação humana que atravessam os discursos de ambos os projetos. Como sintetizado no Quadro 10, tanto o BRICS quanto o CAPES-Global.Edu aportam elementos de uma concepção de formação humana orientada pela competitividade e pelas dinâmicas da

economia global, ainda que essa orientação se manifeste de forma mais acentuada no caso do CAPES-Global.

Quadro 10 – Concepção de formação humana

Tendências predominantes	CAPES-Global	BRICS
Maior aproximação a racionalidades historicamente consolidadas	• Formação orientada ao mercado global e à competitividade internacional • Experiências internacionais como diferencial profissional • Qualificação técnica e capacidades para gestão internacional • Foco na formação individual pela mobilidade • Capacitação para a governança da internacionalização	• Desenvolvimento de habilidades profissionais e tecnológicas • Formação para interação multicultural e liderança em inovação por meio de estágios e competições internacionais
Maior aproximação a perspectivas alternativas	• Consciência social e ambiental • Desenvolvimento de habilidades interculturais	• Formação crítica para enfrentamento de problemas econômicos e sociais • Valorização de saberes tradicionais aliados à ciência e à tecnologia • Capacitação voltada a grupos marginalizados e às necessidades dos países membros • Intercâmbios intra-BRICS para aprimoramento da compreensão mútua e da solidariedade • Formação de educadores

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

Nesse sentido, as ações do BRICS incluem propostas de formação voltadas ao desenvolvimento de habilidades tecnológicas, à liderança em inovação e à atuação em contextos multiculturais, a serem operacionalizadas por meio de estágios e de competições internacionais. Essas iniciativas dialogam com pressupostos tecnicistas amplamente difundidos no campo da internacionalização. De modo semelhante, o CAPES-Global.Edu também enfatiza uma formação orientada ao mercado global e à competitividade internacional, na qual as experiências de mobilidade são apontadas como diferencial profissional. Somam-se a isso a valorização da qualificação técnica,

das capacidades de gestão internacional e de competências associadas à governança da internacionalização, o que reforça uma concepção de formação centrada no desempenho individual e na inserção competitiva.

Ao mesmo tempo, as políticas analisadas também incorporam elementos que ampliam os sentidos da formação humana para além de uma lógica estritamente instrumental. No caso do CAPES-Global.Edu, destacamos referências à formação para a consciência social e ambiental e para o desenvolvimento de habilidades interculturais. No âmbito do BRICS, evidenciam-se propostas voltadas à formação crítica para o enfrentamento de problemas econômicos e sociais, à valorização de saberes tradicionais em articulação com a ciência e as tecnologias atuais, à capacitação de grupos historicamente marginalizados e à promoção de intercâmbios intra-BRICS orientados pela compreensão mútua e pela solidariedade, além da ênfase na formação de educadores.

Essa articulação entre diferentes sentidos da formação humana também se expressa no artigo 2º do documento 1 (Memorando de Entendimento sobre o Estabelecimento da Rede de Universidades do BRICS – *BRICS NU*), que explicita os princípios orientadores da iniciativa:

*As atividades da BRICS NU são orientadas para a formação de uma nova geração de **profissionais altamente qualificados** e motivados, que desenvolvem habilidades de **pensamento crítico**, capacidade de formular e implementar **decisões inovadoras** relacionadas a **problemas econômicos e sociais**, comunicação, habilidades de interação em um **ambiente multicultural** e que são capazes de combinar **conhecimentos tradicionais** com a **ciência e as tecnologias contemporâneas**. (BRASIL, 2025b, p. 2, ênfase nossa, tradução própria)*

Se, por um lado, permanece o foco em uma formação orientada ao desenvolvimento de competências profissionais, à inovação e à atuação em ambientes multiculturais – elementos historicamente associados às racionalidades dominantes da internacionalização –, por outro, o documento evidencia inflexões contra-hegemônicas importantes ao enfatizar o pensamento crítico e a valorização de conhecimentos tradicionais, em diálogo com a ciência e as tecnologias contemporâneas.

Esses elementos não anulam as racionalidades historicamente consolidadas que estruturam o campo, mas indicam deslocamentos relevantes, ao tensionarem modelos formativos centrados exclusivamente no capital humano (formação de

“cidadãos globais”) e na competitividade. Nesse sentido, vemos delinear-se uma concepção de formação humana que se insere nas dinâmicas globais ao mesmo tempo em que busca reconfigurá-las, aproximando-se de projetos de internacionalização comprometidos com perspectivas decoloniais.

5.2 HIERARQUIAS COLONIAIS NA INTERNACIONALIZAÇÃO BRASILEIRA

À luz das leituras documentais realizadas, observamos a persistência de dinâmicas que tendem a reproduzir hierarquias coloniais na internacionalização da educação superior brasileira, ainda que de forma não homogênea. Apesar disso, essas hierarquias são frequentemente questionadas ou parcialmente modificadas por iniciativas que buscam reconfigurá-las. Longe de se apresentar como um processo neutro ou meramente técnico, a internacionalização revela-se atravessada por disputas de sentido, racionalidades distintas e condicionantes históricos que influenciam diretamente a forma como o fenômeno é concebido e operacionalizado em diferentes instâncias.

Ao analisarmos a reprodução de hierarquias coloniais na internacionalização da educação superior, é importante reconhecer que esse fenômeno não se limita à repetição de dinâmicas econômicas ou à dependência explícita de nossa ciência em relação ao Norte Global. Trata-se de um processo mais complexo e constante, que se manifesta também na permeabilidade de políticas públicas e sistemas educacionais de países periféricos às formas de integração historicamente construídas, nas quais determinadas práticas, referências e critérios de excelência se consolidaram como parâmetros dominantes. Nesse sentido, a colonialidade, entendida como padrão de poder que sobrevive ao colonialismo jurídico, opera pela naturalização de hierarquias territoriais, raciais e epistêmicas, entre outras (Grosfoguel, 2008), permitindo que as instituições de ensino superior em nível global atuem, ainda que de forma não intencional, como espaços de reprodução de assimetrias de poder.

No contexto brasileiro, estudos indicam que as razões para a internacionalização são múltiplas – sociais, políticas, econômicas, institucionais e acadêmicas –, embora haja predominância destas últimas, especialmente associadas à melhoria da qualidade do ensino e da pesquisa (Guerra *et al.*, 2023). Contudo, essa predominância não elimina a presença de outras racionalidades, que se articulam de

forma complexa no desenho e na implementação de políticas científicas e educacionais; tampouco impede que essas mesmas razões sejam mobilizadas de forma acrítica, frequentemente associadas a uma concepção da internacionalização como um processo inerentemente positivo (Leal *et al.*, 2022). Isso equivale a dizer que, embora supostamente focada na qualidade acadêmica, a internacionalização no Brasil é atravessada por tensões políticas e econômicas que, muitas vezes, são aceitas sem o devido questionamento de suas bases coloniais e desiguais.

Nesse sentido, ao dialogar com análises críticas do campo, é possível identificar a consolidação de uma narrativa hegemônica da internacionalização como imperativo institucional e missão incontestável das universidades. Como aponta o trabalho de Leal (2020), a internacionalização tende a ser apresentada como uma resposta inevitável às demandas da economia global do conhecimento, frequentemente desprovida de problematização quanto às suas implicações estruturais. No entanto, diferentemente de abordagens centradas na análise crítica do discurso, este estudo busca reconstruir os sentidos da internacionalização a partir da interpretação situada de documentos relativos a políticas incipientes, enfatizando suas contradições e limites a partir de construções textuais.

A centralidade assumida por agências de fomento, como a CAPES, na formulação e na indução de políticas de internacionalização evidencia a persistência do papel do Estado na organização desse campo, ainda que tais políticas não se apresentem de forma homogênea. No caso de programas como o Ciência sem Fronteiras e o CAPES-PrInt, observamos a permanência de uma orientação fortemente associada à mobilidade acadêmica e à inserção internacional por meio de circuitos já consolidados, o que, embora responda a determinadas demandas institucionais e acadêmicas, tende a reforçar padrões assimétricos de circulação do conhecimento e do prestígio científico. Não estamos afirmando, contudo, uma dependência explícita ou unidimensional, mas reconhecendo que essas políticas operam dentro de um horizonte de possibilidades já estruturado por dinâmicas históricas e geopolíticas mais amplas.

Sob uma perspectiva decolonial, essas dinâmicas podem ser compreendidas como parte de uma geopolítica do conhecimento que posiciona, historicamente, países periféricos em condições subalternizadas na divisão internacional do trabalho acadêmico (Castro, 2021). Como argumenta Grosfoguel (2008), a pretensa universalidade do conhecimento moderno oculta sua localização geopolítica e

epistêmica, o que contribui para a naturalização de hierarquias que atravessam não apenas o que se produz como conhecimento, mas também quem está autorizado a produzi-lo e validá-lo. Essa lógica se evidencia na internacionalização da educação superior, na medida em que a busca por reconhecimento internacional se orienta repetidamente por critérios definidos fora dos contextos locais. Logo, a internacionalização se insere em um processo mais amplo de transformação da educação superior, no qual “a lógica do bem público foi substituída pela lógica da marca comercial privada”, o que contribui para a consolidação de um mercado educacional global, como destacam Khomyakov *et al.* (2020, p. 122).

No âmbito do BRICS, a cooperação educacional evidencia, por sua vez, possibilidades outras de articulação, ainda que também atravessadas por tensões. Iniciativas como a universidade em rede do BRICS (BRICS NU) indicam tentativas de construir redes acadêmicas mais horizontais, voltadas às necessidades específicas dos países participantes. Ainda assim, essas iniciativas não se configuram como alternativas plenamente dissociadas das dinâmicas historicamente consolidadas, mas sim como mudanças parciais dentro de um campo mais amplo, ainda estruturado em torno das demandas dos países do centro do sistema-mundo.

Essa ambivalência também está presente em iniciativas historicamente consolidadas da política externa brasileira, como o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Embora frequentemente associado à Cooperação Sul-Sul e à promoção de relações mais horizontais, tendo potencial para ser inovador ou contra-hegemônico, esse potencial é limitado pelas próprias regras e condições que o projeto impõe. Como destacam Leal e Moraes (2018, p. 343), o próprio decreto que instituiu o PEC-G “se evidenciou como política de controle, pautada na segurança nacional”, o que revela a distância entre o discurso cooperativo e as práticas efetivamente implementadas.

Para além das relações internacionais, as hierarquias coloniais também se manifestam no próprio sistema de educação superior brasileiro, na medida em que a distribuição desigual de recursos, infraestrutura e oportunidades de internacionalização tende a se concentrar em determinadas instituições e regiões, como será aprofundado na seção 5.3. Nesse sentido, a internacionalização também contribui para a reprodução de desigualdades internas, reforçando dinâmicas de diferenciação institucional e social.

Entretanto, ao retomarmos as dez teses de Maldonado-Torres (2020) sobre a colonialidade e a decolonialidade, exploradas no capítulo 3, percebemos que essa reprodução de desigualdades e de diferenciação extrapola o plano estrutural e estende-se às subjetividades. Como propõe a quinta tese de Maldonado-Torres (2020), a colonialidade do poder articula-se à colonialidade do ser e do saber, inscrevendo-se no que Oliveira e Lopes (2025) compreendem como um “inconsciente colonial”, que orienta modos de perceber, sentir e valorar o conhecimento. Nessa ótica, o desejo de reconhecimento internacional pode se converter em uma busca por validação, mediada por padrões externos frequentemente associados ao Norte Global.

Como observa Fanon (2022, p. 61), “as colônias se tornaram um mercado. A população colonial é uma clientela que compra”, o que ajuda a compreender, em uma perspectiva crítica, as dinâmicas contemporâneas de circulação do conhecimento. Nesse sentido, é importante reconhecer que a internacionalização não só reflete essas hierarquias, mas também as reproduz, ao operar por meio de códigos linguísticos, culturais e institucionais que reafirmam posições de diferenciação no sistema global, como vimos. Assim, mesmo iniciativas que se apresentam como transformadoras podem operar de forma ambígua, reproduzindo as estruturas que buscam superar (Stein; Silva, 2020).

É justamente nesse campo de tensões – entre reprodução e contestação – que se situam os sentidos da internacionalização da educação superior brasileira, investigados nesta tese. A análise das hierarquias coloniais que se seguem – epistêmica (5.2.1), étnico-racial (5.2.2) e linguística (5.2.3) – busca discutir os sentidos da internacionalização recente da educação superior brasileira à luz desses tensionamentos, evidenciando tanto a persistência de padrões coloniais quanto as possibilidades, ainda que parciais e contraditórias, de uma reconfiguração.

5.2.1 Hierarquia epistêmica

A análise dos sentidos da internacionalização nos documentos das políticas CAPES-Global.Edu e BRICS Educação revela que a hierarquia epistêmica permanece como um dos pilares mais resilientes da colonialidade na educação superior brasileira. Como sintetiza Grosfoguel (2008), essa hierarquia institucionaliza o privilégio da

cosmologia e do conhecimento ocidentais em detrimento de saberes não ocidentais, manifestando-se no sistema universitário global para ditar o que é considerado ciência válida. Ao interpretarmos os documentos à luz da colonialidade do saber, percebemos, mais uma vez, que a internacionalização não é um processo neutro, mas um campo de forças em que a “húbris do ponto zero” – a pretensão de um conhecimento universal e desincorporado (Castro-Gómez, 2005) – ainda dita as regras do jogo.

No âmbito do CAPES-Global.Edu, é possível observar uma reprodução nítida dessa hierarquia ao identificarmos motivações centradas na busca por “relevância e projeção internacional”, baseadas em critérios de excelência definidos pelo Norte Global. Quando a política utiliza indicadores de produtividade mensuráveis pelo desempenho de programas de pós-graduação (notas 5 a 7) e pela circulação de “experts”, ela reforça o racismo epistêmico descrito por Jordão e Martinez (2021). Nessa lógica, o “bom conhecimento” é aquele que mimetiza os padrões das instituições dos países centrais, mantendo o Sul Global em uma posição de eterna carência e subalternidade. Essa internacionalização “passiva” atua como um mecanismo de extração de prestígio, por meio do qual as universidades brasileiras buscam validação externa em um mercado acadêmico que opera sob a lógica do capital, consolidando o que Santos (2019) denomina “império cognitivo”.

Apesar disso, a metodologia interpretativista nos permite captar alguns tensionamentos importantes. O próprio CAPES-Global.Edu, ao introduzir termos como “cooperação mútua” e “diálogo intercultural”, sinaliza uma consciência, ainda que incipiente, das assimetrias sistêmicas, sobretudo as nacionais. Sob essa ótica, há o risco de essas expressões atuarem como “máscaras ideológicas” se não houver uma ruptura real com o produtivismo acadêmico, que invisibiliza as trajetórias locais (Brito, 2019). Como lembra Kilomba (2019), a inclusão, sem reconfiguração das estruturas de poder, apenas mantém as identidades marginalizadas na periferia do saber.

Nessa direção, é nas iniciativas do BRICS Educação que o tensionamento da hierarquia epistêmica se manifesta de forma mais contundente, refletindo a sexta tese de Maldonado-Torres (2020) sobre a colonialidade e a decolonialidade: quando há um esforço consciente de abrir caminhos para algo além do *status quo*. Em um movimento que se aproxima do que Mignolo (2010) chama de “desobediência epistêmica”, a crítica explícita aos rankings globais e a proposta de criação de sistemas alternativos de avaliação representam um esforço de justiça cognitiva por parte do BRICS

Educação. Ao denunciar que as métricas dominantes são “descontextualizadas e enviesadas”, o grupo busca romper com a monocultura do saber científico para dar lugar a uma ecologia de saberes. Esse movimento de “sulear” a internacionalização valoriza o Sul Global como um polo produtor de teoria e não apenas como um depósito de dados para as “fábricas epistemológicas” do Norte (Brito, 2019; Garcia *et al.*, 2025).

Essa articulação entre a valorização de conhecimentos tradicionais e da ciência contemporânea, presente nos compromissos do BRICS, dialoga diretamente com a proposta de *transmodernidade* de Enrique Dussel (1993). Para o filósofo argentino, essa visão desafia a linearidade temporal da modernidade, que situava os saberes do Sul no passado, e afirma a coexistência de múltiplas racionalidades. O BRICS Educação, ao promover plataformas próprias de circulação do conhecimento, busca mitigar a colonialidade bibliométrica que exclui a ciência produzida fora do eixo anglo-eurocêntrico.

Em suma, enquanto o CAPES-Global.Edu ainda se equilibra entre o desejo de inserção competitiva no sistema-mundo e a necessidade política de redução de assimetrias, o BRICS Educação projeta uma ruptura mais radical com a hegemonia ontoepistêmica ocidental. Assim, a reprodução da hierarquia epistêmica na internacionalização brasileira ocorre quando aceitamos passivamente o “receituário eurocêntrico” de desenvolvimento. Já seu tensionamento começa quando reivindicamos, como propõem Leal e Moraes (2018), uma internacionalização ancorada em nossas próprias raízes epistêmicas e condicionalidades históricas. Essa disputa de sentidos é o que define o caráter político da internacionalização da educação superior contemporânea no Brasil.

5.2.2 Hierarquia étnico-racial

De modo semelhante ao subitem anterior, nossa análise documental também permitiu desvelar como a hierarquia étnico-racial atua como um dos eixos estruturantes da colonialidade na educação superior brasileira. Para Grosfoguel (2008), essa hierarquia estabelece uma divisão global entre seres considerados superiores (europeus/brancos) e seres subalternizados (não-europeus/não-brancos), em uma construção mental que, segundo Quijano (2000), legitimou a dominação colonial da América e persiste no padrão de poder atual. Sob a lente metodológica

interpretativista, percebemos que a internacionalização se articula dentro de um dispositivo de racialidade que, como denuncia a filósofa, escritora e ativista antirracista do movimento social negro brasileiro Sueli Carneiro (2023) utiliza a raça para produzir saberes, poderes e subjetividades pela negação do “outro”.

A reprodução dessa hierarquia manifesta-se de forma insidiosa no discurso da “excelência” e do “protagonismo internacional” do Programa CAPES-Global.Edu. Ao priorizar indicadores de produtividade baseados no desempenho e na atração de investigadores internacionais, a política acaba por favorecer instituições e indivíduos que, historicamente, ocupam o topo da pirâmide acadêmica brasileira – um espaço marcadamente elitizado e branco. Essa lógica reforça o que Bernardino-Costa e Borges (2021) chamam de “universidade como casa-grande”, em que o acesso à internacionalização funciona como um privilégio da branquitude, enquanto corpos negros e indígenas são mantidos na periferia dos processos decisórios e de mobilidade (Bernardino-Costa; Borges, 2021; Borges; Bernardino-Costa, 2022). Sob essa ótica, a ênfase no capital humano e na competitividade global invisibiliza as barreiras do racismo institucional, que, segundo o Instituto Geledés (2012), se manifesta como um mecanismo estrutural de exclusão seletiva, dificultando a presença de sujeitos subalternizados em espaços de prestígio e poder.

Adicionalmente, a subordinação da internacionalização brasileira a critérios definidos pelo Norte Global funciona como vetor da branquitude enquanto futuridade, como argumentam Shahjahan e Edwards (2022). Isso significa que o desejo de inserção nos rankings globais e na economia do conhecimento molda, em nível global, as aspirações de estudantes e instituições em direção a modelos euro-norte-americanos, normalizando a supremacia branca como o único destino possível para o progresso acadêmico. Nos documentos analisados, a ausência de mecanismos explícitos de ações afirmativas étnico-raciais voltados especificamente à internacionalização sugere uma acepção de mérito “neutra”, que, na prática, é cúmplice do silenciamento imposto às populações não brancas. Sem políticas de indução e de busca ativa, como propõe Carvalho (2022), a internacionalização continuará a ser uma política acessada por grupos privilegiados, o que impede ou limita o acesso de grupos historicamente subalternizados às redes globais de saber.

Por outro lado, identificamos tensionamentos importantes nas iniciativas do BRICS Educação. Ao propor um “multilateralismo solidário” e a construção de plataformas próprias para a circulação do conhecimento, o bloco sinaliza uma

tentativa de romper com a dependência do eixo anglo-eurocêntrico. Esse movimento, que tende a orientar a internacionalização brasileira a partir do Sul, desafia a hierarquia étnico-racial global ao conferir agência a povos do Sul Global, aproximando-se do que Maldonado-Torres (2020) define, em sua décima tese, como um projeto coletivo de decolonialidade. Desse modo, a valorização de saberes tradicionais em diálogo com a ciência contemporânea, presente nas declarações do BRICS, representa um embate contra o epistemicídio – o rebaixamento ou assassinato da razão das pessoas negras e indígenas que fundamenta a supremacia branca na academia (Santos; Meneses, 2009).

Entretanto, é preciso cautela para não cairmos na armadilha da “diversidade cosmética” ou do “multiculturalismo liberal”, crítica do teórico cultural e sociólogo britânico-jamaicano Stuart Hall à qual remetem Bernardino-Costa e Borges (2021). Para eles, a simples inclusão de países do Sul em redes de cooperação não garante, por si só, o desmantelamento das hierarquias raciais internas ao Brasil. Paralelamente a isso, Majee e Ress (2020) lembram que as universidades brasileiras vivem uma tensão entre a pressão transnacional pela internacionalização e as demandas locais por justiça racial. Nesse contexto, a reprodução da lógica de exploração pode persistir se o Brasil apenas mimetizar as práticas do Norte, transformando seus próprios vizinhos do Sul em mercado consumidor de serviços educacionais ou em mão de obra barata para a ciência global, como advertem Borges e Bernardino-Costa (2022).

À luz disso, os sentidos identificados na internacionalização da educação superior brasileira oscilam entre a manutenção do *status quo* racial e a emergência de insurgências decoloniais. Enquanto as políticas continuarem a tratar a internacionalização como um campo asséptico e meramente técnico, elas estarão atuando como ferramentas de recolonização mental, compelindo o sujeito colonizado a usar “máscaras brancas” (Fanon, 2020) para garantir sua passabilidade acadêmica. A verdadeira internacionalização antirracista exige a “dessenhorezação” da academia (Borges; Bernardino-Costa, 2022), ou seja, uma ruptura estrutural com o lugar de enunciação da branquitude e uma refundação das universidades a partir de matrizes pluriépistêmicas, que acolham, de fato, a humanidade e a intelectualidade dos “condenados da terra” (Fanon, 2022).

Assim, o impacto das hierarquias raciais na produção do conhecimento nos leva, necessariamente, à análise de como a linguagem opera nesse cenário de dominação e resistência, o que discutiremos no subitem a seguir.

5.2.3 Hierarquia linguística

A ciência (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem; as linguagens não são apenas fenômenos ‘culturais’ nos quais as pessoas encontram sua ‘identidade’; elas são também o lugar onde o conhecimento está inscrito. E, se as linguagens não são coisas que os seres humanos têm, mas algo que eles são, a colonialidade do poder e do saber engendra, portanto, a colonialidade do ser.

(Walter D. Mignolo)

O exemplo mais intrincado de reprodução de hierarquias coloniais nos processos de internacionalização da educação superior é, talvez, a hierarquia linguística. Skutnabb-Kangas e Phillipson (2010) argumentam que a força global do inglês, do francês, do espanhol e do português está diretamente relacionada à expansão colonial europeia iniciada no final do século XV e às sucessivas ondas de colonização que reorganizaram o mundo moderno. Nesse processo, a promoção e a hierarquização das línguas estiveram frequentemente associadas à expansão religiosa, política e econômica das metrópoles coloniais, apoiadas pelo uso da força militar.

Segundo Coupland (2010), a colonização envolveu a expansão transnacional de ordens econômicas, militares e culturais que remodelaram estruturas globais, incluindo as linguísticas. Entretanto, a imposição de determinadas línguas sobre outras como instrumento de dominação subjetiva não se restringiu ao colonialismo formal europeu, persistindo, em diferentes formas, na contemporaneidade. Como observa Mufwene (2010), a disseminação do inglês fora da Europa está diretamente associada à expansão colonial britânica. Contudo, nas últimas décadas, a globalização econômica e a internacionalização da educação superior passaram a desempenhar um papel central na consolidação do inglês como *lingua franca* da economia global e da produção científica, sustentando a centralidade geopolítica de países como Estados Unidos, Reino Unido e Austrália (Marginson, 2022b).

Nesse sentido, a hegemonia contemporânea do inglês não pode ser compreendida apenas como consequência espontânea de sua ampla circulação internacional ou de sua utilidade prática na comunicação acadêmica global. Trata-se também de um fenômeno historicamente situado, articulado a relações de poder que

naturalizam determinadas línguas como veículos legítimos de ciência, inovação, racionalidade e prestígio internacional. Para Jordão e Silva (2023), o próprio discurso da internacionalização frequentemente idealiza o inglês como “língua da ciência”, reforçando a associação entre produção legítima de conhecimento e repertórios linguísticos vinculados ao Norte Global.

Essa lógica aparece, ainda que nem sempre de forma explícita, nas políticas e estratégias analisadas nesta tese. Como discutido no item 5.1.5, os documentos do CAPES-Global.Edu e do BRICS Educação revelam uma valorização significativa do inglês como língua de circulação acadêmica internacional, especialmente em ações relacionadas à mobilidade, publicações científicas, cooperação internacional e oferta de disciplinas em línguas adicionais. Em diversos casos, a própria ideia de “internacionalização” parece aproximar-se implicitamente da capacidade institucional de funcionar em inglês, reproduzindo o que Skutnabb-Kangas e Phillipson (2010) identificaram, no contexto europeu do final dos anos 1990, como a ausência de uma discussão mais ampla sobre políticas linguísticas e a consequente naturalização do inglês como meio quase automático de internacionalização.

A disseminação da língua e seu uso na educação e nos processos de internacionalização têm o poder de implantar um universo simbólico que é próprio de nações centrais anglofalantes e que exprime seus valores, crenças, modos de ser, pensar e produzir conhecimento (Coupland, 2010; Marginson, 2022b; Ntombela, 2023) e pode ajudar a expandir o empreendimento colonial do inglês (Mufwene, 2010). Ao subscrever este debate, Brown (2023) afirma que há um currículo “escondido” nos manuais de ensino de inglês como língua estrangeira, ou seja, um conjunto de informações difundidas de forma não intencional por meio de práticas educacionais que refletem as visões de mundo e as opiniões de quem os cria.

Todavia, reconhecer a centralidade do inglês na educação superior contemporânea não significa ignorar seus efeitos na produção de desigualdades. Rahman e Hu (2025) apontam, por exemplo, que a ampla adoção do inglês como meio de instrução tem sido acompanhada pela reprodução de ideologias neoliberais e pela transformação da proficiência linguística em capital simbólico e econômico, por sua vez frequentemente associado à internacionalização, à excelência acadêmica e à empregabilidade. Nesse contexto, o domínio do inglês tende a se inscrever como mecanismo de diferenciação social e acadêmica, favorecendo sujeitos e instituições

que já dispõem de melhores condições materiais para o acesso a uma formação internacionalizada.

No caso brasileiro, essas desigualdades se tornam ainda mais evidentes quando articuladas a marcadores de raça e de classe. Borges (2022), ao investigar a mobilidade estudantil de brasileiros para Portugal e os Estados Unidos, demonstra que estudantes negros participantes do mesmo programa de mobilidade apresentavam, em média, menor proficiência em língua inglesa do que estudantes brancos, enquanto estudantes pertencentes às elites econômicas não identificavam a insuficiência em inglês como fator limitante para suas escolhas acadêmicas. A autora argumenta que tais assimetrias precisam ser compreendidas à luz da colonialidade do ensino de inglês no Brasil, que limita escolhas e reproduz desigualdades no espaço da educação internacional. Mais do que um simples requisito técnico, o inglês converte-se, assim, em um marcador de acesso diferenciado às possibilidades de internacionalização.

Nessa direção, a predominância do inglês como meio de instrução e de circulação do conhecimento produz impactos que extrapolam o plano da comunicação. Ntombela (2023), ao discutir o contexto do Oriente Médio e da África, argumenta que o avanço do *English Medium Instruction* compromete o acesso de amplas parcelas da população ao conhecimento produzido localmente, sobretudo em contextos historicamente marcados por desigualdades sociais. O autor sustenta que a globalização e a internacionalização se articulam frequentemente com lógicas neoliberais e neocoloniais, produzindo uma classe restrita de “cidadãos globais” aptos a circular nos espaços internacionalizados da educação superior.

Embora o inglês amplie possibilidades concretas de cooperação acadêmica e de circulação internacional, sua centralidade tende a excluir estudantes e pesquisadores que não tiveram acesso a uma formação consistente no idioma, especialmente em contextos periféricos e empobrecidos – mas não apenas neles. Isso porque, como lembram Rahman e Hu (2025), mesmo em países em que o inglês ocupa posição dominante nas políticas educacionais, persistem desigualdades profundas no acesso ao próprio idioma, o que faz com que o monolinguismo acadêmico opere como mecanismo de estratificação social e educacional. Logo, “o inglês como *lingua academica* deve estar em equilíbrio com fortes ecologias de línguas locais, o que pressupõe políticas linguísticas nacionais robustas” (Phillipson, 2006, p. 27, tradução própria).

Pela ótica decolonial, essas dinâmicas podem ser interpretadas como a expressão da colonialidade da linguagem. Veronelli (2021) argumenta que a colonialidade da linguagem se refere ao processo de racialização das populações colonizadas enquanto agentes comunicativos, o que lhes nega plenamente a condição de interlocutores legítimos. Nesse sentido, a colonialidade não se reproduz apenas pela imposição de uma língua dominante, mas também pela desqualificação histórica de determinadas formas de falar, de produzir sentido e de existir no mundo. A autora destaca que a lógica colonial produziu sujeitos considerados “sem linguagem” no sentido pleno da racionalidade moderna, reduzindo suas formas de expressão à condição de comunicação inferior ou incompleta.

Essa lógica não se restringe à oposição entre línguas coloniais e línguas autóctones subalternizadas, manifestando-se também nas tensões entre variantes de um mesmo idioma. Como demonstra Borges (2022), estudantes brasileiros em mobilidade acadêmica em Portugal frequentemente enfrentam formas de racialização e de estigmatização linguística fundamentadas na ideia de uma suposta superioridade ou “pureza” do português europeu em relação ao português brasileiro. Tal fenômeno ecoa as análises de Frantz Fanon (2020) em sua obra *Pele negra, máscaras brancas*, na qual demonstra que o sujeito colonizado busca na variante metropolitana uma “potência extraordinária” de ascensão simbólica, tornando-se “tão mais branco” e próximo do “homem verdadeiro” quanto mais domina o idioma da metrópole (Fanon, 2020, p. 32). Embora aparentemente banais, experiências dessa natureza evidenciam como determinadas variantes linguísticas são posicionadas simbolicamente em relações hierárquicas de legitimidade, prestígio e pertencimento, processo em que formas locais são vigiadas e desprezadas como meros “crioulismos” ou “patoás” diante da suposta perfeição da norma europeia (Fanon, 2020).

No caso brasileiro, essa hierarquização ignora que o português falado no país é atravessado por processos históricos de resistência e africanização, expressos, por exemplo, no conceito de “pretuguês”, desenvolvido pela antropóloga Lélia Gonzalez (2020). Fanon (2020) corrobora essa perspectiva ao descrever como o uso de variantes simplificadas como o *petit-nègre* serve para “fixar”, humilhar e “primitivizar” o outro, estabelecendo fronteiras simbólicas de exclusão. Nesse contexto, a colonialidade da linguagem também se manifesta na microescala das interações cotidianas – seja na vigilância obsessiva para evitar estigmas fonéticos de quem “come os erres”, seja na “amnésia linguística” de quem retorna da metrópole

afirmando não mais compreender a fala de sua própria origem, como argumenta Fanon (2020) – produzindo diferenciações simbólicas mesmo entre sujeitos que compartilham formalmente a mesma língua.

Essa discussão torna-se particularmente relevante para a internacionalização da educação superior na medida em que determinadas línguas passam a ocupar posições privilegiadas na circulação internacional do conhecimento, enquanto outras permanecem associadas à tradução, ao folclore, à periferia acadêmica ou ao consumo de teorias produzidas em outros espaços, sujeitas à subalternização. A própria noção de excelência internacional frequentemente se conecta à capacidade de publicação, interação e visibilidade em inglês, reforçando hierarquias epistêmicas e institucionais já consolidadas no campo da internacionalização da educação.

Nesse contexto, o conceito freireano de “palavra-ação” (Freire, 2023) contribui para deslocar a discussão da língua, enquanto mero instrumento técnico de comunicação, para compreendê-la como prática política, epistemológica e transformadora. A hegemonia do inglês na internacionalização não se manifesta apenas na difusão de um idioma dominante, mas também na definição de quem pode “dizer a sua palavra” no espaço acadêmico global. Por essa razão, determinadas línguas legitimam-se como produtoras de ciência, racionalidade e prestígio internacional, enquanto outras permanecem situadas em posições subalternizadas na geopolítica do conhecimento. Na mesma linha, Segato (2021), ao refletir sobre as dificuldades e resistências sofridas por estudantes de diferentes regiões em relação às línguas coloniais, acrescenta:

[A] escrita tem uma dimensão de autoridade: assentar na página em branco algo que ainda não foi dito demanda uma autorização. E essa autorização parece remota em um regime de colonialidade que, há muitas gerações, decreta ao sujeito precisamente que ele não está autorizado, que não pode aspirar à capacidade de inscrever a sua palavra, tornando-a perene, durável. (Segato, 2021, p. 342)

Essa dinâmica também se aproxima das já mencionadas reflexões de Fanon (2020) sobre linguagem, colonialismo e reconhecimento. Em sua análise do contexto colonial francês, o autor argumenta que “falar é existir absolutamente para o outro” (p. 31), o que evidencia que a língua não se restringe à comunicação, mas também se relaciona diretamente à humanidade, à legitimidade e ao pertencimento social. No campo da internacionalização da educação superior, essa reflexão nos ajuda a

compreender por que determinados sujeitos e instituições precisam adequar-se constantemente do ponto de vista linguístico para serem reconhecidos como plenamente aptos à produção científica e à circulação internacional do conhecimento.

Ao mesmo tempo em que essa reflexão nos convoca a atentar-nos às dinâmicas hierarquizantes das políticas linguísticas e demais ações de internacionalização, seria simplista defender a “exclusão” do inglês ou ignorar sua relevância concreta na educação superior contemporânea. O problema não reside na existência do inglês em si, mas na naturalização de seu monolinguismo e na ausência de políticas públicas robustas que promovam ecologias linguísticas e ampliem as condições de acesso de sujeitos historicamente excluídos dos espaços internacionalizados. Deste modo, mais do que rejeitar o inglês, talvez nosso maior desafio seja problematizar criticamente as relações de poder que sustentam a sua centralidade e construir formas outras de internacionalização, linguisticamente mais plurais, contextualizadas e comprometidas com a justiça cognitiva e epistêmica.

5.3 HIERARQUIAS MULTIESCALARES NA INTERNACIONALIZAÇÃO BRASILEIRA

Somos emanções de uma paisagem atravessada pelo evento da conquista e desigualmente organizada pela ordem da colonialidade, com histórias nacionais e regionais que dão continuidade e localizam essa herança geral.

(Rita Segato)

Como discutido ao longo desta tese, a internacionalização da educação superior não constitui um processo neutro ou homogêneo, mas sim um campo profundamente atravessado por relações de poder, disputas de sentido e assimetrias históricas. Nesse contexto, torna-se necessário complexificar a análise das hierarquias que estruturam esse fenômeno, deslocando o foco exclusivo da clássica divisão entre Norte e Sul globais para uma compreensão multiescalar das desigualdades.

Embora a literatura sobre decolonialidade frequentemente reforce a dicotomia Norte-Sul como categoria analítica para compreender as assimetrias globais, estudos recentes (Kapfudzaruwa, 2024; Marginson, 2022a; 2023) apontam para a

necessidade de reconhecer suas limitações explicativas, uma vez que tais categorias tendem a simplificar realidades complexas e a ofuscar dinâmicas internas aos próprios países e regiões. Como vimos no capítulo 3, a colonialidade do poder incide precisamente na produção e na naturalização dessas classificações, ao mesmo tempo em que oculta outras formas de hierarquização.

Nesse sentido, a internacionalização da educação superior pode ser compreendida como um fenômeno que, além de potencialmente reproduzir hierarquias coloniais (epistêmicas, étnico-raciais e linguísticas), também é estruturado por hierarquias que se repetem em diferentes escalas – global, regional, nacional e institucional –, muitas vezes de forma interdependente e cumulativa. Essa perspectiva permite avançar para além de uma leitura binária, evidenciando a complexidade das relações que atravessam o campo, como propõem Leal *et al.* (2020).

No plano global, como amplamente discutido na literatura, a internacionalização tende a reforçar a centralidade de países e instituições situados no Norte Global, que concentram recursos, prestígio acadêmico e capacidade de definir agendas científicas (De Wit; Altbach, 2020; Marginson, 2022b; Zhang; Cao, 2024). Mesmo em um contexto multipolar em disputa, que presencia a emergência de atores historicamente subalternizados, como os países do Sul Global, essas assimetrias persistem e se reconfiguram, assumindo novas formas e racionalidades nas ações de internacionalização (Kapfudzaruwa, 2024).

Entretanto, essas desigualdades não se limitam à escala global, sendo reproduzidas também no interior de redes regionais, nacionais e locais de cooperação. Estudos sobre mobilidade acadêmica, por exemplo, demonstram que padrões de concentração e dependência observados globalmente tendem a se replicar, de forma “fractal” (multiescalar), em escalas regionais, nas quais países supostamente mais “desenvolvidos” ocupam posições centrais, enquanto outros permanecem em posições periféricas (Macrander, 2017). Esse padrão confirma que a internacionalização não só reflete desigualdades já existentes, mas também contribui para sua reprodução.

No caso brasileiro, essas dinâmicas se relacionam a um histórico de desigualdades regionais que permeiam o sistema de educação superior. Embora tenha havido, na década de 2010, um movimento de expansão e de relativa desconcentração geográfica das instituições federais de ensino superior, como discutem Diniz e Vieira (2015), persistem fortes assimetrias na distribuição de

recursos, infraestrutura e capacidade científica entre as diferentes regiões do país. Um exemplo emblemático é a discrepância na alocação desses recursos e no acesso a políticas de internacionalização entre as IES do Norte (Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins) e as demais, sobretudo as do Sudeste (Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo) e do Sul (Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina). Essas desigualdades condicionam diretamente as possibilidades de inserção internacional das instituições, favorecendo aquelas localizadas em regiões historicamente privilegiadas por dinâmicas de concentração de investimentos. Essa dimensão é aprofundada quando considerada à luz da economia política do conhecimento.

Sob essa ótica, Fernandes e Mesquita (2024) argumentam que a distribuição espacial das bases de conhecimento no Brasil revela padrões persistentes de concentração nas regiões centrais, associados a trajetórias históricas de desenvolvimento desigual e de dependência. Logo, a internacionalização tende a acentuar essas dinâmicas, potencializando a inserção global de determinados polos acadêmicos, ao mesmo tempo em que limita as possibilidades de participação de instituições situadas em contextos periféricos.

Para além das escalas nacional e regional, as hierarquias manifestam-se também no plano institucional. Estudos sobre parcerias internacionais demonstram que as relações estabelecidas entre instituições do Norte e do Sul Global frequentemente reproduzem uma lógica assimétrica, na qual universidades do Norte são posicionadas como produtoras legítimas de conhecimento, enquanto instituições do Sul são comumente associadas a papéis de recepção, implementação ou coleta de dados (Lumb, 2023). Essa assimetria discursiva e material contribui para a manutenção de uma divisão internacional do trabalho acadêmico (Castro, 2021), em consonância com a colonialidade do saber discutida na seção 3.1.

Adicionalmente, observamos que esses acordos de cooperação são frequentemente orientados por racionalidades que privilegiam a competitividade, a visibilidade internacional e a captação de estudantes, o que reforça a participação subordinada de instituições periféricas nas dinâmicas globais da produção acadêmica. Como vimos na seção 3.2, essas dinâmicas tensionam a possibilidade de construir uma internacionalização orientada por princípios de equidade, reciprocidade e justiça cognitiva. Sendo assim, podemos compreender a internacionalização da educação superior como um processo que, longe de promover automaticamente a integração

global, pode contribuir para o aprofundamento das desigualdades estruturais, incidindo de maneira articulada nas hierarquias herdadas da colonialidade.

Como sugere o geógrafo brasileiro Milton Santos (2012), a globalização contemporânea é marcada pela centralidade do dinheiro e da informação e tende a concentrar oportunidades e recursos em determinados espaços, nas mãos de determinados atores, ao mesmo tempo em que marginaliza outros. Todavia, o autor argumenta que esse mesmo processo carrega em si possibilidades de transformação, na medida em que abre espaço para a emergência de racionalidades e de formas de articulação outras (Santos, 2012). Nesse sentido, reconhecer as múltiplas escalas em que se produzem e se reproduzem as hierarquias na internacionalização da educação superior constitui um passo fundamental para a construção de alternativas que visem não apenas à inserção internacional, mas também à transformação das condições estruturais que sustentam essas desigualdades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta descolonizadora dos acadêmicos deve começar na academia colonizada.

(José Jorge de Carvalho)

A internacionalização da educação superior é um fenômeno vivo, dinâmico e profundamente multifacetado. Nesse sentido, esta pesquisa não pretendeu esgotar o tema, mas sim oferecer um recorte situado: uma “fotografia” abrangente das visões de internacionalização emanadas do Estado brasileiro em determinado momento histórico, inseridas em um campo interpretativo em disputa. Ao longo deste percurso, confirmamos que os sentidos da internacionalização não são apenas reflexos de demandas técnicas, mas também construções políticas de atores que, entre o planejamento e a execução, negociam suas visões de mundo em contextos sociais, econômicos e institucionais preestabelecidos.

A herança colonial das universidades as torna espaços de reprodução e perpetuação do racismo e da exclusão em múltiplas escalas. Fundadas sob a égide do eurocentrismo, essas instituições preservam – em seus currículos, práticas e modelos de gestão – racionalidades que frequentemente posicionam o Norte Global como referência privilegiada de conhecimento, legitimidade e excelência acadêmica, marginalizando corpos, saberes e experiências que não se alinham aos padrões dominantes da modernidade. Esse padrão, que Aníbal Quijano denomina colonialidade do poder, utiliza a ideia de raça como eixo fundamental para classificar a humanidade e subalternizar o legado cultural e intelectual de povos originários e afrodiaspóricos. No Brasil, essa colonialidade não constitui apenas um resquício do passado, mas uma força ativa que se manifesta em diferentes formas de racismo – étnico-racial, epistêmico e institucional – presentes nas universidades contemporâneas.

Diante desse cenário, esta tese buscou compreender como os sentidos da internacionalização da educação superior brasileira contemporânea se relacionam à reprodução ou à contestação de hierarquias coloniais e quais possibilidades emergem para a adoção de perspectivas decoloniais nesse processo. Nosso recorte empírico e metodológico permitiu examinar os sentidos da internacionalização presentes na gramática de documentos oficiais do Programa Redes para Internacionalização

Institucional – CAPES-Global.Edu – e das ações do BRICS Educação durante a presidência brasileira de 2025, orientada pelo tema “Fortalecendo a Cooperação do Sul Global para uma Governança mais Inclusiva e Sustentável”. A análise revelou o entrecruzamento de visões mais alinhadas às racionalidades historicamente consolidadas da internacionalização – orientadas, por exemplo, à competitividade acadêmica, à inserção internacional, à formação de redes científicas com países centrais do sistema-mundo, à formação de cidadãos globais e à valorização de indicadores e métricas internacionais – e perspectivas alternativas, que se aproximam de pressupostos contra-hegemônicos e decoloniais, mobilizando temas como pluralidade, diversidade, diálogo de saberes, valorização de conhecimentos tradicionais, justiça social e enfrentamento de assimetrias nacionais e internacionais.

Ao responder ao primeiro objetivo desta investigação, identificamos a persistência de hierarquias coloniais nos sentidos da internacionalização expressos nos documentos analisados. No plano epistêmico, observamos a permanência de uma valorização diferenciada de instituições e conhecimentos produzidos nos países centrais, bem como a priorização de fluxos de mobilidade, redes científicas e mecanismos de validação internacional fortemente ancorados em referenciais externos. No plano étnico-racial, verificamos a reprodução de dinâmicas historicamente associadas à exclusão e à sub-representação de grupos racializados nos espaços universitários, ainda que acompanhadas de iniciativas voltadas à diversidade e à inclusão. Já no plano linguístico, identificamos a centralidade persistente da língua inglesa como idioma privilegiado da ciência e da internacionalização, o que produz barreiras de acesso e participação para sujeitos e grupos que não dispõem das mesmas oportunidades de formação linguística. Além dessas dimensões, incorporamos ao percurso analítico um exercício de reflexão sobre desigualdades internas ao próprio contexto brasileiro, identificando o que denominamos hierarquias multiescalares, expressas em assimetrias regionais, institucionais e de acesso a recursos, prestígio acadêmico e oportunidades de internacionalização.

Em relação ao segundo objetivo, procuramos compreender como os discursos e as estratégias examinados podem reproduzir, tensionar ou reconfigurar relações de dependência acadêmico-científica. Os resultados sugerem que determinadas orientações, presentes sobretudo nos documentos do CAPES-Global.Edu, permanecem próximas de modelos historicamente consolidados de

internacionalização, associados à busca por reconhecimento internacional, produtividade científica e inserção em circuitos globais de conhecimento predominantemente estruturados por países centrais. Ao mesmo tempo, identificamos fissuras importantes nesse padrão, especialmente nas iniciativas vinculadas ao BRICS Educação, que mobilizam com maior intensidade princípios associados à cooperação Sul-Sul, ao diálogo intercultural, à diversidade linguística e à construção de agendas mais contextualizadas de colaboração acadêmica. Embora essas iniciativas não eliminem automaticamente relações históricas de dependência, elas sinalizam possibilidades concretas de construir formas mais horizontais e cooperativas de internacionalização.

Quanto ao terceiro objetivo, buscamos compreender as possibilidades e os limites da incorporação de uma perspectiva decolonial à internacionalização da educação superior brasileira. Nossos achados sugerem que tal movimento não pode ser reduzido à adoção isolada de determinadas políticas ou programas, o que exige transformações mais amplas nos modos de produzir conhecimento, organizar currículos, definir critérios de excelência acadêmica e estabelecer relações internacionais. Trata-se de um processo contínuo, coletivo e necessariamente inacabado, que envolve dimensões epistemológicas, éticas, políticas e institucionais. Ainda assim, a literatura analisada oferece caminhos promissores. Entre eles, destacamos as propostas de cotas étnico-raciais e epistêmicas discutidas por Carvalho (2020; 2022), como o movimento Encontro de Saberes, detalhado adiante. Nessa perspectiva, não apenas estudantes oriundos de grupos historicamente marginalizados passam a acessar espaços acadêmicos tradicionalmente restritos, mas a própria universidade amplia suas possibilidades epistemológicas ao reconhecer e dialogar com conhecimentos que, por muito tempo, permaneceram fora de seus muros. Mais do que substituir um conjunto de saberes por outro, trata-se de ampliar os horizontes da própria universidade, tornando-a mais plural, democrática e capaz de responder aos desafios de sociedades marcadas por desigualdades históricas.

A análise interpretativa dos documentos permitiu concluir que a internacionalização da educação superior brasileira permanece fortemente atravessada por lógicas historicamente associadas à colonialidade. Essas lógicas se manifestam na valorização de indicadores internacionais de excelência acadêmica, na centralidade atribuída à competitividade global, na persistência de imaginários geopolíticos que associam legitimidade científica aos países centrais e na

manutenção do inglês como língua predominante da ciência e da circulação internacional do conhecimento. Entretanto, os resultados também demonstraram que essa reprodução não ocorre de forma absoluta nem uniforme. Em ambos os projetos analisados, identificamos deslocamentos discursivos e sinalizações políticas que sugerem tentativas de tensionar modelos tradicionais de internacionalização, evidenciando que a internacionalização constitui um campo em disputa no qual coexistem projetos, racionalidades e horizontes distintos.

No âmbito do CAPES-Global.Edu, observamos uma ambivalência estrutural. Se, por um lado, o programa permanece fortemente ancorado em indicadores de produtividade e na busca por protagonismo internacional, por outro, introduz fissuras importantes ao reconhecer a necessidade de enfrentar desigualdades historicamente presentes no próprio sistema brasileiro de educação superior. Essa dimensão constitui um dos achados centrais desta investigação: a internacionalização não apenas reflete desigualdades entre países, mas também reproduz e, em alguns casos, procura mitigar assimetrias regionais e institucionais existentes dentro das próprias fronteiras nacionais.

Por outro lado, os resultados também sugerem que os objetivos de redução de desigualdades regionais e fortalecimento da cooperação nacional poderão encontrar limites importantes na própria arquitetura do programa. Ao atribuir papel central às instituições líderes das redes, o CAPES-Global.Edu tende a favorecer universidades que já concentram infraestrutura, capacidade científica e experiência internacional, dificultando que instituições periféricas assumam protagonismo na definição das agendas de cooperação. Nessa perspectiva, futuras edições do programa poderiam prever mecanismos de liderança compartilhada, financiamento diferenciado para instituições emergentes, fortalecimento de redes inter-regionais e critérios de avaliação que reconheçam diferentes trajetórias institucionais, evitando que indicadores tradicionais de excelência reproduzam assimetrias já existentes.

Já o BRICS Educação apresenta-se como um espaço particularmente fértil para experiências de cooperação que desafiem, ainda que parcialmente, a centralidade dos referenciais euro-estadunidenses. A crítica aos rankings globais, a valorização da diversidade linguística e a busca por mecanismos próprios de circulação do conhecimento sinalizam movimentos que podem ser interpretados como formas de desobediência epistêmica. Contudo, mesmo nesse contexto, persistem tensões e ambiguidades, uma vez que o grupo também mobiliza discursos

relacionados à inovação, à competitividade e ao desenvolvimento tecnológico. Essa coexistência de racionalidades reforça um dos argumentos centrais de nossa tese: o enfrentamento da colonialidade não se faz pela rejeição da internacionalização, mas pela sua permanente problematização. A capacidade das iniciativas do BRICS de produzir mudanças estruturais dependerá da consolidação institucional das ações propostas, da ampliação da participação das universidades do bloco e da incorporação efetiva de mecanismos que valorizem o plurilinguismo, os saberes locais e a produção científica em condições de maior horizontalidade.

Entre as diferentes dimensões analisadas, a hierarquia linguística emergiu como um dos desafios mais complexos. A centralidade do inglês como *lingua franca* da ciência não constitui um fenômeno neutro, mas um desdobramento histórico de relações de poder que continuam influenciando quem pode produzir, acessar e circular conhecimentos em escala global. Observamos que, enquanto os modelos hegemônicos tendem a reforçar o monolinguismo acadêmico, iniciativas como as propostas de plataformas multilíngues do BRICS e experiências de acolhimento linguístico em universidades brasileiras apontam para a construção de formas mais plurais de circulação do conhecimento. Não se trata de negar a importância do inglês, mas de questionar sua posição como único passaporte legítimo para a internacionalização acadêmica.

Nessa perspectiva, nosso trabalho oferece contribuições metodológicas ao mobilizar a abordagem interpretativista para reconstruir sentidos latentes produzidos em documentos oficiais relacionados à internacionalização da educação superior brasileira, compreendendo-os não apenas como registros administrativos, mas também como textos políticos atravessados por disputas, racionalidades e projetos de sociedade. Nossa pesquisa também oferece contribuições para a formulação, implementação e avaliação de políticas de internacionalização, ao fornecer subsídios para que gestores, formuladores de políticas e demais atores envolvidos nesses processos identifiquem a persistência de estruturas de subordinação e hierarquias coloniais em instituições de ensino superior, bem como em órgãos ligados à educação e à ciência. Ao deslocar a análise da internacionalização de uma perspectiva predominantemente funcionalista para uma leitura crítica e decolonial, esta tese procura contribuir para o fortalecimento de reflexões mais plurais, contextualizadas e comprometidas com a justiça cognitiva, a diversidade epistêmica e a inclusão.

Ao mesmo tempo, reconhecemos algumas limitações desta investigação. Por se tratar de uma pesquisa documental centrada em políticas e estratégias recentes, não foi possível acompanhar empiricamente os processos concretos de implementação das ações analisadas nas instituições participantes, especialmente diante da recência da maioria dos documentos examinados. Além disso, a opção metodológica pela análise documental e bibliográfica não contemplou a realização de entrevistas com gestores, formuladores de políticas, docentes, técnicos e demais sujeitos envolvidos nos processos de internacionalização, o que poderia oferecer perspectivas complementares acerca das disputas, interpretações e experiências relacionadas às políticas analisadas. Adicionalmente, a natureza interpretativista da pesquisa implica uma leitura situada, atravessada pelas escolhas teóricas, metodológicas e políticas do pesquisador. Contudo, essas limitações não fragilizam os resultados obtidos; ao contrário, delimitam seu alcance e indicam possibilidades para investigações futuras.

Importa reconhecer que o caráter recente das políticas analisadas também delimita o alcance desta investigação. Tanto o Programa CAPES-Global.Edu quanto as ações do BRICS Educação examinadas encontravam-se, à época da pesquisa, em fase inicial de implementação, o que impossibilitava a análise de seus efeitos concretos sobre as instituições, os sujeitos envolvidos e os processos de internacionalização. Embora nossa tese tenha permitido interpretar os sentidos, racionalidades e possibilidades inscritos nos documentos oficiais, a compreensão de como tais propostas serão efetivamente operacionalizadas – e em que medida poderão reproduzir, tensionar ou reconfigurar hierarquias coloniais – dependerá do acompanhamento de sua implementação ao longo dos próximos anos. Estudos que analisem a execução dessas políticas, suas apropriações institucionais e seus impactos sobre estudantes, docentes, gestores e técnicos poderão complementar e aprofundar os resultados aqui apresentados. Em outras palavras, se esta investigação permitiu compreender os sentidos da internacionalização produzidos no plano das políticas, caberá às pesquisas futuras examinar como esses sentidos são negociados, apropriados, transformados ou mesmo contraditos na prática cotidiana das instituições de educação superior.

Nesse sentido, caminhos futuros de investigação poderão aprofundar a análise da implementação concreta do CAPES-Global.Edu nas instituições participantes, examinar as experiências cotidianas de estudantes, gestores, técnicos e docentes em

contextos de mobilidade internacional – especialmente daqueles pertencentes a grupos historicamente marginalizados – e analisar, de forma comparativa, iniciativas de cooperação Sul-Sul em outros contextos geopolíticos. Também nos parecem particularmente promissoras pesquisas voltadas às experiências de universidades periféricas, indígenas, quilombolas e comunitárias do Sul Global nos processos de internacionalização, bem como estudos sobre a interiorização da internacionalização da educação superior brasileira e sobre a construção de estratégias situadas de internacionalização, capazes de considerar as especificidades institucionais, regionais, culturais e sociais das diferentes instituições de ensino superior do país. Além disso, considerando a crescente relevância geopolítica do BRICS, futuras investigações poderão explorar políticas linguísticas no âmbito do grupo, especialmente no que se refere às possibilidades de valorização de línguas indígenas e não europeias nos processos de cooperação acadêmica internacional. Por fim, parecem igualmente relevantes estudos voltados à construção de definições brasileiras de internacionalização da educação superior, formuladas com base nas particularidades históricas, sociais, linguísticas e geopolíticas do país.

6.1 HORIZONTES PARA UMA INTERNACIONALIZAÇÃO DECOLONIAL

Ao encerrar este percurso, acatando uma sugestão da banca de qualificação, permitimo-nos um exercício de imaginação política, movidos pela “energia de descontentamento” e pela esperança freireana. Vislumbrar uma internacionalização decolonial exige desaprender parte do cânone que naturalizou determinadas formas de produzir, validar e internacionalizar o conhecimento, reconhecendo que a universidade só poderá tornar-se plenamente antirracista e pluriepistêmica se for capaz de *confluenciar* (Santos, 2023), isto é, de construir relações entre diferentes saberes sem apagar suas diferenças. Nessa ótica, imaginamos uma internacionalização que não se oriente prioritariamente pela busca de validação acadêmica no Norte Global, mas pelo “suleamento” das parcerias e pela construção de agendas de cooperação mais horizontais, nas quais o diálogo Sul-Sul deixe de ocupar um lugar periférico ou compensatório e passe a constituir uma possibilidade concreta de soberania intelectual, reciprocidade e justiça cognitiva.

Entretanto, antes de projetarmos horizontes futuros, é importante reconhecer que experiências e iniciativas alinhadas a perspectivas decoloniais já vêm sendo construídas há décadas no contexto brasileiro. A promulgação da Lei nº 10.639, de 2003, que tornou obrigatório o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira em todas as escolas do país, constitui, na visão de Carvalho (2020), a primeira lei federal descolonizadora da história do Brasil. Posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645, de 2008, que incluiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígenas, ambas representam marcos importantes para a educação brasileira, ao possibilitarem formas ampliadas de autorrepresentação de povos negros e indígenas e contribuírem para a incorporação de saberes historicamente marginalizados aos currículos escolares e universitários.

A literatura também aponta diversos caminhos para a construção de uma educação superior mais decolonial. Entre eles, destaca-se o trabalho de Carvalho (2020), que identifica dois movimentos particularmente relevantes para pensar a internacionalização da educação superior brasileira. O primeiro refere-se às cotas étnico-raciais, resultado de décadas de mobilização de movimentos sociais e intelectuais comprometidos com a democratização do acesso à universidade. O segundo diz respeito às já mencionadas “cotas epistêmicas” (Carvalho, 2020; 2022), desenvolvidas no âmbito do movimento Encontro de Saberes, que defende a participação de mestres e mestras dos povos e comunidades tradicionais – indígenas, quilombolas, afro-brasileiros e representantes das culturas populares tradicionais – como docentes universitários em disciplinas regulares, reconhecendo-lhes a mesma legitimidade e autoridade acadêmica atribuídas aos professores doutores. Para Carvalho (2020), um movimento não funciona sem o outro: é necessário garantir o acesso de grupos historicamente marginalizados à educação superior, mas também reconhecer seu direito de ensinar, produzir e compartilhar conhecimentos enquanto professores. Cotas étnico-raciais sem cotas epistêmicas tendem a preservar a centralidade exclusiva dos referenciais eurocêtricos de produção do conhecimento.

Nessa lógica, considerando que a decolonialidade constitui um projeto fundamentalmente coletivo, conforme a décima tese de Maldonado-Torres (2020), e que as cotas étnico-raciais já são uma realidade em grande parte das universidades públicas brasileiras, por força de lei, propomos como um possível caminho para uma internacionalização decolonial a ampliação das cotas epistêmicas. Tal movimento possibilitaria que povos historicamente subalternizados ocupassem também os

espaços de docência e autoridade intelectual nas universidades, transformando não apenas currículos e formas de produzir conhecimento, mas também os processos de formação daqueles que futuramente atuarão como gestores de internacionalização, formuladores de políticas públicas, pesquisadores e demais atores envolvidos na construção das relações internacionais do país.

É importante, contudo, que esse movimento não permaneça restrito às grandes universidades localizadas em capitais e regiões metropolitanas. A interiorização da internacionalização pode desempenhar um papel decisivo na ampliação do acesso a oportunidades, recursos e redes de cooperação por parte de instituições que ainda desenvolvem projetos incipientes nessa área. Nesse sentido, mais do que estimular a formação de consórcios entre universidades de diferentes regiões – iniciativa cuja relevância reconhecemos –, talvez seja igualmente necessário fortalecer as instituições localizadas em contextos historicamente menos favorecidos, por meio de investimentos em infraestrutura, políticas públicas e estratégias de internacionalização sensíveis às especificidades locais.

Adicionalmente, reforçando o caráter simultaneamente epistêmico, ético, político, estético e coletivo da decolonialidade (Maldonado-Torres, 2020; Quijano, 2000; Segato, 2021), parece fundamental ampliar o diálogo com outras experiências e movimentos decoloniais do Sul Global, particularmente latino-americanos. Isso implica manter aberta a conceitos, práticas e formas de organização frequentemente descartados por parecerem excessivamente distantes dos referenciais acadêmicos convencionais. Como nos lembra Segato (2021), muitas ideias consideradas utópicas constituem experiências concretas para diferentes povos indígenas e comunidades tradicionais. O conceito andino de Bem Viver é um exemplo eloquente dessa possibilidade.

Nessa direção, propomos que povos indígenas, quilombolas, afro-brasileiros, camponeses e outros grupos historicamente marginalizados sejam convidados a pensar a internacionalização a partir de seus próprios territórios, experiências e horizontes de mundo. Talvez desse movimento surjam formas de cooperação, circulação de saberes e construção de relações que, à primeira vista, sequer reconheceríamos como internacionalização. Formas outras de fazer o que hoje chamamos de internacionalizar só poderão emergir à medida que sujeitos historicamente excluídos ocupem o espaço universitário como produtores legítimos de

conhecimento, ampliando as vozes, perspectivas e possibilidades que compõem esse campo.

Nesse horizonte, a internacionalização deixaria de ser concebida sobretudo como um diferencial de prestígio individual, um indicador de excelência ou um mecanismo de competitividade institucional, para tornar-se um projeto coletivo de transformação social e de democratização do acesso ao conhecimento. Vemos universidades que valorizam iniciativas como o Encontro de Saberes, trazendo mestres e mestras de tradições indígenas, quilombolas, afro-brasileiras, populares e comunitárias para o centro da vida universitária, não como objetos de estudo, mas como sujeitos epistêmicos legítimos. Imaginamos também uma internacionalização plurilíngue, na qual o português, as línguas indígenas e outros idiomas historicamente marginalizados possam circular como veículos legítimos de produção, transmissão e partilha de conhecimentos. Como nos ensina Antônio Bispo dos Santos, o saudoso Nêgo Bispo (Santos, 2023), quando confluenciamos, não deixamos de ser quem somos; nós rendemos, ampliando nossa humanidade no contato com o outro.

A internacionalização que defendemos é, portanto, uma prática de liberdade que, ao cruzar fronteiras, não apaga identidades nem reproduz silenciamentos históricos, mas reconhece diferenças, tensiona hierarquias e amplia as possibilidades de diálogo entre mundos diversos, aproximando-os.

Assim, tanto as lições aprendidas com os autores analisados quanto os exemplos de iniciativas já implementadas em universidades brasileiras indicam que é possível construir caminhos para uma educação superior mais decolonial, antirracista e socialmente referenciada. Contudo, essa construção depende menos da simples rejeição dos saberes hegemônicos do que da nossa capacidade de promover diálogos críticos, éticos e horizontalizados entre diferentes formas de conhecimento, sem invisibilizar suas tensões, assimetrias e historicidades. Cabe, pois, a nós – pesquisadores, gestores, docentes, técnicos-administrativos e estudantes – identificar os resquícios do legado colonial presentes nos currículos, nas políticas linguísticas, nos modelos de avaliação, na gestão universitária e em nossas próprias práticas cotidianas, ampliando as possibilidades de uma internacionalização comprometida com a dignidade, a escuta, a pluralidade e a justiça cognitiva.

REFERÊNCIAS

A

ABBA, Maria Julieta; STRECK, Danilo Romeu. A reforma de Córdoba de 1918 e a internacionalização universitária na América Latina. **História da Educação**, v. 25, e102256, 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/102256>

ADEFILA, Arinola; TEIXEIRA, Rafael Vieira; MORINI, Luca; GARCIA, Maria Lúcia Teixeira; DELBONI, Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera; SPOLANDER, Gary; KHALIL-BABATUNDE, Mouzayian. Higher education decolonisation: #whose voices and their geographical locations? **Globalisation, Societies and Education**, v. 20, n. 3, p. 262-276, 2022. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1887724>

ALBARILLO, Frans. Language in social science databases: English versus non-English articles in JSTOR and Scopus. **Behavioral & Social Sciences Librarian**, n. 33, v. 2, p. 77-90, 2014. <https://doi.org/10.1080/01639269.2014.904693>

ALBERTIN, Marcos Ronaldo; KOHL, Holger; ELIAS, Sérgio José Barbosa. **Manual do benchmarking**: um guia para implantação bem-sucedida. Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará, 2015.

ALEMU, Sintayehu Kassaye. The meaning, idea and history of university / higher education in Africa: a brief literature review. **FIRE: Forum for International Research in Education**, v. 4, n. 3, p. 210-227, 2018. <https://doi.org/10.32865/fire20184312>

ALMANDHARI, Balqees Rashid. Decolonising quality: rethinking internationalisation and QA in global higher education. **Quality Assurance in Education**, p. 1-20, 2026. <https://doi.org/10.1108/QAE-11-2025-0342>

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; FÁVERO, Altair; TONIETO, Carina. A expansão do ensino superior no Brasil sob influência da Declaração de Bolonha: primeiras aproximações. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 1, n. 2, p. 182-198, out./dez. 2015. <https://doi.org/10.22348/riesup.v1i2.7432>

ANDRADE, Bruno Pereira de Souza. **O “Ciência sem Fronteiras” pelo olhar da comunidade acadêmica**: o caso da UNIFAL-MG e da UNIFEI. 2018. Dissertação (Mestrado em Divulgação Científica e Cultural) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2018.1058043>

ANDRADE, Bruno Pereira de Souza; CADILHE, Alexandre José. Principles for an antiracist and decolonial internationalization based on “Pedagogy in Process: The Letters to Guinea-Bissau” by Paulo Freire. **Journal of Comparative & International Higher Education**, v. 18, n. 4b, ago. 2026. No prelo.

ANDRADE, Bruno Pereira de Souza; FIGUEIREDO, Simone Pallone de. How Science without Borders program boosted internationalization of higher education

institutions in Brazil: the case of UNIFAL-MG. **Revista Foco**, v. 16, n. 5, e1734, 2023. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n5-007>

ANTUNES, Fátima. Globalização e europeização das políticas educativas: percursos, processos e metamorfoses. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 47, p. 125-143, 2005. <http://hdl.handle.net/10071/188>

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La frontera**: the new mestiza. San Francisco: Aunt Lute Books, 2007.

B

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, maio-ago. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Modernidade/colonialidade sem “imperialidade”? o elo perdido do giro decolonial. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, v. 60, n. 2, p. 505-540, 2017. <https://doi.org/10.1590/001152582017127>

BAMBERGER, Annette; MULVEY, Benjamin; YAN, Fei. Internationalization in higher education beyond the Western horizon: critical perspectives. **Comparative Education**, v. 62, n. 1, p. 1-17, 2026. <https://doi.org/10.1080/03050068.2025.2604460>

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; BORGES, Antonádia. Um projeto decolonial antirracista: ações afirmativas na pós-graduação da Universidade de Brasília. **Educação & Sociedade**, v. 42, e253119, 2021. <https://doi.org/10.1590/ES.253119>

BIANCHETTI, Lucídio; MAGALHÃES, António M. Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. **Avaliação, Campinas; Sorocaba**, v. 20, n. 1, p. 225-249, mar. 2015. <https://www.scielo.br/j/aval/a/Mh7GJ6rcMygV53md3Pf4RqJ/abstract/?lang=pt>

BIKO, Steve. **I write what I like**: selected writings. Chicago: University of Chicago Press, 2002. (Publicado originalmente em 1978).

BORGES, Rovênia Amorim. (Des)colonialidade linguística e interculturalidade nas duas principais rotas da mobilidade estudantil brasileira. **Comunicação e Sociedade**, v. 41, p. 189-208, 2022. [https://doi.org/10.17231/comsoc.41\(2022\).3718](https://doi.org/10.17231/comsoc.41(2022).3718)

BÖSCHEMEIER, Ana Gretel Echazú; QUISPE-AGNOLI, Rocío; GRECO, Lucrecia. Waman Poma de Ayala, um autor indígena do século XVII: questionando antropocentrismos no colonialoceno. **TECCOGS – Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, n. 24, p. 157-203, jul./dez. 2021. <https://doi.org/10.23925/1984-3585.2021i24p157-203>

BRASIL. **Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011**. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm. Acesso em: 12 dez. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2024**. Brasília: Inep, 2025a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_superior/resumo_tecnico_do_censo_da_educacao_superior_2024.pdf. Acesso em: 6 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 6 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 [...]. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 6 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **BRICS-NU**. Brasília: Presidência da República, 2025b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/multinacional/internacional-brics>. Acesso em: 14 set. 2025.

BRICS. **BRICS Brasil**. [2025a]. Disponível em: <https://brics.br/pt-br>. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRICS. **BRICS Índia**. [2026]. Disponível em: <https://www.brics2026.gov.in/>. Acesso em: 30 abr. 2026.

BRICS. **Declaração do Rio de Janeiro**: fortalecendo a cooperação do sul global para uma governança mais inclusiva e sustentável. Rio de Janeiro, 6 jul. [2025b]. Disponível em: <https://brics.br/pt-br/documentos/documentos-da-presidencia-brasileira/250706-brics-declaracao-de-lideres-ptbr.pdf>. Acesso em: 23 set. 2025.

BRICS. **Declaration of Rio de Janeiro**: forum of BRICS university rectors. Rio de Janeiro, 7 jun. [2025c]. Disponível em: <https://ufpa.br/wp-content/uploads/2025/06/Declaration-of-Rio-de-Janeiro-BRICS.pdf>. Acesso em: 22 set. 2025.

BRICS. **Education: issues note**. [s. l.]: BRICS, [2025d]. Disponível em: <https://brics.br/pt-br/documentos/brics-education-issues-note-brics-2025.pdf/@download/file>. Acesso em: 22 set. 2025.

BRICS. **Joint declaration of the 12th meeting of the BRICS ministers of education**. Brasília, [2025e]. Disponível em: https://brics.br/en/documents/social-issues/2506_brics_education-joint-declaration.pdf/@download/file. Acesso em: 14 set. 2025.

BRITO, Larisse Miranda de. Universidade no Brasil, colonialidade do saber e decolonização: outras perspectivas para a educação nacional? **Revista Humanidades e Inovação**, v.6, n. 2, p. 57-68, 2019. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/864>

BROWN, Charles. The hidden curriculum and internationalization in EFL: a call for heightened criticality. **Critical Internationalization Studies Review**, v. 2, n. 1, p. 32-36, 2023. <https://scholarship.shu.edu/cisr/vol2/iss1/9>

C

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 79-106.

CARVALHO, José Jorge de. Cotas étnico-raciais e cotas epistêmicas: bases para uma antropologia antirracista e descolonizadora. **Mana**, v. 28, n. 3, e2830402, 2022. <http://doi.org/10.1590/1678-49442022v28n3a0402>

CASTILHO, Fausto. **O conceito de universidade no projeto da Unicamp**. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

CASTRO, Claudio de Moura; BARROS, Hélio; ITO-ADLER, James; SCHWARTZMAN, Simon. Cem mil bolsistas no exterior. **Interesse Nacional**, v. 5, n. 17, p. 25-36, 2012. <https://interessenacional.com.br/cem-mil-bolsistas-no-exterior/>

CASTRO, Lucia Rabello de. Políticas de internacionalização no ensino superior: desafios descoloniais para as ciências humanas e sociais. **Psicologia Política**, vol. 21, n.50, p 39-56, 2021. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2021000100004

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La hybris del punto cero**: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

CHASI, Samia; HELETA, Savo. Global citizenship education and the internationalisation of higher education: critical perspectives from South Africa. **International Review of Education**, 2025. <https://www.doi.org/10.1007/s11159-025-10150-9>

CHYRVA, Andrii; KREKOTEN, Olena; BILOKOPYTOV, Vasyl. Higher education internationalization: development of the concept responding to requirements of the time. **Revista Românească pentru Educație Multidimensională**, v. 15, n. 1, p. 176-190, 2023. <https://doi.org/10.18662/rrem/15.1/692>

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research methods in education**. 8 ed. Abingdon: Routledge, 2018.

CONRAD, Sebastian. **What is global history?** Princeton University Press, 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Edital n. 41/2017**. [2017]. Programa Institucional de Internacionalização – CAPES-PrInt, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10112017Edital412017InternacionalizacaoPrInt2.pdf>. Acesso em 10 dez. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Apresentação do Programa CAPES-Global.Edu**. YouTube, 29 set. [2025a]. 1 vídeo (5 min 10 s). Disponível em: https://youtu.be/Yrg6n7b0ow0?si=CJB_LKWDlrpz4hW. Acesso em: 30 set. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Edital CAPES nº 13/ 2025**. Brasília: CAPES, 28 mar. [2025b]. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=17766>. Acesso em: 15 set. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Institutional networks – internationalization**: CAPES-Global.Edu [Flyer]. Brasília: CAPES, [2025c]. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/16092025_FlyerCAPESGlobalProgram.pdf. Acesso em: 30 set. 2025

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Portaria nº 74, de 25 de março de 2025**. Institui o Programa Redes para Internacionalização Institucional - CAPES-Global.Edu e dispõe sobre as diretrizes gerais do Programa. Brasília: Diário Oficial da União, 28 mar. [2025d], Seção 1, p. 24. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=17766>. Acesso em: 15 set. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Programa Capes-Global.Edu** [Apresentação de slides]. Brasília: CAPES, [2025e]. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de->

[conteudo/documentos/21072025_WebinrioCapesGlobal.edu18072025versao3_linkgravacao.pdf](#). Acesso em: 20 set. 2025.

COUPLAND, Nikolas (Ed.). **The handbook of language and globalization**. Wiley-Blackwell, 2010.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Research design**: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 5 ed. SAGE Publications, 2018.

CUGOANO, Ottobah. **Thoughts and sentiments on the evil and wicked traffic of the slavery and commerce of the human species**: humbly submitted to the inhabitants of Great-Britain. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. (Publicado originalmente em 1787).

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: VEIGA, Cynthia Greive; LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Autêntica, 2007. p. 151-204.

D

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>

DE WIT, Hans. Internationalization of higher education: the need for a more ethical and qualitative approach. **Journal of International Students**, v. 10, n. 1, p. i-iv, 2020a. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i1.1893>

DE WIT, Hans. The future of internationalization of higher education in challenging global contexts. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 22, n. 3, p. 538-545, 2020b. <https://doi.org/10.20396/etd.v22i3.8659471>

DE WIT, Hans. ‘Everything that quacks is internationalization’: critical reflections on the evolution of higher education internationalization. **Journal of Studies in International Education**, v. 28, n. 1, p. 3-14, 2024. <https://doi.org/10.1177/10283153231221655>

DE WIT, Hans; ALTBACH, Philip G. Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future. **Policy Reviews in Higher Education**, v. 5, n. 1, p. 28-46, 2020. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>

DE WIT, Hans; HUNTER, Fiona. The future of internationalization of higher education in Europe. **International Higher Education**, n. 83, p. 2-3, 2015. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9073>

DE WIT, Hans; JONES, Elspeth. Inclusive internationalization: improving access and equity. **International Higher Education**, n. 94, p. 16-18, 2018. <https://doi.org/10.6017/ihe.2018.0.10561>

DE WIT, Hans; JONES, Elspeth. A new view of internationalization: from a western, competitive paradigm to a global cooperative strategy. **Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies**, v. 3, n. 1, p. 142-152, 2022. <https://dx.doi.org/10.52547/johepal.3.1.142>

DINIZ, Clélio Campolina; VIEIRA, Danilo Jorge. Ensino Superior e desigualdades regionais: notas sobre a experiência recente do Brasil. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, v.36, n. 129, p 99-115, 2015. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5342685.pdf>

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação na América Latina**. Trad.: L. J. Gaio. São Paulo: Edições Loyola, 1977.

DUSSEL, Enrique. ¿Descubrimiento o invasión de América?: visión histórico-teológica. **CONCILIUM: Revista Internacional de Teología**, n. 220, p. 481-488, 1988. https://enriquedussel.com/txt/Textos_Articulos/145.1984_espa.pdf

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro** (a origem do “mito da modernidade”). Petrópolis: Vozes, 1993.

E

ENDERS, Jürgen. Higher education, internationalisation, and the nation-state: recent developments and challenges to governance theory. **Higher Education**, v. 47, p. 361-382, 2004. <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000016461.98676.30>

ESCOBAR, Arturo. **Mas allá del tercer mundo**: globalización y diferencia. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2005.

F

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu, 2020. (Publicado originalmente em 1952).

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022. (Publicado originalmente em 1961).

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar em Revista**, v. 28, p. 17-36, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>

FEIJÓ, Rosemeri Nunes; TRINDADE, Helgio. A construção da política de internacionalização para a pós-graduação brasileira. **Educar em Revista**, v. 37, e76211, 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.76211>

FERNANDES, Ana Cristina; MESQUITA, Fernando. Regional inequalities, dependency, and knowledge base. **Revista Brasileira de Inovação**, v. 23, p. 1-37, 2024. <https://doi.org/10.20396/rbi.v23i00.8675449>

FINARDI, Kyria Rebeca; MENDES, Ana Rachel Macêdo; SILVA, Kleber Aparecido da. Tensões e direções das internacionalizações no Brasil: entre competição e solidariedade. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 58, p. 1-21, 2022. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6823>

FINARDI, Kyria Rebeca; SEMBIANTE, Sabrina; AMORIM, Gabriel; VERONEZ, Thiago. Internationalizations in two loci of enunciation: the south and global north. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 22, n. 3, p. 591-611, 2020. <https://doi.org/10.20396/etd.v22i3.8659311>

FOUCAULT, Michel. **É preciso defender a sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 50 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021. (Publicado originalmente em 1967).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. (Publicado originalmente em 1996).

G

GARCÍA GUADILLA, Carmen. Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior: interrogantes para América Latina. **Cuadernos del Cendes**, v. 22, n. 58, p. 1-22, enero/abr. 2005. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_cc/article/view/11676

GARCIA, Márcia Monalisa de Moraes Sousa; GUSSI, Alcides Fernando; MOTA NETO, João Colares da. “Suleando” a política de internacionalização universitária brasileira a partir das contribuições de Paulo Freire para a educação. **Revista Contexto & Educação**, v. 40, n. 122, e16534, 2025. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2025.122.16534>

GE, Yun (Rochelle) (葛贇). Internationalisation of higher education: new players in a changing scene. **Educational Research and Evaluation**, v. 27, n. 3-4, p. 229-238. 2022. <https://doi.org/10.1080/13803611.2022.2041850>

GELEDÉS – INSTITUTO DA MULHER NEGRA. **Racismo institucional**: uma abordagem conceitual. São Paulo: Geledés, 2012.

GÉRARD, Etienne; LEBEAU, Yann. Trajectories within international academic mobility: a renewed perspective on the dynamics and hierarchies of the global higher education field. **International Journal of Educational Development**. v. 100, 102780, jul. 2023. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102780>

GIDDENS, Anthony. **The consequences of modernity**. Cambridge: Polity Press, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7 ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2019.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organização de Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2020.

GROSFOGUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluriversalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 63-77.

GROSFOGUEL, 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**, v. 80, p. 115-147, março 2008.
<https://doi.org/10.4000/rccs.697>

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.
<https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>

GROSFOGUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 55-77.

GUAMAN POMA DE AYALA, Felipe. **Nueva corónica y buen gobierno**. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1980. (Publicado originalmente em 1615?).

GUERRA, Lizângela; NODARI, Christine Tessele; MAILLARD, Nicolas. Quais razões motivam a internacionalização das instituições de educação superior brasileiras? análise de instituições vinculadas a uma associação de educação internacional. **Education Policy Analysis Archives**, v. 31, n. 9, p.1-24, 2023.
<https://doi.org/10.14507/epaa.31.7547>

GUILHERME, Alexandre; MOROSINI, Marília; SANTOS, Pricila Kohls dos. The process of internationalisation of higher education in Brazil: the impact of colonisation on south-south relations. **Globalisation, Societies and Education**, v. 16, n. 4, p. 409-421, 2018. <https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1440351>

GUZMÁN-VALENZUELA, Carolina. Unveiling the mainstream narrative and embracing critical voices in the era of internationalisation in higher education: considerations from Latin America. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, v. 55, n.2, p. 260-278, 2023.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2254209>

H

HAZELKORN, Ellen (Ed.). **Global rankings and the geopolitics of higher education**. Routledge, 2017.

HAZELKORN, Ellen; MIHUT, Georgiana (Eds.). **Research handbook on university rankings**. Edward Elgar Publishing, 2021.

HELETA, Savo. Long road to decolonization of neoliberal and eurocentric South African higher education. *In*: MARINGE, Felix (Ed.). **Colonization and epistemic injustice in higher education**: precursors to decolonization. London: Routledge, 2023, p. 40-54. <https://doi.org/10.4324/9781003180890-3>

HELETA, Savo; CHASI, Samia. Rethinking and redefining internationalisation of higher education in South Africa using a decolonial lens. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 45, n. 3, p. 261-275, 2022. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2022.2146566>

HELETA, Savo; MZILENI, Pedro. Bibliometric coloniality in South Africa: critical review of the indexes of accredited journals. **Education as Change**, v. 28, 6 jul. 2024. <https://doi.org/10.25159/1947-9417/16020>

I

INSTITUTE OF RESEARCH AND JOURNALS (IRAJ). **Top academic journal publishers in the world** - IRAJ Blogs. Disponível em: <<https://iraj.in/blog/top-academic-journal-publishers-in-the-world/>>. Acesso em: 30 abr. 2026.

J

JONES, Elspeth; DE WIT, Hans. Globalization of internationalization: thematic and regional reflections on a traditional concept. **AUDEM: The International Journal of Higher Education and Democracy**, v. 3, p. 35-54, 2012. <https://www.muse.jhu.edu/article/500242>

JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio. Wines, bottles, crises: a decolonial perspective on Brazilian higher education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 2, p. 577-604, 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202117938>

JORDÃO, Clarissa; SILVA, Nayara Stefanie Mandarino. Languages without Borders: reinforcing and delinking English from coloniality in a Brazilian internationalization program. **Journal of Comparative & International Higher Education**, v. 15, n. 5, p. 57-67, 2023. <https://doi.org/10.32674/jcihe.v15i5.5835>

K

KAPFUDZARUWA, Farai. Internationalization of higher education and emerging national rationales: comparative analysis of the global north and south. **Higher Education Policy**, 2024. <https://doi.org/10.1057/s41307-024-00358-z>

KHOMYAKOV, Maxim; DWYER, Tom; WELLER, Wivian. Internationalization of higher education: excellence or network building? What do BRICS countries need most? **Sociologias**, v. 22, n. 54, p. 120-143, 2020. <http://doi.org/10.1590/15174522-99066>

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KIRAN SHAHID, Siddiqui. University of Takshashila: an ancient seat of learning. **Journal of Social Sciences and Humanities**, v. 51, n. 1, p. 97-107, 2012. <https://www.jsshuok.com/oj/index.php/jssh/article/view/233>

KNIGHT, Jane. Internationalization: elements and checkpoints. **Canadian Bureau for International Education**, n. 7, p. 1-15, 1994. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED549823>. Acesso em: 20 out. 2025.

KNIGHT, Jane. Updated definition of internationalization. **International Higher Education**, n. 33, p. 2-3, 2003. <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33>

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004. <http://doi.org/10.1177/1028315303260832>

KNIGHT, Jane. **Internacionalização da educação superior**: conceitos, tendências e desafios. 2. ed. Oikos Editora, 2020. Disponível em: <https://oikoseditora.com.br/files/Internacionalizacao%20da%20educ%20superior%20-%20JANE%20KNIGHT%20-%20e-book.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

KNOBEL, Marcelo; BERNASCONI, Andrés. Latin American universities: stuck in the twentieth century. **International Higher Education**, n. 88, p. 26-28, 2017. <https://doi.org/10.6017/ihe.2017.88.9693>

KNOBEL, Marcelo; LIMA, Manolita Correia; LEAL, Fernanda Geremias; PROLO, Ivor. Desenvolvimentos da internacionalização da educação superior no Brasil: da mobilidade acadêmica internacional à institucionalização do processo na universidade. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 22, n. 3, p. 672-693, 2020. <https://doi.org/10.20396/etd.v22i3.8659332>

L

LANDER, Edgardo (Comp.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. CLACSO, 2000. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/14087>

LANGA, Patrício V.; KALDEWEY, David (Eds.). **Negotiating the fabric of the African university**: volume 1 - global narratives and local models. Leiden; Boston: Brill, 2025. (African Higher Education: Developments and Perspectives, v. 19). <https://doi.org/10.1163/9789004722705>

LEAL, Fernanda Geremias. **Bases epistemológicas dos discursos dominantes de ‘internacionalização da educação superior’ no Brasil**. 2020. Tese (Doutorado em Administração) Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

LEAL, Fernanda Geremias; FINARDI, Kyria; ABBA, Maria Julieta. Challenges for an internationalization of higher education from and for the global south. **Perspectives in Education**, v. 40, n. 3, p. 241–250, 2022. <https://doi.org/10.38140/pie.v40i3.6776>

LEAL, Fernanda Geremias; MORAES, Mário César Barreto. Decolonialidade como epistemologia para o campo teórico da internacionalização da educação superior. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 87, p. 1-29, 2018. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3026>

LEAL, Fernanda Geremias; MORAES, Mário César Barreto. A new paradigm for higher education internationalization in Brazil? **International Higher Education**, n. 125, p. 23-24, 2025. <https://doi.org/10.6017/ihe.2025.125.21013>

LEAL, Fernanda; MORAES, Mário César Barreto; OREGIONI, María Soledad. Hegemonia e contra-hegemonia no contexto da internacionalização da educação superior: critérios para uma análise crítica e reflexiva do campo. **Integración y Conocimiento**, v. 7, n. 2, p. 150-166, 2018. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v7.n2.21929>

LEAL, Fernanda; MORAES, Mário César Barreto; OREGIONI, María 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, p. 1-26, 2020. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.3904>

LEASK, Betty. **Internationalizing the curriculum**. Routledge, 2015.

LEE, Jenny J.; STENSAKER, Bjørn. Research on internationalisation and globalisation in higher education: reflections on historical paths, current perspectives and future possibilities. **European Journal of Education**, v. 56, n. 2, p. 157-168, 2021. <https://doi.org/10.1111/ejed.12448>

LIMA, Manolita Correia; CONTEL, Fábio Betioli. Períodos e motivações da internacionalização da educação superior brasileira. *In: 5ème colloque de l'IFBAE*, Grenoble, p. 18-19, maio 2009. https://ifbae.s3.eu-west-3.amazonaws.com/file/congres/2009_B0095.pdf

LIU, Shengbo; LIU, Miaomiao; JIANG, Hua; LIN, Yuan; XU, Kan. International comparisons of themes in higher education research. **Higher Education Research & Development**, v. 38, n. 7, p. 1445-1460, 2019. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1654438>

LUMB, Punita. Discourses on global north and global south partnerships in internationalization strategies. **Comparative and International Education**, v. 51, n. 2, p. 110-126, 2023. <http://doi.org/10.5206/cie-eci.v51i2.15155>

M

MACRANDER, Ashley. Fractal inequality: a social network analysis of global and regional international student mobility. **Research in Comparative and International**

Education, v. 12, n. 2, p. 243-268, jun. 2017.

<https://doi.org/10.1177/1745499917712616>

MAJEE, Upenyu S.; RESS, Susanne B. Colonial legacies in internationalisation of higher education: racial justice and geopolitical redress in South Africa and Brazil.

Compare, v. 50, n. 4, p. 463-481, 2020.

<https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1521264>

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27-53.

MARAL, Muammer. Global literature on higher education: a bibliometric analysis of top 15 journals. **Journal of Scientometric Research**, v. 13, n. 1, p. 272-284, 2024.

<https://doi.org/10.5530/jscires.13.1.23>

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARGINSON, Simon. Research on international and global higher education: six different perspectives. **Oxford Review of Education**, v. 48, n. 4, p. 421-438, 2022a.

<https://doi.org/10.1080/03054985.2022.2087619>

MARGINSON, Simon. What is global higher education? **Oxford Review of Education**, v. 48, n. 4, p. 492-517, 2022b.

<https://doi.org/10.1080/03054985.2022.2061438>

MARGINSON, Simon. Limitations of the leading definition of “internationalisation” of higher education: is the idea wrong or is the fault in reality? **Globalisation, Societies and Education**, p. 1-20, 2023. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2264223>

MARINGE, Felix. The meanings of globalization and internationalisation in HE: findings from a world survey. *In*: MARINGE, Felix; FOSKETT, Nick (Eds.).

Globalization and internationalisation in higher education. Bloomsbury Publishing, 2010. p. 17-34.

MASP. **Histórias Indígenas**. São Paulo: MASP, 2023. Disponível em:

<https://www.masp.org.br/exposicoes/historias-indigenas>. Acesso em: 23 abr. 2026.

MBEMBE, Achille Joseph. Decolonizing the university: new directions. **Arts and Humanities in Higher Education**, v. 15, n. 1, p. 29-45, 2016.

<https://doi.org/10.1177/1474022215618513>

MBEMBE, Achille Joseph. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Trad. Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MCCLINTOCK, Anne. **Imperial leather**: race, gender, and sexuality in the colonial contest. New York: Routledge, 1995.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 131-194, 2000. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200008>

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. São Paulo: Humanitas, 2003.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura – un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 25-46.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter D. **The darker side of Western modernity**: global futures, decolonial options. Durham: Duke University Press, 2011.

MIGNOLO, Walter D. **The politics of decolonial investigations**. Durham: Duke University Press, 2021.

MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. (Eds.). **On decoloniality**: concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018.

MILLS, David; KINGORI, Patricia; BRANFORD, Abigail; CHATIO, Samuel T.; ROBINSON, Natasha; TINDANA, Paulina. **Who counts?** Ghanaian academic publishing and global science. Cape Town: African Minds, 2023. <https://doi.org/10.47622/9781928502647>

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petropolis: Vozes, 2013.

MIRANDA, José Alberto Antunes; STALLIVIERI, Luciane. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. **Avaliação**, v. 22, n. 3, p. 589-613, 2017. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000300002>

MITTELMEIER, Jenna; YANG, Ying. The role of internationalisation in 40 years of higher education research: major themes from Higher Education Research & Development (1982–2020). **Higher Education Research & Development**, v. 41, n. 1, p. 75-91, 2022. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.2002272>

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 10, n. 2, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 19 nov. 2025.

MORAES, Mário César Barreto; LEAL, Fernanda Geremias. Globalização, (de)colonialidade e (contra)hegemonia no contexto da internacionalização da

educação superior: o grito surdo da academia. **REAd - Revista Eletrônica de Administração**, v. 27, n. 2, p. 313-342, 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-2311.316.103166>

MORAES, Ricardo. Corpses line Rio street after Brazil's deadliest operation against drug gangs. **Reuters**, 29 out. 2025. Disponível em: <https://www.reuters.com/world/americas/more-than-40-bodies-seen-street-after-rios-deadliest-police-operation-2025-10-29/>. Acesso em: 10 jan. 2026.

MORAGA, Cherrie; ANZALDÚA, Gloria (Eds.). **This bridge called my back**: writings by radical women of color. Watertown: Persephone Press, 1981.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalización de la educación superior en Brasil y desafíos en el contexto del sur global. **Revista Educación Superior y Sociedad**, v. 33, n. 1, p. 361-383, 2021. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i1.349>

MOROSINI, Marília Costa; CORTE, Marilene Gabriel Dalla. Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. **Revista Educação em Questão**, v. 56, n. 47, p. 97-120, jan/mar. 2018. <http://doi.org/10.21680/1981-1802.2018v56n47ID14000>

MOROSINI, Marília Costa; WOICOLESCO, Vanessa Gabrielle; MARCELINO, Jocelia Martins; HATSEK, David Jorge Rodrigues. Estratégias de internacionalização de universidades brasileiras participantes do programa Capes PrInt. **Education Policy Analysis Archives**, v. 31, 2023. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7886>

MOROSINI, Marília Costa; MARCELINO, Jocelia Martins; MENTGES, Manuir José; WOICOLESCO, Vanessa Gabrielle. A internacionalização da educação superior no Brasil: o programa CAPES-PrInt e a cooperação acadêmica internacional. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 13, n. 2, p. 1-18, 2024. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v13n2a2024-70624>

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: Editora CRV, 2016.

MOTA NETO, João Colares da. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 84, p. 1-21, 2018. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3424>

MOTA NETO, João Colares da; STRECK, Danilo Romeu. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./dez. 2019. <http://doi.org/10.1590/0104-4060.65353>

MUFWENE, Salikoko S. Globalization, global English, and world English(es): myths and facts. In: COUPLAND, Nikolas (Ed.). **The handbook of language and globalization**. Wiley-Blackwell, 2010. p. 31-55.

N

NDAIPA, Charnaldo; EDSTRÖM, Kristina; GESCHWIND, Lars; AMPADU, Ernest. Unveiling pathways: embracing a decolonised approach in the definition of the internationalisation of higher education in Mozambique. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 48, n. 2, p. 1-16, 2026. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2026.2622151>

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. Internacionalização da educação superior no Brasil: avanços, obstáculos e desafios. **Sociologias**, v. 22, n. 54, p. 144-175, 2020. <http://doi.org/10.1590/15174522-99656>

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MARTINS, Carlos Benedito. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. In: DWYER, T. *et al.* (org.). **Jovens universitários em um mundo em transformação**: uma pesquisa sino-brasileira. Brasília: Ipea; Pequim: SSAP, 2016. p. 95-124. https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/160715_livro_jovens_universitarios.pdf

NILSSON, Bengt. Internationalisation at home from a Swedish perspective: the case of Malmö. **Journal of Studies in International Education**, v. 7, n. 1, p. 27-40, 2003. <https://doi.org/10.1177/1028315302250178>

NÓVOA, António. Governing without governing: the formation of a European educational space. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIM, Luiz Armando (Eds.). **The Routledge international handbook of the sociology of education**. Routledge, 2010. p. 264-273.

NTOMBELA, Berrington Xolani Siphosakhe. The sociolinguistic problems of English medium instruction in the Middle East and North Africa: implications for epistemic access. **Frontiers in Psychology**, v. 14, 1084626, 2023. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1084626>

O

O'DOWD, Robert. **Internationalising higher education and the role of virtual exchange**. London: Routledge, 2022. <https://doi.org/10.4324/9781315393704>

P

PETERS, Michael A. Ancient centers of higher learning: a bias in the comparative history of the university? **Educational Philosophy and Theory**, v. 51, n. 11, p. 1063-1072, 2019. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1553490>

PHILLIPSON, Robert. English, a cuckoo in the European higher education nest of languages? **European Journal of English Studies**, v. 10, n. 1, p. 13-32, 2006. <http://dx.doi.org/10.1080/13825570600590846>

POHLENZ, Philipp; NIEDERMEIER, Frank. The Bologna Process and the harmonisation of higher education systems in other world regions: a case from

Southeast Asia. **Innovation: The European Journal of Social Science Research**, v. 32, n. 4, p. 481-494. 2019. <https://doi.org/10.1080/13511610.2019.1637248>

PORTO-GONÇALVES, Walter. **Abya Yala**. [2009]. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/projeto/povos-originarios/abya-yala/>. Acesso em: 17 dez. 2025.

PROLO, Ivor; VIEIRA, Roselene Carla; LIMA, Manolita Correia; LEAL, Fernanda Geremias. Internacionalização das universidades brasileiras: contribuições do programa Ciência sem Fronteiras. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 20, n. 2, p. 319-361, 2019. <https://doi.org/10.13058/raep.2019.v20n2.1330>

Q

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. (Comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. CLACSO, 2000. p. 201-246. (Perspectivas latinoamericanas). <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/14087>

R

RAHMAN, Mohammad Mosiur; HU, Guangwei. Reproduction of neoliberal ideologies through the medium of instruction: a critical discourse analysis. **Pedagogy, Culture & Society**, p. 1-22, 2025. <https://doi.org/10.1080/14681366.2025.2563834>

RENGIFO, Patricia. **Ani Xeati**. 2023. Acrílico sobre tela, 100 × 120 cm. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP).

ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa social interpretativa: uma introdução**. 5 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de história**. 2. ed. UPF, 2005.

S

SALAZAR, Gabriel Herrera. Ensinando a história de Abya Yala a partir do paradigma da libertação. **Revista Práxis Educacional**, v. 19, n. 50, e11996, 2023. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.11996>

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A globalização e as ciências sociais**. 2. ed. Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, n. 79, p. 71-94, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>

SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologies of the South and the future. **From the European South**, n. 1, p. 17-29, 2016.

<https://www.fesjournal.eu/numeri/archivi-del-futuro-il-postcoloniale-litalia-e-il-tempo-a-venire/epistemologies-of-the-south-and-the-future/>

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Cortez, 2009.

SANTOS, Eduardo Natalino. Espaço-tempo e agentes nas cosmologias e histórias ameríndias dos Andes Centrais. **História Unisinos**, n. 23, v. 3, p. 377-390, set./dez. 2019. <https://doi.org/10.4013/hist.2019.233.06>

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A quarta missão da universidade**: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Imprensa da Universidade de Coimbra/Editora UnB, 2012. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0573-9>

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SEEBER, Marco; CATTANEO, Mattia; HUISMAN, Jeroen; PALEARI, Stefano. Why do higher education institutions internationalize? An investigation of the multilevel determinants of internationalization rationales. **Higher Education**, v. 72, p. 685-702, 2016. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9971-x>

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios**: e uma antropologia por demanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SHAHJAHAN, Riyad A.; EDWARDS, Kirsten T. Whiteness as futurity and globalization of higher education. **Higher Education**, v. 83, p. 747-764, 2022. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00702-x>

SHAHJAHAN, Riyad A.; MORGAN, Clara. Global competition, coloniality, and the geopolitics of knowledge in higher education. **British Journal of Sociology of Education**, v. 37, n. 1, p. 92-109, 2016. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1095635>

SILVA, Jhuliane Evelyn da; MARTINEZ, Juliana Zeggio; CHIAPPA, Roxana. Um pouco mais de calma: identifying the trampas of decolonizing internationalization of higher education and academy in the global south. **Journal of Comparative & International Higher Education**, v. 15, n. 5, 2023. Disponível em: <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/jcihe/vol15/iss5/8>. Acesso em: 09 jan. 2026.

SKUTNABB-KANGAS, Tove; PHILLIPSON, Robert. The global politics of language: markets, maintenance, marginalization, or murder? In: COUPLAND, Nikolas (Ed.). **The handbook of language and globalization**. Wiley-Blackwell, 2010. p. 77-100.

SPOLSKY, Bernard. Para uma teoria de políticas linguísticas. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016. Trad.: P. Petry. <https://revel.inf.br/files/f69d74cdefbd9c6efb801010f2ac8b13.pdf>

STAM, Robert; SHOHAT, Ella. Do eurocentrismo ao policentrismo. *In*: SHOHAT, Ella; STAM, Robert (Orgs.). **Crítica da imagem eurocêntrica**: multiculturalismo e representação. Trad. Marcos Soares. São Paulo: Cosac Naify, 2007. p. 37-88.

STEIN, Sharon. Critical internationalization studies at an impasse: making space for complexity, uncertainty, and complicity in a time of global challenges. **Studies in Higher Education**, v. 46, n. 9, p. 1771-1784, 2021.

<https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1704722>

STEIN, Sharon; SILVA, Jhuliane Evelyn. Challenges and complexities of decolonizing internationalization in a time of global crises. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 22, n. 3, p. 546-566, 2020.

<https://doi.org/10.20396/etd.v22i3.8659310>

STRECK, Danilo; ABBA, Maria Julieta. Internacionalização da educação superior e herança colonial na América Latina. *In*: KORSUNSKY, Lionel; DEL VALLE, Damián; MIRANDA, Estela; SUASNÁBAR, Claudio. (Coord.). **Internacionalización y producción de conocimiento**: el aporte de las redes académicas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC-CONADU; CLACSO, 2018. p. 113-131.

<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/277415>

T

TEGAMA, Natalie. Racialised capitalism, decoloniality and the university: an exploration of the colour line and colonial unreason in higher education. **Frontiers in Sociology**, v. 8, p. 979579, 22 set. 2023. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2023.979579>

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

<https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000033771.69078.41>

TENNANT, Jonathan P. Web of Science and Scopus are not global databases of knowledge. **European Science Editing**, v. 46, e51987, 2020.

<https://doi.org/10.3897/ese.2020.e51987>

TEODORO, António. As novas formas de regulação transnacional no campo das políticas educativas, ou uma globalização de baixa intensidade. **EccoS – Revista Científica**, v. 1, n. 4, p. 61-77, 2002. <https://doi.org/10.5585/eccos.v4i1.293>

U

US DEPARTMENT OF STATE (Estados Unidos). **Progress in Innovation: 100,000 Strong in the Americas**. 2015. Disponível em: <https://2009-2017.state.gov/p/wha/rls/fs/240543.htm>. Acesso em 10 dez. 2025.

V

VERONELLI, Gabriela. Sobre a colonialidade da linguagem. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 80-100, 19 fev. 2021. Tradução de Silvana Daitch.

<https://doi.org/10.5380/rvx.v16i1.78169>

VÖGTLE, Eva Maria; MARTENS, Kerstin. (2014). The Bologna Process as a template for transnational policy coordination. **Policy Studies**, v. 35, n. 3, 246-263. 2014. <https://doi.org/10.1080/01442872.2013.875147>

W

WALLERSTEIN, Immanuel Maurice. **The modern world-system I: capitalist agriculture and the origins of the European world-economy in the sixteenth century**. University of California Press, 2011. (Obra original publicada em 1974)

WALSH, Catherine E. The decolonial for: resurgences, shifts, and movements. *In*: MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. (Eds.). **On decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Duke University Press, 2018. p. 15-32.

WALSH, Catherine E.; MIGNOLO, Walter D. Introduction. *In*: MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. (Eds.). **On decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Duke University Press, 2018. p. 01-12.

WENDE, Marijk van der. Missing links: the relationship between national policies for internationalisation and those for higher education in general. *In*: KALVERMARK, Torsten; WENDE, Marijk van der (Eds.). **National policies for the internationalisation of higher education in Europe**. Hogskoleverket Studies, National Agency for Higher Education, 1997. p. 10-31.

WOLDEGIORGIS, Emnet Tadasse. The influence of the Bologna Process. *In*: KNIGHT, Jane, WOLDEGIORGIS, Emnet Tadasse (Eds.). **Regionalization of African higher education: progress and prospects**. Rotterdam: SensePublishers, 2017, p. 189-207. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-956-0_12

Z

ZHANG, Qiren; CAO, Yang. The evolution and discourse of higher education internationalization since the 21st century: controversies, criticisms and current trends. **Cogent Education**, v. 11, n. 1, 2400443, 2024. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2400443>