



OPEN ACCESS

EDITADO POR

- Marina Mello de Menezes Felix de Souza (UFOB)
- Lucas Araujo Chagas (UEMS)
- Luis Eduardo Wexell Machado (UNA)

AVALIADO POR

- Tamara Rosa (IFFar)
- Shirlei Baptistone (UERJ)
- Rita Gomes (UFV)
- Lorene Ferrari (UEMS)

SOBRE OS AUTORES

- Thiago Ribeiro Rafagnin
conceitualização, escrita –
rascunho original, revisão e
edição.
- Luciana Rita Bellincanta Salvi
levantamento bibliográfico,
escrita – rascunho original,
revisão crítica do texto.
- Maritânia Salete Salvi Rafagnin
análise teórica, escrita –
revisão e ampliação das seções
metodológicas.

DATAS

- Recebido: 15/10/2025
- Aceito: 30/04/2026
- Publicado: 23/07/2026

COMO CITAR

Rafagnin, T. R.; Salvi, L. R. B.; Rafagnin, M. S. S. (2026). A linguagem como prática de liberdade: contribuições de Paulo Freire para a internacionalização da educação na perspectiva dialógica e decolonial. *Revista da Abralín*, v. 24, n. 2, p. 59-86, 2025.

A linguagem como prática de liberdade: contribuições de Paulo Freire para a internacionalização da educação na perspectiva dialógica e decolonial

Thiago Ribeiro RAFAGNIN

Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)

Luciana Rita Bellincanta SALVI

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Maritânia Salete Salvi RAFAGNIN

Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)

RESUMO

A internacionalização da educação tem se consolidado como um eixo estratégico das práticas educacionais em escala global, frequentemente orientada por discursos de competitividade e padronização de saberes. Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições do pensamento de Paulo Freire para a construção de uma concepção humanizadora de internacionalização da educação, compreendendo a linguagem como prática de liberdade e o diálogo como fundamento ético e político da educação. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, descritiva e bibliográfica, fundamentada na leitura e interpretação crítica de obras freireanas, em especial *Educação como prática da liberdade*, *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da autonomia*. Os resultados indicam que a linguagem, em Freire, é ato criador e emancipatório, capaz de transformar o mundo e de promover a escuta e a coautoria entre sujeitos e culturas. Conclui-se que a internacionalização da educação, quando orientada por

uma ética dialógica e solidária, pode constituir-se em prática emancipatória, promotora da justiça social e da pluralidade epistêmica, reafirmando o papel da linguagem como mediação entre saberes e expressão da dignidade humana.

ABSTRACT

The internationalization of education has been consolidated as a strategic axis of educational practices on a global scale, often guided by discourses of competitiveness and the standardization of knowledge. In this context, this article aims to analyze Paulo Freire's contributions to the construction of a humanizing conception of the internationalization of education, understanding language as a practice of freedom and dialogue as the ethical and political foundation of education. The study is qualitative, descriptive, and bibliographical, based on a critical reading and interpretation of Freire's works, especially *Education as the Practice of Freedom*, *Pedagogy of the Oppressed*, and *Pedagogy of Autonomy*. The results indicate that language, in Freire's perspective, is a creative and emancipatory act, capable of transforming the world and promoting listening and co-authorship among subjects and cultures. It is concluded that the internationalization of education, when guided by a dialogical and solidarity-based ethics, can constitute an emancipatory practice that promotes social justice and epistemic plurality, reaffirming the role of language as mediation between knowledges and as an expression of human dignity.

PALAVRAS-CHAVE

Paulo Freire. Linguagem. Prática de liberdade. Internacionalização da educação. Justiça social.

KEYWORDS

Paulo Freire. Language. Practice of freedom. Internationalization of education. Social justice.

RESUMO PARA NÃO ESPECIALISTAS

Este artigo discute como as ideias de Paulo Freire podem inspirar uma forma mais humana e solidária de internacionalizar a educação. Em vez de tratar o ensino como uma competição entre universidades ou países, propõe que a educação seja um espaço de diálogo, onde diferentes culturas e saberes aprendem umas com as outras. A pesquisa analisa livros de Freire, especialmente *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do*

oprimido, para compreender como a linguagem e a escuta são essenciais no processo de ensinar e aprender. O estudo mostra que, para Freire, a palavra tem poder de criar, transformar e unir pessoas. Quando aplicada à cooperação entre países e universidades, essa visão ajuda a construir relações mais justas e respeitadas, baseadas na troca de experiências e na valorização da diversidade. Assim, o texto defende que internacionalizar a educação não é seguir modelos prontos, mas aprender a dialogar com o mundo de forma ética e solidária.

Introdução

A internacionalização da educação tem se consolidado, nas últimas décadas, como um dos eixos estratégicos das políticas de ensino superior em escala global. Programas de mobilidade, acordos interinstitucionais, redes de pesquisa e políticas linguísticas de cooperação tornaram-se indicadores de prestígio e modernização. No entanto, sob a aparência de neutralidade, esse processo carrega disputas profundas sobre o sentido da educação e o papel das universidades. Se, de um lado, prevalece uma concepção instrumental e mercadológica, voltada à competitividade e ao ranqueamento, de outro emergem vozes que reivindicam uma internacionalização humanizadora, fundada na solidariedade, no diálogo intercultural e na justiça cognitiva.

Nesse cenário de tensões, a linguagem ocupa um lugar central. Ela é, ao mesmo tempo, meio e fim da internacionalização: meio, porque possibilita o encontro entre culturas e saberes; fim, porque expressa o modo como concebemos o outro e o mundo. A linguagem é o território simbólico onde se travam as disputas pelo poder de dizer, de nomear e de legitimar o conhecimento. Pensar a internacionalização da educação, portanto, exige pensar a linguagem não como instrumento neutro de comunicação, mas como prática social e política, atravessada por relações de poder, de resistência e de criação. É pela palavra – e pela escuta – que se constroem os sentidos da convivência democrática, e é nela que se pode semear a esperança de um diálogo genuinamente emancipador.

É nesse horizonte que o pensamento de Paulo Freire se revela indispensável. Sua pedagogia oferece uma chave crítica para repensar a internacionalização como prática de liberdade, fundada na linguagem enquanto ato criador e transformador. Em Freire, a palavra é sempre práxis – síntese entre reflexão e ação – e o diálogo é o fundamento ético da educação. Dizer o mundo é também recriá-lo; escutar o outro é reconhecer sua humanidade. Nessa perspectiva, internacionalizar não é exportar modelos, mas partilhar experiências, traduzir sentidos e aprender com a diferença. O diálogo freireano, ao ser ampliado à escala global, propõe uma ética da coautoria entre culturas e saberes, em que a educação se torna o espaço de reconstrução do comum.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições do pensamento de Paulo Freire para a construção de uma concepção humanizadora de internacionalização da educação, compreendendo a linguagem como prática de liberdade e o diálogo como mediação entre pluralidade epistêmica e justiça social. A pesquisa, de natureza qualitativa, descritiva e bibliográfica, fundamenta-se na leitura crítica de obras freireanas – *Educação como prática da liberdade* (1989), *Pedagogia do oprimido* (2021a) e *Pedagogia da esperança* (1994) –, articulando-as a autores contemporâneos como bell hooks, Catherine Walsh, Boaventura de Sousa Santos, Walter Mignolo, Pierre Dardot e Christian Laval. Busca-se, com isso, demonstrar que uma internacionalização pautada na ética do diálogo e na diversidade epistemológica pode constituir-se em prática emancipatória, promotora da dignidade humana e da convivência democrática.

Em tempos em que o discurso da excelência e da produtividade ameaça esvaziar o sentido público da universidade, revisitar Freire é mais do que um exercício teórico: é um ato político. É reconhecer que a palavra, quando dita em comunhão, pode restituir à educação o seu papel de mediação entre o conhecimento e a vida. A linguagem, nesse horizonte, não é apenas veículo de informação, mas território de encontro, resistência e esperança. Internacionalizar a educação, à luz da pedagogia freireana, é, portanto, reinventar a universidade como espaço de humanização – um lugar onde as vozes do mundo se escutam, se traduzem e se reconhecem mutuamente como parte de uma mesma tarefa: a de transformar o mundo pela palavra.

1. A linguagem como prática de liberdade

A centralidade da linguagem no pensamento freireano permite compreender a educação não apenas como instrumento de comunicação, mas como ato fundante da existência humana. Se a internacionalização trata-se de um espaço de disputa simbólica e política, é pela linguagem e pelo modo como a usamos, que essas disputas se materializam. A palavra, nesse sentido, não é neutra: é território de poder, de resistência e de criação de novos mundos possíveis. Compreender a linguagem como prática de liberdade é, portanto, deslocar a educação do campo da técnica para o campo da ética, reconhecendo que o dizer e o escutar são gestos de humanidade, de reconhecimento e de compromisso político. A linguagem, em sua dimensão educativa, é, antes de tudo, a expressão concreta do ser-no-mundo: lugar em que se revelam as intenções, os vínculos e as possibilidades de transformação que compõem a experiência humana.

Ao aproximar linguagem e liberdade, Paulo Freire (2021a, 1989) reafirma a inseparabilidade entre o ato de conhecer e o ato de transformar. Toda fala implica escolha e posicionamento; toda escuta supõe abertura ao outro. Assim, pensar a linguagem na educação é pensar a própria condição do sujeito no mundo: ser capaz de nomear a realidade e, ao fazê-lo, recriá-la. Nessa perspectiva, a linguagem torna-se o eixo pelo qual a educação e, por consequência, a internacionalização podem converter-se em diálogo entre culturas, e não em imposição de hegemonias. É por meio da palavra

que o ser humano se descobre como agente de sua história, reconfigurando a si mesmo e o mundo que habita.

Freire, em *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do oprimido*, compreende a linguagem como um ato político e criador de mundo. Falar é afirmar-se como sujeito histórico e intervir na realidade. A palavra é força criadora, gesto ético e político que desafia a passividade e instaura o diálogo como caminho para a humanização. Quando o educando é convidado a *dizer a sua palavra*, não se trata de reproduzir um discurso imposto, mas de produzir sentidos a partir de sua experiência concreta, reconstituindo o mundo desde o próprio lugar de existência. Falar, nesse horizonte, é romper o silêncio que oprime, é fazer da linguagem um instrumento de emancipação e de autoria.

A formulação fundante de Freire de que “[...] não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí dizer que a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (Freire, 2021a, p. 107) condensa essa concepção radical de linguagem como fenômeno humano, síntese entre ação e reflexão. Falar é existir plenamente, comprometer-se com o real e com o outro. A palavra autêntica não é mera vocalização: é compromisso, decisão e gesto de criação. Quando o sujeito pensa criticamente sem agir, cai no verbalismo estéril; quando age sem refletir, cai no ativismo vazio. Somente a unidade entre ambos, o pensar e o agir, constitui a palavra verdadeira, a práxis transformadora. É nesse sentido que Freire (2021a) identifica a palavra como núcleo ético da educação: é nela que se enraízam a consciência crítica, a solidariedade e o amor que fazem do ato educativo uma prática de liberdade.

Freire distingue a *palavra verdadeira* da *palavra falsa* para explicitar o caráter ético e político da linguagem. A palavra verdadeira é aquela que se realiza como práxis, a unidade indissolúvel entre reflexão e ação transformadora. É o verbo que encarna o compromisso com a realidade, com o outro e com a libertação. Ao pronunciar a palavra verdadeira, o sujeito não apenas comunica ideias, mas recria o mundo, pois o dizer se faz também fazer. A palavra falsa, ao contrário, é aquela que se divorcia da ação, tornando-se discurso vazio, retórica de poder, manipulação ou mero exercício intelectual. Falar em liberdade sem agir para libertar é reproduzir a lógica da opressão. Falar em democracia enquanto se cala o povo, é perpetuar a alienação. Por isso, afirma Freire que “[...] falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira” (Freire, 2021a, p. 113). Assim, a autenticidade da palavra depende da coerência entre o dizer e o fazer, entre o conteúdo ético da fala e sua prática transformadora. Na palavra verdadeira, o homem se descobre criador; na palavra falsa, torna-se instrumento.

Essa compreensão da linguagem como práxis conduz à ética do diálogo, que Freire (1989) descreve como encontro amoroso, crítico e transformador entre sujeitos. Em *Educação como prática da liberdade*, o autor define:

E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (Freire, 1989, p. 107).

O diálogo, portanto, é a expressão máxima da humanidade: uma relação de reciprocidade fundada na confiança, na fé e na esperança. Nele, a palavra deixa de ser instrumento de poder e se torna mediação da comunhão. O diálogo é uma exigência ontológica, pois é nele que o ser humano reconhece sua incompletude e sua vocação de *ser mais*. Quando há amor e humildade, a palavra ganha densidade ética. Quando há arrogância e desamor, instala-se o antidiálogo, que transforma a comunicação em imposição e o ensino em domesticação. A verdadeira palavra comunica, anuncia, transforma e liberta; a palavra falsa cala, controla, domestica e manipula.

Freire adverte que a fé no homem é condição prévia do diálogo. Fé na capacidade humana de criar, recriar e transformar o mundo. Essa fé não é idealismo ingênuo, mas confiança radical na potência humana. O homem dialógico acredita no homem antes mesmo de encontrá-lo, pois reconhece em cada sujeito o poder de refazer o mundo. Quando o educador age sem essa fé, o diálogo se esvazia e dá lugar à manipulação adocicada e paternalista. Por isso, o diálogo é inseparável da coerência entre palavra e ato: só há confiança quando o que se diz é vivido, e só há educação autêntica quando o discurso é testemunho de uma prática libertadora.

A esperança, igualmente, é força constitutiva do diálogo. É ela que move o sujeito à transformação e impede que a desumanização produza imobilismo. Freire afirma: “[...] não é, porém, a esperança, um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (Freire, 2021a, p. 114). A esperança é, assim, movimento e não passividade, é resistência ativa à desesperança que paralisa. Quando o educador e o educando se encontram animados pela esperança, o diálogo floresce como prática de reinvenção e de reconstrução do humano. A desesperança, ao contrário, é recusa da história, é o silêncio dos que se conformam com o que está posto.

Ao lado da fé e da esperança, Freire inclui o pensar crítico como condição do diálogo autêntico. “[...] não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade” (Freire, 2021a, p. 114). O pensar crítico é a consciência da história como movimento, como processo inconcluso. O homem que pensa criticamente não teme o novo, pelo contrário, com coragem busca como horizonte do *ser mais*. O diálogo, por sua vez, é o espaço de exercício desse pensamento, onde se confrontam ideias, valores e práticas, não para impor verdades, mas para construir sentidos compartilhados.

Somente o diálogo que implica um pensar crítico é capaz também de gerá-lo. Sem ele, não há comunicação; e sem comunicação, não há verdadeira educação. A educação autêntica libertadora, repete Freire, “[...] não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2021a, p. 116). Mundo que desafia e interpela ambos, originando temas e significados que dão corpo à prática educativa. É nessa mediação entre sujeitos e mundo que a linguagem se revela como prática de liberdade. O ato de pronunciar o mundo é, simultaneamente, ato de conhecê-lo e transformá-lo. A palavra autêntica é sempre diálogo e esperança, é fé e crítica, é amor que se faz verbo. Por isso, a linguagem, em sua dimensão política, torna-se instrumento de justiça, de reconhecimento e de reconstrução do humano.

Esse horizonte de sentido ecoa na reflexão de bell hooks, cuja pedagogia da escuta e da partilha traduz a práxis freireana em experiência vivida. Em *Ensinando a transgredir*, hooks relata uma reunião com mulheres negras na qual o valor da teoria foi questionado em nome da ação imediata. Diante disso, ela afirma:

[...] senti que estávamos engajadas num processo de diálogo crítico e de teorização que há muito tempo era tabu. Logo, do meu ponto de vista, nós estávamos mapeando novas jornadas, tomando posse, como mulheres negras, de um território intelectual onde poderíamos começar a construção coletiva da teoria feminista. (hooks, 2017, p. 92).

O gesto de hooks concretiza o princípio freireano da palavra como práxis: falar é agir no mundo. Assim como Freire, a autora denuncia o silêncio que marginaliza e reivindica a palavra como espaço de criação coletiva. Ao propor que aprendamos “[...] não só com os espaços de fala, mas também com os espaços de silêncio” (hooks, 2017, p. 232), a autora convoca a pedagogia da escuta e da paciência, capaz de romper a lógica acelerada e consumista que caracteriza as relações contemporâneas. Para ela, o silêncio pode ser também lugar de resistência e de elaboração do dizer. Quando afirma: “[...] tomamos a linguagem do opressor e voltamo-la, contra si mesma. Fazemos das nossas palavras uma fala contra-hegemônica, libertando-nos por meio da língua” (hooks, 2017, p. 233), expressa a potência política e estética da palavra: o verbo que subverte, que cura e que emancipa.

A autora reconhece, ainda, que o poder da linguagem não está apenas em falar, mas em produzir sentido onde antes havia silêncio. Sua concepção de linguagem insurgente, fragmentária e vernácula, que desafia a norma e reinventa o inglês padrão, aproxima-se da proposta freireana de fazer da palavra um instrumento de libertação. Ambos convergem na ideia de que o ato de falar e o ato de escutar são práticas de amor político, sendo estes gestos de resistência à desumanização.

Assim, em Freire e hooks, a linguagem é o espaço em que se entrelaçam fé, esperança e crítica – onde a palavra se faz presença, escuta e criação. Falar, ouvir e pensar tornam-se atos de libertação simbólica, mediações que restauram a humanidade ferida. A educação, nesse horizonte, é o processo permanente de reconstrução do mundo pela palavra: um exercício de comunhão em que cada sujeito se faz companheiro do outro na tarefa de dizer e reinventar o mundo.

É nesse ponto que a reflexão sobre a linguagem como prática de liberdade se desdobra naturalmente na discussão sobre a internacionalização da educação. Se o diálogo é a essência da humanização, internacionalizar, sob a ótica freireana, é ampliar o campo do diálogo, criando pontes entre saberes e culturas, sem submeter a pluralidade à homogeneização. Falar em internacionalização é, portanto, falar em fé na humanidade, em esperança no encontro e em crítica às desigualdades que silenciam vozes. É reafirmar que toda palavra que emancipa é também palavra que semeia a comunhão entre as culturas e os saberes.

2. Internacionalização da educação e disputa de sentidos

A internacionalização da educação, especialmente no ensino superior, consolidou-se nas últimas décadas como um dos eixos estratégicos das políticas educacionais em escala global. No entanto, como adverte Jane Knight (2004; 2013), o termo internacionalização é polissêmico e atravessado por múltiplas disputas de sentido, que refletem diferentes concepções de mundo, de universidade e de conhecimento. Para alguns, trata-se de um processo orientado pela inserção competitiva das instituições no mercado global de educação, pela captação de recursos e pela mobilidade estudantil como produto; para outros, constitui-se como prática de solidariedade, de intercâmbio entre saberes e de fortalecimento da cooperação internacional entre povos e culturas.

Essa tensão revela, como observa Santos (2010), que a globalização não é um fenômeno neutro, mas um campo de disputa entre a globalização hegemônica – centrada na lógica do capital e da homogeneização cultural – e a globalização contra-hegemônica, que busca afirmar a diversidade e os direitos humanos como fundamentos da convivência planetária.

Sob a ótica dominante das últimas décadas, a internacionalização tem sido interpretada como mecanismo de expansão e diferenciação competitiva das universidades. Altbach e Knight (2007) destacam que, nesse modelo, o discurso da excelência e da produtividade atua como força motriz da internacionalização, associando a qualidade acadêmica à inserção em *rankings* globais e à publicação em revistas de língua inglesa. Tal racionalidade, como nota Marginson (2016), reproduz as assimetrias do sistema-mundo do conhecimento, no qual as universidades do Norte global são produtoras legítimas de ciência e as instituições do Sul ocupam posição periférica, dependente e subalterna.

A internacionalização, em vez de promover o diálogo intercultural, torna-se um vetor de colonialidade epistêmica, reforçando a ideia de que apenas determinados saberes – expressos em determinadas línguas – possuem valor universal. Essa perspectiva instrumental e neoliberal é reforçada pela linguagem tecnocrática de documentos de organismos multilaterais como a OCDE e o Banco Mundial. Em relatórios como *Education at a Glance* (OCDE, 2022) e *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise* (World Bank, 2000), a internacionalização é apresentada como estratégia para aumentar a “eficiência dos sistemas de ensino”, “atrair talentos globais” e “fortalecer a competitividade nacional”.

Tais expressões, revestidas de aparente neutralidade, naturalizam uma visão de educação subordinada ao mercado, apagando as desigualdades históricas entre países e a pluralidade de epistemes locais. Como argumenta Robertson (2022), a retórica da excelência e da mobilidade internacional opera como discurso performativo que produz subjetividades neoliberais – estudantes e docentes convertidos em empreendedores de si mesmos, competindo por visibilidade e produtividade científica.

Ao contrário dessa racionalidade gerencialista, uma vertente crítica de autores latino-americanos e africanos tem defendido a necessidade de reorientar a internacionalização a partir de uma ética da cooperação e da justiça cognitiva. Morosini (2006; 2011) destacam que a ideia de uma internacionalização solidária pressupõe o reconhecimento das desigualdades estruturais existentes entre

instituições e países, valorizando o diálogo entre epistemologias do Sul. Nessa linha, Santos (2018) propõe a noção de ecologia de saberes como alternativa ao monoculturalismo acadêmico: em lugar da imposição de uma ciência universal, o que se deve promover é a articulação entre diferentes formas de conhecer – científicas, populares, indígenas e africanas – em um processo de tradução intercultural.

É nesse horizonte que a pedagogia freireana adquire especial relevância. Paulo Freire (1989; 2021a) nos ensina que toda prática educativa é também uma prática política e linguística, pois implica sempre um ato de nomeação do mundo. Internacionalizar, nesse sentido, é um modo de dizer o mundo – e, portanto, um modo de transformá-lo. Quando o discurso da internacionalização se reduz à retórica da competitividade, a palavra se esvazia de sentido e converte-se em instrumento de dominação simbólica; quando, ao contrário, se ancora no diálogo, na escuta e na solidariedade, a internacionalização torna-se prática de liberdade. Assim como o educador freireano convida o oprimido a pronunciar sua própria palavra, a universidade que internacionaliza criticamente deve reconhecer a legitimidade das múltiplas vozes que compõem o cenário global do conhecimento.

2.1 Neoliberalismo e a mercantilização da universidade

A visão dialógica da internacionalização pressupõe que o encontro entre culturas não pode ser mediado pela lógica da hierarquia, mas pela ética do reconhecimento. Inspirado em Freire (1989, 2021a), o diálogo internacional não é mera troca de informações, mas comunhão de saberes que se refazem no encontro. Em lugar da homogeneização global, propõe-se a reciprocidade epistêmica; em lugar da língua única, a celebração das múltiplas linguagens que expressam o humano. É nesse sentido que a internacionalização da educação pode se constituir em prática emancipatória: quando reconhece que toda língua é portadora de uma visão de mundo, e que toda tradução é também um gesto político de escuta e respeito à alteridade.

A hegemonia neoliberal na educação superior produziu um deslocamento profundo do sentido da internacionalização. Como analisam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não é apenas uma doutrina econômica, mas uma racionalidade que reconfigura o sujeito e as instituições, instaurando a concorrência como norma de vida. Na universidade, essa racionalidade se traduz na imposição de métricas, indicadores e *rankings* que transformam o conhecimento em mercadoria e o pesquisador em gestor de seu próprio capital simbólico. A internacionalização, nesse contexto, é incorporada como estratégia de valorização institucional – um ativo reputacional que deve gerar visibilidade, prestígio e recursos.

David Harvey (2005) observa que o neoliberalismo opera como projeto político de restauração do poder de classe, baseado na privatização dos bens públicos e na subordinação de todas as esferas da vida às lógicas do capital. A universidade, convertida em empresa cognitiva, passa a medir sua relevância pelo grau de competitividade global e pela capacidade de atrair “clientes” internacionais – estudantes, pesquisadores e financiadores. Nessa perspectiva, a mobilidade acadêmica, a publicação em periódicos de impacto e a captação de recursos tornam-se indicadores de sucesso,

substituindo critérios éticos e sociais de relevância científica. O “espírito empreendedor” invade o campo da educação e redefine as relações pedagógicas sob o signo da performatividade.

Stephen Ball (2012) e Michael Apple (2017) mostram que essa transformação da educação em mercado competitivo de credenciais constitui uma das faces mais visíveis da neoliberalização das políticas educacionais. O discurso da internacionalização, longe de se restringir à abertura de fronteiras culturais, converte-se em instrumento de legitimação da governança global da educação, na qual agências internacionais definem parâmetros universais de qualidade e competitividade. A linguagem da “excelência” e da “inovação” encobre o aprofundamento das desigualdades estruturais entre instituições do Norte e do Sul, entre universidades centrais e periféricas.

Como adverte bell hooks (2017, p. 45),

se examinarmos criticamente o papel tradicional das universidades na busca da verdade e na partilha de conhecimento e informação, ficará claro, infelizmente, que as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorceram a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática de liberdade. O clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula e do que ensinamos, [são] [...] revoluções necessárias que buscam devolver a vida a uma academia moribunda e corrupta.

Essa observação converge com a crítica freireana: quando a universidade se submete à lógica do mercado e da dominação simbólica, ela renuncia à sua vocação emancipatória e trai o princípio do diálogo como fundamento ético da educação.

Todavia, Dardot e Laval (2016) observam que o neoliberalismo produz uma subjetividade empreendedora e competitiva, na qual o sujeito é interpelado a agir sobre si mesmo como empresa – otimizar seu desempenho, maximizar sua produtividade e competir por reconhecimento. Tal subjetividade infiltra-se no *ethos* acadêmico e redefine a própria ideia de internacionalização: o que antes poderia ser entendido como cooperação entre povos passa a ser lido como competição entre marcas universitárias. Assim, a internacionalização neoliberal opera como dispositivo de poder simbólico, disciplinando corpos e mentes a partir de uma gramática empresarial.

Nesse cenário, os pesquisadores identificam nesse processo a emergência do que chamam de nova razão do mundo: uma racionalidade que naturaliza a concorrência e transforma a liberdade em obrigação de se autoempreender (Dardot; Laval, 2016). Sob essa ótica, a internacionalização é colonizada pela lógica do desempenho. O espaço acadêmico global torna-se arena de disputa por métricas e visibilidade, onde a diversidade cultural é instrumentalizada como capital simbólico e a alteridade é reduzida a diferencial de mercado. Como observa Harvey (2005), essa forma de globalização neoliberal não busca o diálogo, mas a expansão contínua do valor de troca: a universidade é apenas mais um elo na cadeia de acumulação do capital cognitivo.

Essa racionalidade produtivista, quando aplicada à internacionalização, esvazia o sentido educativo do encontro entre culturas. Em lugar da comunhão de saberes, produz-se a gestão da diferença: a interculturalidade é celebrada enquanto marca institucional, mas neutralizada enquanto conflito político. A presença do outro é admitida apenas quando serve à performatividade da

excelência, e não ao exercício da solidariedade ou da escuta. Essa apropriação simbólica da diversidade constitui o que Paulo Freire (2021a) chamaria de falsa generosidade: o gesto que aparenta abertura, mas reproduz a dominação.

O discurso da competitividade global, presente nos relatórios do Banco Mundial e da OCDE, converte-se, portanto, em linguagem de poder. A retórica da “educação de qualidade” e da “atração de talentos” oculta o processo de mercantilização do conhecimento e a subordinação das políticas educacionais a interesses econômicos transnacionais. Como destaca Laval (2020), essa governança pela comparação – mediada por *rankings*, certificações e padrões internacionais – impõe às universidades uma cultura da medição permanente, em que o valor do trabalho intelectual é avaliado por sua capacidade de gerar outputs quantificáveis. A internacionalização, quando apropriada por essa lógica, perde seu conteúdo humanizador e se converte em instrumento de acumulação simbólica e financeira.

2.2 Colonialidade do saber e da língua

A crítica ao caráter neoliberal da internacionalização da educação se entrelaça, necessariamente, à discussão sobre a colonialidade do saber e da língua. Como aponta Aníbal Quijano (2014), a modernidade europeia construiu-se sobre a articulação entre o colonialismo econômico e a produção epistêmica, instaurando uma hierarquia global dos conhecimentos que associa racionalidade, ciência e progresso às matrizes eurocentradas. A universidade moderna, nascida sob esse paradigma, consolidou-se como espaço de reprodução dessa hierarquia, legitimando certos modos de conhecer e silenciando outros. Nesse contexto, a internacionalização da educação, quando guiada por modelos de excelência global baseados na homogeneização epistemológica, tende a reatualizar as estruturas coloniais do conhecimento sob o disfarce da neutralidade científica.

Walter Mignolo (2003, 1995) denomina esse processo de colonialidade do saber e do ser, um mecanismo que atua sobre as formas de pensamento, linguagem e subjetividade. A imposição de um idioma global – o inglês acadêmico – é uma das faces mais evidentes dessa colonialidade: transforma-se a língua em fronteira simbólica que separa quem pode e quem não pode participar da produção legítima do conhecimento.

A internacionalização neoliberal, ao privilegiar o monolinguismo e os padrões editoriais eurocêntricos, perpetua o que Mignolo (2003) chama de *epistemicídio silencioso* – a exclusão de formas de pensamento não conformes à racionalidade ocidental moderna. Ramón Grosfoguel (2016) acrescenta que essa hierarquização linguística e epistêmica se sustenta na ilusão universalista da ciência moderna, que confunde localismo globalizado com objetividade.

A suposta neutralidade dos *rankings*, das métricas e das publicações em língua inglesa é, portanto, expressão de uma geopolítica do conhecimento que marginaliza o Sul global e reduz a diversidade epistêmica a diferença folclórica. Nesse sentido, a internacionalização da educação corre o risco de tornar-se um processo de recolonização intelectual, se não for guiada por uma ética da tradução intercultural.

Como propõe Walsh (2012), é necessário deslocar o eixo da internacionalização da “transferência de saberes” para o “encontro de saberes”. Isso implica compreender que o diálogo entre universidades, povos e culturas não pode ser estruturado segundo relações verticais de poder, mas precisa basear-se em práticas de reciprocidade e coautoria. Santos (2018) complementa essa perspectiva ao formular o conceito de justiça cognitiva. Para ele, não pode haver justiça social sem justiça cognitiva, pois as desigualdades materiais estão intrinsecamente ligadas à exclusão dos modos de conhecer e de dizer do outro.

A internacionalização das universidades, quando orientada por critérios exclusivamente mercadológicos, perpetua o que Santos (2018) denomina de monocultura do saber científico, que desqualifica saberes não acadêmicos e marginaliza tradições intelectuais não ocidentais. A ecologia de saberes proposta por Santos (2018) é, assim, uma alternativa ética e política à internacionalização neoliberal: ela reconhece a coexistência de múltiplas formas de racionalidade e propõe práticas de tradução recíproca, nas quais nenhum conhecimento é hierarquicamente superior. Essa ecologia de saberes encontra ressonância direta na pedagogia freireana. Paulo Freire (1989; 2021a) concebe a linguagem como espaço de reconhecimento e diálogo, no qual cada sujeito é convidado a dizer a sua palavra e a escutar a palavra do outro.

A dimensão linguística da internacionalização constitui talvez uma das expressões mais sutis e persistentes da colonialidade no campo educacional. A expansão do inglês como língua franca da ciência e da diplomacia acadêmica consolidou o que Phillipson (1992) denominou de *linguistic imperialism*. Esse processo não se limita à difusão de um idioma, mas à imposição de um regime epistêmico que hierarquiza formas de expressão e legitima modos específicos de raciocínio.

O domínio do inglês, convertido em capital simbólico, opera como instrumento de exclusão e como marcador de prestígio, reproduzindo o que Pierre Bourdieu (2008) descreveu como violência simbólica: a naturalização das desigualdades por meio da imposição cultural disfarçada de neutralidade.

Em oposição, a pedagogia freireana oferece uma crítica radical a essa lógica. Para Paulo Freire (1989), a linguagem é um ato político: toda palavra é tomada de posição no mundo. Falar não é apenas comunicar, é criar. Internacionalizar, nesse horizonte, exige romper o monopólio da palavra e devolver aos sujeitos e às culturas a capacidade de nomear o mundo com seus próprios vocabulários. A pluralidade linguística não é obstáculo à comunicação, mas condição da verdadeira universalidade, aquela que se constrói na diversidade e na reciprocidade.

2.3 Internacionalização dialógica e ecologia de saberes

Diante da hegemonia neoliberal e da persistência da colonialidade do saber, repensar a internacionalização da educação implica uma mudança paradigmática: é necessário deslocar o foco da performance institucional para a transformação social, e da competição global para o diálogo intercultural. Essa transição não é apenas metodológica, mas ontológica, pois exige compreender o conhecimento como relação e não como propriedade. A internacionalização, nessa chave, deixa de ser um projeto

de expansão – típico da racionalidade colonial – para se tornar um projeto de encontro, fundado na reciprocidade e na coautoria entre sujeitos e culturas.

Paulo Freire (1989; 2021a) fornece a base ética e política dessa transformação ao conceber o diálogo como fundamento da humanização. Segundo o autor, é preciso uma epistemologia da interdependência, segundo a qual o conhecimento se constrói na relação, e não na dominação. Internacionalizar a educação, sob essa ótica, é criar espaços institucionais e simbólicos onde essa comunhão se torne possível. É fazer da universidade um território de escuta, de hospitalidade e de reconstrução da esperança.

Essa dimensão política do diálogo é retomada por Santos (2018), ao propor a ideia de uma universidade intercultural e pós-abissal. Para o autor, as universidades do Sul global precisam romper com a “linha abissal” que separa o conhecimento científico, considerado universal, dos saberes locais, considerados residuais. A internacionalização crítica, nesse contexto, deve funcionar como prática de tradução intercultural – não no sentido de uniformizar, mas de criar pontes de compreensão entre epistemes heterogêneas. Santos propõe, assim, uma política da tradução que se contrapõe à lógica da transferência. Traduzir é dialogar com o outro reconhecendo sua diferença, e não assimilá-lo à própria medida. O diálogo de Freire e a tradução de Santos convergem: ambos são gestos de amor político e de reconhecimento mútuo.

Essa concepção de internacionalização dialógica também se aproxima das formulações de Walsh (2012), que propõe a interculturalidade crítica como projeto político-pedagógico de descolonização das universidades latino-americanas. Para ela, a interculturalidade não pode ser reduzida a celebração folclórica da diversidade, mas deve assumir caráter insurgente, voltado à redistribuição do poder epistêmico e à reconstrução das relações entre os povos. A internacionalização emancipatória, nesse sentido, não é apenas o ingresso de instituições periféricas no circuito global, mas a reconfiguração do próprio circuito: a criação de redes de saberes horizontais, plurilinguísticas e solidárias.

A internacionalização dialógica exige, portanto, uma ética da escuta – o que hooks (2017) chama de pedagogia da partilha. Para hooks, o diálogo é prática de amor político porque reconhece no outro não um competidor, mas um companheiro de luta. A sala de aula, como espaço microcosmático de encontro, antecipa a universidade global que se quer construir: uma universidade que aprende com a diferença, que acolhe os silêncios e os sotaques como parte legítima do discurso acadêmico. Essa pedagogia da escuta amplia a noção de internacionalização, deslocando-a do nível institucional para o nível relacional: internacionalizar é cultivar vínculos humanos e éticos capazes de sustentar uma comunidade planetária do aprender.

Nesse horizonte, o conceito de cidadania planetária, desenvolvido por Morin (2001) e dialogado por Freire em *Pedagogia da esperança* (1994), adquire nova atualidade. Para Morin (2001), a globalização econômica precisa ser contrabalançada por uma globalização da solidariedade, na qual a consciência da interdependência planetária desperte a responsabilidade ética diante da diversidade e da fragilidade da vida. Freire (1994) partilha desse ideal ao defender uma pedagogia do cuidado e da responsabilidade, pois educar é comprometer-se com o mundo, e não apenas com o próprio

desempenho. Internacionalizar, portanto, é um ato ético de cuidado coletivo, um exercício de corresponsabilidade pela humanidade comum.

Essa perspectiva crítica e humanizadora contrasta com a racionalidade neoliberal, que transforma o estudante internacional em cliente, o pesquisador em gestor e o conhecimento em capital. A pedagogia freireana, ao contrário, restitui à educação o seu sentido público e político, aprender é participar da construção do mundo, e não apenas adquirir competências individuais. Assim, a internacionalização dialógica deve ser concebida como prática de repolitização da universidade, um movimento de resistência ao esvaziamento tecnocrático das relações acadêmicas.

Dardot e Laval (2016) também ajudam a compreender a dimensão ética dessa resistência. Ao diagnosticar a emergência da “nova razão do mundo”, os autores apontam que a lógica neoliberal não apenas organiza as instituições, mas modela subjetividades. O antídoto a essa colonização da alma, afirmam, é a reinvenção do comum – um princípio de coabitação e de corresponsabilidade (Dardot; Laval, 2017). O comum não é o oposto do individual, mas o espaço em que os indivíduos se reconhecem mutuamente como coautores do mundo que habitam. A internacionalização freireana é, nesse sentido, uma pedagogia do comum: ela propõe que o conhecimento circule como bem coletivo, sustentado pela solidariedade e não pela concorrência.

A internacionalização dialógica é uma prática de tradução, escuta e partilha que desafia a mercantilização e a colonialidade. Seu horizonte é ético e político, porque construir uma universidade capaz de aprender com o outro, e não sobre o outro; de falar com o mundo, e não para o mundo. Nela, o diálogo deixa de ser recurso metodológico e torna-se categoria ontológica – expressão da própria condição humana de inacabamento e de comunhão. É esse movimento que restitui à internacionalização sua dimensão emancipatória: um processo de descentramento, de abertura e de esperança crítica.

Transformar a internacionalização da educação em prática emancipatória requer mais do que revisões discursivas: exige mudanças estruturais nas políticas institucionais, currículos e concepções de gestão universitária. Logo, integrar o global ao local não significa adaptar-se às exigências do mercado internacional, mas reconhecer a interdependência dos saberes e o compromisso ético das universidades com o mundo que as sustenta.

A socióloga argentina Ana Maria Morosini (2006; 2011) propõe a noção de internacionalização solidária, que se contrapõe à internacionalização de mercado. Para ela, é urgente construir políticas que favoreçam a cooperação acadêmica entre países do Sul Global, baseadas na reciprocidade, na valorização das línguas locais e na produção conjunta de conhecimento. Essa perspectiva aproxima-se da pedagogia freireana, ao compreender o ato educativo como processo dialógico de libertação – uma prática que se opõe à lógica da transferência unilateral de saberes e defende a coautoria epistêmica como fundamento da justiça social.

A concretização dessa visão requer o redesenho das políticas linguísticas e curriculares das universidades. Em vez de reforçar o monolinguismo anglófono e a busca por certificações internacionais excludentes, as instituições devem promover políticas de multilinguismo e valorização da diversidade linguística. Como indica Santos (2018), a ecologia de saberes só é possível mediante uma

ecologia de linguagens, com uma pluralidade de vozes. Logo, as universidades, especialmente na América Latina, África e Ásia, possuem a responsabilidade histórica de construir alternativas ao modelo eurocêntrico de internacionalização, fomentando redes regionais de colaboração e políticas de acesso que reconheçam a dignidade de todos os modos de dizer e conhecer.

No plano epistemológico, isso implica romper com a ideia de universalidade abstrata do conhecimento e afirmar o pluralismo epistêmico como valor central da internacionalização. Como enfatiza Walsh (2012), a interculturalidade crítica não busca uma síntese das diferenças, mas o reconhecimento ativo dos conflitos e das assimetrias históricas que moldam as relações entre os saberes. Internacionalizar criticamente é, portanto, politizar o diálogo – reconhecer que o encontro de culturas não é harmônico, mas atravessado por memórias coloniais, desigualdades e resistências. Essa politização do diálogo, longe de ameaçar a convivência acadêmica, é o que lhe confere densidade ética: só há diálogo verdadeiro quando há reconhecimento da dor e do valor do outro.

As universidades, nesse contexto, são chamadas a reconfigurar sua função social. Como observa Paulo Freire (2021b, p. 35), “a politicidade da educação demanda veemente que o professor e a professora se assumam como políticos, que se descubram no mundo como um político e não como um puro técnico ou sábio, porque também o técnico e sábio são substantivamente políticos”. Desse modo, a educação trata-se de um ato político, e, conseqüentemente, internacionalizar também o é.

Nesse cenário, o papel da universidade não é apenas preparar profissionais para o mercado global, mas formar cidadãos críticos, solidários e conscientes de sua corresponsabilidade com o planeta. Essa missão convoca uma nova ética institucional, fundada na solidariedade e na esperança. A esperança crítica, em Freire (1994; 2021a), é o motor de toda transformação: não uma expectativa passiva, mas uma confiança ativa na possibilidade de reinventar o mundo pela ação coletiva. Aplicada à internacionalização, essa esperança se traduz na convicção de que é possível construir uma globalização contra-hegemônica, na qual o conhecimento sirva à vida, e não ao lucro.

Dardot e Laval (2017), ao discutirem o conceito de comum, reforçam esse horizonte. Para os autores, resistir à lógica neoliberal requer recriar instituições que funcionem segundo a racionalidade do comum – isto é, baseadas na cooperação, na partilha e na responsabilidade compartilhada. A universidade, como espaço de produção e circulação do saber, pode e deve ser um dos núcleos de construção desse comum. A internacionalização dialógica é precisamente essa reinvenção: um modo de colocar o saber a serviço da humanidade e de transformar a educação em espaço de criação coletiva. Quando a cooperação substitui a concorrência, e o diálogo substitui a padronização, o comum se torna real.

Nesse sentido, é possível vislumbrar práticas institucionais concretas inspiradas nesse paradigma. Programas de co-tutela de pós-graduação que valorizem pesquisas de base comunitária, projetos de extensão internacional voltados a problemas socioambientais compartilhados, e redes interuniversitárias Sul-Sul podem materializar a internacionalização solidária. Além disso, políticas de tradução acadêmica, incentivo à publicação multilíngue e reconhecimento das produções locais como equivalentes às indexadas em bases do Norte são medidas essenciais para combater a desigualdade epistêmica. A internacionalização crítica deve também incorporar a dimensão ambiental e

de direitos humanos, articulando-se às agendas globais de sustentabilidade e de equidade – pois não há educação emancipatória sem compromisso com o bem comum planetário.

Por fim, a internacionalização freireana é, acima de tudo, uma pedagogia da esperança. Ela recusa a lógica do “pensamento único” e aposta na potência criadora da diversidade. Nela, o diálogo é tanto método quanto horizonte: um exercício permanente de escuta e de reinvenção do mundo. Segundo Freire (1989), a autonomia não é algo que possa ser concedido por outro nem construída de forma isolada, mas resulta de um processo coletivo em que cada pessoa se forma como sujeito em relação com os demais. Do mesmo modo, nenhuma universidade se internacionaliza sozinha – é no encontro com o outro que se reconhece e se transforma.

Assim, a disputa de sentidos que atravessa a internacionalização da educação traduz a própria disputa sobre o destino da universidade contemporânea: servir ao mercado ou servir à humanidade. Optar pela segunda via é escolher a práxis freireana como fundamento ético da globalização educacional. Internacionalizar criticamente é, portanto, fazer do conhecimento um gesto de comunhão, da linguagem um território de liberdade, e da educação uma prática de justiça. Essa é a tarefa histórica das universidades comprometidas com a emancipação humana: transformar o diálogo global em esperança concreta, e a internacionalização em caminho para o bem comum planetário.

3. Educação em direitos humanos e pluralidade epistêmica

A discussão sobre a internacionalização dialógica encontra seu desdobramento ético e político na educação em direitos humanos. Se a internacionalização freireana propõe a coautoria entre culturas e saberes, a educação em direitos humanos representa a materialização dessa ética do diálogo nas práticas pedagógicas e institucionais. Nela, a linguagem e a pluralidade epistêmica deixam de ser conceitos teóricos e se tornam instrumentos de emancipação e justiça cognitiva.

Por essa razão, a educação em direitos humanos, quando compreendida em sua dimensão libertadora, implica o reconhecimento da diversidade epistêmica como condição para a construção de uma sociedade democrática. Freire (1989) afirma que a humanização do sujeito passa pelo processo de conscientização – uma tomada de posição crítica frente à realidade que se faz por meio do diálogo e da práxis transformadora. Essa concepção rompe com a ideia de educação como transmissão e a redefine como um espaço de criação coletiva de sentidos, em que o saber se constitui na relação horizontal entre sujeitos. Sob essa ótica, educar em direitos humanos não é instruir sobre normas jurídicas, mas promover experiências concretas de diálogo, escuta e reconhecimento mútuo, que façam da escola e da universidade territórios de convivência democrática e de produção compartilhada de conhecimento.

A pedagogia freireana, ao insistir na centralidade do diálogo, revela um fundamento ético e político da educação em direitos humanos: o respeito às múltiplas formas de saber e de existir.

Freire (1989) denuncia o autoritarismo cultural que sustenta a colonização do pensamento e propõe, em seu lugar, uma pedagogia da autonomia, fundada na valorização do outro e na solidariedade. Nesse sentido, o pensamento freireano antecipa o que hoje se reconhece como “pluralidade epistêmica” – a abertura a diferentes matrizes de racionalidade e modos de compreender o mundo, incluindo as tradições indígenas, africanas e latino-americanas, historicamente silenciadas pela lógica eurocêntrica.

A escola e a universidade, enquanto espaços de socialização do conhecimento, desempenham papel decisivo nesse processo. Elas podem ser, simultaneamente, lugares de emancipação e de reprodução das desigualdades, a depender da forma como lidam com a diferença e com o poder de nomear o que é considerado saber legítimo. Santos (2010) descreve esse fenômeno como epistemicídio – a destruição ou invisibilização sistemática de conhecimentos não alinhados à matriz ocidental moderna. A educação em direitos humanos, se tomada em sua radicalidade, deve se opor a essa lógica e fomentar práticas pedagógicas de ecologia de saberes, em que o conhecimento científico dialogue com o popular, o ancestral e o comunitário, reconhecendo a legitimidade das experiências subalternizadas como fontes de saber.

Nessa perspectiva, políticas linguísticas e educacionais assumem papel estratégico na promoção da igualdade epistêmica. A linguagem, como recorda hooks (2017), é um lugar de poder: por meio dela se define quem pode falar, o que pode ser dito e a quem é permitido ser ouvido. Por isso, políticas educacionais comprometidas com os direitos humanos precisam garantir não apenas o acesso formal ao ensino, mas também a circulação equitativa do conhecimento e a valorização das linguagens plurais que constituem o tecido social. Não basta incluir os sujeitos; é necessário reconhecer suas vozes, suas narrativas e seus modos de produzir sentido.

Freire e hooks convergem, assim, na defesa de uma pedagogia que se constrói na intersubjetividade e na reciprocidade. Internacionalizar, nesse contexto, não significa exportar modelos educativos ou epistemológicos, mas criar espaços de encontro entre saberes e culturas, onde o aprendizado é mútuo e as fronteiras se tornam permeáveis. A universidade internacionalizada, sob essa ótica, é aquela que aprende com as comunidades locais, com as epistemologias do sul e com as linguagens que emergem da resistência. É um projeto de descolonização do conhecimento que amplia o sentido da própria educação em direitos humanos, fazendo dela um exercício permanente de diálogo, alteridade e reconstrução coletiva do mundo.

A compreensão da educação em direitos humanos como prática emancipatória demanda uma revisão profunda das políticas linguísticas e educacionais que estruturam os sistemas de ensino. A hegemonia do monolinguismo acadêmico – expresso no predomínio das línguas coloniais e nos modelos epistemológicos eurocentrados – constitui um obstáculo à efetiva democratização do conhecimento. Walter Mignolo (2003) denomina de colonialidade do saber, isto é, a continuidade das hierarquias coloniais na produção e circulação do conhecimento contemporâneo. A língua, nesse contexto, não é apenas um meio de comunicação, mas um instrumento de poder que define quais vozes são reconhecidas como legítimas e quais permanecem silenciadas.

A educação em direitos humanos deve, portanto, insurgir-se contra essa lógica e propor políticas linguísticas emancipatórias que valorizem as línguas e epistemes marginalizadas. Walsh (2012) sustenta que a interculturalidade crítica é uma estratégia de resistência e de reexistência frente ao epistemicídio moderno. Ela propõe uma educação que vá além da inclusão formal da diversidade, criando práticas pedagógicas que questionem a hierarquia dos saberes e que promovam o diálogo entre racionalidades distintas. Isso implica reconhecer que a produção do conhecimento não ocorre apenas nos laboratórios e nas academias, mas também nas comunidades, nas práticas tradicionais, nos territórios quilombolas e indígenas, nas expressões artísticas e espirituais.

Ao mesmo tempo, essa abertura epistêmica não se dá sem conflito. A colonialidade se manifesta não só nas estruturas institucionais, mas nas formas sutis de avaliação, legitimação e difusão do saber. O inglês e o português, como línguas de prestígio acadêmico, operam muitas vezes como barreiras simbólicas à circulação de conhecimentos produzidos em línguas originárias. Uma política linguística emancipatória, nesse sentido, precisa deslocar a noção de “universalidade” e reivindicar o direito à diferença como condição para a universalização real dos direitos humanos. Como afirma Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo transforma o conhecimento em mercadoria e o submete à lógica da competição e da produtividade. Resistir a essa racionalidade implica revalorizar os saberes comunitários e cooperativos, situados e relacionais, que escapam à lógica do capital cognitivo.

Freire (1996) já advertia que não há ensino neutro: toda prática educativa é um ato político que reflete uma escolha entre dominação e libertação. Quando o ensino superior se fecha sobre si mesmo e reproduz padrões linguísticos e epistemológicos excludentes, ele trai sua vocação pública e democrática. A educação em direitos humanos, inspirada no pensamento freireano, deve reivindicar a palavra como direito – o direito de falar e de ser ouvido – e transformar a linguagem em um campo de emancipação. Assim como bell hooks (2017) defende, ensinar é um ato de resistência, e resistir é falar com a própria voz, em sua língua, sem medo da diferença.

A superação do monolingüismo acadêmico não significa abolir as línguas de circulação global, mas criar condições equitativas para a coexistência de múltiplas expressões linguísticas e epistêmicas. Isso requer políticas institucionais concretas: tradução de textos acadêmicos de e para línguas indígenas, inclusão de saberes tradicionais nos currículos, incentivo à pesquisa colaborativa com comunidades locais e reconhecimento de outras formas de escrita e oralidade como legítimas. Tais medidas transformam a universidade em um espaço intercultural de diálogo, onde o conhecimento não é exportado nem importado, mas compartilhado.

A internacionalização da educação, frequentemente apresentada como sinônimo de modernização e excelência, tem sido apropriada pelo discurso neoliberal como mecanismo de competição global entre universidades. Sob esse prisma, a internacionalização se converte em instrumento de ranqueamento, padronização e exportação de modelos educacionais – um movimento que, em vez de promover o diálogo intercultural, reproduz a dependência epistêmica do Sul em relação ao Norte global. Santos (2018) denomina esse processo de globalização neoliberal do conhecimento, na qual as universidades periféricas são levadas a adaptar seus currículos, métodos e indicadores às exigências das agências internacionais de avaliação, perdendo autonomia e identidade.

Em oposição a essa lógica, uma internacionalização solidária e dialógica, inspirada em Paulo Freire e bell hooks, propõe uma circulação horizontal de saberes, baseada na reciprocidade e no reconhecimento mútuo. Internacionalizar, conforme Freire (1989), o verdadeiro sentido do diálogo entre culturas não está em exportar ou importar modelos, mas em estabelecer trocas baseadas na realidade concreta de cada contexto, transformando cada encontro cultural em uma oportunidade de humanização. Essa concepção exige deslocar o foco da competição para a cooperação, da mercantilização para a comunhão, e da hegemonia para a tradução intercultural.

A tradução, nesse contexto, não é apenas linguística, mas política e ética. É o esforço de compreender o outro sem anulá-lo, de encontrar sentidos comuns sem reduzir as diferenças. Santos (2010) chama esse processo de tradução intercultural, um exercício de construção de pontes entre saberes que não partem de uma hierarquia prévia, mas de uma disposição para aprender com o outro. Assim, o diálogo entre epistemes não é um projeto de assimilação, e sim de convivência e coautoria. Essa visão se alinha à proposta de bell hooks (2017), para quem o ensino é um ato de amor e liberdade, e a sala de aula é um espaço de encontro e escuta.

Uma política de internacionalização coerente com os direitos humanos precisa, portanto, romper com a lógica de “cooperação assimétrica” e reconhecer o Sul global não como território de aplicação de saberes, mas como produtor legítimo de conhecimento. Walter Mignolo (2003) propõe a ideia de desobediência epistêmica, que consiste em recusar as hierarquias coloniais e afirmar o direito de pensar e nomear o mundo a partir de nossas próprias experiências. Essa desobediência é, em essência, um gesto de educação em direitos humanos, porque reivindica a dignidade epistêmica dos povos historicamente oprimidos.

A universidade que se abre a essa pluralidade torna-se um espaço de escuta e hospitalidade. Catherine Walsh (2012) fala de pedagogias do encontro, que são práticas educativas voltadas à convivência entre diferenças e à reconstrução coletiva do sentido do comum. São pedagogias que reconhecem o conflito, mas o transformam em ocasião para a aprendizagem. Em uma universidade assim, a presença de estudantes indígenas, quilombolas, imigrantes e de comunidades tradicionais não é tolerada, mas valorizada como parte constitutiva da produção de conhecimento. O aprendizado se dá não pela homogeneização, mas pela convivência e pela tensão criativa entre racionalidades diversas.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a concepção freireana de educação como prática de liberdade. Para Freire (2021a, p. 95), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Internacionalizar, nesse horizonte, é criar comunhão em escala global, em que os encontros entre universidades e povos não reproduzam colonialismos, mas inaugurem formas novas de solidariedade e de reconhecimento mútuo. Assim, a educação em direitos humanos encontra na internacionalização dialógica o seu campo mais fecundo: o da construção coletiva de uma cidadania planetária fundada na dignidade de todas as vozes.

A consolidação de uma educação em direitos humanos comprometida com a pluralidade epistêmica exige confrontar o paradigma neoliberal que tem se infiltrado nas políticas educacionais contemporâneas. A racionalidade neoliberal, como demonstram Dardot e Laval (2016), não é apenas um

regime econômico, mas uma forma de subjetivação: ela produz sujeitos empreendedores de si mesmos, moldados pela lógica da concorrência e pela busca incessante de desempenho. Essa colonização do imaginário transforma a educação em mercado e o saber em mercadoria. As universidades passam a operar sob métricas de produtividade, competitividade e rentabilidade, esvaziando seu sentido público e ético.

Nesse cenário, o espaço universitário deixa de ser um território de formação cidadã para tornar-se um ambiente de gestão e controle. A linguagem da excelência substitui a da emancipação; os indicadores de eficiência eclipsam os valores de solidariedade e diálogo. Como aponta Byung-Chul Han (2017), vivemos na “sociedade do desempenho”, onde o imperativo de superação constante produz exaustão e esvaziamento do sentido coletivo. Essa lógica afeta diretamente a circulação do conhecimento, pois reduz a pesquisa à mensuração de resultados e subordina a reflexão crítica às demandas do mercado global. A pluralidade epistêmica, nesse contexto, é vista como dispersão improdutiva; e a diferença, como ruído a ser normalizado.

Harvey (2005) observa que o neoliberalismo se impõe como projeto político global de restauração das hierarquias de classe e de poder, promovendo uma nova forma de acumulação por espoliação – agora no campo simbólico e cognitivo. A apropriação de saberes locais, a exploração de línguas minoritárias e a imposição de parâmetros de produtividade científica configuram uma nova etapa da colonização, que atinge o coração das instituições de ensino. Contra esse processo, a educação em direitos humanos deve reafirmar a centralidade do comum: o conhecimento como bem público, o diálogo como método, a solidariedade como princípio.

Paulo Freire permanece, nesse sentido, profundamente atual. Sua pedagogia oferece o antídoto à captura neoliberal da educação. Ao recusar a neutralidade e denunciar a “educação bancária”, Freire (2021a) propõe uma pedagogia da pergunta, da curiosidade e do engajamento ético. O ato educativo, em sua visão, é um ato de resistência à desumanização – e resistir hoje significa lutar contra a homogeneização epistêmica e linguística imposta pela racionalidade do capital. É reconhecer que a universidade não pode servir a dois senhores: ou se compromete com o lucro e o ranqueamento, ou se compromete com a vida, a dignidade e a justiça cognitiva.

A educação em direitos humanos, inspirada nesse horizonte, não se resume a um campo temático ou disciplinar. Ela constitui uma práxis que articula ética, política e epistemologia. É o exercício contínuo de descolonizar o olhar, de desmontar hierarquias simbólicas e de instaurar comunidades de aprendizado baseadas na escuta e na reciprocidade. Assim, promover a pluralidade epistêmica é também defender o direito de cada povo e de cada sujeito de nomear o mundo com suas próprias palavras – o que implica valorizar línguas, saberes e memórias silenciadas.

Por isso, o projeto emancipatório que emerge da confluência entre Freire, hooks e a crítica decolonial propõe uma educação que se reconhece situada e relacional. Ela não busca hegemonia, mas convivência; não pretende universalizar um saber, mas construir o comum a partir das diferenças. Internacionalizar, nesse contexto, é criar pontes sem apagamentos, é traduzir sem hierarquizar, é ensinar e aprender com o outro sem o desejo de dominá-lo. Como lembra bell hooks (2017), ensinar

trata-se de um ato de esperança, e essa esperança – quando alimentada pela pluralidade e pela solidariedade – transforma a própria ideia de universidade em um espaço vivo de humanização.

A educação em direitos humanos, ancorada na pedagogia freireana e na ética do diálogo, só pode florescer plenamente em contextos que reconheçam a pluralidade de saberes como riqueza e não como ameaça. Freire e hooks demonstram que ensinar é um ato político e que o diálogo é o caminho para a libertação mútua. Isso implica deslocar a noção de ensino como transmissão para compreendê-lo como comunhão, em que o saber se constrói na relação entre sujeitos e na escuta atenta das múltiplas vozes que habitam o espaço educativo. Desse modo, a promoção dos direitos humanos ultrapassa o plano normativo e torna-se prática concreta de convivência democrática e de reconhecimento das diferenças como condição para a igualdade substantiva.

Por essa razão, a educação em direitos humanos deve se articular a um projeto de descolonização do conhecimento, pois não há emancipação possível sem a ruptura das hierarquias epistêmicas que sustentam o sistema-mundo moderno. Isso exige transformar a universidade em um território de tradução intercultural e justiça cognitiva, em que os saberes afro-diaspóricos, indígenas e latino-americanos não sejam tolerados como exotismo, mas reconhecidos como fundamentos da construção coletiva do conhecimento. Como afirma Santos (2010), uma verdadeira “ecologia de saberes” requer o diálogo entre iguais, a partilha das experiências e o enfrentamento do epistemicídio que ainda marca nossas instituições.

Em tempos de neoliberalismo e de mercantilização da educação, insistir nesse horizonte plural é um ato de resistência. A lógica da competição, descrita por Dardot e Laval (2016) e Harvey (2005), busca reduzir o conhecimento à produtividade e o sujeito à performance, enquanto a pedagogia freireana insiste no inédito viável: o sonho de um mundo em que aprender e ensinar sejam gestos de libertação. Assim, afirmar a pluralidade epistêmica é reafirmar o sentido ético e político da universidade pública – não como empresa de resultados, mas como espaço de humanização, diálogo e esperança. É nesse entrelaçamento de vozes, línguas e mundos que a educação em direitos humanos encontra sua força transformadora e seu compromisso com a dignidade de todos os seres humanos.

Considerações finais

Reafirmar a linguagem como prática de liberdade, na perspectiva freireana, significa recolocar a educação no centro de um projeto ético e político de humanização. Ao longo desta reflexão, observou-se que a internacionalização da educação, embora apresente potencial para promover o diálogo intercultural e a circulação de saberes, tem sido frequentemente apropriada pela racionalidade neoliberal, que converte o conhecimento em mercadoria e submete as universidades à lógica da competitividade global. Contra essa tendência, Paulo Freire oferece uma pedagogia do encontro, fundada na palavra verdadeira – aquela que é ação e reflexão transformadora –, e na convicção de que ninguém se educa sozinho. A internacionalização, quando guiada por esse princípio, deixa de ser estratégia de ranqueamento e torna-se prática de solidariedade, fundada na escuta e na coautoria entre culturas.

A pedagogia freireana, em diálogo com bell hooks, Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh e Walter Mignolo, permite compreender que não há emancipação sem pluralidade epistêmica. A justiça social, nesse contexto, é inseparável da justiça cognitiva, isto é, do reconhecimento das múltiplas formas de saber e de dizer o mundo. As universidades, como espaços de mediação simbólica, têm o dever de transformar a internacionalização em oportunidade de descolonização – uma prática que rompa com o epistemicídio moderno e valorize as línguas, memórias e racionalidades historicamente subalternizadas. Internacionalizar, sob essa ótica, é um ato de escuta radical: é traduzir sem domesticar, é acolher a diferença sem transformá-la em exotismo, é reconhecer o outro como sujeito pleno de conhecimento.

Diante do avanço da “nova razão do mundo” (Dardot; Laval, 2016) e da sociedade do desempenho (Han, 2017), reafirmar a pedagogia freireana é um gesto de resistência e de esperança. De acordo com Freire (1989), a palavra verdadeira só se realiza como práxis, isto é, como ação transformadora; por isso, uma internacionalização emancipatória deve ocorrer com o outro, e não sobre o outro. A linguagem, nesse horizonte, é a ponte entre pluralidade epistêmica e direitos humanos; é o instrumento pelo qual se recriam as condições da convivência democrática e se restituem as vozes silenciadas pela colonialidade e pelo mercado. Em tempos de padronização e homogeneização cultural, a tarefa das universidades é reinventar a palavra – fazer dela um espaço de comunhão, um território de liberdade e de reconstrução da esperança.

Assim, a internacionalização freireana é, em sua essência, uma pedagogia do comum: um chamado à construção coletiva de um mundo mais justo, solidário e plural. Ela reconhece que o conhecimento não pertence a um centro, mas se faz na travessia entre margens; que o diálogo é mais fecundo que o desempenho; e que a diversidade não ameaça, mas amplia a humanidade. Reencontrar a linguagem como prática de liberdade é, portanto, reencontrar a própria vocação emancipadora da educação – a de transformar o verbo em vida e a universidade em espaço de dignidade compartilhada.

Informações complementares

Avaliação e resposta dos autores

Avaliação: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v24i2.2392.R>

Resposta dos autores: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v24i2.2392.A>

Editores

Marina Mello de Menezes Felix de Souza

Afiliação: Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2208-2794>

Lucas Araujo Chagas

Afiliação: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2379-9156>

Luis Eduardo Wexell Machado

Afiliação: Universidade Nacional de Assunção (UNA)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2966-245X>

RODADAS DE AVALIAÇÃO

Avaliador 1: Tamara Angélica Brudna da Rosa

Afiliação: Instituto Federal Farroupilha

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3359-3909>

Avaliador 2: Shirlei Almeida Baptistine

Afiliação: Universidade do Estado do Rio de Janeiro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4090-9097>

Avaliador 3: Rita de Cássia Gomes

Afiliação: Universidade Federal de Viçosa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1036-9106>

Avaliador 4: Lorene Fernández Dall Negro Ferrari

Afiliação: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1781-8098>

AVALIADOR 1

O texto demonstra notável domínio do tema e excelente articulação entre teoria, análise e escrita acadêmica. O argumento central – o diálogo entre Paulo Freire e a internacionalização da educação – é desenvolvido com coerência, profundidade e clareza. A análise da linguagem como prática de liberdade, aliada à crítica à racionalidade neoliberal e à colonialidade epistêmica, confere ao artigo densidade teórica e relevância social.

O ensaio destaca-se por:

- apresentar uma estrutura lógica e bem organizada, com introdução, desenvolvimento e conclusão claramente delimitados;
- articular autores clássicos e contemporâneos (Freire, hooks, Santos, Walsh, Dardot, Laval, Mignolo, entre outros) de modo produtivo e dialógico;
- oferecer uma leitura inovadora da internacionalização, pautada pela ética do comum, pela ecologia de saberes e pela justiça cognitiva;
- manter consistência terminológica e coerência argumentativa em todas as seções;
- utilizar linguagem acadêmica precisa e envolvente, fiel à tradição discursiva da área.

Como sugestões de aprimoramento formal (opcionais):

- revisar eventuais detalhes de padronização tipográfica e espaçamento nas referências, caso o periódico adote normas estritas de formatação;
- verificar a uniformidade no uso de itálicos em títulos de obras estrangeiras e nacionais;
- manter a coerência entre as versões em português e inglês do título e do resumo, garantindo equivalência semântica perfeita.

No mais, o trabalho é intelectualmente consistente, esteticamente bem escrito e politicamente relevante. Constitui uma contribuição valiosa à literatura contemporânea sobre linguística aplicada crítica, decolonialidade e internacionalização do ensino superior.

Recomendação ao Autor: Parabéns pela qualidade do manuscrito e pela profundidade analítica. O artigo está pronto para publicação.

AVALIADOR 2

Parabéns aos autores pela excelente contribuição à discussão sobre a internacionalização da educação superior, abordada sob uma perspectiva crítica, freireana e decolonial. O artigo não se limita a ser um "**mero exercício intelectual**", mas se configura como um "**ato político**". Acredito que uma das principais contribuições deste trabalho reside na sua capacidade de ir além da crítica ao modelo hegemônico, caracterizado pela competitividade, ranqueamento e excelência. Em vez disso, ele apresenta um quadro teórico e ético que permite conceber a internacionalização fora da lógica neoliberal, destacando que, "se a internacionalização for mesmo um espaço em que os indivíduos se reconhecem mutuamente como coautores do mundo que habitam", ela pode se constituir em uma prática emancipatória voltada para a promoção da justiça social e da pluralidade epistêmica.

A análise crítica das obras de Paulo Freire, entrelaçada com as reflexões de pensadores decoloniais e sobre justiça cognitiva, como as de Walsh, Santos e hooks, foi excelente. Ao resgatar a educação como prática de liberdade e comunhão, os autores reafirmam a missão pública e política da universidade de formar cidadãos críticos e solidários, engajados na coautoria de um mundo mais justo e comprometidos com a sustentabilidade planetária.

AVALIADOR 3

O artigo apresenta uma temática muito interessante. A forma como o autor apresenta a proposta desperta no leitor o desejo de ler e aprofundar os conhecimentos relativos às produções de Paulo Freire, tendo como enfoque a internacionalização da educação. O texto encontra-se bem redigido e o autor apresenta a declaração de revisão, conforme solicitado pela revista. Recomendo aprovação.

AVALIADOR 4

O artigo atende ao propósito de promover um debate crítico sobre a internacionalização da educação. Ao mover a discussão para uma perspectiva mais humanizadora e dialógica, o texto apresenta grande importância para o campo, pois está em conformidade com os princípios de justiça social e pluralidade epistêmica. A argumentação é coerente e organizada, bem como a utilização do referencial teórico, que se mostra sólida.

O título é adequado refletindo de forma coerente a proposta do trabalho, a teoria e a conclusão. Conecta de forma clara os eixos: linguagem, internacionalização e perspectiva decolonial.

O resumo contém todos os elementos exigidos, apresentando um formato sucinto e compreensível.

A abordagem teórica é adequada ao gênero textual articulando obras clássicas de Freire e autores contemporâneos, o que valida e sustenta o problema proposto. Caracteriza-se por uma clara linha de raciocínio, permitindo acompanhar, a partir das citações, a construção do argumento. Destaco o enriquecimento do debate ao conectar Bell Hooks associando o silêncio e a pedagogia da escuta.

Concluo que o artigo cumpre com o papel de proporcionar uma experiência reflexiva e educativa. Trata-se de um trabalho muito bem escrito, sólido e politicamente engajado, que atende aos critérios de relevância para a área da linguística aplicada.

Recomendo sua publicação e parabeno os autores pela pertinência de seu trabalho.

RESPOSTA DOS AUTORES

Prezada Equipe Editorial,

Cumprimentando-os cordialmente, encaminho em anexo a versão revisada do manuscrito intitulado **“A Linguagem como Prática de Liberdade: Contribuições de Paulo Freire para a Internacionalização da Educação na Perspectiva Dialógica e Decolonial”**.

Informo que foram realizadas todas as correções solicitadas no parecer, especialmente no que se refere à padronização tipográfica e de espaçamento nas referências, à uniformização do uso de itálicos em títulos de obras nacionais e estrangeiras, bem como à verificação da coerência semântica entre as versões em português e inglês do título e do resumo.

Permanecemos à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais que se façam necessários.

Agradeço pela atenção e pela oportunidade de aprimorar o trabalho.

Atenciosamente,
Maritânia Rafagnin

Conflito de Interesse

Os autores não têm conflitos de interesse a declarar.

Protocolo e Pré-Registro de Pesquisa

Por se tratar de um ensaio teórico e bibliográfico, este trabalho não se enquadra nos roteiros de relato de pesquisa empírica da *Equator Network* e não exige pré-registro em repositório institucional. Os autores confirmam, entretanto, que seguiram integralmente as diretrizes éticas de produção acadêmica e de integridade na pesquisa, assegurando rigor metodológico e fidelidade às fontes utilizadas.

Declaração de Disponibilidade de Dados

O estudo é teórico e baseia-se exclusivamente em fontes bibliográficas públicas, integralmente citadas nas referências. Assim, não há conjuntos de dados, códigos ou materiais empíricos associados ao manuscrito. Todo o material utilizado está disponível publicamente nas obras referenciadas.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, Philip G.; KNIGHT, Jane. The internationalization of higher education: Motivations and realities.

Journal of Studies in International Education, Thousand Oaks, v. 11, n. 3-4, p. 290-305, 2007.

DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>.

APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BALL, Stephen J. **Global education Inc.**: new policy networks and the neo-liberal imaginary. London: Routledge, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Linguísticas**: o que falar quer dizer. 2. ed., 1ª reimpr. -São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 72. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GROSFOGUEL, Ramón. Del “extractivismo económico” al “extractivismo epistémico” y al “extractivismo ontológico”: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 24, p. 123–143, 2016. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero24/del-extractivismo-economico-al-extractivismo-epistemico-y-extractivismo-ontologico-una-forma-destructiva-de-conocer-ser-y-estar-en-el-mundo/>. Acesso em: 15 out. 2025.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2005.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

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

KNIGHT, Jane. Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education. In: DE WIT, Hans (org.). **An introduction to higher education internationalization**. Milan: Vita e Pensiero, 2013. p. 27–40.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2020.

MARGINSON, Simon. **The dream is over**: the crisis of Clark Kerr’s California idea of higher education. Berkeley: University of California Press, 2016.

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

MIGNOLO, Walter D. **The darker side of the Renaissance**: literacy, territoriality, and colonization. 2. ed. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1995.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2001.

MOROSINI, Marília C. **Estado do Conhecimento sobre internacionalização da educação superior** – conceitos e práticas. Curitiba: Educar, n. 28, p. 107–124, 2006.

MOROSINI, Marília C. Internalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 93–112, abr. 2011.

OCDE. **Education at a glance 2022**: OECD indicators. Paris: OECD Publishing, 2022. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2022_3197152b-en.html. Acesso em: 15 out. 2025.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

ROBERTSON, Susan. Guardians of the Future: International Organisations, Anticipatory Governance and Education. *Global Society*, v. 36, n. 2, p. 188-205, 2022. <https://doi.org/10.1080/13600826.2021.2021151>. Acesso em: 15 out. 2025.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad**: ensayos desde Abya Yala. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2012.

WORLD BANK. **Higher education in developing countries**: peril and promise. Washington, DC: The World Bank, 2000. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/345111467989458740/higher-education-in-developing-countries-peril-and-promise>. Acesso em: 15 out. 2025.