

# INTERNACIONALIZAÇÃO, EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E REDUÇÃO DE DESIGUALDADES: ALGUNS APONTAMENTOS AO SUL

Lucas Natan Alves dos Santos\*

Elaine Maria Santos\*\*

## RESUMO

Pensar nos contextos do Ensino Superior Brasileiro é, também, (re)pensar sobre o seu processo de internacionalização, e o modo pelo qual os objetivos e as práticas institucionais estão sendo modificados. Todas essas mudanças envolvem aspectos linguísticos e estão centradas em novas concepções de políticas linguísticas e de internacionalização. Diante do exposto, este artigo tem o objetivo de levantar reflexões sobre esse processo, com a apresentação de uma visão de internacionalização que privilegia as abordagens direcionadas ao Sul epistêmico, e que destacam os itens 4 e 10 dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Destaca-se a percepção de construção, pela educação, de um mundo mais sustentável, solidário, suleado e decolonial.

**Palavras-chave:** Internacionalização, Ensino Superior Brasileiro, Estudos Linguísticos, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

---

\* Graduou-se em Letras Inglês pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Está mestrando em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da UFS com bolsa CAPES. Concentra suas pesquisas na linha da Linguística Aplicada, nos temas: Políticas Linguísticas, Internacionalização do Ensino Superior e Estudos Decoloniais. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2798-4508>

\*\* É Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe, Mestre em Letras pela UFS e professora de Língua Inglesa da mesma instituição, no Departamento de Letras Estrangeiras. A docente também atua no Programa de Pós-graduação em Letras da UFS e é a atual Coordenadora Nacional da Rede Andifes IsF-Inglês. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6376-2932>

## **INTERNATIONALIZATION, QUALITY EDUCATION, AND REDUCED INEQUALITIES: SOME NOTES TOWARDS THE SOUTH**

### **ABSTRACT:**

Thinking about the contexts of Brazilian Higher Education is also (re)thinking about its internationalization process, and the way in which institutional objectives and practices have been modified. All of these changes involve linguistic aspects and are centered on new conceptions of linguistic and internationalization policies. In view of the above, this article aims to raise reflections on this process, with the presentation of a vision of internationalization that privileges approaches aimed at the epistemic South, and which highlights items 4 and 10 of the Sustainable Development Goals (SDGs). It is emphasized the perception of construction, through education, of a more sustainable, supportive, towards the South and decolonial world.

**Keywords:** Internationalization, Brazilian Higher Education, Linguistic Studies, Sustainable Development Goals.

## **INTERNACIONALIZAÇÃO, EDUCAÇÃO DE CALIDADE Y REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES: ALGUNAS NOTAS PARA EL SUR**

### **RESUMEN:**

Pensar en los contextos de la Educación Superior Brasileña también implica (re)pensar su proceso de internacionalización y la manera en que se han modificado los objetivos y prácticas institucionales. Todos estos cambios involucran aspectos lingüísticos y se centran en nuevas concepciones de políticas lingüísticas e internacionalización. En vista de lo anterior, este artículo tiene como objetivo plantear reflexiones sobre este proceso, presentando una visión de internacionalización que privilegia enfoques dirigidos al Sur epistémico y que destaca los ítems 4 y 10 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Destaca-se la percepción de la construcción, a través de la educación, de un mundo más sostenible, solidario, al Sur y decolonial.

**Palabras clave:** Internacionalización, Educación Superior Brasileña, Estudios Lingüísticos, Objetivos de Desarrollo Sostenible.

## INTRODUÇÃO

O tripé ensino, pesquisa e extensão é a base indispensável para o funcionamento do Ensino Superior, o que faz com que o corpo docente das universidades se divida entre essas três práticas, visando à qualidade dos serviços ofertados à comunidade acadêmica. Alguns autores, a exemplo de Santos e Almeida Filho (2012), adicionaram uma quarta missão às universidades, destacando o papel da internacionalização do/no ensino superior e o incentivo para que as Instituições de Ensino Superior (IES) possam investir no estabelecimento de parcerias mais profundas com universidades estrangeiras. A internacionalização, por sua vez, é comumente referida como um processo que procura trazer uma dimensão global, intercultural e, sobretudo, internacional ao ensino superior (Knight, 2020).

Assim, uma IES preocupada com a internacionalização investe em práticas e ações que incentivam trocas interculturais e o respeito à diversidade e às diferenças, aposta em atividades globais e abrangentes, cobrindo várias áreas, temáticas e interesses, e se preocupa com conexões internacionais, que podem ser presenciais e/ou à distância (Knight, 2020). Com as trocas possibilitadas a partir das interações geradas nos processos de internacionalização, a preocupação com o tipo de comunicação que é estabelecida torna-se imperativa, principalmente quando temos instituições do Norte Global interagindo com outras do Sul Global, com o estabelecimento de uma possível hierarquização do conhecimento.

Na internacionalização e no ensino superior brasileiro, é possível identificar traços das hierarquias/estruturas sociais construídas no colonialismo pela figura do colonizador branco e perpetuadas com a modernidade e o sistema capitalista (Moraes; Leal, 2021). Essas hierarquias/estruturas são as colonialidades, que ancoram-se em visões e epistemologias eurocêntricas para construir as narrativas, as relações e a organização da universidade (Stein *et al.*, 2016). Nesse caminho, embora o Brasil esteja no Sul Global, isto é, esteja em uma posição na qual os seus conhecimentos/saberes existentes são marginalizados em virtude da subalternização produzida pelo Norte Global, apresenta-se uma constante dependência e busca pelas epistemologias produzidas no Norte Global, ou epistêmico.

Nesse cenário, o movimento de decolonialidade surge como uma possibilidade de valorização e integração desses conhecimentos e saberes marginalizados, promovendo um ensino superior e uma internacionalização dialogados com o Sul epistêmico. Nosso objetivo com este artigo, portanto, consiste em levantar reflexões sobre esse processo, com a apresentação de uma visão de internacionalização que privilegia as abordagens direcionadas ao Sul epistêmico, e que destacam os itens 4 e 10 dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Para tanto, baseamo-nos em cinco seções para além desta introdução. Primeiro, lançamos nosso olhar para o desenvolvimento das três ondas da globalização (primitiva, moderna e pós-moderna) e para a existência da internacionalização desde o advento das primeiras universidades, na época medieval (Matos; Carvalho, 2023).

Em segundo lugar, apresentamos quais são as razões pelas quais uma instituição procura internacionalizar, oferecendo uma definição de internacionalização, elaborada pelo Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de internacionalização da Educação Superior - GPLIES (Gomes; Santos, 2023), e comparando-a com outras definições, na tentativa de evidenciar o quanto esse processo é plural. Do mesmo modo, destacamos como esse processo ocorre ao Sul epistêmico e como a aproximação com

a decolonialidade pode transformá-lo para nossas realidades singulares. Em seguida, discutimos um pouco sobre as interseções entre internacionalização e estudos linguísticos no nosso país, destacando o papel da Rede Andifes de Idiomas sem Fronteiras nessas interseções e diálogos.

Ainda, apresentamos algumas pesquisas que foram ou estão sendo desenvolvidas por intermédio do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe que evidenciam o fortalecimento desse vínculo. E, ademais, para finalizar, fazemos uma reflexão de como os objetivos 4 (Educação de qualidade) e 10 (Redução das Desigualdades) dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) podem ser incluídos na e materializados pela internacionalização. Por último, concluímos a discussão com nossas palavras finais.

#### As linhas paralelas da Internacionalização e da globalização

Tudo começou na pequena cidade-estado de Roma, que, a partir do século VIII a.C., iniciou uma série de campanhas para dominar a península Itálica. Por volta do século III a.C., Roma já havia subjugado a maioria das cidades-estado rivais e povos da região. A Primeira Guerra Púnica contra Cartago marcou o início das expansões ultramarinas de Roma. Ao derrotar os cartagineses, Roma conquistou a Sicília, tornando-se uma potência naval dominante. Seguiram-se a Segunda e a Terceira Guerra Púnica, que consolidaram o controle romano sobre o Mediterrâneo Ocidental após a destruição de Cartago. Com o Mediterrâneo Ocidental assegurado, Roma voltou sua atenção para o leste. As Guerras Macedônicas e as subsequentes campanhas contra os estados helenísticos resultaram na incorporação da Grécia, Macedônia e Ásia Menor ao domínio romano. Roma não apenas conquistava territórios, mas também absorvia e adaptava as culturas locais, promovendo uma fusão cultural (ChatGPT, 2024).

Ao analisarmos a resposta gerada pelo ChatGPT, apresentada acima, através do *prompt*: “escreva uma narrativa sobre a expansão do império romano”, constatamos se tratar de um exemplo clássico de colonização. No entanto, não podemos ignorar o fato de que o supracitado caso também se encontra em um exemplo de globalização. Como a expansão do Império Romano na Antiguidade foi uma das partidas para chegarmos à globalização de nossos dias, é insincero assinalar a globalização como um processo recente, referindo-se às décadas finais do século XX para situá-la. Concordamos com Miglioli (1999), ao compreendermos que esse processo vem se estendendo desde os tempos remotos, sofrendo mudanças consideráveis e (re)caracterizando-se conforme à época e às sociedades de seu estabelecimento.

A história registra uma longa lista de exemplos. O Império Assírio (de 850 a 650 a.C.) talvez possa ser considerado o primeiro caso relevante dessa tendência. Depois vieram o Império Persa (século VI a.C.) e o Império de Alexandre o Grande (século IV a.C), ambos ocupando aproximadamente a mesma área. Mas o caso mais notável da Antiguidade foi, sem dúvida, o do Império Romano, que atingiu seu apogeu territorial nas primeiras décadas do século II a.C. Já na Idade Média europeia, a tendência à globalização é reforçada pela expansão do cristianismo na Europa e do islamismo na Ásia e norte da África e pela constituição de novos impérios nessas regiões, como o Reino dos Francos, o Sacro Império Romano, o Califado dos Abassidas (Miglioli, 1999, p. 154).

A globalização pela qual estamos sendo envoltos/as é apenas “uma nova onda da velha tendência” (Miglioli, 1999, p. 156) e Canagarajah (2012) trata-a como uma globalização pós-moderna, que seria

a terceira onda do processo. Nesse contexto, a expansão do Império Romano e do Cristianismo, por exemplo, estariam dentro da globalização primitiva, na qual se deram os primeiros estágios de trocas linguísticas, sociais, culturais etc., mesmo à base do uso de poder e força bélica (*as conquistas*). Já a globalização moderna, abarca o período das invasões europeias por vias marítimas e o estabelecimento do colonialismo e do imperialismo nos continentes americano, africano e asiático, além do período da Revolução Industrial e todos os seus desdobramentos.

Então, chegamos à globalização pós-moderna, que começa a se desenvolver, sobretudo, a partir da descontinuidade da Segunda Guerra, da manutenção da Guerra Fria, do desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação e a expansão do capitalismo neoliberal (Santos, 2001; Canagarajah, 2012; Miglioli, 1999; Nascimento, 2018). Essa é a fase na qual estamos vivendo e é a mais intensa do processo, conferindo às nossas realidades pessoais, sociais e institucionais uma incerteza nunca vista anteriormente: em nossos smartphones *somos* bombardeados com notificações que trazem notícias, muitas vezes falsas, de toda a parte do mundo. Em um segundo, com a leitura rápida, *sabemos* o que está acontecendo em um vilarejo situado no extremo oriente russo. *Vamos* ao shopping center e podemos encontrar as mais variadas marcas de vestuário e redes de restaurantes internacionais. *Trabalhamos* de casa para uma empresa transnacional com sede em algum pequeno país europeu. *Estamos* globalizados.

Canagarajah (2012, p. 25, nossa tradução) destaca uma diferença importante entre a globalização moderna e a pós-moderna: na moderna, os valores estavam pautados em “territorialidade e homogeneidade” enquanto a pós-moderna “celebra mobilidade e diversidade”. Zygmunt Bauman (2013) trata todas essas relações e atividades inerentes à essa onda como modernidade líquida e é uma liquidez que se volta inclusive aos sentimentos: até mesmo o amor (pós-)moderno (e globalizado) é líquido, é fugaz, não tem amarras ou compromissos, acompanha o fluxo rápido das pessoas e de seus pensamentos e estilos. Por isso, causa tanta estranheza e incerteza em nossas vidas e tempos. Porém, questionar é sempre preciso. Deixamos em itálico os verbos da narrativa acima (*sabemos, vamos, trabalhamos*), porque é preciso questionar quem são os indivíduos que acessam algumas ou todas essas facilidades proporcionadas pela globalização.

Temos em Milton Santos (2001) uma crítica bem fundamentada e essencial para lançarmos um olhar ao lado escuro desse processo. O autor fala em possíveis perspectivas para a globalização. Uma delas é a disseminada pelas grandes potências governamentais e empresariais, que vendem uma globalização na condição de fábula, ou seja, todos/as possuem acesso às facilidades com esse processo: qualquer um/a poderia viajar à disneylândia e desfrutar de uma experiência de consum(ism)o, afinal, todos/as têm oportunidades iguais, baseadas na meritocracia, independente de raça, gênero ou classe social. Na outra perspectiva, a globalização assume uma face de perversidade.

Ela está mais atrelada ao capitalismo neoliberal, característico da globalização pós-moderna, o qual intensifica a desigualdade econômica, marginalizando ainda mais os povos pobres, negros e indígenas, priorizando o lucro, além de reduzir a presença de atuação do Estado e causar impactos graves nas existências das pessoas e da Natureza (Santos, 2001; Nascimento, 2018; Assis, 2014). Subscrevemos o ponto de vista de Santos (2001), citando o caso da pandemia de coronavírus/covid-19 deflagrada há

um pouco mais de quatro anos: naquela oportunidade, a perversidade da globalização tomou corpo; pudemos perceber o quanto esse processo pode ser paradoxal, ao mesmo tempo positivo e cruel.

Vimos os dois lados da mesma moeda. Dentre as consequências positivas manifestadas estavam a possibilidade de trabalhar/estudar de casa, assim como manter contato com familiares e amigos/as através da internet e dos dispositivos eletrônicos. Destacamos, também, o estabelecimento de redes de pesquisas entre acadêmicos de todo o planeta em busca de compreensão e de avanços científicos, no que dizia respeito ao controle do vírus e da doença. E quais foram as consequências negativas?

Para percebê-las, cabe olharmos em retrospecto para quem foram essas pessoas que puderam ficar em casa, trabalhando ou sem precisar trabalhar, porque sabiam o que comeriam na próxima refeição do dia. Devemos questionar quem foram essas pessoas que puderam se comunicar ou estudar apenas utilizando-se de um dispositivo eletrônico com acesso à internet. E cabe refletirmos sobre quem foram os agentes que contribuíram para amenizar essa crise sem precedentes ou para maximizá-la com maior intensidade.

Outra reflexão condizente com os dias pandêmicos e com os atuais é acerca da disseminação de notícias falsas, alimentando um anti-intelectualismo, uma visão contrária e até violenta contra cientistas e jornalistas, majoritariamente, provocando a desinformação generalizada que afeta pessoas letradas ou não, de qualquer classe social (Nascimento e Nascimento, 2020). Santos (2001) considera o alargamento das desinformações uma consequência (negativa) da globalização, uma vez que, ao passo que (pode) inclui(r) digitalmente um indivíduo, não há uma preocupação/preparação desse indivíduo para lidar com essa inclusão e todos os seus efeitos por meio da criticidade<sup>1</sup>. Outro ponto levantado pelo autor é o monopólio das grandes corporações midiáticas, que apoiadas na falácia da neutralidade corroboram com as desinformações ao tratar os eventos globais e locais com uma visão parcial ou distorcida.

Todas essas questões são de ordem ou envolvem as língua(gem)s. Nesse caminho, compreendemos língua(gem) a partir dos pressupostos defendidos por Mikhail Bakhtin (2006), ou seja, como uma prática social que se materializa contextualmente em um período histórico e, assim como seus e suas falantes a cada enunciação, as línguas são políticas e ideológicas. Compreendemos as nossas comunicações linguísticas na condição de dialógicas. Elas nunca são abstratas e solitárias, mas sempre partidas de alguém e endereçadas a outro/a, aos/às outros/as.

O ensino superior brasileiro não está distante ou inerte a essas crises, a essas incertezas, a essas questões de língua(gem)s decorrentes e intrínsecas à globalização, afinal, esse fenômeno trouxe impactos bruscos nas estruturas e nos currículos das IES. O processo de internacionalização, com frequência, é sublinhado como a linha paralela das IES com o objetivo de fornecer um enfrentamento às consequências positivas e negativas da globalização. A própria exemplificação dada acima, a respeito das redes colaborativas de pesquisa em torno dos estudos envolvendo o coronavírus e a covid-19 durante

---

1 Nascimento e Nascimento (2020) destacam a relevância dos letramentos digitais para uma formação e um enfrentamento das inclusões/exclusões do processo de globalização.

a pandemia, é um dos bons exemplos de como esse processo pode se corporificar. Processo esse que, de modo igual, não é recente.

Seus primórdios datam da Idade Média, em consonância com a globalização primitiva. Assim, nesse primeiro momento, era bastante comum a mobilidade de estudantes e professores/as pelas universidades europeias, tendo como propósito a disseminação dos estudos e das teorias religiosas cristãs por intermédio do latim, que àquele momento era a língua franca utilizada em virtude do poderio do Império Romano do Ocidente e da Igreja Católica Apostólica Romana (Santos Filho, 2020; Matos; Carvalho, 2023). Esse processo teve um crescimento substancial junto com a globalização pós-moderna, quando todos os desdobramentos rápidos, bruscos e incertos cobravam, majoritariamente, das IES, um movimento condizente para acompanhar as mudanças de paradigmas.

A contar da década de 1990, diversas visões e definições de internacionalização começaram a se multiplicar na literatura disponível. Por exemplo, de forma habitual, esse processo é conceituado, conforme destacado por Knight (2020), como um processo que objetiva trazer ao ensino superior, e a suas demais atividades, uma perspectiva internacional, global e intercultural (Knight, 2020). Alguns pesquisadores se apoiam de forma equivocada da definição da autora, para correlacioná-la a uma visão mais tradicional (e primitiva) do processo, a de que internacionalizar é mandar ou receber alunos/as e professores/as para/de universidades estrangeiras, igual ao contexto medieval, embora o European Parliament (2015, p. 29) tenha atualizado essa definição acrescentando que o processo deve motivar “uma contribuição significativa à sociedade”.

Internacionalizar não é somente isso. Resumi-lo a um procedimento bidirecional (mandar e receber) é um empobrecimento das discussões e das possibilidades que esse processo pode agregar. É contestar as mudanças e as estagnações que a globalização oferece e evidencia, simultaneamente. Ou seja, é negar que estamos no terreno das crises e das incertezas; do global, do local e do glocal; do virtual e do real. Por isso, na próxima seção, seguimos com mais alguns apontamentos:

1. O que é internacionalizar e para quê?
2. Como essa internacionalização acontece no nosso Sul Global?

## **OUTRAS VISÕES DE INTERNACIONALIZAÇÃO**

“O que é internacionalizar e para quê?” é uma indagação que admite diversas interpretações, em razão de, comumente, pesarem o momento histórico, os interesses e as necessidades institucionais, além da possibilidade da existência de conflitos característicos das relações de poder inerentes aos/às agentes do processo. De acordo com Teixeira *et al* (2021), são quatro as razões pelas quais esse processo é requerido, pela ótica de De Wit: política, econômica, social/cultural e acadêmica. Nessa mesma linha, uma organização é proposta por Knight (2020, p. 29-31), ao alinhar essas razões a quatro níveis distintos, a saber: individual, nacional, institucional e regional.

No primeiro nível, foca-se na compreensão da interculturalidade e assuntos internacionais, com a ampliação da visão de mundo do indivíduo. No nível nacional, o foco está em atividades que contri-

buem para a construção da nação. O nível institucional, por sua vez, é heterogêneo, influenciado pelos perfis dos/as estudantes e a localização da instituição. Em último lugar, o nível regional concentra-se na formação de uma identidade regional (por) e em alianças geopolíticas.

Santos Filho (2020, p. 14) também apresenta quatro perspectivas distintas na literatura para esse processo: perspectiva de (1) atividade; (2) competição; (3) éthos; e (4) processo. Em relação à primeira, as questões de interculturalidade são mais evidentes. À segunda perspectiva, cabe o desenvolvimento de habilidades para o mercado global. Na terceira há uma valorização de abordagens interculturais e internacionais. E, por fim, a última perspectiva utiliza-se da definição de Knight (2020) no seu sentido literal, isto é, prioriza-se a integração internacional/intercultural aos serviços da instituição.

Nessa conjuntura, a conceituação de Knight (2020) continua prescrevendo os rumos que o processo de internacionalização toma e o rumo mais tomado é o de gestão/processo (Chagas, 2023; Santos Filho, 2020). Essa é a vertente que parece estar mais disseminada nas instituições educacionais ou até mesmo fora delas (Marginson, 2023), porque baseia-se em uma visão considerada melhor instituída tendo em vista as quatro décadas de estabelecimento e solidificação das discussões, teorias e metodologias. Entretanto, boa parte dessas instituições e de todas essas teorias/metodologias formuladas estão localizadas no Norte Global.

O Norte Global é composto por um conjunto de países que podem estar localizados ao norte ou ao sul geográfico, a exemplo do Canadá e da Austrália, e que são reconhecidos na condição de (super)potências econômicas e bélicas, sobretudo devido a séculos de exploração das nações outrora invadidas/colonizadas no período do colonialismo (conforme discutiremos a posteriori) (Santos, 2001; Quijano, 2002; Assis, 2014). O Norte aqui é compreendido como lugar de produção/legitimação do conhecimento, ou em outras palavras, é uma direção e um movimento epistêmicos. Esse Norte, também tido enquanto centro (e o Sul global enquanto periferia) (Assis, 2014), de igual forma, produz e legitima os corpos, as identidades, as visões de mundo e de língua(gem): tudo (deve) obedece(r) aos seus padrões (impostos).

Nesse sentido, a internacionalização almejada pelo Norte Global é uma internacionalização que incorpora o capitalismo neoliberal como a principal de suas metas. Se voltarmos ao estudo organizado pelo European Parliament (2015, p. 65), observamos que dentre as razões elencadas para se internacionalizar uma instituição aparecem algumas características desse sistema econômico em seu nível mais central, como, por exemplo, a captação de mais estudantes internacionais, a melhora da reputação internacional da instituição (com o intuito da) e a obtenção de retornos financeiros.

Stein *et al* (2016) intitulam essa perspectiva de “internacionalização para uma economia do conhecimento global”. Segundo as/os autoras/es, o conhecimento e a educação foram transformados em mercadoria, em *commodity*, sendo algumas áreas do conhecimento (exatas e tecnológicas) privilegiadas. E, nessa direção, o vocábulo internacionalizar se torna sinônimo de competição e de crescimento econômico, alinhando-o à ideia de globalização perversa, postulada por Santos (2001).

As raízes da globalização perversa e do capitalismo neoliberal (Santos, 2001; Nascimento, 2018), quando não originadas no colonialismo, mantêm ligações fortalecidas com esse período da história da humanidade. Para Quijano (2002), o capitalismo é ligeiramente uma estrutura estabelecida para controle do trabalho, na qual as formas de exploração e escravidão/escravização se sobressaem. E, ademais, “a força e a violência são requisitos de toda dominação, mas na sociedade [pós-]moderna não são exercidas de maneira explícita e direta”, na verdade, elas se encontram “encobertas por estruturas institucionalizadas de autoridade coletiva ou pública” (Quijano, 2002, p. 9).

Por seu turno, essas estruturas institucionalizadas são mantidas e materializadas pelas colonialidades, que são as manifestações persistentes do colonialismo e moldam nossas relações com o mundo, com as instituições e com os/as outros/as seres (Moraes; Leal, 2021; Silvestre, 2021). Quijano (2005) fala em colonialidade do poder, que é o ponto de origem de todas as outras, e ela se define nas dominações/exclusões às quais assistimos diariamente nas redes sociais ou a olho nu em nossos vários contextos da vida cotidiana. Elas estão distribuídas em quatro linhas que quase sempre se cruzam: étnico-racial, linguística, econômica e epistêmica, sendo a linha étnico-racial a mais visível, em decorrência do racismo, uma categoria social inventada e naturalizada no período colonial (Silvestre, 2021).

As colonialidades foram definidas por diversos/as acadêmicos/as, especialmente latino-americanos/as, os/as quais, mesmo morando no norte geográfico, estavam ou estão ao Sul epistêmico. Eles e elas formaram o Projeto *Modernidad/Colonialidad*, cuja premissa visa desconstruir e reconstruir as narrativas hegemônicas produzidas e difundidas pelo Norte Global sob o rótulo de serem universais, promovendo, dessa maneira, uma compreensão aprofundada das dinâmicas de poder e marginalização presentes nas relações sociais, institucionais, econômicas, políticas e históricas que envolvem o centro e a periferia (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007).

Não é objetivo, contudo, do Projeto, das teorias e dos/as autores/as envolvidos/as com ele uma exclusão ou um apagamento das narrativas e teorias produzidas e difundidas pelo Norte, elas são válidas, mas não podem ser únicas, não podem ser tratadas como universais. É necessário decolonizarmos: é imprescindível que conhecimentos, saberes, histórias e corpos outros tenham espaços abertos e vozes ouvidas/reconhecidas para que as estruturas da hegemonia do norteamericanos sejam abaladas e possamos viver em um mundo menos norteamericano, mais suleado, subvertendo as relações mecânicas que se pautam no capital e na perversidade dele (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Silvestre, 2021). Essas estruturas se pautam no controle, na repressão e no distanciamento do corpo, das sensações e dos sentimentos em nome da neutralidade positivista e do sujeito iluminista, o qual não necessita do/a outro/a, da sociedade, para existir; além da destruição na Natureza (Assis, 2014).

Em outros termos, a decolonialidade aparece como uma alternativa ao sistema (pós-)moderno/(neo) colonial eurocentrado de mundo (Moraes; Leal, 2021). Todos esses fatores contribuem para que as nações do Sul Global sejam subalternizadas nas relações que envolvem o processo de internacionalização e sejam acometidas por colonialidades (Castro-Gómez, Grosfoguel, 2007; Quijano, 2002), por uma passividade (Moraes; Leal, 2021). Por esse prisma, muitas vezes restam às IES da periferia duas alternativas: importar a definição mais aceita e as metodologias para aplicar em seus contextos e exportar

seus/uas alunos/as e professores/as em um movimento de mobilidade *outgoing*<sup>2</sup>, a fim de recebê-los/as de volta para partilhar os conhecimentos que *somente* poderiam ser aprendidos no centro, no Norte Global (Moraes; Leal, 2021; Stein *et al*, 2016).

Trata-se, inclusive, de um mito perpetuado no meio acadêmico, o de que a internacionalização é reduzida apenas às ações de mobilidade. E a mobilidade é repleta de colonialidade, pois, em sua grande maioria, os destinos mais procurados estão nos países do Norte Global (Chagas, 2023). Vejamos, por exemplo, os dez países mais procurados pelos/as bolsistas do Ciência sem Fronteiras, tido como um dos principais, senão o principal, programas fomentadores da internacionalização no Brasil. De acordo com a pesquisa de Martins (2015, p. 131), esses países mais procurados foram os Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, França, Alemanha, Austrália, Espanha, Portugal, Itália e Irlanda. É importante colocar que dos dez países, cinco são falantes (nativos) da língua inglesa, o que evidencia que a colonialidade também invade o âmbito linguístico.

Devemos ter em mente que, apesar de resignificarmos e desterritorializarmos a língua inglesa para que sejam mantidas trocas com outras pessoas, com outras culturas e com outras visões de mundo, ela é ainda a língua do colonizador/opressor e está sendo, nos processos de internacionalização e globalização, imposta pelos mecanismos do imperialismo linguístico estadunidense e inglês, favorecendo a exclusão de outras línguas desses processos e consolidando-os na e pela anglofonia (Anjos, 2016). Embora seja difícil fazer com que esse cenário seja modificado, e o sul epistêmico esteja no centro das trocas acadêmicas, é preciso levantar esses questionamentos e reflexões, pois só a partir deles é possível (re)fazer a internacionalização do/para o Sul.

Assim, concordamos com Chagas (2023), Teixeira *et al* (2021) e Santos Filho (2020), ao postularem que a internacionalização, com constância, dependerá dos contextos, dos agentes e dos objetivos envolvidos dentro da instituição. Tendo isso em conta, evidenciamos que há outras visões de internacionalização. E para qualquer uma delas, as língua(gen)s exercem o protagonismo.

É importante destacar que internacionalizar sem o aprendizado de outras línguas e sem o rompimento da barreira do monolingüismo anglófono é uma tarefa inverossímil. Estar refém de apenas uma língua nesse processo torna-o (1) unidirecional e (2) amarrado ao ideal de economia do conhecimento global, ou seja, as oportunidades de trocas com outras línguas e suas culturas, consequentemente, são perdidas porque valorizou-se apenas a língua franca (inglesa) para o estabelecimento de relações movidas pelo capital (Nascimento, 2018) e estabelecidas através das colonialidades (Silvestre, 2021).

É nesse sentido que surgem essas outras visões de internacionalização, pleiteadas sobretudo por autores/as e instituições que estão ao Sul epistêmico. Para levarmos essa discussão adiante, faz-se relevante trazer uma definição de internacionalização que esteja vinculada a esses princípios. Seguimos, assim, as palavras do grupo de pesquisa interinstitucional formado por acadêmicos/as de todo o Brasil que tem como proposta as discussões que entrelaçam os estudos linguísticos e o processo de internaciona-

2 É o movimento de estudantes, professores/as e pesquisadores/as com destino a universidades estrangeiras com o objetivo de realizar parcial ou inteiramente os seus estudos, pesquisas, estágios etc.

lização e seus desdobramentos: trata-se do Grupo de Pesquisas sobre Políticas Linguísticas e de Internacionalização da Educação Superior - GPLIES.

Segundo Gomes e Santos (2023, p. 23, nossos grifos), para o GPLIES, a Internacionalização é “um movimento articulado pelas comunidades acadêmicas e não-acadêmicas” para a promoção “[d]o **compartilhamento** de ideias, de culturas, de práticas inovadoras e de **responsabilidades sociais**, que se manifestam de **forma transversal** nos diferentes setores de ensino, pesquisa, extensão e gestão das instituições de ensino” e “envolve a **solidariedade e a colaboração** entre os parceiros nacionais e internacionais de forma a permitir um **posicionamento decolonial e crítico**”. Alinhamo-nos com Marginson (2023) e entendemos que é a partir da constituição de uma definição que se pode caracterizar o processo, de modo a colocá-lo em movimento, conforme a realidade.

A definição do GPLIES amplia nossos horizontes à medida que nos distancia do entendimento tradicional de que a internacionalização é apenas gestão e mobilidade, isto é, distancia de uma visão eurocentrada do processo e que nada parece agregar em nossas realidades singulares, que buscam o estabelecimento de uma relação crítica com o Norte Global, rejeitando parcerias unilaterais com essas instituições fundadas ainda na época medieval, enquanto que as nossas começaram a ser fundadas no início do século passado (Matos; Carvalho, 2023; Abba; Streck, 2021). Ainda, essa definição, ao propor a promoção de “compartilhamento” e de “responsabilidades sociais” através de “solidariedade” e “colaboração”, nos afasta também da visão de internacionalização como economia do conhecimento global (Stein *et al*, 2016), de seus termos/objetivos mercadológicos e de comodificação, desatendendo os valores da globalização e do capitalismo neoliberal perversos (Santos; 2001; Nascimento, 2018).

E isso acaba por nos direcionar e nos aproximar de um Sul epistêmico, mas também geográfico, permitindo que lancemos um olhar para os países vizinhos do sul do continente americano, que foram e são ignorados, no que se refere às ações de internacionalização, principalmente aquelas que envolvem a mobilidade *outgoing* (Moraes; Leal, 2021), conforme os dados mostrados por Martins (2015). É/será simples? De maneira alguma. A complexidade reside nas correntes das colonialidades e do capitalismo que constituem as estruturas, os discursos, as práticas e os agentes das instituições acadêmicas. Questionar, resistir, lutar e ressignificar são objetivos, mas também são práticas que devem ser experienciadas, vividas constantemente (Freire, 1996), a fim de que possamos posicionar essa internacionalização de modo (um pouco mais) decolonial e crítico, como bem definido pelo GPLIES.

Nessa situação, uma abordagem/perspectiva que se revela profícua para reimaginar a internacionalização para a decolonialidade e a criticidade é a anti-opressiva, trazida por Stein *et al* (2016). A abordagem anti-opressiva “baseia-se no compromisso de trabalhar em solidariedade para a mudança sistêmica em direção a uma maior justiça social” (Stein *et al*, 2016, p. 9, nossa tradução), através das problematizações acerca da (pós-)modernidade/colonialidade, do capitalismo neoliberal, da adoção acrítica do conhecimento como mercadoria e da despolitização referente à ocidentalização.

Para tanto, essa abordagem possui seus alicerces em uma visão de justiça social que recebe contribuições das teorias/compromissos “feminista, anti-capitalista, anti-colonial, anti-imperial e anti-racista” (Stein *et al*, 2016, p. 9, nossa tradução). Cabe, nessa abordagem, igualmente, em vez da importação de

teóricos/as do Norte, o convite para que as pessoas marginalizadas/oprimidas tenham vozes ouvidas, seus saberes reconhecidos e seus valores compartilhados. Citando Morosini, Stein *et al* (2016) argumentam em favor da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) ser o exemplo de modelo de universidade latino-americana (e anti-opressiva), pois se volta para a cooperação e para a solidariedade.

Uma outra abordagem que pode ser um auxílio na construção de uma internacionalização mais ao sul é a de internacionalização abrangente, proposta por John Hudzik, em 2011.

A internacionalização abrangente é um compromisso, confirmado por meio de ações, de incorporar perspectivas internacionais e comparativas em **todas as missões de ensino, pesquisa e serviço do ensino superior**. Ela molda o ethos e os valores institucionais e permeia toda a esfera do ensino superior. É essencial que seja abraçada pela liderança institucional, governança, corpo docente, estudantes e todas as unidades de serviço e apoio acadêmico. Trata-se de um imperativo institucional, e **não apenas uma possibilidade desejável** (Hudzik, 2011, p. 6, ênfase e tradução nossas).

É relevante destacar que a internacionalização frequentemente se limita a apenas um dos três pilares fundamentais da universidade, incluindo, invariavelmente, a pesquisa. Expandir a internacionalização para incluir os outros dois pilares é essencial, pois a instituição não se constrói apenas através das atividades de pesquisa e há outros agentes que devem ser abrangidos. Não deve ser um processo restrito a poucos e a um único pilar. Pelo contrário, deve ser abrangente em todos os sentidos e direções.

Outro aspecto digno de destaque é a necessidade de que este processo não se restrinja ao âmbito da “possibilidade desejável”. Neste sentido, é essencial que as teorias e conceitos discutidos sejam traduzidos em ações tangíveis e práticas que promovam uma internacionalização abrangente e anti-opressiva (Hudzik, 2011; Stein *et al*, 2016). Fazer uso dessa abordagem demanda um compromisso contínuo com a colaboração, com a solidariedade, dentro e fora da instituição.

Uma terceira abordagem que se complementa à abrangente e à anti-opressiva é a Internacionalização em Casa, ou IeC, reformulada por Jos Beelen e Elspeth Jones, no ano de 2015 (Beelen; Jones, 2015). De acordo com os autores, a IeC é “a base para a exploração das dimensões internacional e intercultural do currículo” (Beelen; Jones, 2015, p. 64, nossa tradução), ou melhor dizendo, nessa abordagem o currículo, formal ou informal, é estimado como uma forma de materializar a internacionalização por meio de uma série de “instrumentos e atividades”. Desse modo, devem ser incentivadas novas (re)leituras e (re)planejamentos do currículo formal.

Nesse novo currículo reorganizado temos a possibilidade de que vozes e corpos do ou ao Sul venham a ser incorporados, favorecendo as visões culturais, sociais, econômicas, políticas e linguísticas, de modo que, ao mesmo tempo que tenham seu (re)conhecimento corporificado, oportunizem diálogos plurais (com o Norte também) em que, especialmente, os/as estudantes possam (re/des)aprender a ler a palavra e o mundo local, global ou glocalmente em um movimento de dialogismo. Como resultado, poderemos verificar ressignificações solidárias, críticas e decoloniais à internacionalização, à palavra, ao mundo (Freire, 1996; Bakhtin, 2006; Moraes; Leal, 2021; Stein *et al*, 2016).

No escopo da IeC, ainda, há o favorecimento da virtualização das atividades, a qual permite, por meio de plataformas online experiências e práticas com salas de aula virtuais, programas de mobilidade digital, dentre outras ações, dando oportunidades para que os/as estudantes consigam colaborar e fazer trocas acadêmicas e também interculturais. Cabe pontuar que as parcerias interinstitucionais entre o Sul-Sul podem ser mais incentivadas e encontram nesse espaço um bom lugar para a concretização. A pandemia de covid-19/coronavírus, apesar de tanta calamidade, como vimos na segunda seção, mostrou como essa é uma ação plausível. Contudo, a pandemia, igualmente, demonstrou o quanto as desigualdades/colonialidades podem ser potencializadas, no que diz respeito a quem acessa ou é excluído desse acesso (virtual ou presencialmente) (Santos, 2001).

### **AS INTERSEÇÕES ENTRE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, INTERNACIONALIZAÇÃO E O PPGL/ UFS**

O fenômeno da internacionalização adota múltiplas facetas e sua manifestação é influenciada pelo contexto no qual é inserida, bem como pelos agentes que a observam ou conduzem (Chagas; 2023, p. 35; Knight, 2005; Santos Filho, 2020; Teixeira *et al*, 2021), o que faz com que seja tratada como um “objeto de estudo inter/multi/transdisciplinar”, que encontra nos estudos linguísticos um lócus no qual as pesquisas sobre os seus desdobramentos podem ser abrangidas, afinal compreendem “questões diversas de língua(gem), identidade, interculturalidade e intercompreensão”. Essas pesquisas são de caráter recente e foram particularmente influenciadas pelas discussões promovidas pelo programa Ciência sem Fronteiras (CsF) e, em especial, pelo programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) (Guimarães; Pereira, 2021).

As primeiras pesquisas, no Brasil, que relacionam a internacionalização a questões linguísticas, ocorreram em virtude dos problemas linguísticos envolvendo os/as participantes do CsF (Brasil, 2011), que não possuíam proficiência adequada para cursar seus estudos em outros países, nos primeiros anos da segunda década deste século. A criação do Inglês sem Fronteiras, pelo Ministério da Educação, foi essencial para que esse problema fosse revisto, já que seria lançado um programa voltado para o desenvolvimento linguístico dos alunos elegíveis ao CsF e que ainda não possuíam a proficiência necessária para que seus estudos pudessem ser continuados em países anglófonos (Brasil, 2012). No ano de 2014, o Programa passou por algumas mudanças, sendo a mais substancial, a inclusão de outros idiomas, em uma aproximação com práticas e teorias em que o pluri/multilinguismo seja(m) trazido(s) à lume, passando, então, a se chamar Idiomas sem Fronteiras (IsF).

Em 2016 e 2017, dois grandes movimentos foram facultados nesse cenário. No primeiro ano, o IsF favoreceu, através da publicação da Portaria de nº 30, que fosse balizada a menção à construção de políticas linguísticas (PLs) com vistas à internacionalização das instituições brasileiras (Brasil, 2016). Essa ação foi ampliada em 2017, quando requereu-se das instituições participantes do Programa a construção desses documentos, mediante o Edital de Recredenciamento nº 29 (Brasil, 2017).

Esses movimentos ampliaram a perspectiva da internacionalização no contexto brasileiro, ao expandir as ações de ensino-aprendizagem de línguas para objetivos mais abrangentes. Eles entrelaçam estu-

dos linguísticos e internacionalização por meio de políticas e planejamentos linguísticos, bem como políticas de internacionalização. O IsF atua nesse cenário, conduzindo e promovendo esse(s) processo(s) no país, mesmo após o ano de 2019, momento em que foi desvinculado do MEC e foi ligado à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). Desde então, o IsF passou a ser chamado de Rede de Especialistas Andifes Idiomas sem Fronteiras, ou Rede Andifes IsF, e continua a produzir e fortalecer essas interseções iniciadas em 2012.

No que se refere aos estudos envolvendo PLs, o Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da UFS realizou e tem realizado grandes contribuições ao campo, como pode ser constatado nos livros *Percursos de uma Política Linguística no Brasil* (Freitag; Ramos, 2015) e *Mobilidades e contatos linguísticos no Brasil* (Freitag; Savedra, 2023), nos quais são dispostos alguns capítulos produzidos por pesquisadores/as que têm/tiveram vínculo com o PPGL. Os capítulos abordam as diversas dimensões das PLs no país em diversos âmbitos e momentos. Contudo, neste escrito, sublinhamos a recência da interseção entre políticas linguísticas e internacionalização nas pesquisas abarcadas pelo PPGL/UFS, o que representa um passo significativo na história do Programa, o qual acompanha as dinâmicas contemporâneas e os debates locais/globais.

Essa interseção, por exemplo, já aparece enquanto pesquisas de mestrado e doutorado. No início de 2024, Sanmires Santos Souza apresentou o trabalho “O professor de inglês em formação na Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras: um estudo sobre a contribuição da Rede Isf na formação socioprofissional de professores de inglês”, cujo objetivo foi

investigar o processo de formação de professores, com foco na internacionalização, conduzido pela Rede IsF, tanto nacionalmente, quanto localmente, a partir das análises das práticas desenvolvidas no Núcleo de Línguas (NucLi) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), e sua contribuição para a formação dos alunos de graduação dos cursos Letras – Inglês e Letras – Português/Inglês da UFS.

Também no início do ano, Luciana Correia Araújo defendeu o trabalho de título “A Política Linguística da Universidade Federal de Sergipe: um estudo sobre sua abrangência e a inserção das comunidades linguísticas no contexto acadêmico”, o qual teve como objetivo

/Araújo, atualmente, segue no PPGL como doutoranda e dará prosseguimento à pesquisa cujo título é “A Contextualização da Internacionalização na Universidade Federal De Sergipe: estudo comparativo diante do cenário de figurar entre as melhores universidades do Brasil”. Já a pesquisa de Larissa Menezes Gomes é intitulada: “Diagnóstico do Processo de Internacionalização na UFS: primeira etapa para uma efetiva implementação”, e conta com o objetivo de “diagnosticar o processo de internacionalização da UFS, a partir dos espaços em que a internacionalização ocorre na IES e do papel que a língua exerce nesse processo”. E, por último, trazemos a pesquisa do primeiro autor deste trabalho, Lucas Natan Alves dos Santos, a qual objetiva “investigar em quais pontos e como a (de)colonialidade e o olhar para o Sul são contemplados, ou não, nas políticas linguísticas para a internacionalização de universidades da região nordeste” e recebe o título de “As fronteiras das (de)colonialidades nas políticas linguísticas para a internacionalização de universidades da região nordeste”.

Cabe mencionar que as pesquisas de mestrado de Araújo e de Santos têm como objetos, respectivamente, a PL da UFS e as PLs de universidades nordestinas, documentos esses que foram formulados com o incentivo do movimento do Edital de Recredenciamento de 2017, lançado pelo IsF (Brasil, 2017). Todos esses estudos apresentados não deixam dúvidas sobre o quanto a Rede Andifes IsF vêm (re)formulando e (res)significando o processo de internacionalização e os diálogos estabelecidos com as PLs. Ao explorar essa interseção, o PPGL/UFS reafirma seu compromisso com a inovação e a resposta às necessidades e tendências emergentes na seara dos estudos linguísticos.

## OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E INTERNACIONALIZAÇÃO

Compreender a internacionalização na condição de um processo que transcenda os limites universitários é primordial para a construção de uma educação superior menos eurocentrada. Sob essa ótica, a proposta da definição do processo dada pelo Grupo de Pesquisas sobre Políticas Linguísticas e de Internacionalização da Educação Superior, GPLIES, confere ao fenômeno um encontro com abordagens que possam contemplar essa des/reconstrução, tais como a de internacionalização anti-opressiva, abrangente e em casa (Gomes; Santos, 2023; Stein *et al*, 2016; Hudzik, 2011; Beelen; Jones, 2015).

Defendemos esse posicionamento já que, em nossa compreensão, apenas por esses caminhos temos a potencialidade de nos direcionarmos ao e pelo Sul, em busca da decolonialidade, da criticidade, da solidariedade e da sustentabilidade em torno desse processo. Sobre esse último aspecto, a sustentabilidade, concordamos com Nunes Júnior *et al* (2023, p. 23, grifos nossos), ao destacarem que

A busca pelo desenvolvimento humano de maneira constante e sustentável é, ou pelo menos deveria ser, o objetivo de todos os habitantes do planeta. Independentemente das crenças individuais que cada ser humano carrega consigo a respeito das próprias razões de existir, **o desenvolvimento sustentável é condição *sine qua non* para a sobrevivência da humanidade**. Assim sendo, é possível perceber a relação entre a busca por esse desenvolvimento e os direitos humanos. A nossa sobrevivência, enquanto habitantes do planeta Terra, se configura um direito e um dever de todos e de cada um de nós.

O colonialismo e o capitalismo produziram na humanidade um desejo de exploração ilimitada dos recursos (i)limitados de nosso planeta, produziram o entendimento de que as vidas são apenas números para dados estatísticos e a Natureza foi transformada em um objeto inferior, um adereço na superioridade humana (Assis, 2014; Santos, 2001). Com os processos de internacionalização e globalização nas abordagens tradicionais vistos pelo olhar crítico, percebemos que essa tendência se repete: as vantagens econômicas (e por vezes efêmeras) são priorizadas em detrimento dos aspectos da Humanidade e da Natureza.

Nesse ínterim, surge a Agenda 2030, um plano de ação global elaborado pela 70ª Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) e firmado por 193 Estados membros, no mês de setembro de 2015 (ODS Brasil, s.d.). O plano apresenta-se dividido em quatro partes: a declaração com “a visão, os princípios e os compromissos da Agenda 2030”; os 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável, também conhecidos como ODS; além do acompanhamento/avaliação e da implementação desse plano

(ODS Brasil, s.d., n.p.). Os ODS são 17 e, a partir deles, são propostas 169 metas que visam erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir que as pessoas desfrutem de paz e prosperidade no período correspondente a 15 anos (2015-2030).

Dentre esses 17 objetivos, 2 parecem estar mais presentes quando pensamos nessa outra visão de internacionalização. São eles o objetivo 4 (Educação de qualidade): “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”; e o objetivo 10 (redução das desigualdades): “reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles” (ODS Brasil, s.d., n.p.).

Historicamente, as universidades brasileiras foram concebidas para atender às necessidades da elite, refletindo as profundas desigualdades/colonialidades históricas nesse território (Abba; Streck, 2021). Desde a criação da primeira universidade no país, lá nos anos 1920, o acesso era restrito a uma pequena parcela da população, financeiramente abastada, que podia arcar com os altos custos e tinha a permissão de permanecer nesses espaços. Até mesmo as ações de mobilidade/intercâmbio tinham como função a formação e aperfeiçoamento dos “filhos das elites locais” em “diferentes línguas” (Abba; Streck, 2021, p. 5).

Esse cenário só começou a ser transformado quando, no ano de 2012, a Lei de Cotas foi sancionada no primeiro ano de governo da então presidenta Dilma Rousseff. A Lei de Cotas oportunizou, apesar de tantas críticas vindas dessa elite dominante, a entrada de corpos que estavam fora do padrão eurocentrado de humanidade perpetuado na academia por tantos séculos: o/a negro/a, o/a indígena, o/a pobre, o/a estudante da escola pública, filho/a de um trabalhador invisível aos olhos do capitalismo neoliberal, tal como o primeiro autor deste trabalho. Todos esses corpos tiveram seus espaços assegurados, de modo que suas vozes passaram a ser ouvidas e reproduzidas.

Pensar o objetivo 4 do ODS na/para a internacionalização é ter a compreensão de que esses/as corpos/vozes também podem e devem participar desse processo, de suas ações, não podem ser excluídos de uma educação de qualidade. As oportunidades de (des)aprendizagem precisam ser garantidas, e as desigualdades de acesso precisam, de modo igual, ser reduzidas. Algumas das PLs construídas no âmbito do IsF pontuaram objetivos cuja materialização é, simultaneamente, desafiadora e possível.

A título de exemplo, conforme o trabalho de Santos e Santos (2023), a Universidade Federal de Sergipe demarcou a oferta de cursos de idiomas para o público alvo de estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica; já a Universidade Federal da Paraíba pontuou a aplicação de testes de proficiência para a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS; e a Universidade Federal Rural de Pernambuco evidenciou a oferta cursos de Português a estudantes imigrantes/refugiados(as).

Já no tocante ao objetivo 10, contemplamos na cooperação internacional em um entendimento/movimento de solidariedade, uma possibilidade de concretização, a nível institucional/(inter)nacional. A internacionalização anti-opressiva, abrangente, crítica, decolonial e/ou suleada do/no ensino superior visa reduzir as desigualdades, promovendo acesso equitativo ao conhecimento e às oportunidades de

desenvolvimento de/na sua instituição e de seus/uas agentes. Essa(s) perspectiva(s)/abordagem(ns) do processo desafia(m) as estruturas (pós)modernas/coloniais de poder/controlado e a elite dominante.

Isso favorece o fortalecimento das relações Sul-Sul entre instituições/países, e o Norte deixa de ser o ponto de partida ou a direção que tem de ser tomada. Nesse sentido, as trocas de saberes e a valorização das culturas locais no currículo (in)formal e nas práticas em casa ou no exterior fortalecem a capacidade das IES de contribuir para a diminuição das desigualdades globais, alinhando-se, assim, com a meta de reduzir as disparidades dentro e entre os países.

Por fim, é crucial mencionar que o nosso locus de pesquisa e de trabalho, a Universidade Federal de Sergipe (2024), recebeu o Selo ODS Educação 2023 do Programa Especial Universidade de Brasília - UnB 2030: Sustentabilidade e Desenvolvimento Inclusivo em virtude do seu comprometimento com os objetivos em seus projetos de diversas áreas. Trata-se de uma realização encorajadora para testemunhar/se orgulhar. Mesmo diante da escassez de investimentos na educação nos últimos anos e sendo uma instituição de pequeno porte, a dedicação e o compromisso de seus e suas agentes permitem vislumbrar novos horizontes tanto no cenário local quanto global.

## **PALAVRAS FINAIS**

As pesquisas sobre a internacionalização do/no ensino superior, no contexto brasileiro, e sob o viés dos estudos linguísticos, são recentes, tendo se intensificado a partir de 2012, quando do lançamento do Programa Inglês sem Fronteiras e o incentivo dado pelo programa para a criação de políticas linguísticas institucionais e para o compartilhamento de *cases* entre os membros da comunidade de especialistas ligados ao programa. Reforçar o apoio dado por esse programa para o campo de pesquisa da internacionalização é situar o processo historicamente e contribuir para o entendimento dos passos percorridos por especialistas espalhados pelo território brasileiro, mas que compartilharam de concepções semelhantes, já que estavam vinculados a um mesmo projeto nacional.

Nesse projeto de internacionalização percebido no nosso país, é notória a distinção entre uma internacionalização neoliberal, regulada pelas forças do mercado, em prol de uma mercantilização do ensino e da manutenção de padrões eurocêntricos e estadunidenses, e uma internacionalização solidária, vivenciada pelas IES brasileiras, principalmente as públicas, e na qual o objetivo final não é a captação de renda e aumento de lucro e sim o retorno para a sociedade e a promoção de ações que valorizem a justiça social.

Diante desse cenário, é importante compartilhar reflexões em prol da promoção de um repensar a internacionalização, tanto sob a perspectiva do reforço a práticas solidárias quanto da proposta pela viabilização de uma internacionalização decolonial, com o olhar voltado para o sul epistêmico. Os exemplos dados, utilizando-se os trabalhos desenvolvidos ou em desenvolvimento no PPGL/UFS, servem não apenas para apresentar resultados institucionais, mas, principalmente, para contribuir com o compartilhamento de dados advindos de universidades nordestinas e da produção acadêmica que é feita nas e sobre essas instituições.

Por fim, é importante ressaltar que a inclusão dos ODS nas discussões que envolvem a internacionalização é essencial. Trata-se de uma temática recente, mas que está totalmente vinculada ao modelo de internacionalização solidária e à busca pela justiça social e pelo estabelecimento dessa justiça a partir da educação. Que possamos, então, persistir nessa jornada em direção a uma outra internacionalização, capaz de contribuir com a equidade social, para a Agenda 2030 e, principalmente, para a educação e um mundo mais sustentável, solidário, suleado e decolonial.

## REFERÊNCIAS

- Abba, M. J., & Streck, D. R. (2021). A reforma de Córdoba de 1918 e a internacionalização universitária na América Latina. *História da Educação (Online)*, 25, 1-32.
- Anjos, F. A. (2016). O inglês como língua franca global da contemporaneidade: em defesa de uma pedagogia pela sua desestrangeirização e descolonização. *Revista Letra Capital*, 1(2), 95-117.
- Assis, W. F. T. (2014). Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. *Caderno CRH*, 27(72), 613-627.
- Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem* (12ª ed.). São Paulo: Hucitec.
- Bauman, Z. (2013). *A cultura no mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies* (pp. 59-72). Springer.
- Brasil. Ministério da Educação. Edital n. 29/2017. Edital de chamada pública para credenciamento de Universidades Federais para atuação como Núcleo de Línguas (NucLi- IsF) no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital\\_29\\_2017.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital_29_2017.pdf). Acesso em: 08 jul. 2021.
- Brasil. Ministério da Educação. Portaria MEC 30/2016. Amplia o Programa Idiomas sem Fronteiras. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria\\_30\\_IdiomassemFronteiras\\_2016.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria_30_IdiomassemFronteiras_2016.pdf). Acesso em: 08 jul. 2020
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. (2014). Programa Idiomas sem Fronteiras. Portaria n. 973, de 14 de novembro de 2014. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria\\_973\\_Idiomas\\_sem\\_Fronteiras.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf). Acesso em: 1 ago. 2021.
- Brasil. (2012). Portaria No 1.466, de 18 de dezembro de 2012. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria\\_normativa\\_1466\\_2012.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf).
- Brasil. (2011). Programa Ciências sem Fronteiras. Decreto no 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm). Acesso em: 26 jul. 2021.
- Canagarajah, S. (2012). *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London/New York: Routledge.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-24). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Chagas, L. A. (2023). Uma percepção crítica sobre a internacionalização da Educação superior como missão universitária: os cursos de Letras Línguas Estrangeiras no Brasil em foco. *Revista de Estudos de Cultura*, 9(23), 31-48.
- ChatGPT. (2024). Expansão do Império Romano. Narrativa baseada em prompt fornecido.

- European Parliament. (2015). *Internationalisation of higher education (study)*. Directorate-General for Internal Policies, Policy Department B - Structural and Cohesion Policies. Brussels: European Parliament, Culture and Education.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (21ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freitag, R. M. K., & Savedra, M. M. G. (Orgs.). (2023). *Mobilidades e contatos linguísticos no Brasil*. São Paulo: Blucher.
- Freitag, R. M. Ko., & Silva, L. R. (2015). *Percursos de uma política linguística no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Gomes, R. B., & Santos, E. M. (2023). Da Política ao Planejamento Linguístico: Por uma construção coletiva em prol da Internacionalização. In: Chagas; L. A., & Coelho, J. P. P. (Eds.), *Estudos Linguísticos e Internacionalização na Educação Superior: transdisciplinaridades, inovações e práxis* (p. 17-31). Cassiância, MS: Fundação Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul.
- Guimarães, R. M., & Pereira, L. S. M. (2021). Mapeamento dos estudos sobre políticas linguísticas e internacionalização no Brasil: uma selfie. *Fórum Linguístico*, 18(1), 5596-5617.
- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive internationalization: From concept to action*. Washington, D.C.: NAFSA: Association of International Educators.
- Knight, J. (2005). An internationalization model: Responding to new realities and challenges. In H. de Wit, J. G. Jaramillo, & J. Knight (Eds.), *Higher education in Latin America: The international dimension* (pp. 1-38). Washington, DC: The World Bank.
- Knight, J. (2020). *Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios* (2ª ed.). São Leopoldo, RS: Oikos.
- Marginson, S. (2023). Limitations of the leading definition of 'internationalisation' of higher education: Is the idea wrong or is the fault in reality?. *Globalisation, Societies and Education*, 1-20.
- Martins, J. A. L. de O. A. (2015). *Programa Ciência sem Fronteiras no contexto da política de internacionalização da educação superior brasileira* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso.
- Matos, M. P. S. R., & Carvalho, M. L. G. C. (2024). Políticas linguísticas de internacionalização e o papel das universidades: algumas considerações sobre o contexto brasileiro à luz do direito linguístico. *Revista De Estudos De Cultura*, 9(23). <https://doi.org/10.32748/revec.v9i23.20571>
- Miglioli, J. (1999). A globalização numa visão histórica. *Estudos de Sociologia*, 6, 154-162.
- Moraes, M. C. B., & Leal, F. G. (2021). Globalização, (de)colonialidade e (contra)hegemonia no contexto da internacionalização da educação superior: o grito surdo da academia. *REAd, Revista Eletrônica de Administração*, 27(2), 313-342.
- Nascimento, A. K. (2018). Neoliberalismo e língua inglesa: um estudo de caso por meio do Pibid. *Revista Ilha do Deserto*, 39-58.
- Nascimento, A. K. de O., & Nascimento, L. N. (2020). Do mundo do esporte ao dia-a-dia numa pandemia: precisamos falar sobre fascismo. *Revista X*, 15, 47-52.
- Nunes Júnior, M. A., Arantes, K. G., Córdula, M. S. M., & Castro, S. F. de. (2023). Educação linguística e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS): contribuições de uma experiência plurilíngue para a Agenda 2030 da ONU. *Revista Em Extensão*, 22(1), 22-41.
- ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - Brasil. (s.d.). Recuperado em 28 de maio de 2024, de <https://odsbrasil.gov.br/home/agenda>.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas* (p. 117-142). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Quijano, A. (2002). Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Revista Novos Rumos*, (37), 4-28. <https://doi.org/10.36311/0102-5864.17.v0n37.2192>

Santos, F. S., & Almeida Filho, N. (2012). *A quarta missão da universidade: Internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Santos, L. N. A., & Santos, E. M. (2024). As línguas nas políticas linguísticas para a internacionalização em ies da região nordeste. *Revista De Estudos De Cultura*, 9(23). <https://doi.org/10.32748/revec.v9i23.20578>

Santos, M. (2001). *Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal* (6ª ed.). Rio de Janeiro: Record.

Silvestre, V. P. V. (2021). PPGL Integra | Mesa: Propostas decoloniais no PIBID. [Vídeo]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=C6T\\_tMRgspc&t=3858s](https://www.youtube.com/watch?v=C6T_tMRgspc&t=3858s). Acesso em: 21 set. 2021.

Stein, S., *et al.* (2016). Towards different conversations about the internationalization of higher education. *Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale*, 45(1), 1-18.

Teixeira, L. I. L., et al. (2021). Internacionalizar para quê? As razões de instituições públicas de ensino superior no Ceará. *Avaliação*, 26(3), 800-821.